

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

Maysa Ciarlariello Cunha Rodrigues

Caminhos para o abandono escolar: uma análise das dinâmicas de aproximação e
distanciamento com relação à escola em uma periferia na cidade de São Paulo

(Versão Corrigida)

São Paulo

2023

MAYSA CIARLARIELLO CUNHA RODRIGUES

Caminhos para o abandono escolar: uma análise das dinâmicas de aproximação e distanciamento com relação à escola em uma periferia na cidade de São Paulo

(Versão Corrigida)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em Sociologia.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Helena Oliva Augusto

Coorientadora: Profa. Dra. Marília Pontes Sposito

São Paulo

2023

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.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

Rc Rodrigues, Maysa Ciarlariello Cunha
Caminhos para o abandono escolar: uma análise das dinâmicas de aproximação e distanciamento com relação à escola em uma periferia na cidade de São Paulo / Maysa Ciarlariello Cunha Rodrigues; orientadora Maria Helena Oliva Augusto; coorientadora Marília Pontes Sposito - São Paulo, 2023.
467 f.

Tese (Doutorado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.
Departamento de Sociologia. Área de concentração: Sociologia.

1. Abandono Escolar. 2. Evasão Escolar. 3. Experiências Escolares. 4. Juventude. 5. Ensino Médio. I. Augusto, Maria Helena Oliva, orient. II. Título.

Nome: RODRIGUES, Maysa Ciarlariello Cunha

Título: Caminhos para o abandono escolar: uma análise das dinâmicas de aproximação e distanciamento com relação à escola em uma periferia na cidade de São Paulo

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em Sociologia.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Essa tese de doutorado é fruto de um longo processo que permeou a minha vida acadêmica, profissional e pessoal e se concretizou graças às várias experiências e relações que estabeleci ao longo dos últimos dez anos. Assim, agradeço, em primeiro lugar, a todos os jovens com quem dividi as salas de aulas, desde os tempos em que eu lecionava na rede estadual até o meu ingresso e atuação no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), e que me tornaram a pessoa, a professora e a pesquisadora que sou hoje, despertando-me para as questões que motivaram esse trabalho.

Agradeço também pela generosidade dos vinte e sete jovens que, já no momento de execução da pesquisa, compartilharam comigo as suas histórias e angústias, tornando possível o desenvolvimento dessa tese. Agradeço aos diretores, coordenadores e demais funcionários das escolas pesquisadas, pela confiança em meu trabalho e pela disponibilidade para o diálogo.

Agradeço aos governos do PT (entre 2003 e 2016) que fortaleceram e expandiram a rede federal de ensino - sendo esse um dos poucos espaços públicos em que se pode exercer a docência na educação básica com o apoio e o reconhecimento necessário e o qual eu tenho a honra de integrar desde 2017. Nesse mesmo sentido, agradeço a instituição pela possibilidade de me dedicar exclusivamente à pesquisa durante pouco mais de dois anos.

Agradeço a todos os profissionais da educação, sobretudo aos que atuam na educação básica das redes estaduais e municipais, pelo heroísmo e resistência.

Agradeço aos meus professores, desde o ensino infantil até a pós-graduação e, em especial, à querida Maria Helena Oliva Augusto que me acompanhou desde os tempos do bacharelado, há quase quinze anos, tendo sido uma interlocutora importante durante o meu mestrado e, por fim, me orientado carinhosamente nessa tese de doutorado. Agradeço também à querida Marília Sposito, que foi uma das minhas primeiras referências no processo de “me fazer” professora e teve a generosidade de aceitar a coorientação desse trabalho, dialogando comigo antes mesmo de haver um projeto de pesquisa. Agradeço à professora Kimi Aparecida Tomizaki pela interlocução e pela leitura durante a etapa de Qualificação.

Agradeço ao Fábio Ando Filho e à querida Giovana Chagas Ramos pela ajuda com as tabelas que integram a tese e às também queridas Flora Oyama e Phernanda de Sá Sampaio pelo trabalho de transcrição das entrevistas.

Agradeço aos meus pais, José Luiz e Teresa Cristina pelo apoio que me deram ao longo da vida com relação aos caminhos profissionais que fui escolhendo e por terem investido em minha educação. À minha mãe, agradeço também pela disciplina (que não aprendi muito bem) e pelo modelo de mulher estudiosa que me proporcionou construir. Ao meu pai, pela desenvoltura e habilidade em comunicar. Agradeço ao meu irmão, Tércio, de quem sigo sendo veterana vitalícia, pela ajuda com o Abstract e por dividir uma origem. À minha avó Clymene, que já não está mais aqui, pelas leituras, pinturas e carinhos. À minha avó Neide, abelha rainha, pelo exemplo de mulher forte, aprendido com a querida Bisa Luiza, que permanece conosco em memória. Ao vovô Domingos pelo amor aos estudos e à leitura, o que ensinou à minha mãe e indiretamente a mim.

Agradeço aos amigos que fizeram parte desse processo: à Maria Mercedes, que tive o prazer de conhecer durante a disciplina de Seminários de Projetos e que se tornou a minha parceira de manifestações; à Juliana Vinuto, amiga valiosa (e talentosa!) que, embora longe, está sempre perto, agradeço pela leitura que fez deste trabalho e pela ajuda com o Résumé e; ao Vinícius Saragiotto do Valle, pela interlocução e pela longa parceria, regada de boas memórias e cumplicidade.

Por fim, agradeço ao meu lindo amor, Alexandre, companheiro dos sonhos e das realizações, por todas as vezes que cuidou de mim e do meu tempo de trabalho. Obrigada por me lembrar constantemente que as coisas sempre melhoram e que a felicidade existe.

RESUMO

RODRIGUES, M. C. C. **Caminhos para o abandono escolar: uma análise das dinâmicas de aproximação e distanciamento com relação à escola em uma periferia na cidade de São Paulo**. 2023. Tese (Doutorado em Sociologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

Esse trabalho investigou os sentidos que os jovens pesquisados atribuíam às suas experiências de abandono, faltas, permanência e retornos à escola, buscando dinâmicas recorrentemente associadas aos contextos de distanciamentos, mas também de aproximações com a instituição, por meio de uma pesquisa predominantemente qualitativa que envolveu indivíduos que residiam no distrito de Pirituba, na zona noroeste da cidade de São Paulo. Dessa forma, tentou compreender diferentes tipos de experiências escolares, entre as quais: situações em que o jovem havia abandonado a instituição e permanecia fora dela; outras em que, após um período de abandono, havia retomado os estudos; circunstâncias em que havia cogitado a evasão, porém, sem consolidar esse plano e; por fim, trajetórias mais regulares, em que o abandono nunca foi ideado ou concretizado. De um ponto de vista teórico, a investigação se apoiou, principalmente, nos conceitos de “experiência social” (DUBET, 2006) e de “experiência escolar” (DUBET; MARTUCCELLI, 1998), evidenciando a ideia de experiência não simplesmente enquanto vivência, mas como a atividade cognitiva de dar sentido para aquilo que é vivenciado (inclusive ao processo de escolarização). Com o objetivo de acessar conjunturas heterogêneas de escolarização, a pesquisa abarcou, empiricamente, três colégios estaduais e um federal, localizados em Pirituba, além de indivíduos em situação de evasão escolar. Os procedimentos de pesquisa corresponderam à aplicação de um questionário objetivo nas escolas no ano de 2019, seguido de entrevistas em profundidade com os jovens selecionados a partir desse instrumento e com aqueles que estavam desvinculados das instituições, mas foram acessados indiretamente, além de entrevistas com os diretores e coordenadores dos estabelecimentos. Como resultado, foi possível, em primeiro lugar, observar grande ambiguidade nas ideias de abandono e de evasão escolar, muitas vezes indistintas, do ponto de vista dos jovens, de reprovações por faltas e, portanto, avaliadas como rupturas menos bruscas, o que sugere que a questão seja pensada mais em termos de dinâmicas de aproximação e afastamento do que de abandono e/ou evasão. A partir desse ponto de vista, foi possível destacar sete tipos de movimentos de distanciamento, a saber: certas lógicas vinculadas à decisão por trabalhar; vivências de sofrimento psicológico; experiências de *bullying* e de isolamento; estabelecimento de uma desconfiança mais pronunciada com relação à escola; aposta no empreendedorismo como caminho alternativo para a realização socioeconômica; sensação de que não se aprende com a instituição e; a perda ou ausência de uma pessoa relevante para o processo de escolarização (sendo esta última inspirada, principalmente, na releitura que Bernard Lahire (2008) realizou a partir do conceito de habitus de Pierre Bourdieu (2014)). Além disso, outro achado de pesquisa importante, compatível com a literatura mobilizada (MARTUCCELLI, 2007a, 2007b; DUBET, 1994, 2006; SENNET, 2012; EHRENBERG, 2010) foi a tendência à auto responsabilização pelos jovens com relação aos infortúnios que lhes ocorriam, não apenas no que toca ao fracasso escolar, mas a vários aspectos de suas vidas, o que pareceu, quase sempre, contribuir para o afastamento com relação aos estudos. Por fim, a pesquisa identificou também alguns elementos associados ao engajamento com a instituição, bem

como duas formas de atribuição de significado positivo para ela: uma primeira, mais comum, em que a escola carrega um valor moral muito forte, sem que isto seja percebido ou racionalizado pelo jovem e, um segundo, menos frequente, mas mais eficaz, em que é criada uma interpretação pessoal e familiar contrária ao ingresso precoce no mercado de trabalho, abarcando a construção de um autoimagem positiva e a disposição para estabelecer planos realistas e bem desenvolvidos para o futuro que incluam a escola, mesmo que haja uma dimensão de crítica à instituição.

Palavras Chaves: Abandono Escolar, Evasão Escolar, Experiências Escolares, Juventude, Ensino Médio.

ABSTRACT

RODRIGUES, M. C. C. **Paths to school dropout: an analysis of the dynamics of approach and distancing to school in a underprivileged urban area of the city of São Paulo.** 2023. Tese (Doutorado em Sociologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

This research looked into the meanings that young people attributed to their experiences of school dropout, absences, permanence and returns, looking for dynamics recurrently associated with contexts of distancing and of approaching the institution again, through a predominantly qualitative research that involved individuals residing in the district of Pirituba, in the northwest zone of the city of São Paulo. Thus, the research tried to understand different types of school experiences, including: situations in which the person had left the institution and remained out of school; others in which the student went back to school after a period of dropout; circumstances in which the student had considered dropping out, however, without putting into effect that plan and; finally, more regular trajectories, in which dropout was never conceived or implemented. From a theoretical standpoint, this investigation was based mainly on the concepts of “social experience” (DUBET, 2006) and of “school experience” (DUBET; MARTUCELLI, 1998), evidencing “experience” not simply as personal life experience, but as the cognitive activity of assign meaning to what is experienced (including the schooling process). With the objective of looking into heterogeneous schooling contexts, the research empirically covered three state schools and one federal school, located in Pirituba, in addition to individuals who have already dropped out school and thus are disconnected to any educational institution. The methodology consisted of the application of an objective survey during 2019; followed by in-depth interviews with both selected students who have previously taken the survey and those who were disconnected from the institutions and were reached out through referrals; in addition to interviews with school’s directors and coordinators. As an outcome of the research, it was possible, first of all, to observe great ambiguity in the idea of school dropping out, often indistinguishable from failures due to absences and, therefore, evaluated as a less abrupt rupture, which suggests a perspective more in terms of the approaches and distancing’s dynamics than of dropout. From this point of view, it was possible to highlight seven types of distancing movements, as such: certain logics linked to the decision to work; experiences of psychological suffering; experiences of bullying and isolation; establishment of a more pronounced distrust in school; bet on entrepreneurship as an alternative path to socio-economic achievement; feeling that one does not learn from the institution and the loss or absence of a person relevant to the schooling process (this last one mainly inspired in the reinterpretation that Bernard Lahire (2008) proposed from Pierre Bourdieu’s (2014) concept of “habitus”). In addition, another relevant research finding, compatible with specialized literature (MARTUCELLI, 2007a, 2007b; DUBET, 1994, 2006; SENNET, 2012; EHRENBERG, 2010), was the tendency for students to blame themselves for misfortunes that happened to them, not only in terms of school failure, but in various aspects of their lives, which almost always seemed to contribute to their withdrawal from studies. Finally, the research also identified some elements associated with engagement with the institution, as well as two ways of attributing positive meaning to it: the first, more common, in which the school holds a very strong moral value, without this being perceived or rationalized by the students and; a second, less frequent, but more effective, in which a personal and/or

family interpretation against early entry into the labor market encompasses the construction of a positive self-image and the willingness to establish realistic and well-developed planes for the future that include the school, regardless of some level of criticism upon the institution.

Key words: Short Term School Dropout, Long Term School Dropout, School Experiences, Youth, High School.

RÉSUMÉ

RODRIGUES, M. C. C. **Caminhos para o abandono escolar: uma análise das dinâmicas de aproximação e distanciamento com relação à escola em uma periferia na cidade de São Paulo**. Thèse (doctorat en sociologie) - Faculté de philosophie, littérature et sciences humaines, Université de São Paulo, São Paulo, 2023.

Ce travail a étudié les significations que les jeunes attribuent à leurs expériences d'abandon, d'absence, de permanence et de retour à l'école, en recherchant des dynamiques associées de manière récurrente à des contextes de distanciation, mais aussi de rapprochement avec l'institution scolaire. Sur la base d'une recherche essentiellement qualitative impliquant des personnes vivant dans le quartier de Pirituba, dans la zone nord-ouest de la ville de São Paulo, différents types d'expériences scolaires ont été analysés, parmi lesquels: des situations dans lesquelles le jeune a abandonné l'institution et il est resté en dehors de celle-ci ; d'autres dans lesquelles, après une période d'abandon, il a repris les études ; des circonstances dans lesquelles il a envisagé d'abandonner, mais sans consolider ce plan et, enfin, des trajectoires plus régulières, dans lesquelles l'abandon n'a jamais été planifié ou concrétisé. D'un point de vue théorique, la recherche s'est appuyée, principalement, sur les concepts d'"expérience sociale" (DUBET, 2006) et d'"expérience scolaire" (DUBET ; MARTUCCELLI, 1998), mettant en évidence l'idée que l'expérience n'est pas simplement une chose vécue, mais aussi une activité cognitive qui consiste à donner un sens à ce qui est vécu (y compris le processus de scolarisation). Afin d'accéder à des conjonctures hétérogènes de scolarisation, la recherche a englobé empiriquement quatre écoles publiques (trois sont administrés par le gouvernement de l'État de São Paulo, l'autre par le gouvernement fédéral), situées à Pirituba, ainsi que des individus en situation de déscolarisation. Les procédures de recherche ont consisté en l'application d'un questionnaire objectif dans les écoles en 2019, suivi d'entretiens approfondis avec les jeunes sélectionnés à partir de cet instrument et avec ceux qui étaient désengagés des institutions, mais auxquels on a eu indirectement accès, ainsi que d'entretiens avec les directeurs et les coordinateurs des établissements. Le résultat a permis, d'une part, d'observer une grande ambiguïté dans les conceptions du déscolarisation, qu'il s'agisse d'un abandon temporaire ou d'un départ définitif, mais qui sont vue souvent comment indissociables du point de vue des jeunes, de l'échec dû aux absences et donc évaluées comme des ruptures moins brutales. Ça suggère que la question est davantage pensée en termes de dynamiques de rapprochement et d'éloignement que de déscolarisation. De ce point de vue, il a été possible de mettre en évidence sept types de mouvements de distanciation, à savoir : certaines logiques liées à la décision de travailler ; des expériences de souffrance psychologique ; des expériences de harcèlement et d'isolement ; l'établissement d'une méfiance plus prononcée à l'égard de l'école ; le choix de parier sur l'entrepreneuriat

comme voie alternative de réalisation socio-économique ; le sentiment de ne pas apprendre dans l'institution et ; la perte ou l'absence d'une personne pertinente pour le processus de scolarisation (ce dernier point étant principalement inspiré par la relecture que Bernard Lahire (2008) a effectuée à partir du concept d'habitus de Pierre Bourdieu (2014)). Par ailleurs, un autre résultat important de la recherche, compatible avec la littérature mobilisée (MARTUCCELLI, 2007a, 2007b ; DUBET, 1994, 2006 ; SENNET, 2012 ; EHRENBERG, 2010) est la tendance des jeunes à se rendre responsables des malheurs qui leur arrivent, non seulement en ce qui concerne l'échec scolaire, mais aussi divers aspects de leur vie, ce qui semble presque toujours contribuer au désengagement des études. Enfin, la recherche a également permis d'identifier certains éléments associés à l'engagement vis-à-vis de l'institution, ainsi que deux formes d'attribution d'un sens positif à celle-ci : une première, plus fréquente, dans laquelle l'école est porteuse d'une valeur morale très forte, sans que cela soit perçu ou rationalisé par le jeune, et une seconde, moins fréquente mais plus efficace, dans laquelle une interprétation personnelle et familiale contraire à l'entrée précoce sur le marché du travail est créée, englobant la construction d'une image de soi positive et la volonté d'établir des projets d'avenir réalistes et bien développés qui incluent l'école, même s'il y a une dimension de critique de l'institution.

Mots clés: Déscolarisation, Abandon Temporaire, Expériences Scolaires, Lycée, Jeunesse.

LISTA DE IMAGENS, TABELAS E GRÁFICOS

IMAGENS

Imagem 1 – Mapa Regiões, Prefeituras Regionais e Distritos/ Município de São Paulo

Imagem 2 – Mapa Centro Expandido/ Município de São Paulo

TABELAS

Tabela 1 – Característica das escolas estaduais e da escola federal no distrito Pirituba

Tabela 2 – Reprovação e Abandono no estado de São Paulo, no ano de 2017, em porcentagem

Tabela 3 - Abandono escolar por escola: dados oficiais e resultados do questionário

Tabela 4 - Abandono, por escola e turno

Tabela 5 - Motivos que levariam o aluno a abandonar a escola, por escola e turno

Tabela 10 - Cor/raça, por escola e turno

Tabela 15 - Renda familiar, por escola e turno

Tabela 49 - Planos para depois do Ensino Médio, por escola e turno

Tabela 51 - Motivos que levariam o aluno a abandonar a escola, por perfil de grupo

Tabela 56 - Faixa de renda familiar, por perfil de grupo

Tabela 66 - Planos para o futuro, por perfil de grupo

Tabela 67– Resumo das características dos grupos

Tabela 68– Perfil dos estudantes entrevistados

Tabela 69– Distribuição dos entrevistados por fatores identificados como pertinentes aos contextos de abandono escolar ou conjecturas sobre abandono (“A”) e por fatores identificados como entraves ao retorno ou a maior adesão à escola após o regresso (“E”)

Tabela 70 – Descrição dos gestores, considerando a escola e o cargo ocupado

Tabela 71– Elementos favoráveis ao engajamento e sua incidência nos casos individuais, por grupo

GRÁFICOS

Gráfico 1- Distorção idade-série, por perfil de grupo

Gráfico 2 - Reprovação, por perfil de grupo

Gráfico 4 - Percentual de alunos que exerciam/exerceram atividade remunerada ou estavam buscando emprego, por perfil de grupo

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BIRD - Banco Mundial

BNCC - Base Nacional Curricular Comum

CAPS - Centro de Atenção Psicossocial

CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica

CID-10 - Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Associados à Saúde, 10ª versão

DSM-5 - Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5ª versão

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA - Ensino de Jovens e Adultos

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FMI - Fundo Monetário Internacional

FUVEST - Fundação Universitária para o Vestibular

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IFSP - Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de São Paulo

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INSE - Indicador de Nível Socioeconômico

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDBN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OMS - Organização Mundial de Saúde

OPAS - Organização Pan-americana de Saúde

OS - Organização Social

PIB - Produto Interno Bruto

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNAD Contínua – Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

SUMÁRIO

Introdução -----	17
Da experiência da sala vazia aos sentidos do abandono escolar-----	17
O tamanho do problema-----	20
O debate e seu contexto-----	24
Procedimentos de pesquisa -----	33
Delimitação do objeto empírico-----	33
<i>A escolha das escolas, séries e turmas</i> -----	34
<i>Os alunos que estavam fora da escola</i> -----	37
Ferramentas de pesquisa-----	38
<i>Questionário</i> -----	38
<i>Entrevistas</i> -----	39
Operacionalização da pesquisa-----	40
<i>Aplicação do questionário</i> -----	40
<i>Tabulação e análise dos dados</i> -----	41
<i>Os quatro grupos e seus perfis</i> -----	42
<i>Escolha dos entrevistados (alunos)</i> -----	43
<i>Escolha dos entrevistados (jovens fora da escola)</i> -----	43
<i>As entrevistas com os jovens</i> -----	45
<i>Um complemento: entrevista com coordenadores e diretores</i> -----	46
Análise e apresentação dos dados-----	47
Influências teóricas-----	49
<i>UNIDADE I - CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO E OBJETO EMPÍRICO DE PESQUISA</i> -----	53
CAPÍTULO I – Contextos urbanos e escolas -----	54
O território-----	55
As escolas-----	59
<i>Escola São Gabriel</i> -----	60

<i>Escola São Miguel</i> -----	63
<i>Escola São Lucas</i> -----	65
<i>Escola Santo Ignácio</i> -----	68
A rede federal-----	68
A escola-----	73
Os turnos-----	76
CAPÍTULO 2 – Respondentes dos questionários -----	78
Visão geral dos universos das escolas estaduais e federal-----	79
Visão por grupos-----	93
Comparação e síntese das características de cada perfil-----	106
 UNIDADE II- CAMINHOS PARA O ABANDONO -----	109
CAPÍTULO 3 - Trabalho -----	115
Os significados do trabalho: necessidade, vontade, valor e autonomia-----	116
A transformação do trabalho em um caminho (quase) sem volta-----	128
CAPÍTULO 4 – Experiências de sofrimento psicológico -----	135
Experiências de sofrimento psicológico e análise sociológica-----	137
Juventude: déficit de valor próprio e lacuna de sentido-----	145
Responsabilização: A culpa é do aluno-----	149
Dinâmica I- Abandono associado à falta de sentido-----	153
Dinâmica 2 - O peso da escola-----	161
<i>Ansiedade em alunos federais e a aparente especificidade das meninas</i> -----	163
CAPÍTULO 5 – <i>Bullying</i> e isolamento: quebra na sociabilidade escolar -----	172
Minimizar e se responsabilizar-----	182
O “clima” do <i>bullying</i> -----	189
CAPÍTULO 6 – Desconfiar (demais) da escola -----	192
Críticas e pacificação: arranjos possíveis-----	194
1- <i>Críticas fragmentárias e apaziguadas</i> -----	194
2- <i>Críticas fragmentárias e exacerbação do conflito</i> -----	196

3- <i>Crítica explícita, mas apaziguada pela auto responsabilização</i> -----	197
4- <i>Crítica explícita e pouco apaziguada</i> -----	199
A escola garante futuro? -----	202
Ação racional e “instrumentalização intuitiva” -----	208
CAPÍTULO 7 – Aposta no empreendedorismo -----	213
Empreendedorismo dentro da escola-----	216
CAPÍTULO 8 – Sentir que não aprende -----	219
Porque sentem que aprendem: flexibilização das avaliações e polissemia do aprendizado-----	220
<i>Flexibilização</i> -----	220
<i>Polissemia do aprendizado</i> -----	233
A questão das aulas vagas: os alunos também tendem a flexibilizar suas exigências-----	244
A escola é que não ensina: quando a flexibilização das regras escolares é percebida-----	247
Não aprende porque não quer-----	249
Não aprende porque não consegue -----	250
<i>Educação especial, problemas de aprendizagem e “diagnósticos informais”</i> -----	261
CAPÍTULO 9 – A perda de um “outro educacionalmente significativo” -----	269
A demissão é paterna, não parental-----	270
“Outro significativo”-----	272
“Outro educacionalmente significativo”-----	274
Formas pelas quais é possível se fazer educacionalmente relevante-----	279
Liberdade e autoridade-----	281
A perda do “outro”-----	283
<i>UNIDADE III- CAMINHOS PARA A ESCOLA</i> -----	288
Significados afetivos e morais-----	291
As ambiguidades da auto responsabilização-----	294
Autoimagem favorável-----	295
Clima escolar e tipos de sociabilidade-----	298
Segurança material, trabalho e “outro limitador” -----	300

Planos para o futuro e ensino superior-----	307
“Outro educacionalmente significativo” -----	310
“Paraquedas de reserva” e desemprego-----	311
Síntese: duas formas de significado para a escola -----	312
<i>UNIDADE IV – OS CAMINHOS INDIVIDUAIS</i> -----	317
Trajetórias de afastamento -----	318
<i>Fora da Escola</i> -----	318
Junior -----	318
Bianca -----	322
Núbia -----	325
Mesaías-----	329
<i>Abandonou e Retornou</i> -----	332
Robert -----	332
<i>Pensou em abandonar</i> -----	338
Sthefany -----	338
Trajetórias Ambíguas -----	342
<i>Abandonou e Retornou</i> -----	342
Luana -----	342
Kátia -----	347
Caio -----	350
Lil -----	355
Maria -----	358
Trajetórias de aproximação -----	365
<i>Abandonou e Retornou</i> -----	365
Christopher -----	365
<i>Pensou em abandonar</i> -----	369
Eduardo -----	369
<i>Nunca Abandonou ou Cogitou o Abandono (Rede Estadual)</i> -----	372

Carlos -----	372
Alguns elementos transversais aos processos de afastamento da escola -----	375
Uma comparação entre os cinco tipos de “experiência escolar” -----	377
CONSIDERAÇÕES FINAIS-----	384
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS-----	391
ANEXOS-----	415
Anexo 1 – Questionário Escolas-----	415
Anexo 2 – Questionário Organização Social-----	425
Anexo 3- Roteiro Entrevistas-----	426
Anexo 4 – Autorização da Comissão de Ética em Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP)-----	434
Anexo 5 - Modelos dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido-----	435
Anexo 6 - Tabelas 6-9, 11-14, 16-48, 50, 52-55, 57-65-----	436
Anexo 7 – Gráficos 3, 5-12-----	463

INTRODUÇÃO

Da vivência da sala vazia aos sentidos do abandono escolar¹

Entre os anos de 2013 e 2016, atuei como professora de ensino médio em uma escola estadual no centro da cidade de São Paulo. Foi minha primeira vivência como docente e, assim como muitos colegas de profissão, tive a sensação de ser jogada ao mar sem saber nadar. Entre as várias questões e angústias que me rodearam, nenhuma me perturbou mais do que o vazio que encontrei dentro das salas de aula, cada vez maior, conforme os meses letivos iam passando. O vazio era físico: faltavam alunos, principalmente no noturno, período em que uma sala era considerada cheia se tivesse quinze pessoas. Mas também era simbólico: a atenção, o comprometimento e o peso da escola na vida dos jovens me pareciam igualmente reduzidos ao longo do ano. E quanto menor era o número de presentes, menor era a chance de que os que chegavam até a porta entrassem no colégio. No período vespertino essa dinâmica era mais camuflada pela quantidade de matriculados. Se havia 35 no começo do ano e 25 no final, a sensação de perda não era tão grande. Já no noturno, o problema transparecia mais e não foram poucas as vezes em que não havia sequer um aluno em sala. Afinal, onde estavam as classes abarrotadas de alunos trabalhadores que eu esperava encontrar no ensino noturno? Para onde estavam indo os meus alunos?

Havia também certas peculiaridades nesse “vazio escolar”, relacionadas à rotatividade dos estudantes. Os presentes em um determinado dia, não necessariamente seriam encontrados na semana seguinte. Isso implicava um constante recomeço das discussões em sala de aula, com grande dificuldade em progredir com os conteúdos. Os alunos mais frequentes reclamavam da repetição, o que colocava à professora o desafio de tentar recuperar o interesse dos que haviam faltado e manter a atenção dos mais assíduos. A rotatividade, porém, não era apenas perceptível de uma semana para a outra. Às vezes, meses depois de o jovem abandonar a escola, ele retornava com esperança de ser aprovado e, parte deles, tinha sua expectativa concretizada, principalmente, a partir da intervenção da equipe gestora nos Conselhos de Classe, no sentido de tentar persuadir os professores para que mudassem seus registros oficiais de faltas. Não foram poucos os momentos em que presenciei isso acontecendo, mesmo se o aluno tivesse excedido a porcentagem de faltas permitida por lei², o que me despertou a reflexão sobre a possibilidade informal

¹ Segundo o Dicionário de Indicadores Educacionais elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2004, o abandono escolar ocorre quando o jovem deixa de frequentar a escola ao longo do ano letivo, enquanto a evasão escolar é caracterizada quando não há rematricula no ano seguinte. No contexto desta tese, os termos serão usados como sinônimos, exceto quando for expressamente sinalizado o contrário.

² Artigo 24 da Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB). Cf. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em 24.21.21

de flexibilização das regras escolares e para o efeito disso no seu comportamento, conforme será amplamente debatido no capítulo 6 e 8.

Também pude notar que o vazio não estava relacionado apenas à falta de alunos, pois poucos eram os dias em que não havia pelo menos um professor ausente. Logo entendi o significado de “adiantar aula”: na falta de um docente, o próximo poderia assumir duas turmas ao mesmo tempo para, com isso, liberar a primeira sala mais cedo e sair mais cedo também. Mas, como seria possível dar duas aulas ao mesmo tempo? Na prática, alguma tarefa era passada para uma das turmas enquanto o docente ficava com a outra³. Entre faltas e adiantamentos, raramente as turmas tinham as seis aulas matutinas ou as cinco noturnas, o que, muitas vezes, era mobilizado pelos jovens como justificativa para suas ausências.

Ainda do ponto de vista dos professores, o esvaziamento discente implicava um problema pessoal: o baixo número de alunos significava, potencialmente, o fechamento de salas e a necessidade de cumprirem sua carga horária em outros estabelecimentos⁴. Em muitos Conselhos de Classe, presenciei a equipe gestora utilizando esse argumento para convencer os professores a alterar seus registros de faltas. Ao longo dos quase quatro anos em que trabalhei na escola, junto com os alunos que deixaram de frequentá-la ao longo do período letivo, foi notável o decréscimo no número de jovens que se matricularam nos anos seguintes, concretizando uma situação evidente de diminuição no número de turmas. Assim como os professores, a equipe gestora também sofria com o fechamento de salas, pois, dependendo do número, aumentava a quantidade de coordenadores e de vice-diretores, o que implicava uma divisão maior do trabalho e um número maior de cargos em comissão. Diante disso, professores e gestores mobilizavam estratégias para atrair alunos, como visitas a uma escola filantrópica de ensino fundamental no bairro com objetivo de angariar novos discentes para o ensino médio, encomenda de faixa com os dizeres “Temos Vagas”, estendida na fachada da escola, e panfletos distribuídos em uma feira livre com o mesmo intuito.

As vivências pessoais descritas me sensibilizaram para vários aspectos envolvidos na descontinuidade da relação entre os jovens e a escola, atuando como sementes para a pesquisa de doutorado realizada entre 2017 e o 2022⁵. Embora tenham possibilitado impressões sobre a questão, estavam naturalmente vinculadas às preocupações imediatas que o papel de docente me conferia, o que

³ Não aceitar adiantar aula significava se indispor com os alunos, com os bedéis (que, na falta de professor, ficavam com a responsabilidade de monitorar a sala) e com os colegas que, eventualmente, poderiam ser liberados por efeito cascata.

⁴ Os professores efetivos devem, obrigatoriamente, ministrar um mínimo de horas-aula, de acordo com a jornada escolhida quando tomaram posse e, caso haja fechamento de salas, deverão apresentar-se à Secretaria de Educação que lhes atribuirá aulas em outra escola, muitas vezes em locais distantes da instituição de origem e de suas casas. No caso dos professores não concursados, a perda de aulas tem como consequência menor remuneração.

⁵ A pesquisa teve seu prazo prorrogado em função da pandemia de Covid-19 que foi decretada a partir de março de 2020.

dificultou uma aproximação mais sistemática da interpretação própria aos alunos. Foi justamente a partir da tensão entre tais percepções e as suas evidentes lacunas que surgiu o objetivo de investigar por meio de um trabalho acadêmico *os sentidos que os jovens atribuem às suas experiências de permanência, abandono, faltas e eventuais retornos à escola*, bem como pesquisar se era *possível traçar dinâmicas recorrentemente associadas a essas situações*. Obviamente, as ações desenvolvidas pelos jovens, bem como o sentido atribuído a elas, dialogam com aspectos que lhe são exteriores, como a situação socioeconômica, as condições da escola, as oportunidades no mercado de trabalho, as referências familiares, entre tantos outros. Porém, o foco proposto para este trabalho foi a interpretação que os indivíduos realizavam a partir desses múltiplos dados de natureza objetiva, considerando menos a realidade exterior desses dados e mais a forma como eram apreendidos subjetivamente e mobilizados pelos jovens em suas escolhas. Ao tomar a perspectiva dos sujeitos, a formulação do problema de pesquisa nesses termos permitiu desconstruir e reconstruir uma série de ideias anteriores, bem como investigar se e como os elementos verificados em minha vivência pessoal se faziam presentes. Assim, as notas de cunho biográfico foram mobilizadas não apenas para contextualizar a forma como o problema de pesquisa emergiu, mas também porque, em nome de garantir uma relação sincera com o objeto de estudo, é necessário tornar explícitas e conscientes as ideias que fizeram parte da “bagagem” com que adentrei o trabalho de campo.

Para estudar os sentidos atribuídos pelos alunos às suas experiências escolares, escolhi como objeto empírico três escolas estaduais no distrito de Pirituba, na cidade de São Paulo, e uma quarta, no mesmo território, mas vinculada à rede federal, que serviu como contraexemplo para as análises. O objetivo foi acessar alunos de ensino médio desses estabelecimentos e jovens que haviam evadido, mas podiam ser localizados a partir de pessoas encontradas dentro das instituições. Conforme será demonstrado com maior detalhamento nos “Procedimentos de Pesquisa”, a metodologia utilizada foi predominantemente qualitativa (entrevistas em profundidade), embora previamente tenha sido empregado um questionário objetivo com o intuito de contextualizar a população estudada e selecionar os entrevistados. A opção pela pesquisa qualitativa é pertinente ao objetivo de captar os sentidos atribuídos pelos jovens às suas próprias trajetórias e, a partir disso, de propor a existência de certas lógicas relacionadas a essas situações.

De antemão, é importante apontar que, ao longo da pesquisa, as tentativas de compreender as interpretações dos jovens sobre sua própria escolarização, em conjunto com a apropriação que fui realizando da bibliografia pertinente ao tema, foram me afastando de uma visão enrijecida do que seria o abandono escolar. Isso ocorreu porque, conforme será aprofundado, a própria ideia de abandono não é unívoca quando se considera a perspectiva dos envolvidos no processo, sendo, algumas vezes, misturada com a de reprovação. Ou seja, aquilo que era interpretado por mim como abandono, não necessariamente

era visto desta maneira pelos entrevistados que, por vezes, consideravam que tinham sido reprovados por falta e não desistido da escola⁶ - o que, por conseguinte, parecia implicar rupturas menos bruscas. Da parte dos diretores e coordenadores, foi dito que era mais frequente constar “reprovação por falta” do que “abandono” nos documentos oficiais, sendo essa última categoria mais utilizada para casos em que o aluno deixou de frequentar as aulas logo no começo do ano, o que possivelmente alimentava a interpretação que os jovens faziam. Em consideração a essas percepções, pareceu-me mais interessante encaminhar a pesquisa em termos de afastamentos e aproximações com a escola, evidenciando as nuances e processos particularizados das experiências individuais. Nesse mesmo sentido, embora o INEP (2004) proponha uma diferenciação para os conceitos de abandono e de evasão escolar, sendo o primeiro mobilizado para situações em que se deixa de frequentar a escola durante o ano letivo e, o segundo, pela falta de matrícula no ano posterior, os dois termos serão usados como sinônimos ao longo da tese.

O tamanho do problema

No âmbito da educação básica no Brasil, não são poucas as justificativas para pesquisar o abandono escolar – ou, em termos mais amplos, conforme a abordagem que estou propondo, as dinâmicas de afastamentos em relação à escola. Em 2019, ano em que a maior parte da pesquisa de campo foi realizada⁷, mais da metade dos adultos acima de 25 anos não tinham finalizado o ensino médio⁸ e quase 7% da população era analfabeta, o que, em números absolutos, significa mais de onze milhões de pessoas⁹. No que toca aos jovens entre quinze e dezessete anos e, portanto, em idade esperada para cursar o secundário, 10,8% estavam fora da escola¹⁰, apontando que a faixa etária estava longe de alcançar a universalização das matrículas, diferentemente do que ocorria no grupo com idade equivalente ao ensino fundamental (de seis a 14 anos), com apenas 0,3% de evadidos¹¹, o que evidencia que o ensino médio

⁶ Algumas pesquisas apontam nesse mesmo sentido. Dore e Lüchen (2013), por exemplo, evidenciam a escassez de indicadores oficiais para mensurar e caracterizar a evasão, além de atentarem para uma questão semântica, na medida em que o sentido do fenômeno não será necessariamente coincidente para o indivíduo e para a instituição. Salata (2019) também alerta para a dificuldade de localizar temporalmente o abandono de forma precisa, optando por considerar evadido o aluno que não estava frequentando a escola no momento da pesquisa que realizou.

⁷ Algumas entrevistas com gestores foram realizadas e complementadas em 2020, à distância, com uso do telefone celular.

⁸ Cf. <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio#:~:text=A%20pesquisa%20est%C3%A1%20divulgando%20pela,7%25%20eram%20pretos%20ou%20pardos>. Acesso em 20.01.2021

⁹ Cf. <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio#:~:text=A%20pesquisa%20est%C3%A1%20divulgando%20pela,7%25%20eram%20pretos%20ou%20pardos>. Acesso em 20.01.2021

¹⁰ Cf. <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio#:~:text=A%20pesquisa%20est%C3%A1%20divulgando%20pela,7%25%20eram%20pretos%20ou%20pardos>. Acesso em 20.01.2021

¹¹ Cf. <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio#:~:text=A%20pesquisa%20est%C3%A1%20divulgando%20pela,7%25%20eram%20pretos%20ou%20pardos>. Acesso em 20.01.2021

apresenta um cenário significativamente pior do que o da etapa anterior. Segundo os indicadores educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)¹², 4,8% dos alunos nesse nível haviam abandonado a escola ao longo de 2019 (considerando apenas o universo dos estudantes das redes públicas, a porcentagem chegava a 5,3%), 26,2% estavam com atraso escolar de dois anos ou mais e 9,1% tinham sido reprovados.

À primeira vista, a porcentagem de abandono pode parecer menos impactante, porém, esse indicador, nomeado pelo INEP como “taxa de abandono escolar”¹³, corresponde ao percentual de alunos que se matricularam no começo de 2019 e deixaram de frequentar a escola ao longo do ano letivo. Portanto, não expressa a proporção de pessoas do grupo etário que frequentava efetivamente a escola¹⁴ e tampouco abrange os jovens que a abandonaram num intervalo maior de tempo, como propõe, por exemplo, o indicador “taxa de evasão”¹⁵, que diz respeito à porcentagem dos matriculados em um determinado ano que não se rematricularam no seguinte e que, na transição de 2018 para 2019, foi de 9,7%¹⁶. No que diz respeito à taxa de frequência escolar dos jovens entre quinze e dezessete anos, há dados de 2019 indicando a porcentagem de 89,2%¹⁷. Considerando o ensino médio, também foi possível notar a tendência de redução no número de matriculados, com diminuição de 4,34% entre 2018 e 2019¹⁸.

Ademais, conforme será detalhado nas próximas páginas, o objeto empírico desta pesquisa corresponde a escolas na capital de São Paulo, portanto, no estado mais rico do país¹⁹. Nesse contexto, para 2019²⁰, a taxa de abandono total foi de 2% (2,5% contabilizando apenas os alunos da rede estadual); 11,9% dos alunos apresentaram atraso escolar e 5,7% foram reprovados. Embora, mais uma vez, a taxa de abandono possa parecer tolerável à primeira vista, 42,8% das pessoas com mais de 25 anos não tinham concluído a educação básica²¹ e 2,6% da população paulista era analfabeta²². Ainda mais alarmante foi a

¹² Cf. Indicadores Educacionais do INEP, 2019, em <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais> Acesso em 7.12.2021

¹³ Cf. http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkWI/document/id/486420 Acesso em 20.01.2021

¹⁴ Essa informação é descrita como “taxa de frequência escolar bruta” e considera todos os jovens de uma determinada faixa etária que frequenta a escola e não apenas aqueles em idade esperada para cursar determinada etapa, designado pelo indicador “taxa de frequência escolar líquida”. Cf. http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkWI/document/id/486420 Acesso em 20.01.2021

¹⁵ Cf. http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkWI/document/id/486420 Acesso em 20.01.2021

¹⁶ Cf. <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-transicao> Acesso em 14.07.2022

¹⁷ Cf. <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101760.pdf> Acesso em 20.01.2021

¹⁸ Cf. <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-12/censo-escolar-cresce-numero-de-matriculas-na-creche-e-na-pre-escola> Acesso em 20.01.2021

¹⁹ Em 2019, o PIB de São Paulo, por exemplo, foi de 2.348.338, ante 779.928, no Rio de Janeiro, estado com o segundo maior PIB. Cf. <https://www.ibge.gov.br/explica/pib.php> Acesso em 12.07.2022

²⁰ Cf. indicadores Educacionais do INEP, 2019 em <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais> Acesso em 7.12.2021

²¹ Cf. <http://arquivo.fde.sp.gov.br/fde.portal/PermanentFile/File/Escolaridade%20e%20Escolariza%C3%A7%C3%A3o%20-%20PNAD%20CONTINUA%202019.pdf> Acesso em 20.01.2021

²² Cf. <http://arquivo.fde.sp.gov.br/fde.portal/PermanentFile/File/Escolaridade%20e%20Escolariza%C3%A7%C3%A3o%20-%20PNAD%20CONTINUA%202019.pdf> Acesso em 20.01.2021

porcentagem dos jovens entre quinze e dezessete anos que estava fora da escola: de 13,8%²³ e, portanto, índice até pior do que o nacional, com evolução negativa no estado para o intervalo dos últimos quatro anos²⁴. No que diz respeito ao número total de matrículas, há grande consonância com a experiência descrita no item acima, com um decréscimo acumulado desde 2017²⁵.

Esse cenário deve ser pensado à luz de uma crise econômica, política e institucional, localizada a partir de 2015, e que modificou a tendência de melhora nos índices sociais e educacionais dos quinze anos anteriores, marcados pela ampliação no acesso à escola, rejuvenescimento do alunado e crescente afastamento dos jovens e das crianças com relação ao mercado de trabalho, garantidos pela evolução no emprego e na renda das famílias (SPOSITO, SOUSA, SILVA, 2018; CORROCHANO, LACZYNSKY, 2021). Tomando o intervalo entre 2012 e 2019, Maria Carla Corrochano e Patrícia Laczynsky (2021) mobilizaram uma série de dados da PNAD Contínua para descreverem a deterioração da situação juvenil no que toca ao trabalho e à escola, com aumento na taxa de desemprego, maior informalidade, menor remuneração e maior número de jovens buscando ingressar no mercado, havendo grande aumento na taxa dos desocupados (sobretudo, na faixa entre quinze e dezessete anos, passando de 29,2% para 62,4%), o que levou as autoras a prognosticarem uma reversão na conjuntura anterior, marcada pela maior exclusividade da escola na vida dos jovens – situação em que, conforme descrito por Marília Sposito, Raquel Sousa e Fernanda Silva (2018), também a partir de dados da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios Contínua (PNADC), 67,9% dos jovens neste grupo etário apenas estudavam, considerando o ano de 2014²⁶. A partir de dados de 2019 da mesma pesquisa, o economista Marcelo Neri corrobora essa interpretação, indicando que os jovens foram o grupo etário que mais sofreu com a crise econômica, havendo uma perda de 14,66% na renda e, ainda maior entre os adolescentes de quinze a dezenove anos, com diminuição de 26,54%, comparando o último trimestre de 2014 e o segundo trimestre de 2019 (NERI, 2019).

Ademais, na medida em que se refere ao ano de 2019, o cenário esboçado desconsidera os efeitos nefastos e atípicos da pandemia de Covid-19 - decretada em março de 2020 pela Organização Mundial de Saúde (OMS) -, que caracterizaram os anos subsequentes e ainda não se faziam presentes naquele

²³

Cf.

<http://arquivo.fde.sp.gov.br/fde.portal/PermanentFile/File/Escolaridade%20e%20Escolariza%C3%A7%C3%A3o%20-%20PNAD%20CONTINUA%202019.pdf> Acesso em 20.01.2021

²⁴ Cf.

<http://arquivo.fde.sp.gov.br/fde.portal/PermanentFile/File/Escolaridade%20e%20Escolariza%C3%A7%C3%A3o%20-%20PNAD%20CONTINUA%202019.pdf> Acesso em 20.01.2021

²⁵ Cf.

http://arquivo.fde.sp.gov.br/fde.portal/PermanentFile/File/Educa%C3%A7%C3%A3oB%C3%A1sicaDoEstadoS%C3%A3oPaulo_Evolu%C3%A7%C3%A3oMatr%C3%ADculas_AnoRef_2019_ed04.pdf Acesso em 20.01.2021

²⁶ O trabalho de Sposito, Sousa e Silva (2018) também analisa a PNAD Contínua, considerando o intervalo entre 2004 e 2014.

contexto, mas que, certamente, intensificaram a crise prévia, com consequências para o panorama social, econômico e educacional. Junto com a tragédia em termos de saúde pública, que resultou em 688 mil vítimas no país até o segundo semestre de 2022²⁷, do ponto de vista socioeconômico, foi notável uma diminuição de quase 10% no Produto Interno Bruto (PIB) na comparação do primeiro para o segundo trimestre de 2020, além do fato de 41% dos domicílios terem recebido auxílio emergencial²⁸ naquele ano, evidenciando a vulnerabilidade financeira de boa parte das famílias brasileiras, que enfrentaram, simultaneamente, a ameaça do vírus e o desafio da sobrevivência material (PNAD Covid, 2020; CORSEUIL, FRANCA, 2020). No que toca à questão educacional, é relevante que a grande maioria das escolas do Brasil não voltou ao ensino presencial no ano de 2020 e nem no primeiro semestre de 2021. No caso estado de São Paulo, o retorno compulsório ocorreu apenas em outubro de 2021²⁹, de tal forma que, ao longo dos quase dezenove meses, os alunos estiveram em ensino remoto ou simplesmente sem ensino, considerando que, apesar de uma portaria federal ter autorizado as aulas à distância desde março de 2020³⁰, as redes e instituições demoraram para se organizar e oferecer a modalidade. Sobre essa questão, Marcelo Neri e Manuel Osorio (2021) se apoiam em estimativas do IPEA para afirmar que, até setembro de 2020, 12% dos alunos entre seis a quinze anos e 15,3% daqueles entre quinze a dezessete não havia recebido nenhum tipo de atividade escolar (seja material físico ou virtual). Os autores apontam também que, considerando os dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) de 2018, por volta de 16% dos estudantes do ensino fundamental e 10% do secundário não possuíam acesso à internet³¹. Do ponto de vista das estatísticas educacionais³², porém, há uma situação inusitada na qual, embora haja um pequeno déficit de matrículas entre 2019 e 2021 (de 1,3%), com redução de notáveis 10% na rede privada, o declínio ocorreu no ensino infantil, nos anos iniciais do fundamental, no Ensino de Jovens e Adultos (EJA) e na educação técnica, porém, houve um aumento de alunos no ensino médio e nos anos finais do fundamental³³ (CENSO ESCOLAR, 2021). A questão é instigante e certamente demanda novas investigações (também de cunho qualitativo), mas ultrapassa o escopo temporal desta pesquisa (situada

²⁷ Cf. <https://covid.saude.gov.br/> Acesso em 13.07.2022

²⁸ Cf. <https://covid19.ibge.gov.br/> Acesso em 13.07.2022

²⁹ Cf. <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2021/10/13/volta-as-aulas-presenciais-obrigatoria-em-sp-perguntas-e-respostas.html> Acesso em 13.07.2022

³⁰ Cf. Portaria 343, de 17 de março de 2020 em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376> Acesso em 13.07.2021

³¹ Somada a essa questão, a pesquisa de Luciana Coutinho, Marcos Martins e Maria Carla Corrochano (2021) sugere que a falta de conectividade não encerra os problemas de acesso ao ensino remoto, uma vez que havia barreiras estruturais e psicopedagógicas, de tal forma que 41,68% dos pesquisados apresentavam algum tipo de entrave, como falta de local adequado para os estudos no domicílio e falta de pessoas para os ajudarem.

³² Cf. https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_coletiva.pdf Acesso em 13.07.2021

³³ Esse movimento também chamou a atenção de Neri e Osorio (2022) que, ao examinarem os micro dados da PNAD Contínua, compararam os últimos trimestres de 2019, 2020 e 2021 e perceberam intenso aumento da evasão na faixa etária dos cinco aos nove anos - de 1,41 para 5,51 e leve declínio para 4,25 no último período -, porém, taxas estáveis entre dez a quatorze e até uma diminuição no caso dos jovens entre quinze e dezessete anos, o que tentam explicar a partir de duas hipóteses sobrepostas: o fechamento do mercado de trabalho para os jovens em razão da crise econômica e medidas de aprovação e presença automática que teriam sido tomadas pelas escolas e estimularam a permanência e o retorno.

em 2019), embora seja plausível apontar que, apesar da surpresa trazida pelas estatísticas mais recentes, é muito provável que o cenário que encontrei tenha se deteriorado ainda mais.

O debate e seu contexto

De forma geral, a literatura especializada costuma contextualizar o problema do abandono escolar dentro das discussões mais amplas sobre as vicissitudes da expansão e da obrigatoriedade do ensino. Nesse âmbito, e levando em consideração o panorama global, há uma série de teorias que, por diferentes caminhos, apontaram para a manutenção das desigualdades sociais apesar da universalização do ensino na Europa a partir da década de 1960. Sucodem e opõem-se à perspectiva que ficou conhecida como Teoria do Capital Humano³⁴, muito em voga no continente europeu e nos Estados Unidos entre as décadas de 1940 e 1960 e importantes por estimularem a expansão dos sistemas públicos de ensino no período. Essa teoria preconizava que a educação seria a solução para os problemas sociais e que o investimento maciço nessa área elevaria simultaneamente os recursos educacionais das pessoas, sua situação econômica e a economia do país de forma geral (NOGUEIRA, 1995; WALTENBERG, 2006). Porém, pesquisas empíricas posteriores, em especial o chamado Relatório Coleman³⁵, questionaram essas expectativas, demonstrando estatisticamente que o desempenho escolar dependia muito mais da origem socioeconômica dos alunos do que do contexto escolar e dos investimentos econômicos realizados em educação (WALTENBERG, 2006). Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron, assim como outros estudiosos³⁶, estiveram na esteira desse questionamento e buscaram demonstrar que, na realidade, em vez de combater as desigualdades sociais, a escola as resguarda, inclusive em contextos em que há universalização do ensino. Além disso, conforme será mais bem desenvolvido ao longo da tese, a teoria dos autores prevê que a universalização da experiência escolar acabaria por legitimar privilégios procedentes da origem social do indivíduo, na medida em que a escola atestaria supostos dons e méritos por meio de títulos, dissimulando o fato de que estes não são produto do trabalho escolar e nem são

³⁴ Essa teoria emergiu dentro do campo da Economia da Educação, nos anos 1950, e tem como principal expoente Theodore W. Schultz (1973), que na obra *O capital humano*, buscou vincular a qualificação do trabalho por meio da educação com ganhos em produtividade econômica (NOGUEIRA, 1995).

³⁵ O Relatório Coleman foi uma pesquisa financiada pelo governo norte americano, divulgada em 1966, que buscava compreender a eficácia escolar. A partir de um amplo estudo verificou que o desempenho dos alunos estava relacionado predominantemente com o seu nível socioeconômico e não com a estrutura das escolas em que estavam matriculados ou com o nível de qualificação dos professores (NOGUEIRA, 1995).

³⁶ Entre esses autores podemos citar Louis Althusser que mobilizou o conceito de ideologia de Karl Marx para propor que a manutenção do Estado capitalista depende da sustentação de dois tipos de aparelhos, os repressivos - como exército, polícia, prisões, etc. - e os ideológicos - como a igreja, a família, a cultura e, principalmente, a escola (ALTHUSSER, 1992). Também é possível apontar para Samuel Bowles e Hebert Gintis, também inspirados pela teoria marxista, propõem haver correspondência entre o sistema educacional e o sistema produtivo (ou seja, entre a superestrutura e a infraestrutura), de tal forma que a escola teria como função produzir padrões de comportamento individuais diferenciados, que visariam atender aos vários níveis hierárquicos na esfera da produção (BOWLES, GINTIS, 1976). Com relação a Christian Baudelot e Roger Establet, destaca-se o conceito de "escola dualista", enfatizando-se as consequências da existência de duas redes de ensino na França, na década de 1970: uma profissionalizante, voltada para o proletariado e outra de cunho propedêutico e destinada à burguesia (BAUDELLOT, ESTABLET, 1986).

intrínsecos aos indivíduos, pois foram aprendidos anteriormente à entrada na escola, ainda na primeira infância e no seio da família.

Embora a questão dos efeitos das desigualdades sociais sobre as trajetórias escolares permaneça um dos temas centrais para a sociologia da educação, uma série de estudos posteriores propuseram novos pontos de vista e recolocaram a questão em outros termos. Bernard Lahire (2008), por exemplo, apontou para a diversidade dentro de famílias que caracterizou como de “classes populares”, indicando que o elemento estritamente econômico deveria ser matizado por uma série de aspectos relacionados às dinâmicas familiares que poderiam influenciar na escolarização. Também no que toca à heterogeneidade, além da questão de “classes”³⁷, pesquisas têm alertado que variáveis como “raça”³⁸ e “gênero”³⁹ são relevantes e que as diferenças entre os diversos estabelecimentos, salas e até mesmo professores responsáveis pelas turmas podem ter efeitos específicos sobre os resultados escolares (BARRÈRE;

³⁷ O significado do conceito de “classe social” suscita inúmeras reflexões dentro da sociologia, havendo diversas teorias sobre o que se convencionou chamar de “estratificação social” e que, em linhas gerais, diz respeito às várias formas de se compreender as desigualdades existentes entre grupos de indivíduos dentro de uma determinada sociedade. Para um aprofundamento dessa discussão, cf. Wright (2016) e Ribeiro e Carvalhaes (2020). Trata-se de um debate amplo e que ultrapassa o escopo dessa tese, ainda que a relação entre “classes sociais” e a questão da escolarização e do abandono escolar seja pertinente para a pesquisa proposta e para literatura temática. Assim, visando operacionalizá-la, optei, em um primeiro momento, por utilizar a categorização proposta pelo IBGE, apoiada no número de salários mínimos que compunham a renda familiar dos sujeitos pesquisados para o ano base de 2019, conforme tabela 15, que será apresentada no capítulo 2. Além disso, principalmente na Unidade IV, momento em que as trajetórias individuais dos entrevistados serão analisadas, mobilizei dois critérios objetivos de “linha de pobreza” para evidenciar que, alguns de meus interlocutores, vivenciavam contextos de precariedade material, de acordo com esses índices. Contudo, os aspectos mais relevantes que tangenciaram o tema das “classes” foram de cunho mais qualitativo, como a reflexão sobre a relação entre entrada no mercado de trabalho, necessidade econômica, relacionamento com os responsáveis e sensação de insegurança material, propostas principalmente nos capítulos 3 e 9 e no item “Segurança material, trabalho e ‘outro limitador’”, na Unidade III. Dessa forma, foi feita a escolha por não traçar uma definição prévia do conceito, preferindo trabalhar com a questão de forma qualitativa e contextualizada a partir da experiência subjetiva dos jovens, seja em sua relação com a escola seja na forma como eles avaliavam a sua situação econômica.

³⁸ O termo “raça” é complexo, na medida em que abarca, simultaneamente, um conceito nativo (ou seja, usado no cotidiano), uma categoria do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e um conceito sociológico. No que se refere às duas primeiras acepções, muitas vezes, se confunde com o termo “cor”, usado como sinônimo de “raça” nas estatísticas oficiais e, por vezes, pelas pessoas em geral, aludindo imprecisamente características físicas ou de origem. Dessa forma, foi incorporado no questionário objetivo ao lado da palavra “cor”, com o objetivo de ser compreendido pelos respondentes. Entretanto, do ponto de vista sociológico, é importante destacar que, conforme defendido por Antônio Sérgio Guimarães (2003), “raça” não se remete ao universo das ciências biológicas, uma vez que este campo do saber já estabeleceu que não há correspondência entre os conceitos nativos de raça e grupos geneticamente diferenciados. Assim, raças devem ser consideradas “uma construção social e devem ser estudadas por um ramo próprio da sociologia ou das ciências sociais, que trata das identidades sociais. Estamos, assim, no campo da cultura, e da cultura simbólica. Podemos dizer que as ‘raças’ são efeitos de discursos (...)” (GUIMARÃES, 2003). Por essa razão, ao longo da tese, todas as vezes que “raça” ou “cor” forem mobilizados, serão grafados entre aspas, buscando afirmar essa complexidade.

³⁹ Assim como “raça”, “gênero” também é um termo bastante complexo. Cotidianamente, por vezes, é usado como sinônimo de “sexo”, embora também possa conter, em diferentes níveis, elementos da concepção sociológica misturados à acepção coloquial. Nas pesquisas do IBGE também costuma ser intercambiável a “sexo”, embora o site do Instituto descreva o conceito da seguinte forma: “Compreende as estatísticas sobre a forma como a sociedade cria os diferentes papéis sociais e comportamentos relacionados aos homens e às mulheres, criando padrões do que é próprio para o feminino e para o masculino e a partir destas compreensões estabelecem relações diversas e/ou desiguais nas várias dimensões da vida social”. Cf. <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/genero.html> Acesso 19.07.2022 Em linhas gerais, do ponto de vista da sociologia, o conceito se contrapõe à perspectiva biológica segundo a qual a natureza determinaria os comportamentos, aptidões, papéis sociais, etc. Entretanto, mesmo dentro da discussões sociológicas, há divergências. Segundo Marília Pinto Carvalho (2012), uma primeira acepção de “gênero” aludiria justamente uma oposição ao “sexo”, conceito que, por sua vez, remete àquilo que é biologicamente determinado. Por outro lado, uma segunda compreensão do termo, mais ampla que a anterior, propõe que mesmo as diferenças biológicas (portanto, o que é descrito pelo conceito “sexo”) seriam “percebidas sempre por meio de codificações e construções sociais de significados”, implicando “relações de poder de todo o tecido social” (NICHOLSON, 1994; SCOTT, 1990 apud CARVALHO, 2012). Embora esse debate ultrapasse o escopo desta tese, toda vez que os conceitos de “sexo” ou de “gênero” forem mencionados, serão grafados entre aspas com o objetivo de aludir a essa discussão mais ampla. Além disso, com o objetivo de ser compreendido pelos respondentes, tanto a palavra “gênero” quanto o termo “sexo” foram incorporados dos questionários objetivos. Nesse momento era possível escolher “feminino”, “masculino” e “transsexual”, mas nenhum jovem assinalou a última opção.

SEMBEL, 2006). Há ainda estudos que propõem enfocar especificamente o trabalho realizado pelo aluno dentro da escola, investigando os sentidos atribuídos ao aprendizado e o esforço envolvido na resposta que cada um deverá formular às demandas escolares (CHARLOT, 1996, 2013). Apesar da diversidade de objetos e pontos de vista, a maior parte dessas perspectivas têm em comum a constatação de que há processos particulares que ocorrem dentro das escolas, das famílias e dos próprios indivíduos e que não podem ser inferidos diretamente da condição econômica do aluno. Em outras palavras, convergem para ideia de que, se é verdade que há relações entre o chamado “fracasso escolar” e a desigualdade social, estas não são diretas, mas mediadas por processos que merecem investigação. Nesse sentido, muitas vezes, consideram a estrutura social a partir da experiência dos indivíduos e no interior das relações sociais (SPOSITO, 2003, DAYRELL et al, 2009). É dentro desse escopo que François Dubet e Danilo Martuccelli, por exemplo, propõem o conceito de “experiência escolar”, designando certo espaço de autonomia do indivíduo frente às múltiplas condições objetivas às quais está confrontado e às quais deverá conferir um sentido subjetivo (DUBET; MARTUCELLI, 1998). Há nesses autores um diagnóstico de crise (ou mutação) da escola enquanto instituição socializadora e, paralelamente, uma discussão sobre um possível esvaziamento de seu sentido (DUBET, 1994, 2006, MARTUCELLI, 2007a, DUBET; MARTUCELLI, 1998), tema esse que perpassa muitas das pesquisas contemporâneas.

No que tange aos estudos brasileiros, o tema do fracasso - e do abandono escolar - costuma ser contextualizado a partir da expansão de matrículas entre as décadas de 1980 e 2000 (CORTI, 2003, SPOSITO, 2005, KRAWCZYK, 2014, DAYRELL et al, 2009:57-108). Até os anos de 1970, o problema central foi o da desigualdade no acesso à escola, principalmente ao ensino médio, que permaneceu por muito tempo restrito a uma camada significativamente pequena da população. A partir da década seguinte e com ápice nos anos 1990, ocorreu a incorporação das camadas populares ao ensino público, predominantemente pela expansão das redes estaduais. Contudo, a ampliação das matrículas não foi acompanhada por um aumento proporcional em termos de investimento financeiro e, tampouco, pela implantação de políticas pedagógicas voltadas para o acolhimento da nova clientela (CORTI, 2003, DAYRELL, 2007). Nesse contexto de massificação, os setores mais abastados da sociedade migraram para as escolas particulares, ao mesmo tempo em que as redes públicas passaram a ser socialmente percebidas como precárias e questões como o abandono, a reprovação e a baixa qualidade do ensino foram identificadas como os principais problemas educacionais (KRAWCZYK, 2009, DAYRELL et al, 2009:57-108).

No âmbito das políticas públicas, é relevante que, apenas em 2013⁴⁰, a escolarização passou a ser obrigatória para jovens de até dezessete anos, portanto, em idade para cursar o ensino médio. Entretanto, a regulação foi antecedida por uma série de acontecimentos, entre os quais a pressão popular por vagas (SPOSITO, 2002) e, paralelamente, a influência de atores internacionais como o Banco Mundial (BIRD) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), que atrelaram empréstimos para o país ao atendimento de resultados, diretrizes e políticas educacionais, entre as quais a obrigatoriedade do ensino médio (ALTEMANN, 2002; FONSECA, 1998; KRAWCZYK, 2011). Em resposta ao imperativo de melhorar as estatísticas educacionais, a expansão da escola média esteve associada a medidas de correção de fluxo escolar respaldadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, que incidiram principalmente sobre o ensino fundamental e que visavam evitar a reprovação, garantindo que os alunos progredissem na trajetória escolar conforme a idade considerada correta. A controversa progressão continuada é uma dessas medidas⁴¹ e envolve a reunião das séries em ciclos maiores e a possibilidade de reprovação apenas no final do ciclo. Embora sejam predominantes no ensino fundamental, ao aumentar o número de concluintes nesse nível de ensino, as políticas de correção de fluxo geram maior quantidade de pessoas aptas a cursar o ensino médio, contribuindo para a expansão de matrículas (CORTI, 2015:68; KRAWCZYK, 2011). Dessa maneira, tais políticas acabaram por deslocar parte dos problemas educacionais para o nível secundário, que passou a ser percebido como mais precário do que o fundamental (CARRANO, MARINHO, OLIVEIRA, 2015).

Foi a partir da conjuntura descrita nos últimos parágrafos que as pesquisas sobre “fracasso escolar” ganharam força (PAULÍLIO, 2017), de tal modo que o termo passou a ser invocado de forma polissêmica para uma variedade de problemas⁴² (BRAGHINI, 2010, CASTRO JUNIOR, 2016), podendo significar abandono e reprovação, mas também percursos escolares menos prestigiosos, exclusão escolar, baixa frequência, baixo aprendizado, etc. (CASTRO, JUNIOR, 2016, DAYRELL, JESUS,

⁴⁰ Tanto a Constituição Federal de 1988 quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996 (Lei nº 9.394) já previam a progressiva extensão da obrigatoriedade e da gratuidade do ensino médio. Em 2009, a Emenda Constitucional n. 59 estabeleceu que crianças entre quatro e dezessete anos (portanto, abarcando idade esperada para cursar o ensino médio) deviam obrigatoriamente frequentar a escola e conferiu um prazo para a sua regulamentação. Em 2013, a LDB foi alterada pela Lei nº 12.796, oficializando a determinação constitucional e estendendo a obrigatoriedade e gratuidade para o nível secundário. Para jovens de até dezessete anos, a escola tornou-se compulsória; porém, o poder público ficou também obrigado a ofertar ensino para aqueles que não a frequentaram na idade considerada correta (Artigo 4º, inciso IV da LDB, acrescentado pela Lei nº 12.796, de 2013).

⁴¹ Além da progressão continuada, há outras políticas de correção do fluxo escolar como programas de compensação de faltas, recuperação nas férias e flexibilização nos critérios de avaliação para alunos em condições específicas (CORTI, 2015: 104-107).

⁴² No contexto internacional, autores como Bernard Lahire e Bernard Charlot também criticam a ambiguidade do conceito de fracasso escolar. O primeiro aponta para a impossibilidade de “sucesso” ou “fracasso” serem mensurados objetivamente, indicando que são categorias produzidas pela própria instituição escolar e devem ser apreendidas pelo sociólogo a partir da forma como são usadas no contexto da população investigada (LAHIRE, 2008: 53,54). Já Charlot define o fracasso escolar como um “objeto de pesquisa inencontrável”, pois, embora expresse frequentemente o ponto de vista dos docentes para nomear a situação dos alunos que não atendem às suas expectativas (em termos de comportamento, aprendizado, notas, etc.), remete a problemas e experiências muito distintas que só fazem sentido dentro dos contextos particulares e diversos (CHARLOT, 2000: 13-18). Embora eu partilhe dessas críticas, no contexto desta pesquisa, o termo será usado em alguns momentos, sempre grafado com aspas, para aludir ao debate prévio.

2016, FRANCESCHINI, RIBEIRO, GOMES, 2017). Parte dos estudos mais recentes buscou elucidar os principais fatores pertinentes ao abandono e à reprovação a partir de um ponto de vista estatístico, correlacionando a tais fenômenos variáveis como “raça”, renda, “sexo”, etc. Nesse âmbito, há pesquisas que demonstram afinidade entre o abandono e a presença de reprovações anteriores (LOPEZ, MENEZES, 2002; SHIRASU, ARRAES, 2016) e a defasagem entre a idade do jovem e a idade esperada para cursar determinada série (chamada de defasagem idade-série) (FRITSCH, VITELLI, ROCHA, 2014; SOARES et al 2015; SHIRASU, ARRAES, 2016; SALATA, 2019). Além disso, também são apontados fatores como sexo masculino (SOARES et al, 2015; SHIRASU, ARRAES, 2016; SALATA, 2019), gravidez (SOARES et al 2015, GUIMARÃES 2018), dificuldades econômicas (BRANDÃO, BIANCHINI, ROCHA, 1983; GATTI, 1981; ARNS et al, 1978; FERRARI, 1975; SALATA, 2019), residência em áreas urbanas (SALATA, 2019), baixa escolaridade dos pais ou responsáveis (SALATA, 2019; SHIRASU, ARRAES, 2016), maior número de irmãos (SALATA, 2019) e famílias monoparentais (SALATA, 2019). Já o fato de o jovem trabalhar e a questão racial são temas mais controversos. No caso do primeiro, embora seja apontado como fator associado ao abandono por diversas pesquisas (SOARES et al, 2015; MEKSENAS, 1992), outros trabalhos sugerem que apenas jornadas mais extensas teriam efeito negativo (SALATA, 2019). Com relação à “raça”, Salata (2019) sustenta que não é um elemento significativo quando a variável renda é inserida e Shirasu e Arraes (2016) defendem que é relevante para a reprovação, porém não para o abandono. Franceschini, Ribeiro e Gomes (2017) endossam a relação com a reprovação, além de apontarem outros fatores associados ao fenômeno tais como gravidez, idade e o fato de o jovem ter sofrido algum tipo de violência. Há ainda trabalhos que destacam resultados escolares piores no que toca aos pretos em comparação com os pardos (SOARES; ALVEZ, 2003; LOUZANO, 2013).

Todas essas pesquisas contribuem para o avanço do debate, na medida em que permitem traçar um rico inventário de variáveis pertinentes ao abandono escolar, porém, têm pouco alcance se o objetivo é realizar uma interpretação para as dinâmicas envolvidas, pois, embora evidenciem os elementos presentes no processo, não se propõem a elucidar qualitativamente a relação entre eles. Em outro sentido, tais estudos não respondem à questão sobre como os fatores diagnosticados se realizam, são traduzidos ou neutralizados no âmbito da experiência subjetiva e particular de cada jovem, pois, apoiados em um ponto de vista estatístico, não objetivam discutir como pessoas sujeitas a contextos objetivos aparentemente iguais podem vir a desenvolver diferentes gradações de afastamento ou proximidade com a escola. Assim,

pouco têm a dizer sobre a forma como os próprios atores avaliam a importância dessas variáveis em suas trajetórias escolares⁴³.

Na medida em que os sentidos conferidos pelos jovens às suas experiências escolares (de abandono, permanência, retorno, etc.) são o meu principal foco de análise, embora os estudos citados sejam relevantes, me aproximo mais fortemente de uma literatura que aborda a relação entre juventude e escola a partir de uma perspectiva qualitativa, apoiando-se em entrevistas, etnografias, grupos focais, etc. Nesse âmbito, a questão dos significados atribuídos pelos jovens à escola é muito investigada (DAYRELL et al, 2009:57-108), ainda que o tema específico do abandono tenda a ser discutido de forma mais tangencial. Considerando-se a bibliografia, há a percepção de que os jovens não negam a importância da escola (DAYRELL et al, 2009:57-108), porém, a valorizam por motivos alheios ao estudo propriamente dito, entre os quais a sociabilidade que ocorre no espaço escolar (ALVES, DAYRELL, 2016) e, principalmente, a expectativa de que o diploma garantirá uma inserção favorável no mercado de trabalho no futuro (SPOSITO, 2005; BRENNER, CARRANO, 2014; DAYRELL, JESUS, 2016; PEREIRA, LOPES, 2016). Da segunda questão deriva uma outra, de suma importância: se o significado da escola para os jovens reside na esperança para o futuro, é plausível supor a possibilidade de uma crise de sentido, vinculada ao fato de que, uma vez que o número de diplomados se expande, novas qualificações são demandadas para acessar funções que antes eram destinadas a quem tivesse finalizado apenas o nível médio (SPOSITO, GALVÃO, 2004; KRAWCZYK, 2011). Ou seja, haveria um efeito perverso pelo qual se tornaria necessário investir mais tempo de estudo somente para a manutenção do mesmo patamar socioeconômico antes alcançado, pelas gerações anteriores, com menos formação. Relacionada a essa questão, muitos autores problematizam a suposta linearidade entre escolaridade, empregabilidade e renda (SPOSITO, 2005; TARTUCE, 2007; KRAWCZYK, 2011; SILVA, PELISSARI, STEIMBACH, 2013). Marília Sposito (2005) e Nora Karawczyk (2009), por exemplo, lembram que, no que toca ao

⁴³ Sobre essa questão, é possível fazer uma ressalva parcial para os suplementos temáticos de educação da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), pois contêm uma pergunta específica sobre o motivo para a criança ou o jovem ter abandonado a escola (quando era esse o caso), bem como ao trabalho do economista Marcelo Neri (2009), que mobilizou esses dados. O último suplemento sobre educação da PNAD Contínua é de 2019 e apresenta a necessidade de trabalhar (39,1%) e a falta de interesse (29,2%) como as principais razões para o abandono. A análise segmentada por sexo indica o trabalho como motivação para 50% dos homens e a falta de interesse para 33%. No caso das mulheres, a falta de interesse prepondera com 24,1%, praticamente empatada com trabalho e gravidez, ambos com 23,8%. Esses dados, porém, são obtidos por meio da aplicação de um questionário objetivo por um entrevistador, que dificilmente terá o jovem como o interlocutor da casa. Além disso, a abordagem objetiva das perguntas impede o aprofundamento sobre as complexidades inerentes às motivações declaradas, como por exemplo, se ao indicar desinteresse o jovem denota que não acredita que os estudos lhe trarão os resultados almejados ou se, simplesmente, não gosta de ir à escola. Em sua interpretação para os dados do suplemento de 2006, o economista Marcelo Neri (2009) parece trabalhar com o primeiro sentido, teorizando que o desinteresse foi a principal motivação declarada na época, porque o investimento do jovem em sua educação se mostrará vantajoso apenas na maturidade (o ápice da renda se dá aos 54 anos), de tal forma que ele não perceberia efeito positivo no tempo presente. Assim, o trabalho desse autor acaba por evidenciar, fortuitamente, que as motivações apresentadas pela PNAD Contínua são passíveis de interpretação, uma vez que a pesquisa não se propõe captar as nuances de significados que as alternativas (trabalho, desinteresse, etc.) podem ter. Cf. <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio#:~:text=A%20pesquisa%20est%C3%A1%20divulgando%20pela,7%25%20eram%20pretos%20ou%20pardos>. Acesso em 23.01.21

desemprego, a década de 1990 foi a pior da história recente brasileira e coincide, justamente, com o ápice da expansão do ensino médio no país. Já Mônica Silva, Lucas Pelissari e Alan Steimbach (2013) demonstram que, em alguns casos, grupos mais escolarizados têm níveis mais altos de desemprego ou desocupação⁴⁴.

A relação entre escola e trabalho também figura como tema central no âmbito das pesquisas de viés qualitativo, conforme será mais bem discutido no capítulo 3. Felícia Madeira (1986) foi a primeira a sugerir que, embora haja tensão entre esses dois universos, escola e trabalho não são necessariamente excludentes⁴⁵. Além disso, indicou que a inserção do jovem no mercado ocorria quase sempre por meio de trabalhos precários e informais, muitas vezes encarados pelos próprios como algo transitório (às vezes com um objetivo de consumo específico), sendo marcada pela alternância de períodos em que conciliavam a ocupação com a escola e outros em que havia apenas uma atividade ou nenhuma delas. Para caracterizar tal relação e enfatizar a rotatividade e efemeridade desses momentos, cunhou o conceito de “intermitência”, que é recuperado por Sposito (2005) e Dayrell (2007) ao buscarem compreender as razões que levam os jovens a trabalhar. Ambos defendem que é por meio do dinheiro obtido pelo trabalho que os jovens das “classes populares” criam condições de vivenciar certos padrões de consumo relacionados à cultura juvenil, Sposito (2005) enfatiza, porém, a sobreposição de projetos cujas ênfases vão se alternando, enquanto Dayrell e Jesus são mais categóricos ao afirmarem que, no embate entre escola e trabalho, o último tende a preponderar (DAYRELL, JESUS, 2016)⁴⁶.

Todas essas discussões, pautadas na ideia de intermitência entre escola e trabalho, dialogam com outra vertente da literatura, que versa sobre o significado da categoria de juventude a partir da perspectiva sociológica. Em linhas gerais, os autores enfatizam que juventude é uma construção social e que, portanto, não deve ser considerada exclusivamente como etapa biológica, mas a partir de uma multiplicidade de aspectos (como as diferenças e desigualdades sociais, econômicas, de “gênero”, “raça”, orientação sexual,

⁴⁴ Além do aspecto econômico, há autores que re colocam a questão da falta de sentido da escola em outros termos, recuperando as discussões de Bourdieu e Passeron (2014) e apontando para a distância existente entre a cultura escolar e o universo cultural dos jovens — sobretudo, daqueles oriundos dos meios populares. Dayrell (2007), por exemplo, destaca que se adequar ao papel de estudante é um aprendizado e não um dado natural, de forma que, muitas vezes, a categoria de aluno é naturalizada, sendo esperado do jovem uma disposição não previamente incorporada por ele. Aponta também que, muitas vezes, a própria condição juvenil é motivadora de um questionamento das regras do sistema educativo, pois, frequentemente, as normas entre os pares rivalizam com as normas da escola e porque a experimentação e a flexibilidade características do mundo jovem são pouco compatíveis com a rigidez escolar. Além disso, indica que a escola não se esforça para aproximar-se da juventude, deixando de apresentar, por exemplo, um currículo mais ajustado a sua realidade. Nesse mesmo sentido, Brenner e Carrano (2014) defendem que a instituição não se adaptou para receber aqueles que não contam com a continuidade entre a cultura familiar e a escolar, falhando na tarefa de construir junto aos alunos um projeto de vida em comum.

⁴⁵ Demonstrou que, no contexto dos anos 1980, o aumento de oportunidades de trabalho juvenil nos grandes centros urbanos ocorreu de forma concomitante ao aumento da oferta escolar e que, parte das vezes, o próprio trabalho criava condições para que a escolarização acontecesse, por exemplo, garantindo recursos para transporte, materiais didáticos, etc. e legitimando o lugar social da escola a partir da exigência do diploma.

⁴⁶ Carrano, Marinho e Oliveira (2015) partem da ideia de intermitência na pesquisa com jovens com trajetórias irregulares, evidenciando as dificuldades ao retorno, mas também aspectos positivos, a partir da retomada de projetos de vida, criação de novos sentidos, vivência de amadurecimento, etc.

entre outras), que impedem a delimitação dos jovens enquanto um grupo homogêneo (ARIÈS, 1981; BOURDIEU, 1980; PAIS, 1990; DEBERT, 2010). Além disto, conforme será discutido no capítulo 3 e 4, há autores que irão problematizar a possibilidade de os jovens entrarem efetivamente na vida adulta no contexto social e econômico atual, marcada por crises (PAIS, 1990; DEBERT, 2010) - o que, por sua vez, está ligado ao fenômeno da intermitência, diagnosticado em pesquisas como as citadas acima.

Além de central na literatura sobre juventude, essa discussão, pautada nas ideias de reversibilidade e intermitência, é de grande pertinência para a reflexão da vivência docente que inspirou a tese, pois é compatível com a rotatividade percebida. Ademais, é relevante para a análise dos achados de campo, sobretudo, na interpretação da volta à escola e dos frequentes planos de retorno, como será discutido.

Conforme buscarei demonstrar ao longo desta tese, o distanciamento com relação à escola é quase sempre fruto de processos mais longos na vida dos jovens e, por isso, corresponde a uma história a ser contada e interpretada. Essas histórias seguem sendo vividas, passíveis de inflexões contínuas, de tal forma que as mudanças não podem ser explicadas por algum fator pontual isolado, pois cada elemento só ganha sentido se for observado dentro do contexto da vida de cada jovem. Ainda assim, são histórias que compartilham certas frequências e que proponho serem analisadas - não em termos de fatores associados (por exemplo, pelo fato do jovem ser de classe baixa⁴⁷, negro, trabalhador, etc.), como costumam propor as pesquisas quantitativas - enquanto dinâmicas (ou lógicas) recorrentes cuja apreensão foi possível a partir da pesquisa empírica. Assim, considerando as discussões expostas, sobretudo as de cunho mais qualitativo, pautadas na ideia de “sentido”, será apresentada uma interpretação possível para os significados que os alunos do ensino médio atribuíam às suas experiências de permanência, abandono, faltas e eventuais retornos à escola. Tendo em vista esses significados, serão apontadas algumas dinâmicas frequentemente relacionadas às vivências e, sempre que possível, confrontando-as com a experiência que inspirou a tese e com as discussões bibliográficas.

Nas próximas páginas, serão apresentadas as escolhas que guiaram a construção do objeto empírico desta pesquisa, os procedimentos que a nortearam, bem como alguns pressupostos teóricos e epistemológicos que embasaram essas opções. Conforme será desenvolvido, optei por estudar jovens moradores de Pirituba, distrito localizado na zona noroeste de São Paulo, apoiando-me na aplicação de um questionário objetivo em quatro escolas públicas e uma rodada de entrevistas com os selecionados.

⁴⁷ Para uma contextualização do uso do termo “classe”, cf. nota 37.

Em seguida, o capítulo I⁴⁸ inicia a primeira unidade da tese⁴⁹, apresentando a contextualização dos colégios, dos turnos e do território, a partir de uma análise mais qualitativa, mas também com dados dos questionários objetivos. No segundo capítulo, que também compõe a Unidade I, será proposta uma discussão quantitativa sobre o conjunto da população estudada.

Realizadas essas indicações introdutórias, a Unidade II (“Caminhos para o Abandono”) apresenta, entre os capítulos 3 e 9, sete tipos de dinâmicas recorrentemente relacionadas à evasão. São elas certas lógicas associadas à decisão por trabalhar; certas vivências de sofrimento psicológico; experiências de bullying e de isolamento; demonstração de uma desconfiança mais pronunciada com relação à escola; possibilidade de o jovem apostar que o empreendedorismo é um caminho melhor para a realização socioeconômica; sensação de que não se aprende com a escola e; por fim, a perda de uma pessoa relevante para o processo de escolarização. Mais uma vez e conforme será aprofundado, ao apontar para tais dinâmicas não pretendi levantar causas unívocas, mas indicar caminhos possíveis para o abandono, levando em conta que, na realidade empírica, os fatores estão, muitas vezes, associados uns aos outros, mas, a partir de um olhar específico por parte do pesquisador são passíveis de distinção e análise⁵⁰.

Na Unidade III, serão aprofundadas dinâmicas diferentes das anteriores, com a sistematização de elementos mais afinados com a frequência escolar (os “Caminhos para a escola”). Nesse momento, serão retomados e enfatizados alguns aspectos favoráveis à escolarização que foram, ao longo dos capítulos anteriores, listados dispersamente como contrapesos ou alternativas aos movimentos em direção ao abandono. Finalmente, na Unidade IV serão apresentados os casos particulares, tomando o indivíduo como unidade de análise e evidenciando que, na realidade empírica, os caminhos identificados nos capítulos anteriores com o afastamento e a aproximação com a escola se sobrepõem nos casos concreto.

⁴⁸ Cap 1: “Contextos urbanos e escolas”

⁴⁹ Unidade I “Caracterização do campo e objeto empírico de pesquisa”

⁵⁰ Assim, considerando que a construção teórica de cada “caminho” se deu por meio de capítulos específicos, ficará evidente que alguns são maiores do que outros, de tal forma que privilegiei o respeito ao encadeamento das ideias e a tentativa de apresentar os seus aspectos mais distintivos, mesmo que em detrimento da homogeneidade de tamanho entre tópicos.

PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Delimitação do objeto empírico

Tendo em vista os objetivos de compreender os sentidos atribuídos pelos jovens às suas experiências de permanência, abandono, faltas e retornos à escola e de buscar as principais dinâmicas – em outros termos, “caminhos” – associadas a essas situações, escolhi como ponto de partida colégios públicos localizados no distrito de Pirituba, na zona noroeste da cidade de São Paulo. Com relação a essa localidade, por uma série de motivos que serão expostos no próximo capítulo, trata-se de uma região muito interessante do ponto de vista urbano e socioespacial⁵¹. A partir disso, foram estudados alunos que estavam matriculados em três escolas estaduais da vizinhança e em uma quarta, da rede federal, adicionada com o objetivo de servir de contraponto para as dinâmicas estaduais. Além disso, a pesquisa abarcou jovens em situação de evasão escolar e que, portanto, não tinham vínculos institucionais, mas moravam na mesma região e, desta forma, faziam parte do mesmo contexto territorial. Isso significou um trabalho de campo multifocal, na medida em que tive como objetivo entrar em contato com diferentes tipos de experiências juvenis, cujo acesso não seria viável se permanecesse restrita ao espaço escolar. Neste sentido, o objeto empírico deste trabalho não coincide com as escolas escolhidas, sendo mais bem definido como uma rede de indivíduos jovens, dispersos no distrito de Pirituba, com ou sem vínculos institucionais com as escolas. De forma acessória, a pesquisa abarcou também diretores e coordenadores desses estabelecimentos, com o objetivo de complementar as informações, para a compreensão das experiências dos jovens dentro do contexto escolar.

No que toca às escolas, a adição de um estabelecimento federal – o Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), campus Pirituba - teve o objetivo de servir como uma espécie de contraexemplo, na medida em que, apesar de estar localizado no mesmo território, faz parte de uma rede de ensino envolta em dinâmicas bastante diferentes das estaduais, principalmente por oferecer os chamados cursos integrados, ou seja, modalidades nas quais o projeto pedagógico articula disciplinas de formação profissional em nível técnico a matérias convencionais do ensino médio e, sobretudo, porque o ingresso na instituição ocorre por meio de processo seletivo. Assim, apesar das escolas estaduais serem o centro do trabalho, esse estabelecimento foi adicionado, na medida em que permitiu investigar a

⁵¹ A escolha também esteve relacionada a uma questão de cunho biográfico, pois, desde 2017, passei a lecionar no distrito, estabelecendo contatos profissionais e pessoais no entorno, o que me facilitou a entrada no campo.

ocorrência de abandono em um contexto diferenciado, ampliando o contato com experiências escolares possivelmente heterogêneas⁵².

A escolha das escolas, série e turmas

No momento anterior à pesquisa, havia sete escolas estaduais que ofereciam ensino médio em Pirituba. Para fazer a seleção, usei o critério de heterogeneidade, buscando estabelecimentos tão díspares quanto fosse possível, com o objetivo de aumentar as possibilidades de diversidade das experiências observadas. Para visualizar as diferenças, pesquisei, no começo de 2018, os resultados de cada uma das escolas para as taxas de reprovação, de abandono, o Indicador de Nível Socioeconômico (INSE)⁵³ do INEP e a nota do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁵⁴, também do INEP. Com relação às primeiras, levei em conta os dados de 2017, pois eram os últimos divulgados pelo INEP na ocasião, sendo que a taxa de reprovação diz respeito à porcentagem de alunos reprovados naquele ano, entre todos os matriculados no Ensino Médio em cada escola, e, a de abandono, indica o número de alunos que deixaram de frequentar a escola em 2017. Embora, conforme indicado, no contexto desta pesquisa, os dois termos sejam usados como sinônimos, é importante destacar a diferença desta última taxa para o percentual dos que não se matricularam no ano seguinte, chamada de evasão escolar⁵⁵, que não havia sido disponibilizada pelo INEP.

No que se refere ao INSE, o indicador busca contextualizar os alunos das escolas do ponto de vista socioeconômico a partir da renda familiar, posse de bens e escolaridade na família⁵⁶. É obtido a partir de questionários do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e corresponde a uma nota entre um e sete, em que sete é a mais alta da escala. À época da pesquisa, o dado mais recente disponibilizado para o INSE pelo INEP era o de 2015. No contexto de Pirituba, havia escolas caracterizadas pelo nível 4 e pelo nível 3, mais baixo⁵⁷. Já o IDEB é um indicador

⁵² A inclusão da escola no conjunto dos objetos empíricos também esteve relacionada à minha trajetória profissional, uma vez que, desde 2017, comecei a atuar na rede federal de ensino.

⁵³ Cf. http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/indicador-de-nivel-socioeconomico-das-escolas-de-educacao-basica-inse-2015-e-publicado-pelo-inep/21206 Acesso em 7.12.21

⁵⁴ Cf. <http://ideb.escola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica> Acesso em 7.12.21

⁵⁵ Como indicado na Introdução, os termos “abandono escolar” e “evasão escolar” serão usados como sinônimos, exceto quando for expressamente sinalizado o contrário.

⁵⁶ O site do INEP disponibiliza uma Nota Técnica, atualizada em 2015, indicando como o cálculo do INSE é realizado. Cf. em “Notas Técnicas”: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais> Acesso em 7.12.21

⁵⁷ Em escolas de nível 3, a média dos alunos reside em casa com um banheiro e até dois quartos, uma televisão, uma geladeira, dois ou três telefones celulares, máquina de lavar roupas e computador (com ou sem acesso à internet). A renda familiar está entre 1 e 1,5 salário mínimo e os responsáveis possuem pelo menos o ensino fundamental completo. Já em escolas de nível 4, os alunos possuem as mesmas características do nível anterior, com adição de até mais um quarto, três ou mais telefones celulares, um ou dois televisores, um telefone fixo, um carro e um freezer. A renda familiar está

criado em 2007, que abarca o fluxo escolar (ou seja, as taxas de reprovação e abandono) e as médias de desempenho nas avaliações por escola. Infelizmente, esses dados não estavam disponíveis no site do INEP no momento da consulta, com exceção de duas das sete escolas da lista⁵⁸. Por esse motivo, decidi mobilizar apenas os indicadores apresentados nos parágrafos anteriores. Tendo em vista essas informações, elaborei a seguinte tabela, que primeiro evidencia os dados dos estabelecimentos estaduais e, no final, apresenta as informações da escola federal.

Tabela I – Característica das escolas estaduais e da escola federal no distrito Pirituba

Escola	Taxa Reprovação (Inep 2017) ⁵⁹	Taxa Abandono (Inep 2017) ⁶⁰	Números alunos ensino médio (Inep 2017) ⁶¹	INSE (Inep 2015) ⁶²	IDEB (Inep 2017) ⁶³
Esc. Estadual 1	9,2	5,1	502	Grupo 4	Não publicado
Esc. Estadual 2	28,5	15,2	999	Grupo 3	4,6
Esc. Estadual 3	19,1	15,2	528	Grupo 4	Não publicado
Esc. Estadual 4	14,8	0	884	Grupo 4	Não publicado
Esc. Estadual 5	15,1	4,7	696	Grupo 4	4,2
Esc. Estadual 6	4	1	1104	Grupo 4	Não publicado
Esc. Estadual 7	17,2	0,3	339	Grupo 4	Não publicado
Escola Federal	6,25⁶⁴	2,5⁶⁵	80⁶⁶	Não publicado	Não publicado

Fonte: Dados Inep 2015 e 2017, elaboração própria

entre 1,5 e 3 salários mínimos e os responsáveis possuem, pelo menos, ensino médio completo. Os níveis trazem uma média das características dos alunos da escola, sendo um bom indicador para comparar os estabelecimentos, sem, contudo, apresentar a heterogeneidade interna ao colégio.

⁵⁸ Embora os resultados do IDEB sejam atualizados a cada dois anos, realizei a consulta no começo de 2018 e os dados de 2017 não haviam sido divulgados para a maioria das escolas. Refiz a consulta no começo de 2021 e também não obtive atualização para a maioria. Cf. <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica> Acesso em 3.3.18 e em 7.12.21

⁵⁹ Cf. “Indicadores Educacionais/ Taxas de Rendimento” em <http://portal.inep.gov.br/web/quest/indicadores-educacionais> Acesso 10.12.18.

⁶⁰ Cf. “Indicadores Educacionais/ Taxas de Rendimento” em <http://portal.inep.gov.br/web/quest/indicadores-educacionais> Acesso 10.12.18.

⁶¹ O número de alunos de Ensino Médio de cada escola é um dado do Censo Escolar e foi obtido junto ao site QÉdu. Cf. <https://www.qedu.org.br/brasil/censo-escolar?year=2018&dependence=0&localization=0&item=> Acesso 10.12.18.

⁶² Cf. “Indicadores Educacionais/ Nível Socioeconômico” em <http://portal.inep.gov.br/web/quest/indicadores-educacionais> Acesso 10.12.18.

⁶³ A nota do IDEB foi verificada junto ao site do INEP, em “Localize a escola” em <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica> Acesso 10.12.18.

⁶⁴ Dado fornecido diretamente pela escola, referente a 2017.

⁶⁵ Dado fornecido diretamente pela escola, referente a 2017.

⁶⁶ Dado fornecido diretamente pela escola, referente a 2017.

Com base na tabela, um primeiro elemento que chama a atenção são os dados da Escola Estadual 2, que apresenta a pior taxa de reprovação, a pior taxa de abandono (empatada com a Escola Estadual 3) e o pior nível socioeconômico (única enquadrada no grupo 3). Por contraste, decidi selecionar também as escolas estaduais com a menor taxa de abandono (Escola Estadual 4) e a menor taxa de reprovação (Escola Estadual 6), todas com nível socioeconômico 4. Após a escolha, entrei em contato com as respectivas direções das escolas e fui autorizada a realizar a pesquisa em todas, exceto na Escola Estadual 6, de tal forma que selecionei a segunda com menor índice de reprovação, a Escola Estadual I. A partir de agora, as escolas serão designadas pelos seguintes nomes: Escola Estadual I- São Miguel; Escola Estadual 2- São Lucas; Escola Estadual 4- São Gabriel e; o Instituto Federal Ciência e Tecnologia de São Paulo, campus Pirituba, será denominado como Santo Inácio ou Escola Federal.

No caso desta última escola, durante o momento da consulta ao site do INEP no final de 2018, não havia nenhum indicador disponibilizado, de tal forma que minha única opção foi a de buscar os dados diretamente com a escola, que forneceu informalmente as taxas de reprovação e de abandono, bem como o número de alunos, mas não dispunha do INSE ou da nota do IDEB. É importante contextualizar que esse estabelecimento havia sido inaugurado no final de 2016, tendo as primeiras turmas de ensino médio (duas, ao todo) iniciado o curso em 2017, o que justificaria a falta de dados oficiais⁶⁷.

Por fim, conforme apontado na Introdução, tanto minhas práticas de pesquisa quanto de docência sugerem que os dados oficiais são pouco confiáveis, pois, além das lacunas nas informações fornecidas pelo INEP, não necessariamente correspondem à realidade das escolas, podendo, de diferentes formas, ser manipulados internamente (por exemplo, não se computando as faltas e aprovando um aluno que faltou mais de 25% das aulas)⁶⁸. Mas, de todo modo, apesar da crítica (que será aprofundada ao longo dos capítulos), essas eram as únicas informações oficiais existentes sobre abandono e reprovação, de tal forma que, junto com o INSE e com o IDEB (não informado pelo site do INEP no caso de várias escolas), eram as únicas referências objetivas nas quais eu poderia me embasar para fazer a escolha das escolas antes da entrada no campo.

Apresentada a etapa de seleção dos estabelecimentos, é importante indicar que optei por pesquisar alunos matriculados no primeiro ano do ensino médio, uma vez que essa é a série que costuma apresentar

⁶⁷ Em janeiro de 2021, voltei a consultar o site do INEP para obter as informações da escola federal referentes ao ano de 2017, encontrando discrepância com relação aos dados anteriores, pois a taxa de reprovação apresentada foi de 6,4 e de abandono foi 0. Já o indicador socioeconômico e a nota do IDEB permaneceram indisponíveis. Cf. <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica> e <http://portal.inep.gov.br/web/quest/indicadores-educacionais> Acesso em 10.01.21.

⁶⁸ Essa questão será especialmente abordada no capítulo 8, quando discutirei a flexibilização das regras escolares.

as maiores taxas de abandono e reprovação, como ocorreu em 2017, ano que está sendo tomado como base:

Tabela 2 – Reprovação e Abandono no estado de São Paulo, no ano de 2017, em porcentagem

	Total	Primeiro Ano	Segundo Ano	Terceiro Ano
Reprovação	9,5	13,6	9,3	4,3
Abandono	3,9	5,1	4,1	2,5

Fonte: Dados Inep 2017⁶⁹, elaboração própria

Em seguida, escolhi, em cada escola, uma sala matutina e outra noturna, tendo como premissa que, no começo do ano, as salas de um mesmo período tendem a ser relativamente homogêneas entre si, podendo ser escolhidas aleatoriamente, excetuando as situações em que um número grande de alunos com reprovações prévias fosse colocado em uma mesma turma. Para evitar esse viés, a cada diretor de escola, foi solicitada a indicação de uma sala compatível com a média da escola.

No caso do IFSP (Santo Inácio) eram oferecidas duas modalidades de cursos de ensino médio integrado ao ensino técnico (com diferenciação de currículos, especialmente nas disciplinas profissionais), tendo sido escolhida uma turma aleatória do curso com a maior oferta de vagas. Para os primeiros e segundos anos, a escola ofertava apenas o turno vespertino. Assim, foram selecionadas ao todo sete turmas de primeiros anos: uma por turno em cada escola estadual e uma turma vespertina na Santo Inácio.

Os alunos que estavam fora da escola

O acesso aos jovens que tinham abandonado a escola e não tinham retomado os estudos não era possível diretamente a partir das instituições, o que exigiu incluir como objeto empírico indivíduos dispersos no território de Pirituba, abrangendo diversos bairros dentro do distrito. Conforme será mais

⁶⁹ Cf. “Indicadores Educacionais/Taxas de Rendimento” em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>. Acesso em 7.12.18

bem descrito, todos esses jovens, à exceção de um, foram localizados por meio de informantes relacionados ao contexto das escolas estudadas, mesmo que esse acesso tenha sido mediado por mais de uma pessoa⁷⁰.

Ferramentas de pesquisa

As escolhas procedimentais da pesquisa foram forçadas, a partir da influência de alguns teóricos que serão pontuados nas próximas páginas e mais bem discutidos no final do capítulo, visando responder ao desafio de incorporar tanto os jovens matriculados nas escolas como os que tinham abandonado os estudos. Para fazer jus a essa complexidade, escolhi um conjunto de ferramentas flexíveis, mais com o objetivo de estimular o que o sociólogo Wright Mills (1969) chamou de “*imaginação sociológica*” do que de estabelecer um método enrijecido para o trabalho⁷¹. Foi a partir da ideia de flexibilidade que separei o trabalho de campo em quatro momentos: 1- aplicação de um questionário objetivo nas escolas; 2- entrevistas em profundidade com jovens alunos selecionados a partir dos questionários; 3- entrevistas em profundidade com jovens em situação de abandono escolar, selecionados a partir da mediação dos informantes e; 4- entrevista com diretores e coordenadores das escolas.

Questionário

O ponto de partida da pesquisa de campo foi um questionário objetivo, aplicado (auto aplicado, na verdade) nas escolas indicadas. O uso do instrumento teve como função, em primeiro lugar, evidenciar potenciais casos para as entrevistas, a partir da formação de grupos diferenciados de alunos, aferidos em razão de suas características e sua trajetória escolar, o que revelou subconjuntos distintos em meio ao universo geral. Segundo Maria Cecília de Souza Minayo (2017:4), o uso de amostras em pesquisas qualitativas “*se articula com a escolha do grupo ou dos grupos a serem entrevistados*”. A autora destaca que se devem privilegiar na amostra “*os sujeitos sociais que detêm os atributos que o investigador pretende conhecer*”, devendo ser definido o grupo social mais importante, mas também atentando para “*outros grupos que interagem com o principal, buscando compreender o papel de cada um em suas interações,*

⁷⁰ Uma única entrevistada foi acessada com a ajuda de um professor que lecionava em uma escola que não fazia parte da pesquisa, mas que participava de meu círculo de contatos profissionais. Além disso, uma das entrevistas foi realizada em uma cafeteria fora do território de Pirituba, próximo ao local de trabalho de uma entrevistada que, anteriormente, havia estudado no colégio São Miguel e morava em um distrito vizinho.

⁷¹ Como alerta Mills, a “*imaginação sociológica*” é a capacidade de percepção da relação entre o indivíduo particular e a sociedade — em seus termos, entre a biografia e a história -, ou seja, a possibilidade de passar de uma dimensão a outra, transcendendo o sentido mais imediato dos fatos (MILLS, 1969:12-13).

interconexões e influências mútuas” (MINAYO, 2017:4). No caso de minha amostra, obtida a partir da aplicação do questionário objetivo, foram delineados o subconjunto dos jovens que já abandonaram a escola e o subconjunto dos que nunca abandonaram, além de um terceiro núcleo de interesse que, conforme será discutido, eram os alunos que já tinham pensado ou estavam pensando em abandonar a escola. Na realidade, todos esses subconjuntos foram de meu interesse, pois revelam faces do problema em investigação, a saber, o sentido atribuído pelos jovens a sua escolarização, a partir de dinâmicas de afastamento ou de maior adesão à escola.

Além de propiciar uma relação de potenciais entrevistados alocados em diferentes perfis, o uso do questionário objetivo na conjuntura de uma pesquisa predominantemente qualitativa visa proporcionar algum contexto – que não se confunde com uma descrição estatística – para o ambiente de onde emergiram esses mesmos entrevistados. A partir do estabelecimento desse panorama, foi possível refletir sobre o quanto cada grupo e/ou indivíduo se aproximava ou se distanciava do universo total e, assim, tentar escolher os entrevistados a partir de critérios de homogeneidade ou de heterogeneidade. Finalmente, o uso dos questionários teve como função estimular a criação de hipóteses, questões e relações que pudessem ser investigadas, posteriormente, durante a fase de entrevistas.

Entrevistas

O uso de entrevistas em profundidade teve destaque entre as ferramentas escolhidas e, conforme será desenvolvido, apresenta afinidades com perspectivas teóricas conhecidas como “sociologia do indivíduo” e “sociologia da experiência” (MARTUCCELLI, 2007a, 2007b; DUBET, 1994), uma vez que a entrevista é um tipo de interação face a face na qual, a partir do diálogo direto, as pessoas têm de refletir, elaborar e verbalizar os conteúdos de suas ações. É a partir da ideia de reflexividade (MARTUCCELLI, 2007a:91-92) que a entrevista se torna ferramenta privilegiada de pesquisa, ao considerar que a indagação do indivíduo sobre ele mesmo, ainda que seja anterior à entrevista, pode ser captada e potencializada por ela. Em um sentido similar, Jean-Claude Kaufmann propõe a ideia de uma “*entrevista compreensiva*” que seria como “*câmara de eco da situação comum da fabricação da identidade*”, pois, “*é preciso, diante do gravador, refletir sobre si e falar de si mais profundamente, mais precisamente, mais explicitamente do que se faz habitualmente num quadro pouco solene para a ciência*” (KAUFMANN, 2018:98-99). Esse autor propõe que a entrevista seja “*uma espécie de situação experimental*”, pois o entrevistado é colocado em uma circunstância em que terá de organizar os fatos

vivididos de uma forma coerente, defendendo a sua “*integridade identitária*”, ou seja, uma unidade ou um sentido para fatos e experiências não necessariamente coerentes (KAUFMANN, 2018:100).

Com relação ao formato das entrevistas, Tim May (2004), propõe haver uma gradação entre o que chama de entrevistas estruturadas, semiestruturadas e não estruturadas. No primeiro tipo haveria maior direcionamento das respostas e comparabilidade, enquanto, no último, maior liberdade para que as pessoas respondam as perguntas “*dentro de sua própria estrutura de referências*”, porém, com certa perda na padronização das respostas que garantiria um cotejamento mais imediato entre elas (MAY, 2004:149). Pensando nessa gradação, o questionário objetivo situa-se próximo a uma entrevista estruturada (apesar de auto aplicado), enquanto as entrevistas estão entre os dois últimos tipos, pois foram orientadas por roteiros que continham uma série de questões que deveriam ser abordadas, mas buscavam deixar espaço livre para que o entrevistado desenvolvesse de forma espontânea as suas opiniões, sensações, etc. O objetivo foi que a entrevista ocorresse mais como uma conversa informal, sem que com isso se deixasse de discutir os tópicos previamente estabelecidos. Dessa maneira, a ordem e as ênfases de cada entrevista variaram, dependendo do contexto e dos dados trazidos pelos jovens, porém, houve um núcleo de temas discutido invariavelmente em todos os casos.

Operacionalização da pesquisa

Definido o objeto empírico e as ferramentas de pesquisa, é necessário apresentar os procedimentos que guiaram o trabalho empírico.

Aplicação do questionário

Em novembro de 2018, com o objetivo de teste, um primeiro esboço do questionário objetivo foi aplicado para cerca de dez alunos de primeiro e segundo anos do ensino médio na escola federal Santo Inácio⁷², sendo aprimorada a partir da experiência e tendo resultado na versão final (anexo I), com 57 itens, entre os quais o nome e o telefone dos respondentes, para que pudessem ser posteriormente contatados para as entrevistas. Abarcou perguntas sobre variáveis socioeconômicas (como renda, condição

⁷² O grupo de alunos que participou do teste não fez parte do *corpus* da pesquisa posterior, inclusive, a sala para qual a versão final do questionário foi aplicada, ingressou na escola apenas no ano seguinte. Nessa ocasião, busquei aferir uma estimativa do tempo para o preenchimento (aproximadamente quinze minutos) e verificar se as questões propostas eram compreensíveis. Para isso, realizei uma breve conversa com os jovens sobre suas impressões. A partir disso, o questionário foi aprimorado, com reformulação de algumas questões.

de moradia, “sexo/gênero”, “cor/raça”, entre outras), variáveis escolares (como turno, abandono, reprovação, etc.) e variáveis de opinião (avaliação da escola, interesse pelas matérias, etc.).

Nas primeiras semanas de fevereiro de 2019, estive nas escolas para apresentar-me pessoalmente aos diretores e levar a autorização da Comissão de Ética em Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (anexo 3), obtida no ano anterior (2018), e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (anexo 4), que foram assinados depois de eu explicar o funcionamento da pesquisa e os direitos dos participantes. Entre 13 e 20 de fevereiro de 2019, voltei aos estabelecimentos com a versão final dos questionários. Em cada sala, expliquei a proposta da pesquisa e o direito dos participantes - inclusive o de não preencherem o questionário ou não colocarem seus nomes ou telefones, se não quisessem. Optei por fazer a leitura das questões em voz alta, enquanto eles acompanhavam e iam completando o documento, pois imaginei que, dessa maneira, as dúvidas poderiam ser expressas e sanadas mais prontamente⁷³.

Tabulação e análise dos dados

Após sua aplicação, os questionários foram tabulados em um banco de dados com 194 casos e as informações obtidas foram pensadas por meio de organizações diferentes. No capítulo I, há uma exposição comparativa de parte das variáveis a partir da perspectiva das diferenças entre as escolas e os turnos, permitindo que fossem contextualizadas e diferenciadas umas das outras, expondo, inclusive, as especificidades da escola federal e mobilizando também uma discussão de cunho mais qualitativo. Já no capítulo 2, em um primeiro momento, os dados foram analisados para a totalidade de alunos das escolas estaduais e federal, de forma a permitir uma visão geral do universo de pesquisa e, ao mesmo tempo, evidenciar as diferenças entre as redes. Em seguida, ainda no capítulo 2, há uma apresentação na qual os alunos foram separados nos subconjuntos (alunos que já abandonaram a escola; alunos que pensaram em abandonar, mas não o fizeram e; alunos que nunca abandonaram nem pensaram em abandonar) com o intuito de compará-los, a partir das variáveis aplicadas.

⁷³ De fato, alguns pontos suscitaram questionamentos, como, por exemplo, o significado da palavra “pardo” e a questão da renda familiar (muitos afirmaram que não sabiam a renda e eu pedia que colocassem um número aproximado).

Os quatro grupos e seus perfis

Inicialmente, o objetivo foi o de perceber as diferenças entre os alunos que já abandonaram a escola e os que nunca a tinham abandonado. Porém, ao longo da elaboração do questionário, refleti que seria interessante fazer uma discussão que incluísse também um grupo de interlocutores que, apesar de nunca ter evadido, já cogitou essa possibilidade. Pensei que a adição poderia enriquecer as reflexões ao iluminar outros tipos de situações, como a possibilidade de o jovem estar considerando o abandono naquele momento, podendo a pesquisadora acessá-lo e interrogá-lo sobre as lógicas que estavam guiando as suas decisões, bem como apreender o raciocínio de um aluno que, eventualmente, cogitara a evasão no passado, mas desistiu dessa ideia.

Além disso, conforme será discutido, a tabulação dos dados deixou clara a diferença interna dos que nunca abandonaram e nem pensaram em abandonar a escola, considerando se estavam matriculados na rede estadual ou federal. Assim, os questionários objetivos acabaram por revelar quatro grupos diferenciados: alunos que já abandonaram a escola; alunos que nunca abandonaram, mas cogitaram abandonar; alunos que nunca abandonaram nem pensaram em fazê-lo, da rede estadual e; alunos que nunca abandonaram nem pensaram em fazê-lo, da rede federal.

No final do capítulo 2, o conjunto de variáveis selecionadas foi analisado para cada um dos quatro grupos, permitindo a comparação entre eles. Essa comparação proporcionou a visualização dos elementos que mais diferenciavam cada grupo e, a partir deles, foi estabelecido o que chamei de “perfil” para cada um. O perfil corresponde à síntese das características que melhor representam e individualizam o grupo diante dos demais, sendo também útil para embasar a escolha dos entrevistados, como será aprofundado⁷⁴. Contudo, é importante explicitar que, de forma alguma, os grupos devem ser pensados a partir de uma relação linear, em termos de fases. Ou seja, o grupo dos jovens que abandonaram a escola não pode ser considerado como uma evolução lógica do grupo dos que apenas pensaram em abandonar. Embora seja verdade que pensar previamente em evadir é algo que, provavelmente, ocorreu com a maioria dos que abandonaram a escola, uma vez que o pensamento é anterior a ação, também é verdade que nem todos os que cogitaram o abandono de fato o fizeram, além de haver exceções, como os casos de Bernardo e de Samantha, que abandonaram atipicamente, sem conjecturarem antes, como será apresentado.

⁷⁴ Os perfis são ferramentas de pesquisa, arquitetadas a partir de uma seleção de critérios que não podem ser considerados os únicos possíveis. Assim, trata-se de uma construção da pesquisadora, o que implica seletividade. Em todos os momentos, conforme será explicitado, as escolhas foram justificadas, uma vez que seletividade não significa, simplesmente, aleatoriedade, mas sim, uma construção que se pretende tão coerente quanto possível. Na esteira de Wright Mills (1969), o que busquei na criação de perfis não foram critérios inequívocos, mas um estímulo à “imaginação sociológica”, ou seja, ao pensamento, à criatividade, e à interpretação no sentido de estabelecer relações possíveis e coerentes entre os fenômenos.

Escolha dos entrevistados (alunos)

Uma vez estabelecidos os perfis dos grupos, a seleção dos entrevistados foi pautada, inicialmente, por essas construções. Num primeiro momento, o objetivo proposto foi o de buscar alunos tão próximos e tão distantes quanto possível com relação às características distintivas do conjunto do qual faziam parte⁷⁵. Objetivamente, o uso de tipos e de seus opostos significou que, após buscar compreender as características mais marcantes de cada grupo, escolhi casos que apresentavam o maior número possível dessas características e, em seguida, aqueles que apresentassem o menor número possível dos traços distintivos do grupo. Infelizmente, porém, esses parâmetros foram mais um ideal de escolha do que uma regra, pois, depois de selecionar os jovens, descobri que mais da metade dos telefones informados não funcionava ou era de pessoas que diziam não os conhecer⁷⁶. Finalmente, entre os jovens que consegui acessar, nem todos aceitaram participar de uma entrevista presencial e alguns chegaram a marcar o encontro e não ir à entrevista. Nesse sentido, não foi viável seguir à risca os objetivos estabelecidos no desenho do método aqui exposto, embora, sempre que foi possível escolher, busquei pautar-me pela heterogeneidade a partir do parâmetro dos perfis⁷⁷.

Escolha dos entrevistados (jovens fora da escola)

Como apresentado, não seria possível acessar os jovens que estavam fora da escola por meio dos questionários objetivos aplicados nas instituições. Por outro lado, era plausível chegar até eles por intermédio daqueles que estavam efetivamente matriculados, a partir de um tipo de abordagem que se aproxima do que se convencionou chamar de “*amostragem bola de neve*”, na qual se reúnem casos não probabilísticos a partir de cadeias de referência (VINUTO, 2014):

A execução da amostragem em bola de neve se constrói da seguinte maneira: para o pontapé inicial, lança-se mão de documentos e/ou informantes-chaves, nomeados como sementes, a fim

⁷⁵ A proximidade foi uma escolha óbvia, porém, ainda estimulada por Mills, julguei que me limitar a esse aspecto implicaria uma espécie de busca pela confirmação redutora da etapa anterior. O autor defende a construção de “tipos”, porém, sugere que se considere o seu “extremo”: “*pensando o oposto do que nos preocupa diretamente*” (MILLS, 1969:130). Assim, a ideia era realizar um contraste ao que foi estabelecido com um determinado perfil, questionando se as percepções se manteriam sob condições opostas, com o objetivo de evitar ficar preso a concepções pré-estabelecidas. Isso significaria testar se determinadas hipóteses se sustentavam sob outras condições, para, a partir disso, poder refutá-las, confirmá-las ou sofisticá-las. Assim, casos distantes do perfil poderiam estimular reflexões sobre outros fatores ligados ao abandono escolar (ou à permanência) que não permearam o questionário objetivo. Ou seja, a ideia era trazer novas informações não aferidas na parte quantitativa, enriquecendo as análises e, até mesmo, apontando os limites do instrumento construído.

⁷⁶ Os contatos foram feitos, inicialmente, por mensagem de WhatsApp e, quando não recebia resposta, eu fazia uma ligação telefônica. Caso não atendessem, eu ligava novamente em outros horários e dias.

⁷⁷ Ao explicitar a impossibilidade de empregar totalmente o parâmetro dos perfis na escolha dos entrevistados, estou atenta às discussões de Nadir Zago, Marília Pinto de Carvalho e Rita Amélia Teixeira Vilela (2011: 8,9) que chamam a atenção para certa tendência dos pesquisadores de ocultar os eventuais impasses encontrados ao longo do trabalho, apresentando apenas o que “*deu certo*”. Segundo elas, essa postura inibe uma discussão mais transparente em termos de escolhas metodológicas e impede ao leitor uma compreensão mais clara das bases pelas quais o pesquisador chegou às conclusões.

de localizar algumas pessoas com o perfil necessário para a pesquisa, dentro da população geral. Isso acontece porque uma amostra probabilística inicial é impossível ou impraticável, e assim as sementes ajudam o pesquisador a iniciar seus contatos e a tatear o grupo a ser pesquisado. Em seguida, solicita-se que as pessoas indicadas pelas sementes indiquem novos contatos com as características desejadas, a partir de sua própria rede pessoal, e assim sucessivamente e, dessa forma, o quadro de amostragem pode crescer a cada entrevista, caso seja do interesse do pesquisador. (VINUTO, 2014: 203)⁷⁸

Tendo essa abordagem em mente, os entrevistados acessados por via de questionários seriam os “*informantes-chaves*” ou as “*sementes*” e, a cada entrevista, eu os questionava se conheciam alguém com menos de vinte e cinco anos que tivesse abandonado a escola e não voltado. Apesar de uma boa parte deles mencionarem irmãos, primos e amigos nessa situação, nenhum aceitou me passar o telefone dessas pessoas, alegando que estavam muito ocupadas, que tinham perdido o contato ou que não tinham sido autorizados a fornecer o número. Por esse motivo, tive que lançar mãos de outras estratégias para encontrar as “*sementes*” estruturadoras de minha amostra. Tentei, sem sucesso, que os diretores e os coordenadores pedagógicos fizessem esse papel⁷⁹. Em seguida, entrei em contato com alguns professores de escolas públicas do bairro, que eu conhecia em razão de relações pessoais e de trabalho. Um desses docentes me passou o contato de uma ex-aluna que havia abandonado os estudos recentemente e ela aceitou ser uma de minhas entrevistadas. Uma outra professora indicou a filha de uma trabalhadora doméstica que lhe prestava serviço e que morava em um distrito vizinho.

Como passo seguinte, busquei um projeto de profissionalização para mulheres de baixa renda que estava sendo oferecido em uma das escolas estudadas. Apesar de nenhuma delas ter participado da pesquisa⁸⁰, a tentativa me rendeu, indiretamente, quatro entrevistas: dois eram parentes dessas alunas e outros dois foram acessados por intermédio de uma Organização Social (O.S.) que, junto com a escola, era responsável pelo projeto, além de prestar serviços de assistência social para prefeitura. Esses últimos

⁷⁸ Segundo Vinuto (2014), a abordagem é útil especialmente em caso de se buscar por “*populações difíceis de serem acessadas ou estudadas*” por uma série de motivos, como o fato de haver poucos membros, das pessoas estarem dispersas por um grande território, de existir algum tipo de estigmatização de sua condição ou “*quando a pergunta de pesquisa estiver relacionada a questões problemáticas para os entrevistados, já que os mesmos podem desejar não se vincular a tais questões*” (VINUTO, 2014:204) - como no caso dos jovens em situação de evasão escolar que eram de difícil acesso por sua dispersão espacial (diferentemente dos jovens alunos, circunscritos à escola) e também pelo fato de a pergunta de pesquisa (sobre terem abandonado os estudos) poder ser desconfortável para parte deles. Além disso, como aponta Vinuto, a abordagem “*bola de neve*” é útil, na medida em que minha preocupação de pesquisa não esteve relacionada com a probabilidade estatística de associação entre o caso particular e uma de terminada população, mas com a iluminação de dinâmicas de cunho qualitativo (VINUTO, 2014:203).

⁷⁹ Apesar de conhecerem muitos ex-alunos que se haviam evadido, os contatos que tinham era por *Facebook* e, conforme me disseram, os alunos não respondiam às suas mensagens.

⁸⁰ Fui autorizada a explicar a minha pesquisa em sala de aula e convidar as, por volta de quinze alunos, a participarem. Tendo em mente que seria muito delicado perguntar na frente de todas as suas idades e escolaridades, passei um pequeno questionário (anexo 2) indagando essas e outras perguntas, além de pedir indicação de jovens conhecidos de até 25 anos que tivessem abandonado a escola. Rapidamente li as respostas e conversei em particular com aquelas que atenderam aos critérios. Todas eram mais velhas, à exceção de uma que inicialmente aceitou participar da entrevista, mas, quando acessada por telefone, disse que não tinha mais interesse. Além dela, algumas indicaram parentes e, a partir disso, consegui mais dois entrevistados.

entrevistados trabalhavam na organização em cumprimento de determinações judiciais, pois estavam em execução de penas alternativas à privação de liberdade⁸¹, o que me possibilitou a oportunidade de entrar em contato com experiências bastante singulares.

As entrevistas com os jovens

Entre agosto e novembro de 2019, conduzi vinte e sete entrevistas com jovens e mais sete com coordenadores e diretores. No início de 2020, foi realizada uma última entrevista remota com a coordenadora do setor sociopedagógico da escola federal e também mantive alguns contatos com outros profissionais para complementar algumas informações. Todas as entrevistas com os alunos foram realizadas dentro das escolas e quase sempre em salas de aula (algumas ocorreram em locais como a sala de informática e a sala da coordenação). No caso dos que estudavam de manhã, as entrevistas foram feitas logo depois da aula. Já com os estudantes noturnos, principalmente aqueles que trabalhavam e não poderiam se encontrar comigo durante a tarde, os diretores permitiram que fossem entrevistados durante o período de aula. Com os jovens que estavam fora da escola, as conversas ocorreram na sede da referida O.S. (em dois casos), em um *shopping* popular, em um café, em uma das escolas e em uma praça. O tempo médio de duração das entrevistas foi de uma hora e meia. Em todas elas enfatizei aos jovens que nossas conversas seriam confidenciais e que seus nomes seriam alterados para que não pudessem ser identificados. Esforcei-me para que se sentissem à vontade, agradei pela generosidade em conversarem comigo e busquei usar a linguagem da forma mais acessível que consegui, evitando termos complexos e questionando se tinham compreendido as perguntas e se entendiam o significado das palavras⁸². Também expliquei que não havia respostas corretas, pois o meu objetivo era conhecer a opinião deles e a forma

⁸¹ Um dos jovens ainda era menor de idade e estava em liberdade assistida, cumprindo medida socioeducativa. O outro, já maior de idade, cumpria uma pena alternativa que incluía serviço à comunidade.

⁸² Estive atenta para o que Bourdieu (2008) chamou de “*distorções*” e de “*efeito de censura*” (BOURDIEU, 2008: 697, 701), sublinhando que a “*relação de pesquisa*” — incluindo o momento da entrevista — é uma “*relação social que exerce efeitos (variáveis segundo os diferentes parâmetros que a podem afetar) sobre os resultados obtidos*” (BOURDIEU, 2008:694). Segundo o autor, trata-se do efeito da estrutura social sobre a própria pesquisa e, portanto, é inevitável, embora possa ser minimizado a partir de uma postura reflexiva do investigador no momento da interação. Para tal, Bourdieu sugere que se busque esclarecer ao máximo “*o sentido que o pesquisado se faz da situação*” e da finalidade do trabalho, de forma a diminuir a distância entre a representação deste e a do pesquisador sobre aquilo que está sendo proposto (BOURDIEU, 2008:695). Além disso, seria necessário minimizar as desigualdades em termos de posição social, sobretudo, no âmbito linguístico, uma vez que podem fazer o pesquisado tentar proteger-se da “*ameaça de ver suas razões subjetivas reduzida às causas objetivas*”, o que pode ser sentido como uma forma de violência simbólica (BOURDIEU, 2008:697). Assim, o entrevistador deve-se colocar-se no lugar do outro, buscando compreender o que faria se fosse exposto aos mesmos constrangimentos objetivos e estimular o entrevistado a uma autoanálise, levando-o a participar ativamente da investigação. Tendo essas orientações em mente, evitei me apresentar como professora nos encontros com os jovens, uma vez que a afirmação dessa posição poderia implicar uma assimetria ainda maior, ao mesmo tempo em que me coloquei enquanto tal frente aos gestores, pois imaginei que poderia trazer uma proximidade favorável para a entrevista. Além disso, questionei-me o quanto os resultados da pesquisa poderiam estar comprometidos pelos efeitos descritos por Bourdieu, sobretudo, no que se refere à forte tendência que encontrei de os jovens responsabilizarem a si e aos colegas diante de situações de fracasso escolar, conforme será discutido ao longo da tese. Por outro lado, fiz o que estava ao meu alcance para minimizar os riscos, me esforçando para que se sentissem confortáveis e acolhidos, buscando explicar da forma mais clara possível as razões para a entrevista e estimulando a autoanálise, inclusive chamando a atenção para aspectos extra individuais que poderiam dificultar a permanência escolar.

como se relacionavam com a escola. No caso daqueles que nunca tinham abandonado os estudos, enfatizei que gostaria de compreender as opiniões sobre a escola de forma geral e não apenas sobre a questão da evasão (embora tenha explicado que a pesquisa fosse sobre essa temática). Além disso, me apresentei sempre como pesquisadora, ainda que, no caso dos estudantes da escola federal, eles soubessem que eu também era professora.

Entre os vinte e sete jovens entrevistados, seis estavam fora da escola, dez tinham evadido e retornado, quatro estavam pensando ou tinham, no passado, cogitado abandonar os estudos e sete nunca abandonaram nem pensaram em fazê-lo – entre os quais, quatro eram alunos dos colégios estaduais e três do federal. A proposta inicial era ter um número igual de interlocutores para cada grupo, escolhendo-os a partir da situação declarada nos questionários objetivos, porém, conforme será mais bem discutido na unidade II, ao longo das entrevistas, a questão mostrou-se muito mais complexa e fluida. Diante dessa imprecisão e heterogeneidade, o grupo dos alunos que abandonaram a escola acabou ficando aumentado em comparação com os outros. Cogitei tentar calibrar o número com novas entrevistas, porém, avaliei que tinha pouco tempo restante e que, principalmente, os dados colhidos eram suficientes para produzir uma interpretação, uma vez que a discrepância de casos foi menos um erro e mais um dado de pesquisa, indicativo da própria fluidez que é a experiência de abandonar a escola – constantemente matizada por diversos retornos e, por vezes, vivenciada como se fosse uma reprovação por faltas.

Por fim, outra questão importante é que o proveito das entrevistas foi heterogêneo, de forma que nem todas forneceram (e nem como a mesma intensidade) os subsídios para a construção das análises que serão propostas. Nesse mesmo sentido, alguns jovens aparecerão com maior frequência ao longo dos capítulos, enquanto outros serão raramente ou nunca citados⁸³.

Um complemento: entrevista com coordenadores e diretores

Ao longo das entrevistas com os jovens, senti necessidade de explorar alguns dos temas da perspectiva dos gestores da escola, sendo um de meus interesses principais as dinâmicas envolvidas na reprovação por falta e, nesse mesmo âmbito, a flexibilização das regras escolares (que será discutida,

⁸³ As interlocuções com Jefferson e Henrique foram especialmente menos frutíferas, em razão da timidez do primeiro e do fato do segundo se encontrar aparentemente drogado no momento da entrevista. Em decorrência disto, os jovens não serão citados ao longo da tese, apesar de constarem na tabela 68.

principalmente, no capítulo 8), com o objetivo de ampliar a visão proporcionada por minha atuação passada como docente na rede estadual.

Ainda sobre as entrevistas com os gestores, no caso da escola federal, realizei algumas adaptações para dialogar com as especificidades da instituição⁸⁴, uma vez que havia uma situação muito particular em que existiam três diretores – pedagógico, administrativo e geral –, porém, nenhum deles presidia os Conselhos de Classe, que ficavam a cargo de um setor específico. Dessa forma, optei por entrevistar o representante desse setor e o diretor pedagógico da gestão anterior, uma vez que o novo era recém empossado.

As entrevistas com os diretores e coordenadores foram realizadas entre outubro e novembro de 2019, duraram pouco mais de uma hora e ocorreram também nos espaços das escolas, nas salas desses profissionais ou em salas de reunião.

Análise e apresentação dos dados

A contextualização dos objetos empíricos da pesquisa e a discussão sobre os resultados dos questionários objetivos serão apresentados na primeira unidade da tese (capítulo I e 2), conforme exposto acima⁸⁵. Nesse momento serão adicionadas, sempre que possível, estatísticas e indicadores oficiais referentes ao ano de 2019⁸⁶, com o objetivo de caracterizar o trabalho de campo e fornecer pistas para refletir sobre os achados das entrevistas posteriores.

Em seguida, as Unidades II, III e IV foram os espaços escolhidos para a apresentação das análises qualitativas propriamente ditas, apoiadas no conjunto de vinte e sete entrevistas com os jovens (acrescidos os indivíduos que estavam evadidos da escola e, portanto, que não fizeram parte do *corpus* objetivo

⁸⁴ Nessa rede de ensino, tanto os diretores quanto os coordenadores eram eleitos e, no momento da entrevista, estavam sendo empossados novos encarregados, de tal forma que preferi conversar com um diretor pedagógico da gestão anterior e não com o atual. É preciso indicar que o diretor geral e o diretor administrativo não lidavam com as questões da rotina pedagógica. No caso da coordenação, além da figura do coordenador de curso, havia um setor multidisciplinar que trabalhava com questões de ordem social, psicológicas e pedagógicas, atuando em temas como dificuldades emocionais dos alunos, problemas de aprendizagem e familiares, além de organizar e presidir o conselho de classe. Com isso, havia uma divisão de tarefas na qual o coordenador de curso acabava tendo mais funções burocráticas e referentes aos professores do que relacionadas ao trato com os alunos. Por esse motivo, julguei que entrevistar o coordenador do setor sócio pedagógico seria mais enriquecedor.

⁸⁵ Cf. Item “Tabulação e análise dos dados”.

⁸⁶ Foram mobilizados estudos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), como a Pesquisa Nacional de Amostras por Domicílios (PNAD e PNAD Contínua), a Síntese de Indicadores Sociais (SIS), o Censo e outros. Do Instituto Nacional em Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), consultei levantamentos como o “Censo Escolar” e os “Indicadores Educacionais”. Também fiz uso dos dados do Instituto de Economia Aplicada (IPEA) e dos indicadores da Secretaria Estadual de Educação do estado de São Paulo. Infelizmente, não tenho a habilidade para trabalhar diretamente com micro dados, o que me restringiu à leitura dos relatórios finais de várias pesquisas, destinados ao público geral, cujas informações eram muito reduzidas em comparação às planilhas técnicas.

estabelecido no capítulo 2), além de mais sete, com coordenadores e diretores. Nas segunda e terceira unidades, houve opção por organizar os capítulos a partir de eixos temáticos⁸⁷, pontuando sete dinâmicas diferenciadas de afastamento com relação aos estudos (entre os capítulos 3 e 9) e, de forma menos detalhada, alguns movimentos que pareceram contribuir para o engajamento com a instituição (Unidade III). Nestes momentos, ficará evidente a escolha por trabalhar com os temas e sua orientação predominante no que toca à instituição (de distanciamento ou de aproximação) e não com os cinco subgrupos que foram forjados pelas escolhas metodológicas até aqui descritas. Assim, ao longo desses capítulos, embora as peculiaridades e as justaposições entre os grupos tendam naturalmente a aparecer, o enfoque temático permanecerá como elemento organizador. Já na Unidade IV, serão apresentadas trajetórias específicas de parte dos entrevistados⁸⁸, ficando evidente que os temas descritos nos capítulos anteriores se sobrepõem e se combinam nos casos individuais, de tal forma que esses arranjos particulares também podem ser interpretados por meio de um sentido predominante, seja de afastamento, adesão ou, ainda, marcado ambiguidade. Além disso, nesta unidade, as trajetórias serão organizadas e distribuídas nos subgrupos e, ao fim dela, será proposta uma discussão específica sobre as nuances dos agrupamentos.

Ademais, tendo em vista o material colhido nas entrevistas, é importante indicar que sua análise se deu por meio de um procedimento interpretativo artesanal, sem uso de qualquer tipo de *software*, e buscou identificar relações entre determinados fenômenos e o afastamento ou a proximidade com a escola. Nesse sentido, ainda que a pesquisa tenha contado com uma parte quantitativa e que os resultados assim obtidos tenham sido utilizados no cotejamento com as entrevistas, as dinâmicas foram pensadas muito mais de um ponto de vista qualitativo do que em termos numéricos, não se tratando, portanto, de determinantes a serem mensuradas em seus pesos relativos. No processo de tecer relações entre o abandono escolar e outros aspectos da vida social, amparei-me na busca por narrativas⁸⁹ que fossem reiteradas nas várias entrevistas, bem como na atenção pela recorrência de determinadas contradições nas falas dos jovens. Kaufmann (2018), influenciado por Norbert Elias (1991), sustenta que “*o indivíduo pode ser considerado uma concentração do mundo social: ele contém em si toda a sociedade de sua época, estruturada de forma particular*” (KAUFMANN, 2018: 98). Assim, “*somos infinitamente contraditórios*

⁸⁷ Trabalho, sofrimento psicológico, *bullying* e isolamento, desconfiança, aposta no empreendedorismo, sensação de que não se aprende com a escola e perda ou ausência de uma pessoa relevante para o processo de escolarização.

⁸⁸ Foram escolhidos quatorze entre os vinte e sete entrevistados para exposição na Unidade IV, a partir da avaliação sobre os casos mais expressivos, bem como as entrevistas mais produtivas e reveladoras.

⁸⁹ Embora a palavra “narrativa” tenha diferentes conotações nas várias teorias sociológicas, no contexto desta pesquisa está sendo usada de forma livre, próxima ao significado proposto pelo dicionário Oxford, para designar a “*exposição de um acontecimento ou de uma série de acontecimentos mais ou menos encadeados, reais ou imaginários, por meio de palavras ou de imagens*”. Para garantir fluidez ao texto poderão ser utilizados, alternativamente, as palavras “fala”, “interpretação” e “discurso”, implicando o mesmo sentido. Cf. https://www.google.com/search?q=NARRATIVA+SIGNIFICADO&rlz=1C1AVNA_enBR610BR610&ei=aravYeC4B-Pc1sQPkaqVqAw&ved=0ahUKewiglbPjtLOAhVirpUCHRJVBCUQ4dUDCA8&oq=NARRATIVA+SIGNIFICADO&gs_lcp=Cqnd3Mtd2l6EaxKBAhBGABQAFqAYABoAHACeACAQCIQAQSAQCYAQA&scient=gws-wiz Acesso em 7.12.21

porque temos em nós mesmos, ao menos potencialmente, todas as contradições da sociedade” (ibidem). Neste sentido, estar atento às contradições reiteradas nas diversas falas significou a possibilidade de perceber certas tendências características da sociedade contemporânea e os seus reflexos no que tange aos desafios à escolarização.

Por fim, no que toca à mobilização das entrevistas na forma de citações ao longo da tese, optei por manter as marcas de oralidade das falas (como gírias, linguagem coloquial e até mesmo erros de português), com o objetivo de trazer ao leitor a atmosfera das entrevistas e melhor caracterizar os jovens⁹⁰.

Influências teóricas

Considerando o objeto empírico e as escolhas operacionais da pesquisa apresentados, é importante indicar algumas influências teóricas que orientaram a sua construção. O procedimento de desenhar “caminhos” possíveis para o abandono se aproxima de aspectos das discussões metodológicas propostas por Bernard Lahire (2008) que parte da categoria de “configurações sociais” para caracterizar a complexidade dos contextos familiares das crianças que analisa em seu livro sobre o sucesso escolar em camadas populares, propondo que essas configurações seriam um conjunto de elos que constituem uma parte da realidade social, separada do todo a partir de uma perspectiva escolhida (LAHIRE, 2008:38-40). Os elos, por sua vez, corresponderiam aos fatores ligados ao sucesso ou ao fracasso escolar e devem ser pensados como interdependentes, pois podem se reforçar ou se anular. Também Bernard Charlot, em sua análise sobre a relação dos jovens com o saber, adota o ponto de vista de que a pesquisa deve buscar “*identificar os alimentos que nutrem, sustentam, contrariam, desviam, bloqueiam*” o processo de aprender, atentando para “*variáveis de origem (social, cultural, de gênero...), de contexto institucional, de acontecimentos e de relações ligadas à história familiar e pessoal*” e, principalmente, considerando que tais elementos (ou processos) “*agem pela interpretação que o sujeito produz*”, ou seja, não implicarão sempre um mesmo resultado, pois serão ressignificados a partir da perspectiva de cada indivíduo (CHARLOT, 2001:23). Além disso, assim como Lahire, considera que os variados processos interagem, podendo reforçar certas tendências ou refreá-las.

Embora Lahire e Charlot tenham como objetos de estudo o que nomeiam de “sucesso escolar” e a “relação com o saber”, o procedimento de buscar por fatores interdependentes que se podem reforçar ou anular e que devem ser pensados a partir das interpretações particulares que os sujeitos realizam, serve

⁹⁰ Bourdieu (2008) chama a atenção para o fato de a transcrição das entrevistas trazerem uma “*transformação decisiva*” aos diálogos, apagando “*toda a linguagem do corpo, gestos, posturas, mímicas, olhares e também nos silêncios, nos subentendidos e nos lapsos*”, relacionadas, por sua vez, às condições sociais que possibilitaram aquela fala (BOURDIEU, 2008:10). Nesse sentido, a opção por preservar os traços de oralidade visa minimizar esse efeito.

para a investigação que propus fazer sobre as recorrências nos processos de afastamento e de aproximação com a escola, considerando que se trata de dinâmicas multifacetadas, de tal forma que dificilmente haverá um único aspecto envolvido. Em outras palavras, isto significa dizer que, assim como os constructos propostos pelos autores, os fatores que fazem parte das construções analíticas desta pesquisa se interpenetram na realidade social.

Além de aspectos defendidos por Lahire e Charlot que corroboram este ponto de vista, apoio-me também em uma outra sociologia na qual há especial ênfase no indivíduo e na pluralidade de experiências individuais em detrimento de uma visão predominantemente focada na estrutura social. Nesse sentido, meu olhar sobre o universo empírico também esteve guiado pela “sociologia do indivíduo” proposta por Danilo Martuccelli (2007a, 2007b) e, principalmente, pela “sociologia da experiência” sustentada por François Dubet (1994). Há, porém, um aspecto presente nessas teorias que desejo evidenciar desde cedo: a ênfase no indivíduo⁹¹ não implica a premissa de inexistência de uma dimensão de dominação social, ou seja, focar a forma como os atores vivenciam de maneira individualizada as coerções sociais não significa afirmar que não haja imperativos estruturais que os acometem.

É nesse sentido que friso, no caso de Martuccelli (2007a) o conceito de “provas” enquanto experiências desafiadoras, forjadas no contexto de uma mesma sociedade e, portanto, comuns a todos os seus membros, mas vivenciadas de modo particular a partir de recursos que não são distribuídos igualmente (MARTUCCELLI, 2007a:110-113). Segundo o autor, cada sociedade terá seu conjunto característico de provas (MARTUCCELLI, 2007a:124), de tal forma que é bastante plausível enquadrar a conclusão do ensino básico como uma das provas socialmente relevantes no contexto brasileiro, mesmo que seja experimentada de maneiras bastante heterogênea a partir de variáveis sociais, entre as quais classe social, na medida em que a escolarização é vivida de maneira quase automática pelas camadas médias e altas e com maior dificuldade nas camadas populares. Para Martuccelli, apesar de as provas serem relevantes para uma sociedade inteira, elas forjam os seres individualmente, conferindo um sentimento de singularidade, na medida em que, para um problema comum, cada um irá construir uma resposta particular, a partir dos recursos que possui (MARTUCCELLI, 2007a:136). Assim, a ideia de que as provas são comuns, porém vivenciadas de forma particularizada e individual me inspirou a tentativa de delinear e construir analiticamente algumas dinâmicas envolvidas no processo de, diante da prova que é a escolarização, fracassar (ou seja, abandonar os estudos) ou ter sucesso (considerando a adesão à escola),

⁹¹ Embora na obra dos autores haja diferenciações entre os variados conceitos que dizem respeito ao indivíduo - Martuccelli (2007a:28), por exemplo, diferencia ator, agente, sujeito e indivíduo e Dubet (1994) também pontua, com conotações diferentes, os conceitos de ator, indivíduo e sujeito -, no contexto de minha pesquisa, serão tomados como sinônimo, exceto quando for indicado.

enfocando, predominantemente, os significados subjetivos dos caminhos que levaram à “vitória” ou à “derrota”.

No que tange à teoria de Dubet, o autor propõe uma sociologia baseada na noção de “*experiência social*” que, por sua vez, é central na abordagem que se está buscando realizar sobre o abandono escolar. Por meio desse conceito, ele tenta evidenciar que os comportamentos não são redutíveis nem à aplicação de “*códigos interiorizados*” nem a “*opções estratégicas*” (DUBET, 1994:93). Conforme será mais bem discutido ao longo dos capítulos, os indivíduos – também no âmbito da escolarização - teriam dificuldade para encontrar um sentido para suas ações na sociedade contemporânea, na medida em que teria havido um declínio das instituições tradicionais e, conseqüentemente, a perda de um significado mais padronizado que organizava a existência individual. Na atualidade, as prescrições de comportamento, antes garantidas pela tradição, passaram a dar lugar a um conjunto de lógicas e de princípios morais contraditórios, que deverão ser equacionados pelos esforços dos próprios indivíduos; estes, por sua vez, terão de organizar a tensão vivida. Entre essas lógicas estão as que Dubet chama de “*sistema de integração*”, “*sistema de mercado*” e “*sistema de subjetivação*”. Em linhas gerais, a primeira diz respeito à socialização no sentido clássico, remetendo à interiorização dos códigos sociais. Já a lógica de mercado se inscreve no campo da estratégia, na medida em que os indivíduos irão buscar os seus interesses a partir dos recursos disponíveis. Finalmente, o “*sistema de subjetivação*”, remete à possibilidade de o indivíduo ser verdadeiramente um sujeito único, distinto dos demais e distinto da sociedade, na medida em que seja capaz de se afastar de seu papel social e da necessidade de fazer escolhas estratégicas para, assim, poder ter uma visão crítica das outras dimensões. Porém, acessar essa lógica pode significar vivenciar desconforto, estranheza e inadequação com relação à própria vida. Assim, a teoria de Dubet é interessante porque oferece recursos interpretativos para refletir sobre a variedade de comportamentos em uma mesma pessoa, enfatizando que, muitas vezes, esses comportamentos se realizam de forma contraditória, de tal maneira que o indivíduo terá como desafio dar um sentido interno para sua própria incoerência. O autor, inclusive, realiza uma análise sobre a multiplicidade de lógicas da ação no contexto escolar, discorrendo sobre as possibilidades e dificuldades para que os indivíduos atribuam um sentido coerente para o seu processo de escolarização, apresentando, em conjunto com Martuccelli, o conceito de “*experiência escolar*” (DUBET, 2006; DUBET; MARTUCELLI; 1998).

Por caminhos diferentes, Martuccelli e Dubet apontam para uma sociologia voltada para o estudo do indivíduo, pautada pela ideia de que, na atualidade os atores se tornam cada vez mais reflexivos, ou seja, cada vez mais atentos à sua própria subjetividade e permeados por mal-estar e desajuste. Essa perspectiva de indivíduo tem afinidades claras com uma metodologia qualitativa de pesquisa que privilegia

a reconstrução da experiência individual por meio de entrevistas, conforme foi discutido no item sobre as ferramentas utilizadas neste trabalho.

Por fim, é importante assumir que a teoria de Bourdieu (e de Passeron), embora enfatize mais os aspectos estruturais em comparação com autores até aqui citados, também influenciou este trabalho (BOURDIEU, 2008; BOURDIEU, PASSERON, 2014; BOURDIEU, 2016). Apesar de a minha proposta de pesquisa implicar um olhar mais qualitativo, as discussões desse autor acerca da transmissão inconsciente do “capital cultural” em meio a relações familiares, portanto, íntimas e afetuosas, é de grande relevância, principalmente, para as reflexões que serão realizadas no capítulo 9, sobre a presença e a perda de “outros educacionalmente significativos”. Conforme pontuado na introdução e como será mais bem desenvolvido ao longo dos capítulos, os autores apontam para uma afinidade entre as habilidades exigidas pela escola e a forma como famílias das “classes altas” interagem na esfera doméstica (BOURDIEU, PASSERON, 2014). Além disto, há uma interpretação particular dessa teoria, feita por Lahire (2008), em que o autor a aplica para a análise de casos individuais e para a pesquisa qualitativa, de tal forma que se aproxima de meus objetivos e que será bastante mobilizada. Ademais, em um momento mais tardio de sua obra⁹², Bourdieu acerca-se da pesquisa qualitativa, propondo reflexões interessantes para a condução, interpretação e redação das entrevistas (BOURDIEU, 2008). Define a pesquisa e a interação com o pesquisado como uma “relação social”, alertando para os efeitos da estrutura social (inclusive a assimetria entre o pesquisador e o pesquisado) sobre seus resultados. A partir disso, defende que o investigador tenha uma postura reflexiva, para estar atento e tentar controlar essas implicações (BOURDIEU, 2008:694-697).

⁹² Cf. *A Miséria do Mundo*, publicado em 1993 (BOURDIEU:2008).

UNIDADE I - CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO E DO OBJETO EMPÍRICO DE PESQUISA

Considerando a proposta de investigar os sentidos atribuídos pelos jovens às suas experiências de maior ou menor proximidade com relação à escola - por meio de um conjunto variado de técnicas de pesquisa e abarcando um trabalho de campo multifocal, bem como um objeto empírico relativamente disperso no distrito de Pirituba (embora conectado direta ou indiretamente às quatro escolas previamente selecionadas) -, serão realizadas algumas caracterizações nos próximos dois capítulos. Em primeiro lugar, serão desenhados os contextos urbano e escolares relacionados ao objeto empírico (delimitado no último capítulo), já mobilizando a apresentação de parte dos achados do trabalho de campo qualitativo e dos questionários objetivos. Em seguida, parte da população estudada será caracterizada, considerando apenas os respondentes dos questionários objetivos, ficando assim excluídos, pela natureza própria da metodologia empregada, os jovens que estavam fora da escola. Nesse momento, a análise será da população integral dos respondentes, ficando o próximo capítulo destinado a uma discussão pormenorizada a partir dos subgrupos definidos nas páginas anteriores.

CAPÍTULO I - CONTEXTO URBANO E ESCOLAS

Conforme apresentado, empiricamente, os pontos de partida da pesquisa foram três escolas estaduais e uma federal, localizadas em diferentes regiões do distrito de Pirituba. Esse recorte teve duas implicações principais: uma, decorrente da atenção à possibilidade de que as escolas pudessem apresentar papéis diferenciados e, outra, relacionada à chance de estar atento para uma dimensão espacial comum a esses estabelecimentos.

Em referência à primeira questão, a escolha por estudar jovens matriculados em diferentes locais significou a abertura para uma perspectiva segundo a qual as dinâmicas internas de cada escola podem ser distintas e terem relevância para as experiências escolares de seus frequentadores, ainda que existam outros problemas não relativos à escola em si (sociais, pessoais, etc.). Do ponto de vista da literatura, estudos apontam, entre outros aspectos, para a importância do papel da equipe gestora no bom funcionamento das instituições e para a relevância da estabilidade do corpo docente (BARRÈRE; SEMBEL, 2006:114). Além disso, a perspectiva que enfatiza os contextos escolares específicos cristalizou-se nos termos “efeito-escola” ou “efeito-estabelecimento” e tem como objetivo compreender como os processos pedagógicos ocorrem *in loco*, atuando, algumas vezes, no sentido de contribuir para o sucesso escolar de alunos com uma origem social desfavorecida (BRESSOUX, 2003 apud ALVES; SOARES, 2007)⁹³.

Tendo em vista essas discussões sobre heterogeneidade e autonomia relativa das escolas, é importante realizar uma caracterização dos estabelecimentos que compõem a minha pesquisa, buscando expor o que se convencionou chamar de “clima escolar”⁹⁴ para, depois, refletir sobre as experiências de permanência, abandono e retorno dos jovens, também a partir desse aspecto. Porém,

⁹³ No Brasil, o termo foi incorporado pelo próprio Ministério da Educação (MEC) que, a partir de 2006, passou a usá-lo em suas avaliações em larga escala por meio da criação do Indicador Socioeconômico (INSE). Este, por sua vez, visa isolar o peso específico da escola no desempenho dos alunos, a partir da comparação dos resultados de estabelecimentos diferentes, mas inseridos em um mesmo contexto socioeconômico (GREMAUD, FELÍCIO, BIONDI, 2007). Contudo, o tema das avaliações suscitou críticas, no sentido de que expandiriam as desigualdades entre as escolas, na medida em que hierarquizariam formalmente os estabelecimentos, criando uma espécie de mercado de escolas públicas (COSTA, KOSLINSKI, 2011). Nesse sentido, a literatura inglesa cunhou a expressão “quase mercado” (VAN ZATEN, 2005), referindo-se ao surgimento de concorrência entre os estabelecimentos escolares. Assim, a questão da heterogeneidade das escolas — acrescida pelo estabelecimento de *rankings* — implicaria concorrência pelos melhores estabelecimentos, algo que seria mediado pela posse de informações desigualmente distribuídas entre as famílias (BARRÈRE, SEMBEL, 2006:111). Conforme apresentam Costa e Koslinski (2011), no caso do Brasil, a disputa por determinadas escolas públicas é bastante pronunciada em relação às instituições federais e estabelecimentos vinculados às universidades, mas também ocorre no âmbito das escolas públicas “comuns”. Os autores ponderam que, na medida em que o público em geral não tem conhecimento preciso dos resultados das avaliações educacionais, a reputação seria o elemento pelo qual as escolas são conceituadas pelas famílias. Ainda segundo Costa e Koslinski (2011), da parte dos estabelecimentos, haveria também um tipo informal de seleção de seu público, a partir de mecanismos velados, de tal forma que o acesso passa a ser mediado pela disposição de redes de contatos.

⁹⁴ Muitas pesquisas em educação fazem uso do conceito de “clima escolar”, remetendo-se à “*percepção dos indivíduos sobre o ambiente circundante*” e aos efeitos dessa percepção coletiva para o comportamento do grupo (BRITO, COSTA, 2010). Segundo Márcia Brito e Márcio da Costa (2010), o uso do termo implica a crença de que as representações sobre as interações sociais que ocorrem no contexto escolar terão efeitos positivos ou negativos para o aprendizado e para a totalidade das relações dentro daquele espaço. A partir disso, busquei captar o clima escolar, principalmente, por meio das entrevistas com os jovens, com os diretores e coordenadores, questionando-os sobre como avaliavam as instituições. Também procurei criar oportunidades para observar diretamente o cotidiano das escolas; sempre que foi possível, cheguei adiantada às entrevistas e circulei pelos ambientes e pelo entorno.

antes dessa apresentação, é necessário retomar a segunda implicação do meu recorte de pesquisa; pois, o uso da ideia de território visa atentar para “*diferenciações espaciais que caracterizam contexto sociais geograficamente conformados, a partir de um emaranhado de dinâmicas socioeconômicas, políticas e culturais, historicamente determinadas que lhes conferem especificidade*” (RIBEIRO, 2014). Segundo Eduardo Ribeiro (2014), as representações sobre os espaços implicam um “efeito território”, que relaciona trajetórias individuais a contextos sociais forjados por processos territoriais que “*concentrariam em diferentes partes da cidade certas populações, grupos e classes de pessoas com determinadas semelhanças*”⁹⁵.

Sobre essa questão, é relevante que Pirituba seja composto por um território vasto, bastante heterogêneo e marcado pela presença ambígua da ideia de periferia. Essa dimensão espacial apareceu, por exemplo, nas menções que os entrevistados fizeram das várias localizações do distrito e dos entornos das escolas, alguns mais “chiques” e outros mais “de comunidade”; nas referências às estações de trem, mercados, outras escolas, pontes, hospital, *shopping*, etc., como pontos de localização e; também, na relação distante que a maioria demonstrou estabelecer com o centro da cidade, sendo o bairro da Lapa frequentemente aludido como lugar para onde se dirigiam quando buscavam algum serviço especializado (inclusive, melhores escolas estaduais). A dimensão espacial também esteve fortemente presente na avaliação que faziam de suas escolas, quase sempre em referência à qualidade dos estabelecimentos vizinhos.

Finalmente, nas próximas páginas encontram-se essas contextualizações, além de uma breve discussão, ao final do capítulo, sobre as particularidades do ensino noturno, na medida em que a questão diz respeito a uma especificidade que permeou o contexto educacional de parte dos entrevistados, com especial peso entre aqueles que já haviam abandonado a escola.

O território

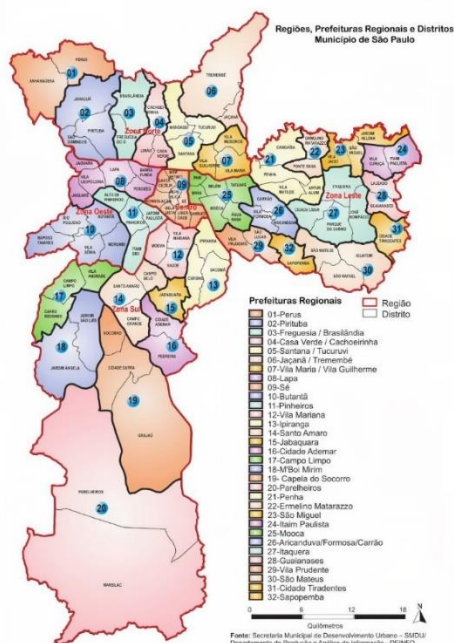
Pirituba é um distrito com 171.232 habitantes⁹⁶, localizado na região noroeste da cidade de São Paulo. Faz fronteira com os distritos da Lapa, Jaraguá, São Domingos, Brasilândia e Freguesia do Ó e é administrado pela prefeitura regional Pirituba/Jaraguá. Do centro da cidade, tem acesso pela Marginal Tietê e é perpassado pelas rodovias Anhanguera e Bandeirantes. Oficialmente, é composto por 74 bairros nomeados pela prefeitura⁹⁷ e que não coincidem necessariamente com as denominações informais, forjadas pelo mercado imobiliário e pelo senso comum.

⁹⁵ No que tange à escola, o autor aponta que o “efeito território” incidiria em fatores como a oferta de serviços educacionais e no próprio aprendizado.

⁹⁶ Cf. Site da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEAD) em <https://perfil.seade.gov.br/> Acesso em 12.11.20

⁹⁷ Cf. Documentário “Terminal Pirituba”, produzido pela Secretaria Municipal de Cultura e Secretaria Municipal de Educação. <https://www.youtube.com/watch?v=NkZmcwXxJBg> Acesso 8.11.20.

Imagem I – Mapa Regiões, Prefeituras Regionais e Distritos/ Município de São Paulo



Fonte: Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano SMDU/ Departamento de Produção e Análise de Informação - DEINFO⁹⁸

Do ponto de vista histórico, a origem de Pirituba⁹⁹ remonta a três grandes fazendas de café no século XIX e à construção de uma estação de trem que escoava a produção pela estrada de ferro Santos-Jundiaí. Originalmente, o território foi ocupado por índios guaranis e ainda persistem duas tribos nas cercanias, que vivem atualmente em situação de precariedade na região do Jaraguá¹⁰⁰. A partir da década de 1920, as fazendas foram loteadas e indústrias começaram a ser instaladas¹⁰¹, o que atraiu imigrantes europeus e foi tornando a região um bairro de feição operária.

Também é possível caracterizar o distrito a partir de um conjunto de indicadores sociais, mas que devem ser tomados com muitas ressalvas, pois, embora sejam os únicos disponíveis, estão muito defasados, pois se referem aos Censos de 2000 e 2010¹⁰². Com relação à renda per capita¹⁰³, por exemplo, em 2010,

⁹⁸ Cf. <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/subprefeituras/mapa/index.php?p=14894> Acesso em 08.01.21.

⁹⁹ Para a história do distrito, conferir site da subprefeitura Pirituba/Jaraguá em (https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/pirituba_jaragua/historico/index.php?p=466 e documentário “Terminal Pirituba”, produzido pela Secretaria Municipal de Cultura e Secretaria Municipal de Educação, em (<https://www.youtube.com/watch?v=NkZmcwXxJg> Acesso em 12.11.20.

¹⁰⁰ Cf. <https://q1.globo.com/sao-paulo/noticia/indios-de-aldeia-do-pico-do-jaragua-pedem-doacoes-para-suportar-o-inverno-de-sp.html>; <https://sao-paulo.estadao.com.br/noticias/geral,em-luta-por-terra-aldeias-do-jaragua-convivem-com-sujeira-e-doencas,70002014566> Acesso em 12.11.20.

¹⁰¹ Por exemplo, a Fiat/Lux, a Companhia Armour, a Cia. Anglo Brasileira de Indústria de Borracha, a Gessy-Lever, entre outras.

¹⁰² Em razão da pandemia de Covid-19 e do corte de orçamento no IBGE, até o final de 2021, o Censo de 2020 ainda não tinha sido realizado, havendo previsão para 2022. Cf. <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/30350-ibge-sai-em-defesa-do-orcamento-do-censo-2021> e <https://q1.globo.com/economia/noticia/2021/04/23/sem-orcamento-censo-e-suspenso-mais-uma-vez-entenda-a-importancia-da-pesquisa-e-o-que-acontece-agora.html> Acesso em 9.12.21.

¹⁰³ Cf. “Informações dos Municípios Paulistas” da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEAD)

o valor era de R\$ 965,08 e, portanto, estava abaixo da média no município (R\$1.126,97), embora estivesse na metade superior dentre os distritos (46 dentre 96). Já o dado sobre IDH-M¹⁰⁴ (Índice de Desenvolvimento Humano Municipal) não distinguia os distritos, oferecendo apenas o resultado para a subprefeitura Pirituba/Jaraguá e indicando-a na posição quinze entre as 31 existentes¹⁰⁵.

Além disso, no contexto urbano de São Paulo, embora haja nuances¹⁰⁶, também é possível refletir sobre a cidade a partir da presença de duas vias de trânsito rápido que margeiam os rios Tietê e Pinheiros. Assim, o espaço localizado entre as duas vias marginais (principalmente, a partir do encontro das vias à oeste) corresponde à área central da cidade, abarcando o que foi nomeado de “centro expandido” e reunindo boa parte dos bairros nobres do município, conforme imagem 2.

Imagem 2 – Mapa Centro Expandido/ Município de São Paulo



Fonte: Google Maps¹⁰⁷

em <http://www.imp.seade.gov.br/frontend/#/>. Acesso em 12.11.20.

¹⁰⁴ Esse indicador é calculado por três elementos: um relativo à renda, outro sobre longevidade e um terceiro sobre educação. Com relação a esse último, a referida subprefeitura estava na posição 14 de 31. Havia disponível também o indicador de “vulnerabilidade juvenil” do censo de 2000, que considera, em cada distrito da cidade, a situação dos jovens diante de questões como a frequência à escola, gravidez e violência, entre outros. O índice apontava Pirituba em uma posição intermediária, estando no terceiro entre os cinco grupos (junto com República, Penha, Mandaqui, Cursino, Socorro, Ipiranga, Casa Verde, Vila Matilde, Vila Formosa, Jaguará, Brás, Vila Prudente, Vila Sônia, Freguesia do Ó, Bom Retiro, São Lucas, Limão, São Domingos, Jaguaré, Rio Pequeno, Pirituba, Aricanduva, Sé, Artur Alvim e Ponte Rasa), sendo que o primeiro englobava os bairros com menor vulnerabilidade juvenil (Jardim Paulista, Moema, Alto de Pinheiros, Itaim Bibi, Pinheiros, Consolação, Vila Mariana, Perdizes e Santo Amaro) e o quinto, os com a maior (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). Cf. “Boletim Informes Urbanos”, número 29, de 2017 em https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/Informes_Urbanos/29_Dimensoes_IDH-M.pdf Acesso em 12.11.20; “Boletim Informes Urbanos”, número 30, de 2018 em https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/Informes_Urbanos/30_UDH_Educacao.pdf; “Índice de Vulnerabilidade Juvenil” da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEAD) em <http://produtos.seade.gov.br/produtos/ivj/index.php?tip=pri> Acesso em 12.11.20.

¹⁰⁵ Apesar de insuficientes, esses dados sugerem que, do ponto de vista econômico, no geral, o distrito se encontrava (pelo menos em 2010) na média em comparação com os demais, embora a renda per capita estivesse abaixo da média do município como um todo.

¹⁰⁶ O Morumbi é um exemplo importante de bairro nobre da capital paulista que se localiza fora da área interna aos rios. Além disso, há exceções em direção aos extremos leste, que fazem parte do espaço entre os rios, mas não correspondem a áreas valorizadas.

¹⁰⁷ Cf. Google Maps em <https://www.google.com/maps/d/u/0/viewer?msa=0&mid=1Xq6ACUNSiU01Or7p7i9c61vLx4&ll=-23.554788192996373%2C-46.65408186767578&z=12> Acesso em 12.11.20.

A depender do ponto de vista urbano e social do narrador, o “lado de lá da ponte” ou “da ponte pra cá” (esse último termo cunhado pelo grupo de rap paulistano Racionais MC’s)¹⁰⁸ são expressões que designam as localidades externas ao centro expandido de São Paulo e, portanto, ao que se poderia chamar de periferia. Esse é o caso do distrito de Pirituba que, além de estar do “lado de lá da ponte” da perspectiva de quem está no centro, está próximo às fronteiras da cidade rumo ao interior do estado.

O termo periferia, no entanto, é bastante complexo e abarca diversas acepções. Em primeiro lugar, só faz sentido quando tomado em referência a um centro, pois remete a formas de desigualdade social e econômica, muitas vezes refletidas em termos da presença de equipamentos públicos, saneamento, transporte, qualidade de vida, qualidade das moradias, etc. (NASCIMENTO, 2010). Por outro lado, o crescimento urbano, a expansão das políticas públicas e a especulação imobiliária implicam um constante descolamento desses espaços para localidades ainda mais distantes do centro, o que significa o surgimento de novas referências a partir das quais novos centros e novas periferias são constituídos simbolicamente (ibidem). Outra questão importante e relacionada à anterior é que, a partir da ampliação dos serviços públicos e de melhorias em infraestrutura, surge o que se convencionou chamar de “periferias consolidadas” (MARQUES, BICHIR, 2011), ou seja, áreas que não são exatamente centrais, mas são mais bem equipadas urbanisticamente. Tendo em vista essa complexidade, alguns autores defendem o uso do termo “periferias”, enfatizando a heterogeneidade dos espaços e chamando a atenção para aspectos simbólicos, culturais e artísticos que os singularizam (FRUGOLI JR, 2005).

Diante da discussão acima, acredito que Pirituba possa ser considerada uma “periferia consolidada”, desde que sejam levadas em conta algumas mediações. De um lado, deve-se considerar a questão espacial relacionada às marginais Tietê e Pinheiros, a perspectiva relacional com referência ao centro e, ainda, a presença de áreas bastante precárias dentro do distrito (inclusive, de favelas, como a Cantagalo, Nardini, Santa Mônica e outras). Por outro lado, também é necessário levar em conta que houve consolidação de serviços públicos (hospital, postos de saúde, escolas, bibliotecas, estações de trem, terminal de ônibus, incluindo um campus do Instituto Federal de São Paulo, em 2016) e privados (por exemplo, um *shopping* center, o Tietê Plaza, inaugurado em 2013), além da existência de periferias “mais periféricas” a noroeste (como os distritos de Perus e Anhanguera) e da presença crescente de empreendimentos mais sofisticados e de famílias de classe média e até média alta¹⁰⁹. Assim, Pirituba é uma

¹⁰⁸ Na música “Da ponte para cá”, o grupo se refere a localidades no extremo sul de São Paulo, a partir da perspectiva da Marginal Pinheiros, porém, o mesmo raciocínio pode ser aplicado para outras periferias, tomando os rios como referência.

¹⁰⁹ É possível citar as áreas fronteiriças do Parque Toronto, do Parque São Domingos e do City América — espaços que a especulação imobiliária logrou diferenciar semanticamente -, próximas da Avenida do Anastácio, e também a proliferação de grandes condomínios fechados nas cercanias da Avenida

periferia muito particular, caracterizada, principalmente, pela coexistência de bolsões relativamente elitizados, espaços precários e zonas intermediárias de classe média e média baixa, de tal forma que essa heterogeneidade se reflete nos contextos sócio espaciais das escolas.

As escolas

Tendo em vista a diversidade espacial descrita e a partir de minhas próprias impressões e dos questionamentos que fiz aos entrevistados sobre a forma como classificavam os espaços, a escola São Gabriel é aquela cuja localização pareceu ser considerada a mais privilegiada, pois estava rodeada por residências de classe média e algumas até um pouco mais sofisticadas. Em seguida, comparativamente, embora não se situe entre as áreas mais nobres de Pirituba, a escola federal Santo Inácio estava na melhor localização, próxima a estação de trem e rodeada de estabelecimentos comerciais. Já com relação às escolas São Miguel e São Lucas, senti maior dificuldade em contextualizá-las comparativamente, tanto pela sensação que tive ao observar o entorno quanto pela interpretação divergente que fizeram os entrevistados. Ambas estavam relativamente próximas a áreas mais precárias, porém, a primeira localizava-se numa região com aparência rural, enquanto a segunda estava numa parte mais urbanizada. Além disso, embora a São Miguel esteja em um local mais afastado do centro do distrito, a São Lucas apresentou uma situação pior levando em conta o INSE¹¹⁰.

Antes de prosseguir com a apresentação das escolas, é relevante pontuar que, com relação aos indicadores oficiais, de acordo com os dados do INEP, no ano em que a pesquisa empírica foi realizada (2019), a São Lucas teve o pior resultado para abandono escolar, seguido pela São Gabriel e pela Santo Inácio, conforme tabela:

Raimundo Pereira de Magalhães, próximas ao shopping Tietê, cuja inauguração impulsionou mudanças no entorno. Cf. <https://imoveis.estadao.com.br/guia-de-bairros/parque-sao-domingos-regiao-se-transformou-em-bairro-nobre/>; <https://www.estadao.com.br/economia/negocios/cyrela-inaugura-tiete-plaza-shopping-em-sao-paulo/> e <https://vejasp.abril.com.br/cidades/tiete-plaza-shopping-inauguracao/>. Acesso em 30/12/2022.

¹¹⁰ Tal circunstância foi explicada pelo diretor desse estabelecimento a partir de um diferencial de acesso pelo transporte público, o que supostamente tornaria a escola acessível para um público “mais pobre” do que o que reside nas proximidades.

Tabela 3 - Abandono escolar por escola: dados oficiais e resultados do questionário

Escola	Taxa Abandono Inep 2017 ¹¹¹	Taxa de Abandono Inep 2019 ¹¹²	Taxa de Respondentes dos Questionários que já abandonaram a escola, por escola
São Miguel	5,1	0	15,2
São Lucas	15,2	3,8	14
São Gabriel	0	0,8	13,3
Santo Inácio	...	0,3	0

Fonte: Dados do Inep de 2015 e 2017, elaboração própria

Nos Procedimentos de Pesquisa, haviam sido apresentadas as taxas para 2017, uma vez que eram as disponíveis no momento da definição do objeto empírico. Em comparação com 2019, momento em que a pesquisa foi realizada, verifiquei taxas pronunciadamente menores no caso da São Miguel e da São Lucas; essa discrepância (em apenas dois anos, teria havido a diminuição de cinco pontos percentuais, na São Miguel, e mais de onze, na São Lucas), a meu ver, é mais um indicativo da fragilidade dos índices. Na terceira coluna da tabela encontram-se os dados obtidos pelos questionários objetivos para a pergunta sobre se o aluno havia abandonado a escola em algum momento anterior, ao longo de sua vida. Não se trata, portanto, de uma informação equivalente às outras duas, pois, além de não se tratar de uma amostra probabilística de cada escola, também não diz respeito a um único ano e nem a uma mesma escola, uma vez que o aluno pode ter estado em outra escola quando o abandono ocorreu. De todo modo, ao colocar esses dados ao lado dos oficiais, chama a atenção para o fato de que as informações das três escolas estaduais serem muito próximas, afastando-se, principalmente, dos resultados de 2017 apresentados pelo INEP.

Por fim, nas próximas páginas, farei uma apresentação individualizada de cada escola a partir de três elementos: minhas observações diretas, entrevistas com os gestores e com os jovens e, dados comparativos obtidos com a tabulação dos questionários objetivos, cujas referidas tabelas se encontram parte no próximo capítulo e parte nos anexos, ao final desta tese.

Escola São Gabriel

A escola São Gabriel oferecia os anos finais do ensino fundamental (do 6º ao 9º) e o ensino médio regular, não havendo oferta na modalidade EJA. Do ponto de vista das entrevistas e dos questionários objetivos, foi, sem dúvida, o estabelecimento estadual mais prestigiado pelos alunos, pela equipe gestora

¹¹¹ Cf. Indicadores Educacionais em <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais> Acesso 21.01.2021

¹¹² Cf. Indicadores Educacionais em <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais> Acesso 21.01.2021

e pelos estudantes de outras escolas, tendo alguns deles afirmado que estavam tentando ou tinham tentado obter vaga, o que suscita a discussão sobre a concorrência de demanda em função da reputação da escola, mesmo no caso de instituições estaduais “comuns” (COSTA; KOSLINSKI, 2011).

Especialmente, o estabelecimento também era o mais bem localizado quando comparado aos outros, estando situado numa região relativamente valorizada no contexto do distrito. Porém, essa percepção qualitativa não encontrou correspondência com o indicador socioeconômico (INSE), pois este era o mesmo do colégio São Miguel, escola com resultados bastante inferiores, de acordo com a minha pesquisa¹¹³. Também houve diferença na declaração das faixas de renda (maior para esta escola) não aferida pelo INSE. De todo modo, o trabalho de campo levou-me a crer que havia outro aspecto, para além das questões espacial e de renda, que tornava a escola diferenciada, estando relacionado ao fato de que ela era gerida pela única diretora efetiva entre os pesquisados. Normalmente, os diretores na rede são nomeados pela Secretaria Estadual de Educação, estando sujeitos às instabilidades e limites de autonomia inerentes ao fato de ocuparem um cargo comissionado. Já a diretora do São Gabriel, estava há mais de dez anos no cargo e foi elogiada pela coordenadora (“Ela veste a camisa”) e por alunos:

STHEFANY - A diretora daqui é bem rigorosa, mas tá bom... porque tem gente que cabula a aula... tem gente que fica bagunçando na sala... e ela não deixa... E eu falei que foi bom, foi o ano passado, que colocou as câmeras. E os uniforme... É bom ter, porque se acontecer alguma coisa com a aluna, já sabe onde ela estuda.

(Sthefany, 16 anos, pensando em abandonar, matutino, São Gabriel)

Além das câmeras e do uniforme, avaliados positivamente por todos os entrevistados, a escola destacou-se pela presença de ações pedagógicas diferenciadas que foram narradas pela coordenação e pelos jovens, tais como o grêmio, uma rádio que fazia programação musical durante os intervalos, gincanas, feira cultural, um projeto sobre profissões (que eu presenciei) e outro sobre afro descendência. Também achei interessante o domínio que a coordenadora demonstrou sobre a rede de assistência social, evidenciando atenção com o encaminhamento de alunos que necessitavam de atendimento psicológico. Ela própria foi mencionada por três jovens, sendo descrita como disponível, acolhedora e interessada. Com poucas exceções, os professores também foram frequentemente elogiados pelos alunos e considerados melhores quando comparados aos docentes de suas antigas escolas.

Fora esses aspectos, pude perceber uma situação bastante favorável especificamente no contexto dos estudantes do noturno, além das salas estarem excepcionalmente cheias para o período, conforme será

¹¹³ Essa é uma informação importante para se refletir sobre o “efeito-escola”, na medida em que o INSE não pôde ser tomado como explicação para as vantagens da São Gabriel em relação à São Miguel, ainda que, de acordo com os meus questionários objetivos e conforme tabela 15 (que será apresentada no próximo capítulo), tenha havido diferença na declaração das faixas de renda (superior no caso da primeira escola e não captada pelo INSE).

discutido em outro momento. Contudo, apesar dos pontos positivos, os gestores afirmaram haver problemas na escola, como indisciplina, falta de professores e ausência de substitutos para evitar que os alunos ficassem sem aulas, problemas psicológicos envolvendo os jovens, resistência aos uniformes, evasão escolar em função de gravidez e desinteresse, entre outros.

Com relação aos questionários¹¹⁴, os melhores resultados entre as escolas estaduais foram os da São Gabriel. A tabela 4 (capítulo 2), conforme será exposto no próximo capítulo, por exemplo, aponta que o estabelecimento teve a maior presença de jovens que nunca abandonaram nem pensaram em abandonar a escola (78,3%). No que tange à avaliação que os alunos faziam da instituição, também houve destaque, conforme mostraram as tabelas 32, 34, 36 e 39 (todas em Anexos), estando atrás apenas da federal e apresentando as maiores porcentagens de alunos que indicaram que gostavam de ir (46,7%), que a consideravam boa (88,3%), que confiavam nela (48,3%) e que sentiam que aprendiam (80%). Ficou atrás da São Lucas e São Miguel apenas nas questões sobre se os jovens se interessavam pelas matérias (55%) e de auto avaliação (48,3%, levando em conta os que se consideravam bons e excelentes) (tabelas 42 e 41, anexas). Com relação à avaliação da dificuldade da escola, segundo a tabela 38 (anexa), foi considerada mais difícil do que as outras duas (6,7%), porém, muito distante da federal (47,4%). Além disso, segundo a tabela 25 (anexa), foi o estabelecimento com menor incidência de respostas positivas para experiências de violência (33,3%), com índice inclusive melhor que o da escola federal (44,7%). Outro indicador relevante é o tempo de deslocamento até a escola, na medida em que, entre outros fatores, pode estar relacionado ao seu prestígio por atrair alunos de lugares mais distantes; o que possivelmente poderia explicar certa discrepância entre a situação socioeconômica dos jovens evidenciada pelo INSE e a localização em uma área relativamente valorizada de Pirituba. Assim, considerando os trajetos que levavam mais de meia hora, conforme aponta a tabela 21 (anexa), a São Gabriel teve o segundo maior tempo de deslocamento (33,3%), estando atrás apenas da federal (71,1%). Relacionada a essa questão está uma outra, referente às razões para os entrevistados estudarem nas escolas correspondentes. Levando em consideração a incidência de jovens que escolheram o estabelecimento por avaliá-lo como o melhor da região, a São Gabriel teve o melhor resultado entre os estaduais (20%), conforme tabela 35 (anexa). Embora o INSE tenha sido igual ao da São Miguel, com relação às características do público, os questionários objetivos evidenciaram, que entre as escolas estaduais, a São Gabriel foi a que apresentou menos alunos na menor faixa de renda familiar mais baixa, até R\$ 954,00 (11,7%), conforme tabela 15 (capítulo 2). No que toca à questão racial, teve a segunda maior incidência de pretos e pardos (63,4%) e,

¹¹⁴ Todas as tabelas mencionadas neste capítulo serão reproduzidas integralmente no próximo ou nos anexos, na medida em que, para dar maior fluidez ao texto, optei por não as repetir.

com relação aos praticantes religiosos, ficou atrás apenas da escola federal (41,7%), segundo tabelas 10 (capítulo 2) e 24 (anexa).

Escola São Miguel

A escola ofertava os anos finais do ensino fundamental (do 6º ao 9º) e o ensino médio, na modalidade regular e também na EJA. Foi o estabelecimento com o qual eu tive menos contato, pois um menor número de alunos da instituição aceitou ser entrevistado. Além disso, apesar das várias tentativas, não foi possível entrevistar o diretor, de forma que conversei apenas com o coordenador pedagógico. Do ponto de vista espacial, conforme mencionado acima, a São Miguel me deu a impressão de ser a mais periférica com relação às áreas principais do distrito, apesar de não estar muito próxima a regiões de favela. Estava perto de um grande parque e, portanto, em uma área relativamente pouco habitada e de aparência interiorana. Além de ser a escola mais distante, também foi a que apresentou o menor número de alunos. De acordo com os dados oficiais, tinha a terceira pior taxa de abandono do distrito, estando apenas atrás da São Lucas e de uma outra escola que não fez parte da pesquisa. Já o indicador socioeconômico (INSE), como apontado, era equivalente ao da São Gabriel, o que não se traduziu prestígio para escola, avaliada medianamente pelos entrevistados e de forma muito negativa pelos respondentes dos questionários objetivos: conforme tabela 34 (anexo), apenas 17,4% a consideravam uma escola boa, sendo esse o pior resultado entre os estabelecimentos. Além disso, conforme indicado acima, também as informações sobre faixa de renda aferidas pelos questionários objetivos (tabela 15, capítulo 2) sugeriram haver distância entre a São Gabriel e a São Miguel, estando a segunda escola muito mais próxima da São Lucas em perfil socioeconômico, embora com o INSE maior.

Uma questão importante é que, pelo menos no contexto das entrevistas, as avaliações dos estabelecimentos nunca se deram de forma absoluta, havendo sempre uma dimensão comparativa nas análises. Por exemplo, depois de apresentar uma longa lista de problemas, o coordenador ponderou que, considerando os dois estabelecimentos mais próximos, o dele era o melhor. Além disso, a prestigiada São Gabriel não se configurava como uma concorrente, pois estava a mais de quatro quilômetros de distância, sendo seu acesso relativamente difícil para os jovens que moravam na região.

Com relação à gestão, a escola passou por vários diretores nomeados ao longo dos últimos cinco anos. Segundo o coordenador, que estava no cargo por mais ou menos esse período, o estabelecimento não tinha grêmio nem muitos projetos diferenciados, mas contava com reciclagem de latinhas, ação anual de doação de sangue e parceria com uma faculdade de psicologia para o atendimento dos alunos

e para ministrar palestras aos professores. Ele destacou a grande incidência de transtornos psicológicos nos jovens e sua relação com o abandono escolar, além de enfatizar a dificuldade em lidar com esses casos, especialmente diante da falta de apoio da Secretaria Estadual de Educação, sendo o vínculo com a faculdade uma iniciativa da própria escola.

Chamou-me a atenção a presença da “tia”, a inspetora de alunos que me questionou rispidamente sobre o que eu estava fazendo na escola e que depois foi mencionada pelos entrevistados de uma forma muito interessante. Com ela, “ninguém bate de frente”, pois ela “dá seus gritinhos” e “cobra bastante” com relação aos atrasos e às regras de vestimenta, impedindo a entrada com “calça rasgada, *cropped*, regata de fitinha...”. Tive a sensação de que a referência à inspetora não era negativa e que os alunos reconheciam nela uma figura de autoridade mais estável e que, talvez, fizesse frente à figura do diretor, levando em conta as várias alterações de gestão que a escola tinha passado.

Primeiramente, com relação à presença de jovens que nunca abandonaram nem pensaram em abandonar, conforme será apresentado no capítulo 2, essa escola evidenciou praticamente a mesma quantidade de alunos nessa condição que a São Lucas: 69,6% contra 68%. Porém, no que toca às tabelas, indicam resultados enfaticamente piores do que a São Gabriel e a Santo Inácio, e levemente piores que a São Lucas. Em referência às questões de gostar de ir à escola, considerá-la boa e sensação de aprendizado, esteve abaixo da São Lucas: 34,8% contra 36% para a primeira questão; 45,7% contra 58% para a segunda e; 17,4% contra 52% para a terceira (conforme tabelas 32, 34 e 39, anexas). No que tange à confiança que os alunos tinham com relação à escola, foi um pouco superior do que a São Miguel, com 39,1% contra 32%, segundo tabela 36 (anexa). No quesito interesse pelas disciplinas, o resultado foi praticamente igual (60,9% contra 60%, tabela 42, anexa) e com relação à auto avaliação positiva do aluno, foi um pouco superior (65,2% contra 62%, tabela 41, anexa). Em referência à avaliação da dificuldade da escola, foi considerada a menos difícil das quatro, como pode ser verificado na tabela 38 (anexo). No que toca à violência, a tabela 25 (anexa) indica que esse estabelecimento esteve bem próximo da São Lucas (60,9% contra 60%). Sobre o tempo de deslocamento até a escola, foi a segunda com a menor porcentagem (15,2%) de alunos que demoravam trinta minutos ou mais para chegar até ela (tabela 21, anexa). Já com relação à questão de escolher o estabelecimento por avaliá-lo como o melhor da região, teve o pior resultado, com nenhum aluno assinalando essa alternativa (tabela 35). Sobre as características do público, a São Miguel apresentou porcentagem de alunos na menor faixa de renda praticamente igual à da São Lucas (21,7% contra 20%) e inferior à da São Gabriel e da Santo Inácio (tabela 15, capítulo 2). Quanto à presença de pretos e pardos, conforme tabela 10 (capítulo 2), teve a maior porcentagem entre as escolas estaduais (50%) e com referência à quantidade de alunos religiosos, conforme a tabela 24 (anexa), teve o menor resultado (28,2%).

Escola São Lucas

A São Lucas recebia alunos dos anos finais do ensino fundamental (do 6º ao 9º) e de ensino médio, tanto na modalidade regular quanto na EJA. A escola, que era uma das mais antigas do bairro (existia desde os anos 1960, porém em outro endereço), estava em uma região mais central do que a anterior, embora tenha tido o pior INSE de todos. Assim como a São Miguel, tinha passado por grande rotatividade na equipe gestora, tendo sido o diretor atual designado para o cargo há apenas um ano e a coordenadora, há poucos meses. Com relação à percepção dos entrevistados sobre a sua qualidade, percebi uma situação ambígua por parte dos gestores que afirmaram que o São Lucas era uma escola razoável, sempre fazendo referência a estabelecimentos piores, ao mesmo tempo em que reconheciam diversos problemas e que afirmavam que o colégio tinha uma fama negativa dentro da Secretaria Estadual de Educação e da comunidade. Segundo as falas do diretor e da coordenadora, a má reputação entre os pares seria decorrente dos altos índices de reprovação e abandono do estabelecimento. Porém, interpretavam esses maus resultados não como reflexo da situação objetiva da escola ou de seus alunos, mas como consequência da intransigência dos professores que seriam muito rígidos nos Conselhos de Classes, de forma a reprovar mais alunos do que seria necessário¹¹⁵. Por outro lado, apesar de relativizar os indicadores negativos, o diretor apontou para problemas importantes, como professores pouco comprometidos, faltas excessivas dos docentes e escassez de professores eventuais¹¹⁶, o que fazia com que os alunos tivessem muitas aulas vagas.

AUGUSTO - Teve um dia que eu fiquei frustrado, porque eu entrei, era 8h e o menino na porta da sala: “Rapaz, que que você tá fazendo fora da sala?”. “Aula vaga, né professor...”. “Tá bom...” Fui resolver as minhas coisas e chego 10h40, ele de novo... “Meu, vai pra sala”. “Professor, aula vaga de novo, é a terceira de hoje. Não tem aula pra mim, não? Que que acontece?”. Eu falei... “Rapaz, a única coisa que eu posso pedir é desculpas...”

(Augusto, diretor, São Lucas)

Em sua fala, o diretor associou diretamente a questão das aulas vagas ao abandono escolar e a pedidos de transferência para outras escolas, ao mesmo tempo que lamentou o fato de não dispor de soluções para lidar com o absenteísmo docente e com a falta de professores substitutos disponíveis¹¹⁷.

No que diz respeito aos alunos, segundo a tabela 34 (anexa), 52% consideravam a escola boa – porcentagem muito superior à dos jovens da São Miguel (17,4%). As entrevistas pareceram retomar a

¹¹⁵ A fala dos gestores teve ressonância com as percepções que tive ao longo de minha experiência profissional sobre a possibilidade de flexibilização informal das regras escolares e de certa tensão entre professores e direção em torno do tema, conforme será mais bem discutido no capítulo 7.

¹¹⁶ Além dos professores efetivos no cargo mediante concurso público, há seis outras categorias de docentes na rede estadual paulista, dentre as quais, os chamados “professores eventuais”, que estão sujeitos à situação mais precária, pois devem ficar à disposição da escola e só serão remunerados quando entrarem na sala de aula, o que ocorrerá apenas quando algum outro professor faltar.

¹¹⁷ As questões do absenteísmo docente e da falta de substitutos será tratada no capítulo 8.

visão do estabelecimento como “nem totalmente bom e nem totalmente ruim”, reproduzindo, de certa forma, a fala da gestão de que a escola era razoável, apesar da má fama e de uma série de fatores negativos (“não tem papel higiênico”, “falta rigidez”, “tem muito barulho e bagunça”, “tem um pessoal que fuma maconha no banheiro”).

Com relação a projetos diferenciados, segundo o diretor, o fato de o estabelecimento ter má fama diante da Secretaria de Educação, fechava as portas para que fosse convidado para ações especiais. Apesar disso, promovia estudos de campo, tinha grêmio estudantil e parceria com uma psicóloga que fazia atendimento gratuito aos jovens encaminhados pela escola.

No que concerne aos questionários, a presença de jovens que nunca abandonaram nem pensaram em abandonar a escola foi de 68%, conforme será mais bem apresentado no capítulo 2. Com relação às questões de gostar de ir à escola (tabela 32, anexa), considerá-la boa (tabela 34, anexa) e sensação de aprendizado (tabela 39, anexa), as porcentagens foram as seguintes: 36% para a primeira questão; 58% para a segunda e; 52% para a terceira. No que tange à confiança que os alunos tinham com relação à escola, o percentual foi de 32% (tabela 36, anexa) - a menor entre os estabelecimentos. Com relação ao interesse pelas disciplinas, 60% dos jovens responderam positivamente (tabela 42, anexa) e no que toca à auto avaliação, a resposta positiva foi de 62% (tabela 41, anexa). Quanto à dificuldade da escola, apenas 4% dos alunos a consideravam difícil (tabela 38, anexa). Sobre o tema da violência, 60% deles haviam sofrido ou praticado (tabela 25, anexa). Com relação ao tempo de deslocamento até a escola, teve a menor porcentagem (8%) de alunos que demoravam trinta minutos ou mais (tabela 21, anexa). Quanto à questão sobre escolher a escola por avaliá-la como a melhor da região, teve o segundo pior resultado; segundo tabela 35 (anexa), apenas 6% indicaram essa alternativa. Com relação ao público, a tabela 15 (capítulo 2) demonstra que essa escola apresentou a maior porcentagem de alunos na menor faixa de renda (20%). Também preponderou na questão racial, com 72% de pretos e pardos (tabela 10, capítulo 2) e foi a segunda com menor porcentagem de alunos religiosos (tabela 24).

Houve algumas questões transversais que perpassaram as três escolas estaduais no momento da pesquisa de campo¹¹⁸, de forma que são importantes para contextualizá-las dentro do panorama mais amplo da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. Em primeiro lugar, a rede estava passando por uma expansão das escolas integrais¹¹⁹, de tal forma que o tema apareceu espontaneamente nas falas de

¹¹⁸ No momento da pesquisa de campo (segundo semestre de 2019), ainda não havia sido anunciado o novo currículo do ensino médio para a rede estadual, o que foi feito apenas em agosto de 2020. Cf. <https://www.educacao.sp.gov.br/sp-e-o-primeiro-estado-brasil-homologar-o-novo-curriculo-ensino-medio/>, Acesso em 10.11.20.

¹¹⁹ Havia duas modalidades dessas escolas: as Escolas de Tempo integral (ETI), nas quais há oferecimento de atividades esportivas e culturais no contraturno escolar e o Programa de Ensino Integral (PEI), que correspondia à proposta em questão, implicando uma jornada letiva de nove horas e trinta

todos os gestores¹²⁰. Embora apenas a São Gabriel tivesse se candidatado ao projeto, todos os diretores e coordenadores se mostraram muito favoráveis, ao mesmo tempo que apontaram haver resistência dos professores¹²¹. No que toca ao tema da evasão, argumentaram que as escolas integrais tinham parte do currículo diversificado, sendo esse um elemento positivo, pois poderia manter os alunos mais interessados e engajados¹²².

Outra questão que permeou os três estabelecimentos foi a realização de um projeto de recuperação em português e matemática que estava em vigor durante a minha pesquisa de campo e consistia no uso de apostilas específicas para a revisão dos conteúdos e na presença de dois professores em sala de aula por algumas semanas. Parte dos gestores criticaram o projeto por não verem sentido na presença dos dois docentes, avaliando ser difícil que trabalhassem articuladamente, de tal forma que faria mais sentido que a ação fosse realizada no contraturno escolar¹²³.

Além disso, mais um ponto importante foi o lamento generalizado por parte dos gestores pela perda dos chamados “professores mediadores”, que correspondiam a uma modalidade de profissionais que não ministrava aulas, tendo as funções de mediar os conflitos escolares; realizar a comunicação com as famílias; estar atentos às vulnerabilidades sociais, econômicas e emocionais dos alunos; orientar a prática dos estudos, entre outras. Segundo os gestores, desde o ano anterior, as três escolas deixaram de contar com esses profissionais, ficando o vice-diretor responsável também por essa função e os professores mediadores restritos a estabelecimentos considerados “piores”, do ponto de vista da presença de violência e vulnerabilidade social.

minutos diários, com um núcleo base de disciplinas obrigatórias, somadas a novas disciplinas como “Projeto de Vida” e a matérias eletivas. Cf. <https://www.educacao.sp.gov.br/escola-tempo-integral> Acesso em 10.11.20.

¹²⁰ Conforme os documentos disponibilizados pela Secretaria Estadual da Educação sobre o projeto, todas as escolas deveriam deliberar sobre adesão ao Programa de Ensino Integral (PEI) por meio do Conselho Escolar de cada estabelecimento, porém, a partir das entrevistas com os gestores, fiquei muito confusa sobre o procedimento. O diretor da São Lucas, por exemplo, indicou que a direção poderia escolher levar ou não a proposta ao Conselho e, após pesquisa com os discentes e pais, optou por não o fazer. Com relação à São Gabriel, assim como o diretor anterior, os gestores sugeriram que apenas as escolas previamente indicadas pela Secretaria de Educação tinham que deliberar sobre o projeto e que esse não era o caso do colégio. Com relação à São Miguel, explicaram que a escola foi indicada diretamente pela Secretaria de Educação e, depois disso, ocorreu a deliberação positiva pelo Conselho de Escola, porém, estavam aguardando uma resposta por parte da Secretaria. Isso me causou espanto, uma vez que os documentos explicitavam que o Conselho Escolar era soberano na escolha. Para os documentos oficiais, cf. <https://www.educacao.sp.gov.br/escola-tempo-integral> Acesso em 10.11.20.

¹²¹ Para trabalhar em escola de tempo integral, os professores devem dedicar-se exclusivamente à instituição, de tal forma que não poderiam mais acumular dois cargos, o que, segundo a fala dos entrevistados, implicaria em perdas financeiras por volta de 25%. Cf. <https://www.educacao.sp.gov.br/escola-tempo-integral> Acesso em 10.11.20.

¹²² A questão das escolas integrais merece uma pesquisa à parte. De forma breve, acredito que o programa tem alguns méritos no que toca aos alunos participantes, como garantir que estejam na escola no horário de almoço e colocá-los em contato com disciplinas eletivas, o que, teoricamente, pode influenciar no sentido de um maior engajamento. Por outro lado, de uma perspectiva mais global, é importante considerar que, quando uma escola se torna integral, necessariamente, terá de fechar o seu ensino noturno, o que obriga o jovem a buscar outra escola que, muito provavelmente, estará mais distante de sua casa. Além disso, acredito que as escolas integrais possam contribuir para maiores desigualdades educacionais, na medida em que os jovens que trabalham e aqueles que, por qualquer outro motivo, optarem por não se matricular em nesse tipo de estabelecimento, terão um tempo de educação mais curto. Nesse sentido, o projeto será tão mais efetivo quanto for generalizado, o que me parece mais plausível no âmbito do ensino fundamental do que do médio (momento em que os jovens estão mais próximos do mercado de trabalho).

¹²³ Conforme será discutido no capítulo 8, também os alunos demonstraram não apreciar muito a proposta, afirmando que não era “aula de verdade”, pois não estavam sendo ensinados novos conteúdos.

Mais um aspecto transversal, já esboçado anteriormente, foi a sensibilidade ao tema da saúde mental no contexto das escolas. Foi significativo que todas tivessem alguma ação nesse sentido, mas que apenas a São Gabriel atuasse dentro da rede de serviços públicos do bairro, encaminhando os casos e mantendo-se em contato com o Centro de Atenção Psicossocial (CAPS)¹²⁴, o serviço de acolhimento da prefeitura a pessoas com transtornos psicológicos. No caso da São Miguel, segundo o coordenador, o CAPS havia solicitado que a escola não fizesse mais encaminhamentos, uma vez que estariam atuando acima de sua capacidade máxima. Diante da negativa, conforme mencionado, a própria escola buscou parceria com uma faculdade de psicologia, situação similar à da São Lucas, que contava com uma psicóloga para atender voluntariamente alguns dos alunos da escola.

Nesse mesmo sentido, todos apontaram para a existência de poucas ações específicas e pouco apoio da Secretaria Estadual de Educação, referentes não apenas ao tema da saúde mental, mas também a questões como *bullying*, racismo e dificuldades de aprendizagem. Com relação a essa última questão, conforme mencionado, estava ocorrendo o projeto de recuperação, mas foi avaliado como pouco efetivo. Referente aos outros temas, afirmaram haver algumas palestras esparsas e distribuição de textos online, porém, insuficientes para lidar com os problemas enfrentados.

Santo Inácio

A rede federal¹²⁵

A escola Santo Inácio, escolhida como contraponto para as dinâmicas encontradas na rede estadual, corresponde a uma das unidades do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), denominação que abarca quase toda a rede de instituições federais de nível médio no Brasil¹²⁶. No contexto brasileiro, a rede federal tem sido considerada de excelência, com resultados superiores aos da média do país, segundo a última avaliação do Programa Internacional de Avaliação de

¹²⁴ Os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) são serviços públicos que oferecem cuidados psicológicos e psiquiátricos para pessoas com diferentes tipos e intensidades de sofrimento ou transtornos mentais, a partir de uma abordagem multidisciplinar (com psicólogos, psiquiatras, assistentes sociais e terapeutas ocupacionais), georreferenciadas (ou seja, regionalizadas) e em um contexto externo aos hospitais, na medida em que fazem parte de uma política antimanicomial.

¹²⁵ A caracterização do Instituto Federal e da escola Santo Inácio foi realizada a partir das entrevistas, dos documentos norteadores da rede federal (citados ao longo do texto) e também pelas informações obtidas por intermédio da minha própria experiência profissional, diretamente ou pelo contato com colegas.

¹²⁶ Alguns centros federais de ensino optaram por não receber o nome de Instituto Federal, apesar de fazerem parte da mesma rede. Dois escolheram continuar com o nome de Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), além do Colégio Pedro II, que manteve a denominação original. Ademais, há 23 escolas técnicas vinculadas às universidades federais com outras denominações e também a Universidade Tecnológica do Paraná.

Estudantes (PISA), realizada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em 2018¹²⁷. Especificamente na área de ciências, o PISA indicou que a rede teve desempenho melhor do que o de países como Estados Unidos, Reino Unido, Alemanha e Coreia do Sul¹²⁸. Além disso, segundo o Censo Escolar de 2019, a infraestrutura e a disponibilidade de recursos tecnológicos nas escolas são superiores às de todas as outras redes, incluindo a particular¹²⁹.

Atualmente, a rede atende a 3% das matrículas de ensino médio no país¹³⁰, o que corresponde a uma parcela ínfima da população. Todos os estados brasileiros contam com pelo menos um Instituto Federal¹³¹ e cada IF é composto por diversos *campi* espalhados pelos estados. O Instituto Federal de São Paulo (IFSP), por exemplo, reúne 37 *campi*, sendo três deles localizados na capital. Cada instituto tem o status de autarquia federal, ou seja, são entidades de administração pública indireta, o que significa que gozam de autonomia administrativa e financeira, diferentemente das escolas públicas estaduais, sujeitas à autoridade da Secretaria Estadual de Educação. Assim como nas universidades federais, cada IF é gerido por um reitor escolhido por eleição pela comunidade acadêmica, incluindo os alunos, o que também ocorre no caso dos diretores gerais dos *campi*.

A história¹³² da rede federal remonta à Escola de Aprendizes Artífices, fundada em 1909 pelo então presidente Nilo Peçanha. Ao longo dos anos, teve diversas denominações, entre as quais Liceus Industriais, Escolas Industriais Técnicas e, na história mais recente, Escola Técnica Federal de São Paulo, nomenclatura vigente de 1965 até 1999, quando recebeu o nome de Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET). Finalmente, em 2008, no segundo mandato do presidente Lula, foi criado o Instituto Federal, a partir da Lei nº 11.892, que reagrupou as 31 unidades de CEFET existentes com outros estabelecimentos federais que atendiam por outras denominações (como escolas agrotécnicas, colégios vinculados a universidades federais e outras que mantiveram nomes anteriores).

A Lei nº 11.892 e suas decorrências provocaram alterações relevantes com relação aos CEFETs. Do ponto de vista administrativo, a lei equiparou os IFs às universidades federais em termos de autonomia, além de intensificar uma expansão significativa de matrículas e unidades da rede que já havia sido iniciada em 2003, passando de 140 escolas em 2002 para 644, em 2016¹³³.

¹²⁷ Cf. <http://www2.ifam.edu.br/noticias/institutos-federais-sao-destaque-em-sistema-de-avaliacao-internacional> Acesso em 20.01.21

¹²⁸ Cf. <http://www2.ifam.edu.br/noticias/institutos-federais-sao-destaque-em-sistema-de-avaliacao-internacional> Acesso em 20.01.21

¹²⁹ Cf. Notas Estatísticas do Censo Escolar de 2019 (páginas 27 e 28) em <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/0/Notas+Estat%C3%ADsticas+-+Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2019/43bf4c5b-b478-4c5d-ae17-7d55ced4c37d?version=1.0> Acesso 20.01.21

¹³⁰ Cf. Notas Estatísticas Censo Escolar em <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/0/Notas+Estat%C3%ADsticas+-+Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2019/43bf4c5b-b478-4c5d-ae17-7d55ced4c37d?version=1.0> Acesso 20.01.21

¹³¹ Embora haja 27 estados no Brasil (contabilizando o Distrito Federal), existem 38 Institutos Federais espalhados pelo país. Isso ocorre porque os estados da Bahia, Goiás, Pernambuco e Santa Catarina têm dois institutos federais em seus territórios; Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul têm três e Minas Gerais têm cinco institutos. As composições diferenciadas têm a ver com escolhas da comunidade local por preservar os arranjos anteriores.

¹³² Cf. Plano de Desenvolvimento Institucional- 2019/2023 (PDI) do Instituto Federal de São Paulo (IFSP) em <https://drive.ifsp.edu.br/s/yxtwKqEYfZs4ZCq> Acesso em 09.01.21.

¹³³ Cf. <http://rededefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal> Acesso em 10.11.20.

Outra inflexão importante, parte da política educacional dos governos do Partido dos Trabalhadores (PT), foi efeito da Lei 12.711/2012, que instituiu o sistema de cotas nas instituições federais de nível médio e superior, garantindo 50% das vagas para alunos oriundos de escolas públicas, sendo metade delas reservadas para estudantes de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salários mínimos per capita e a outra metade para pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência, na mesma proporção dessas populações na unidade federativa em questão. Houve ainda valorização da carreira docente que, a partir da mobilização desses trabalhadores, tornou-se praticamente equiparada aos professores das universidades federais. Além dessas, a mudança mais importante refere-se à concepção didática, na medida em que a lei de criação dos IFs instituiu que deveria ser ministrada “*educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos*” (Lei nº 11.892, artigo 7º, inciso I), devendo, no mínimo, 50% das vagas serem dedicadas ao ensino técnico¹³⁴. Além dos cursos de nível médio técnico, a lei permite também que sejam abertos alguns tipos específicos de cursos superiores (tecnólogos, licenciaturas e engenharias), além de cursos livres e pós-graduação na área de tecnologia e educação.

Com relação aos denominados cursos integrados, são modalidades de ensino médio nas quais um único currículo é composto por um núcleo de disciplinas técnicas e um núcleo de disciplinas comuns, devendo, do ponto de vista ideal, os dois campos estarem interligados pedagogicamente. Diferem da modalidade concomitante, em que o aluno está matriculado em um curso regular de ensino médio e em outro de ensino técnico (muitas vezes, em instituições diferentes), e da modalidade subsequente, em que o jovem deverá ter concluído o ensino regular para cursar o técnico. A prioridade pelo ensino integrado na rede federal trouxe uma inflexão muito importante, remetendo a uma disputa histórica no campo das políticas públicas acerca das várias concepções para a educação profissional¹³⁵: antes da criação dos Institutos (portanto, durante a vigência dos CEFETs), o ensino integrado foi proibido pelo Decreto

¹³⁴ A Lei 11.892 prevê que, além do mínimo de 50% de vagas em cursos técnicos, os IFs deverão ofertar, no mínimo 20% de matrículas para licenciaturas. As outras vagas poderão ser para cursos tecnólogos (ensino técnico de nível superior), engenharias, pós-graduação e cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores.

¹³⁵ Conforme defendem Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005:21-46), do ponto de vista das políticas públicas, o debate em torno do ensino profissionalizante remete à década de 1940, quando passou a haver dois sistemas educacionais para o ensino secundário: de um lado, o que se convencionou chamar de ensino propedêutico, voltado para a formação acadêmica geral das elites e, de outro, o ensino profissional (nas versões técnica e “normal”, ou seja, voltado para o magistério). Até 1961, apenas a formação propedêutica permitia o acesso à universidade, o que implicava uma formação mais aligeirada para a parcela da população que cursava o ensino profissionalizante (ainda que seja necessário ponderar que, no contexto dos anos 1960, essa parcela era relativamente privilegiada, considerando que o ensino médio era para poucos). Já na década de 1970, houve uma tentativa de tornar obrigatória uma quantidade mínima de horas de ensino profissional em todos os currículos de ensino secundário, o que na prática significou uma variação no tamanho da parte técnica. Tal política, no entanto, foi rapidamente flexibilizada e extinta na década seguinte. A partir de 1997 e até 2004 vigorou o Decreto 2.208/97, emitido pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, que proibia completamente a educação integrada, apresentando, novamente, uma versão tecnicista da formação para o trabalho, apenas nas modalidades concomitante e subsequente. Finalmente, em 2004, no segundo ano do governo Lula, foi emitido o Decreto 5.154/2004 que voltou a permitir o ensino integrado, garantindo as bases legais para a concepção pedagógica do Instituto Federal.

2.208/97, vigente entre 1997 e 2004. Em oposição, no caso dos IFs, conforme o texto da lei de criação, até é possível que seja oferecida apenas a parte técnica nas modalidades subsequente e concomitante, porém, os cursos integrados são preferíveis.

O ensino integrado dialoga com uma perspectiva filosófica, pedagógica e política que ficou conhecida como “politecnicia” ou “trabalho como princípio educativo” (SAVIANI, 1989), estando o último termo textualmente presente em documentos institucionais¹³⁶. A teoria, cujas raízes remontam a Marx e Gramsci, defende que a dicotomia entre educação geral e educação profissional é reflexo do conflito entre capital e trabalho - por sua vez, fruto da cisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, conforme teorizado por Marx (2007: 89-98) -, de tal forma que um certo tipo de educação poderia trazer as sementes para a superação das contradições inerentes à sociedade capitalista. Assim, politecnicia não se refere unicamente ao domínio de um conjunto de técnicas, como o termo pode sugerir (SAVIANI, 1989:16): o conceito aponta para uma perspectiva mais ampla em que o aluno possa, de fato, dominar as rotinas e técnicas de trabalho, mas, simultaneamente, compreender os fundamentos científicos relativos àquele ofício, bem como o sentido do trabalho de uma perspectiva social, história e filosófica, ou seja, levando em conta os conflitos sociais e a sua própria inserção na sociedade. Nas palavras de Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos (2005):

Portanto, o ideário da politecnicia buscava e busca romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade; em termos epistemológicos e pedagógicos, esse ideário defendia um ensino que integrasse ciência e a cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005:35-36).

Segundo os autores, a educação politécnica deve articular “*uma formação científico-tecnológica*” ao “*conhecimento histórico social*”, permitindo ao jovem “*a compreensão dos fundamentos técnicos, sociais culturais e políticos do atual sistema produtivo*” (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005:15). Contudo, tendo em vista esse ambicioso projeto, é preciso ponderar que politecnicia e ensino integrado não são equivalentes; o primeiro termo está no campo da filosofia, como um ideal a ser perseguido, cuja realização plena só poderia ocorrer concomitantemente à superação das desigualdades sociais. Nesse sentido, o ensino integrado seria uma “*proposta de travessia*”, ou seja, uma tentativa de lidar com as contradições sociais no campo do possível, ou seja, diante da realidade do sistema produtivo em determinado momento histórico (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005:15) e, portanto, imersa nas mesmas tensões inerentes a essa conjuntura.

¹³⁶ Cf. Plano de Desenvolvimento Institucional- 2019/2023 (PDI) do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), página 176, em <https://drive.ifsp.edu.br/s/yxtwKgEYfZs4ZCg> Acesso em 09.01.21.

Diante dessa discussão, ainda que eu partilhe do entusiasmo de Aguiar e Pacheco (2017:35), para quem a rede federal é uma política “*revolucionária enquanto projeto, aplicável enquanto conquista e permanente enquanto luta*”, é necessário estar atento às contradições inerentes à concepção dos IFs, ancorada “*prioritariamente*” no ensino integrado. Nesse sentido, a pesquisa de Danielle de Souza Santos (2018:92) revela que, no período de 2011 a 2015, a preferência pelos cursos integrados foi mais teórica do que real, na medida em que as modalidades subsequentes e concomitantes permaneceram preponderantes entre as ofertadas. Outra questão importante, abordada nas entrevistas, é que, embora não descartassem totalmente a relevância da formação profissional, boa parte das vezes, os estudantes buscavam a instituição mais em razão do componente comum do currículo, visando prepararem-se para os exames seletivos das universidades, o que acaba por repor o conflito entre formação geral e formação para o trabalho, em termos da valorização simbólica do núcleo comum em detrimento da parte técnica. Outro tema relevante é que parte significativa dos docentes e servidores não domina o debate até aqui exposto, sobretudo, os professores da área técnica (engenheiros, arquitetos, agrônomos, administradores, enfermeiros, bacharéis nas diversas áreas ligadas à informática, entre outros profissionais com pouca ou nenhuma formação no campo da pedagogia)¹³⁷, de tal forma que a complexa articulação pedagógica entre os dois núcleos permanece como um desafio distante, em muitos casos. Finalmente, ao considerar o viés progressista da política federal de ensino, não é possível ignorar uma contradição fundamental: o acesso se dá por processo seletivo, seja por prova (o chamado “vestibulinho”) ou por análise de currículo do ensino fundamental, prática que estava em vigência durante a realização do trabalho de campo, em função de cortes orçamentários. Embora, conforme discutido, a Lei de Cotas garanta a entrada de 50% de alunos da rede pública, com base nos critérios de renda e de “raça”, essa política não neutraliza totalmente a inequidade para o acesso, fazendo com que, em certa medida, se “*pregue a convertidos*”, como propõe a pesquisa de Nicolau Dela Bandeira Arco Netto (2011:27), sugerindo uma situação em que a excelência se relacionaria intimamente a uma seleção anterior - seja de frações das “classes médias” oriundas das escolas particulares ou dos super selecionados alunos das rede pública, muitas vezes os melhores da sala em suas escolas de origem.

Relacionada a essa questão, conforme será abordado no capítulo 5, está a contradição entre o processo seletivo e a coexistência de um grande grupo de alunos que não consegue acompanhar as

¹³⁷ Na entrevista, a ex-diretora pedagógica do campus expôs certa tensão entre os professores “técnicos”, mais rigorosos na avaliação dos alunos, e os professores licenciados. Ela própria, parte do núcleo comum, discutiu certa vez com um colega técnico que defendia a reprovação de um aluno: “*Ele me disse ‘Se o cara é construtor, ele vai sair técnico em construção e se ele não souber fazer, ele derruba a casa, ou, se ele é elétrico, ele põe fogo na casa’ e eu acatei, porque há uma responsabilidade muito grande e não são os mesmos parâmetros de um professor de artes ou de sociologia...*”. Depois ela complementou, apontando para a necessidade de diálogo entre as áreas: “*O conselho (de classe) é pra isso, precisa ser discutido nesse nível, mas é difícil o diálogo para os dois lados*”.

exigências da escola, bem como o antagonismo entre a visão dos professores (para quem os alunos “não têm base”) e a dos jovens que, frequentemente, apresentam problemas psicológico por causa do excesso de demandas. Essa tensão, captada também por Arco Netto (2011:28) engendra a especificidade do abandono escolar na instituição, como buscarei discutir no capítulo mencionado.

A escola

A Santo Inácio não é exatamente uma escola, mas um dos três campi do Instituto Federal de São Paulo (IFSP) instalados na capital paulista. Como campus universitário, arquitetonicamente, era muito diferente dos estabelecimentos estaduais: é composto por um terreno de 50.000 m², no qual estão dispostos dois blocos com salas de aula, laboratórios e um terceiro com a parte administrativa, um pátio e um ginásio poliesportivo, além de uma vasta área ao ar livre. A estrutura física chama positivamente a atenção, embora os gestores entrevistados tenham realizado algumas reclamações referentes à presença de móveis e equipamentos antigos, “herdados” de outras unidades, e da falta de um restaurante universitário que constava no projeto inicial, mas que teve a construção suspensa¹³⁸ a partir de cortes no orçamento em 2016, justamente no ano em que a unidade estava sendo implantada. Com relação aos cursos ofertados, estavam dois tipos de integrados regulares, um integrado para jovens e adultos, um curso técnico subsequente, quatro cursos em nível superior e duas pós-graduações.

Conforme indicado, tratava-se de uma escola nova, fruto do plano de expansão da rede federal, instalada em 2016, tendo formado a primeira turma de ensino integrado apenas em 2019. Nesse sentido, havia diferenças importantes com relação à unidade mais antiga da cidade – o Campus São Paulo, conhecido popularmente como “a Federal” -, localizada no bairro do Canindé. Mais conhecida e prestigiada, essa unidade recebia alunos de toda a cidade (ARCO NETTO, 2011:38), enquanto Pirituba atendia, principalmente, jovens da zona noroeste. Ao longo da pesquisa, infelizmente, ainda não tinha sido divulgado o INSE do campus, de tal forma que não foi possível verificar se era menor do que a do campus central (nota 5); embora isso seja bastante provável. Com relação à popularidade e ao prestígio¹³⁹, minha experiência me levou a crer que boa parte da população do entorno ainda não conhecia a escola, embora isso estivesse sendo paulatinamente modificado¹⁴⁰.

¹³⁸ Ao final do primeiro semestre de 2022, o restaurante estava finalmente sendo construído, graças à verba oriunda de emenda parlamentar, portanto, não recebida do governo federal. Contudo, não havia orçamento previsto para comprar os equipamentos e mobiliários necessários e nem para o custeio mensal.

¹³⁹ O fato de a rede federal ter passado por diversas formatações e denominações trouxe uma dificuldade para a construção de uma identidade da instituição. A título de comparação, as escolas técnicas estaduais são reconhecidas pela sigla ETEC, desde os anos 1980, o que contribuiu para que sejam mais conhecidas no estado de São Paulo do que o IFSP.

¹⁴⁰ No ano de 2017, participei de um projeto de divulgação do campus Pirituba em escolas estaduais e municipais e em serviços de assistência social do distrito. A maioria das pessoas não conhecia a instituição e outras achavam que era uma escola particular. Já durante o trabalho de campo realizado em 2019, a situação parecia diferente, pois parte dos entrevistados de outras escolas demonstraram conhecer o IFSP. Além disso, os entrevistados da instituição expressaram que estudar na escola era um “sonho”, além de contarem que era conhecida por seus colegas e professores nas escolas de

No que toca à localidade, embora esteja mais bem situada do que as escolas São Miguel e São Lucas, a Santo Inácio não estava em uma região nobre do distrito. Com relação à equipe gestora, conforme indicado, a rotatividade era uma característica intrínseca aos IFs, uma vez que, a cada quatro anos ocorre eleição de diretor geral¹⁴¹, e, a cada dois, de coordenador dos cursos. Outra especificidade é que o diretor designa dois membros para sua equipe: um diretor administrativo e um diretor pedagógico¹⁴²; o último sendo o mais indicado para a finalidade de discutir questões que envolvam diretamente o cotidiano escolar. Quando a pesquisa foi realizada, o diretor pedagógico ocupava o cargo há poucos meses, assim como ocorreu com seu antecessor, de tal forma que optei por entrevistar a diretora do ano anterior (conforme pontuado no capítulo sobre metodologia), pois estive na direção por quase dois anos e tinha mais conhecimento sobre o funcionamento da instituição.

A qualidade da escola foi um consenso entre os alunos - 100% dos questionários indicaram que a escola era boa (tabela 34, anexo) - e entre os gestores entrevistados, embora esses últimos admitissem que havia um desafio importante a ser superado, no sentido de garantir o aprendizado de todos, de forma a evitar reprovação e evasão em um ambiente extremamente heterogêneo do ponto de vista dos conhecimentos prévios dos alunos.

No que toca à questão dos projetos diferenciados, a escola oferecia um leque amplo de possibilidades, o que fazia com que muitos alunos continuassem no estabelecimento durante o contraturno escolar: havia visitas técnicas¹⁴³, grêmios estudantis, trabalho de conclusão de curso a cada ano, horário de atendimento semanal com todos os professores, aulas de recuperação obrigatória no final de cada bimestre, projeto específico para sanar as dificuldades em matemática, cursos livres variados, atividades esportivas e clubes de interesses¹⁴⁴. A escola também contava com um setor sociopedagógico (cuja pedagoga encarregada foi entrevistada¹⁴⁵), responsável por atender individualmente os jovens, amparando-os nas dificuldades emocionais e pedagógicas, bem como pela triagem alunos com maior vulnerabilidade social para o recebimento de auxílios financeiros, pagos com verba federal destinada aos IFs, especificamente para tal finalidade. Outro diferencial da escola era que durante um dia

origem. Pareceu-me haver um movimento de divulgação do campus pelos professores das escolas públicas locais, que estimulam os seus alunos a prestar o processo seletivo, o que é reforçado pelo fato de muitos docentes dessas redes participarem dos cursos livres oferecidos pelo campus.

¹⁴¹ Cf. Decreto N. 6.986/2009 em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6986.htm Acesso em 09.01.21.

¹⁴² O diretor pedagógico deve gerir diretamente o cotidiano escolar, organizando, junto com os coordenadores, o trabalho com os alunos e com os professores; o administrativo cuida das questões orçamentárias e da manutenção do campus; e o diretor geral deverá orquestrar todas essas áreas, além de representar o campus diante da estrutura organizacional em todo o estado. Havia ainda coordenadorias de pesquisa, de extensão e de outras questões administrativas. Finalmente, havia um Conselho de Campus (Concam), soberano quanto às decisões, formado por professores, servidores, alunos e presidido pelo diretor geral.

¹⁴³ Visitas técnicas são excursões a empresas, com o objetivo de aproximar os alunos da área de seus cursos.

¹⁴⁴ Os clubes são grupos de alunos em torno de temas como dança, culinária, programação de games, dentre outros, geridos pelos próprios jovens com a ajuda de um professor.

¹⁴⁵ No caso da escola federal, optei por entrevistar a pedagoga no lugar dos coordenadores de curso, porque eles ocupavam o cargo há menos de um mês e não tinham um contato tão intenso com os alunos.

da semana, os alunos tinham aula em período integral, além do curso ser ofertado apenas no período vespertino¹⁴⁶.

Com relação aos questionários, assim como a porcentagem dos que avaliaram positivamente a escola, a presença de jovens que nunca a abandonaram nem pensaram em abandonar foi de 100%, conforme será abordado no capítulo 2. Contudo, a entrevista com os gestores indicou que houve evasão em outras turmas que a pesquisa não abarcou. Além disso, a entrevista com um dos jovens da amostra revelou uma situação mais complexa, conforme será discutido no capítulo 4. Com relação às questões sobre gostar de ir à escola (tabela 32, anexa), sensação de aprendizado (tabela 39, anexa), confiança (tabela 36, anexa), interesse (tabela 42, anexa) e auto avaliação (tabela 41, anexa), as porcentagens foram as maiores entre os estabelecimentos: 71,1%, 84,2%, 71,1%, 71% e 86,8%. Referente à pergunta sobre as dificuldades apresentadas pela escola, houve uma inversão em relação às outras, pois nenhum aluno indicou que não fosse difícil (tabela 38, anexa). No que toca à violência, 44,7% haviam sofrido ou praticado (tabela 25, anexa). Com relação ao tempo de deslocamento (tabela 21, anexa) e quanto à escolha da escola em função de considerá-la uma das melhores da região (tabela 35, anexa), apresentou a maiores porcentagens: 71,1% e 81,6%. Finalmente, com relação ao público, apresentou a menor porcentagem de alunos na faixa de renda mais baixa (5,3%, conforme a tabela 15, capítulo 2), mas considerando as outras faixas, não esteve muito distante da escola São Gabriel. Com relação à “cor”/”raça”, teve a menor porcentagem de pretos e pardos (39,4%, conforme a tabela 10, capítulo 2); além disso, foi a escola com maior percentual de estudantes praticantes de religião (55,3%, conforme a tabela 24, anexa). Conforme será mais bem desenvolvido no capítulo 4, também é relevante apontar que foi o grupo com maior percentual de mulheres, com 81,6% (tabela 9, anexa).

Os turnos

Finalmente, é necessário adicionar a questão das diferenças entre os turnos na contextualização do objeto de pesquisa. Conforme bibliografia, o noturno é frequentemente apontado como o período mais problemático (SILVA, LOURENCETTI, RACHED, 1995; SPOSITO, GALVÃO, 2004; SOUZA, OLIVEIRA, 2003), o que também encontrei com os meus dados quantitativos. Por exemplo, considerando todas as escolas estaduais, entre os alunos da manhã, apenas 1,02% haviam abandonado os estudos, enquanto a porcentagem foi de 36,21% no caso da noite (tabela 4, capítulo 2). Com relação às

¹⁴⁶ Quando os alunos chegam no terceiro ano do ensino médio devem, obrigatoriamente, migrar para a manhã.

reprovações, o percentual foi de 7,14% na manhã contra 74,14% no noturno (tabela 6, anexa). E, segundo a tabela 26 (anexa), também foi no noturno que mais jovens tinham tido mais contato com o mercado de trabalho (51,72% contra 20,41%). No que concerne a gostar de ir à escola, 7,14% dos alunos matutinos responderam negativamente, enquanto foram 22,14%, no caso do noturno (tabela 32, anexa). Referente à auto avaliação, 67,34% consideravam-se excelentes ou bons alunos na manhã, contra 41,38%, no noturno (tabela 41, anexa). Houve pouca variação nas questões sobre a avaliação da qualidade da escola, a confiança e a percepção da dificuldade do curso, conforme tabelas 34, 36 e 38 (anexa).

Embora os dados quantitativos apontem para o noturno como mais problemático, as entrevistas trouxeram novas percepções, demonstrando, por exemplo, que a avaliação negativa sobre o turno era mais pronunciada nos discursos dos alunos que estudavam de manhã (“é pra quem não terminou no tempo certo”; “é pros alunos que têm que trabalhar”; “só tem repetente”; “é muita bagunça”; “dizem que tem muito maloqueiro”; “é mais fácil pra passar de ano”; “parece que tem muita droga”) enquanto, entre os estudantes da noite, embora tenham surgido algumas críticas, foi mais comum uma defesa, no sentido de reivindicar equivalência entre os turnos e até afirmar vantagens com relação à manhã (“com a sala mais vazia, é mais fácil ensinar”, em referência ao fato de que têm menos matriculados na noite; “o povo da manhã é infantil”; “é bom pra não ter que acordar cedo”; “a matéria é igualzinha”; “não é mais fácil”). No caso da São Lucas, a defesa coexistiu com uma constatação mais enfática de que havia problemas no turno da noite, como falta de professores, brigas, consumo de álcool e droga no colégio, entre outras questões desfavoráveis. Já no contexto do noturno no São Gabriel, conforme indicado, foi possível perceber um clima escolar muito positivo, com elogio aos professores e referência à solidariedade entre o grupo de alunos, que se ajudavam nas questões escolares, evidenciando uma heterogeneidade já percebida por Souza e Oliveira (2003).

Outro tema relevante foi a presença de jovens que haviam sido matriculados no noturno pela própria escola em razão de sua idade, sem ter havido uma consulta ou oportunidade para escolher. Além disso, conforme será explorado ao longo do texto, à exceção dos jovens do São Gabriel, todos os outros do período da noite afirmaram que os alunos de suas classes faltavam muito, de tal forma que as salas estavam constantemente vazias, em oposição aos relatos dos alunos matutinos cuja avaliação foi que suas classes eram cheias.

Por fim, no caso da escola federal Santo Inácio, a obrigatoriedade do ensino vespertino para o ensino médio integrado ocorreu em função da administração do espaço físico do campus, diante da

expansão de outros cursos (superiores, técnico subsequentes, pós-graduação, entre outros). A decisão, no entanto, recebeu críticas por parte dos entrevistados, que afirmaram preferir estudar de manhã.

CAPÍTULO 2 – RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS

Neste capítulo será, em primeiro lugar, apresentada uma visão geral do universo dos jovens matriculados nas quatro escolas, por meio da discussão de variáveis socioeconômicas (como renda, condição de moradia, “sexo”/”gênero”, “cor”/”raça”, entre outras), escolares (como turno, abandono, reprovação, etc.) e variáveis de opinião (avaliação da escola, interesse pelas matérias, etc.), todas aferidas pelos questionários objetivos. Na elaboração das tabelas, optei por separar os resultados das escolas estaduais daqueles da escola federal – que, como já apontado, tem a função de contraexemplo –, na medida em que, na maioria das vezes, eram bastante díspares e sua soma iria diluir as informações das primeiras. Além disso, para garantir a fluidez do texto, escolhi apresentar apenas algumas tabelas ao longo da tese, preferindo, nos outros casos, mobilizar apenas os dados e disponibilizando no anexo as tabelas as quais se referem.

Em seguida, os dados serão discutidos a partir de outra perspectiva. Parte das variáveis tratadas anteriormente¹⁴⁷ serão avaliadas por meio de quatro subconjuntos extraídos da amostra original e não mais no contexto dos universos das instituições estaduais e federal. Esses conjuntos separam os alunos entre os que já abandonaram a escola e retornaram; os que nunca a abandonaram, mas cogitaram (ou estavam cogitando) fazer isto e aqueles que nunca abandonaram e nem consideraram essa possibilidade. Esse último grupo foi desmembrado em dois, um de alunos das escolas estaduais e outro das federais, com o objetivo de, mais uma vez, evidenciar especificidades das redes. Finalmente, após a comparação dos grupos, serão apresentados os perfis de cada um, levando-se em conta a síntese de suas principais características, conforme pontuado nos Procedimentos de Pesquisa.

A exposição desses resultados torna oportuna uma breve apresentação de algum dos dados oficiais para o ano de 2019¹⁴⁸, de forma a contextualizar os meus achados e objetivando traçar um panorama mais amplo. Também serão pontuadas algumas pesquisas pregressas, na medida em que, algumas vezes, as variáveis apresentadas foram relacionadas ao abandono ou à reprovação por esses estudos. Porém, isso não significa uma comparação precisa entre os diferentes tipos de informações, uma vez que, conforme apresentado nos apontamentos metodológicos, minha amostra não é probabilística, de tal forma que uma série de cuidados estatísticos deveriam ter sido tomados se esse fosse o objetivo. Além disso, as diversas pesquisas se caracterizam por metodologias e universos distintos dos meus, não cabendo uma comparação

¹⁴⁷ Nem todas as variáveis discutidas no capítulo anterior estão presentes no texto que segue. Para tornar a apresentação mais concisa, optei apenas por aquelas que melhor evidenciam a heterogeneidade dos grupos.

¹⁴⁸ Com relação às estatísticas oficiais, uma vez que o campo foi realizado em 2019, esse ano será tomado como referência, sendo mobilizadas pesquisas anteriores, apenas quando as de 2019 não tiverem sido disponibilizadas.

propriamente dita, mas, apenas, a identificação de certos fatores como relevantes a partir de estudos anteriores.

Visão geral dos universos das escolas estaduais e federal

Conforme tabela abaixo, minha amostra corresponde a 156 casos, todos oriundos das três escolas estaduais, e mais 38, de jovens matriculados na rede federal e que, portanto, foram incluídos na pesquisa com o objetivo de servir de contraexemplo.

Tabela 4 - Abandono, por escola e turno

Escola e turno	Abandonou e Retornou		Pensou		Não abandonou e nem pensou		Não respondeu		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Escola São Miguel	6	13,0%	6	13,0%	33	71,7%	1	2,2%	13	100,0%
Manhã	1	2,8%	6	16,7%	28	77,8%	1	2,8%	8	100,0%
Noite	5	50,0%	-	-	5	50,0%	-	-	0	100,0%
Escola São Lucas	7	14,0%	9	18,0%	34	68,0%	-	-	50	100,0%
Manhã	-	-	4	12,9%	27	87,1%	-	-	31	100,0%
Noite	7	36,8%	5	26,3%	7	36,8%	-	-	19	100,0%
Escola São Gabriel	8	13,3%	5	8,3%	47	78,3%	-	-	60	100,0%
Manhã	-	-	1	3,1%	31	96,9%	-	-	32	100,0%
Noite	8	28,6%	4	14,3%	16	57,1%	-	-	28	100,0%
Total Estaduais	21	13,5%	20	12,8%	114	73,1%	1	0,6%	156	100,0%
Total Federal (Escola Santo Inácio, Tarde)	-	-	-	-	38	100,0%	-	-	38	100,0%

Fonte: Elaboração de Maysa Rodrigues e Fábio Andó Filho a partir de dados próprios, 2019

Conforme tabela, 13,5% dos alunos da rede estadual já tinham deixado a escola pelo menos uma vez e, no caso da rede federal, nenhum marcou essa alternativa nos questionários. É importante lembrar que todos eles tinham regressado aos estudos, uma vez que o questionário foi aplicado dentro dos estabelecimentos e no começo do ano letivo. Isto significa que, usando os conceitos do INEP de forma precisa, os jovens abandonaram a escola e não, necessariamente, evadiram (lembrando que evadir significa abandonar em determinado ano e não retornar até o ano seguinte)¹⁴⁹.

¹⁴⁹ Cf. “Dicionário de Indicadores Educacionais” (INEP) em http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkwl/document/id/486420 Acesso em 22.01.21

A título de contextualização, segundo os dados do INEP¹⁵⁰ de 2019, 2,5% dos alunos havia abandonado a escola na rede estadual paulista, 0,5% na rede federal de São Paulo e, 5,3% somando todas as redes públicas no Brasil, de tal forma que a minha porcentagem de abandono foi superior a todos esses dados. Porém, é importante indicar que essas informações do INEP se referem apenas aos abandonos ocorridos em 2019, enquanto minha pergunta questionava os abandonos que ocorreram ao longo da vida do aluno, o que impede uma comparação direta.

Com relação aos indivíduos de minha amostra, também foi questionado se retornaram no meio do ano, após terem abandonado. Dentro do universo de 13,5% de alunos da rede estadual que haviam abandonado a escola, seis de 22, ou seja, 27,27%, responderam positivamente. Esses seis responderam, ainda, se foram ou não aprovados no ano em que abandonaram e metade indicou que sim. Dessa forma, os dados foram ao encontro de algumas das hipóteses traçadas na introdução¹⁵¹: uma porcentagem dos alunos que abandona a escola acaba por voltar no mesmo ano e uma parte deles é aprovada.

Segundo a tabela, outro dado importante é a quantidade de jovens, entre os que não abandonaram a escola, que pensaram seriamente em fazê-lo¹⁵². Esses casos foram poucos dentro do universo de pesquisa, abarcando 12,8% dos indivíduos matriculados na rede estadual e nenhum entre os alunos da escola federal. Porém, conforme justificado nas discussões metodológicas, trata-se de um de meus grupos de interesse. Além disso, os alunos foram questionados sobre quais eram os principais motivos que os levariam a abandonar a escola:

¹⁵⁰ Cf. Indicadores Educacionais em <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais> Acesso 21.01.21

¹⁵¹ Embora esses dados estejam de acordo com as hipóteses, minha expectativa era de um número maior de jovens aprovados após abandonar a escola. Contudo, como se tratou de um universo de investigação muito pequeno, seriam necessários mais casos para realizar uma análise mais robusta. Do ponto de vista qualitativo, algumas considerações serão tecidas nos capítulos 7 e 8.

¹⁵² Sobre a questão específica de cogitar o abandono, praticamente não encontrei referências bibliográficas, com exceção a um trabalho sobre evasão escolar em um programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola em Itapororoca, na Paraíba (SOUZA, et al, 2016). Os pesquisadores incorporaram a pergunta sobre o abandono ideado ao questionário objetivo, encontrando que 30% da amostra havia cogitado a possibilidade, porém, não realizaram uma análise específica a partir desse dado (SOUZA, et al, 2016).

Tabela 5 - Motivos que levariam o aluno a abandonar a escola, por escola e turno

Escola e turno	Trabalho		Bullying		Desinteresse		Problemas com transporte		Professores		Outros		Total de alunos	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Escola São Miguel	11	25,0%	8	18,2%	8	18,2%	4	9,1%	2	4,5%	11	25,0%	44	100%
Manhã	7	24,1%	7	24,1%	4	13,8%	3	10,3%	1	3,4%	7	24,1%	29	100%
Noite	4	26,7%	1	6,7%	4	26,7%	1	6,7%	1	6,7%	4	26,7%	15	100%
Escola São Lucas	16	27,6%	11	19,0%	7	12,1%	4	6,9%	1	1,7%	19	32,8%	58	100%
Manhã	6	20,0%	7	23,3%	3	10,0%	1	3,3%	-	-	13	43,3%	30	100%
Noite	10	35,7%	4	14,3%	4	14,3%	3	10,7%	1	3,6%	6	21,4%	28	100%
Escola São Gabriel	11	23,4%	7	14,9%	9	19,1%	5	10,6%	-	-	15	31,9%	47	100%
Manhã	4	22,2%	5	27,8%	2	11,1%	3	16,7%	-	-	4	22,2%	18	100%
Noite	7	24,1%	2	6,9%	7	24,1%	2	6,9%	-	-	11	37,9%	29	100%
Total Estaduais	38	25,5%	26	17,4%	24	16,1%	13	8,7%	3	2,0%	45	30,2%	149	100%
Total Federal														
(Escola Santo Inácio, Tarde)	3	20,0%	2	13,3%	3	20,0%	-	-	1	6,7%	6	40,0%	15	100%

Fonte: Elaboração de Maysa Rodrigues e Fábio Andó Filho a partir de dados próprios, 2019

Uma primeira consideração é que parte significativa dos alunos que afirmaram nunca ter pensado seriamente em abandonar a escola, assinalou, nesse momento, razões para fazê-lo, conforme será mais bem discutido quando os subgrupos forem analisados. Ao todo, 95,1% dos alunos dos colégios estaduais e 39,5% dos jovens matriculados na escola federal apontaram algum motivo para o abandono¹⁵³, enquanto a soma dos que tinham efetivamente saído da escola e dos que tinham pensado nessa possibilidade foi de apenas 26,3%, o que parece indicar que a pergunta sobre os motivos foi interpretada como uma hipótese remota, enquanto a questão sobre ter pensado em abandonar foi tomada de forma mais concreta.

Com relação aos resultados, “outros motivos” superou todas as outras alternativas tanto na rede estadual (30,2%) quanto na federal (40%). Considerando as alternativas nominais, indicando, para os matriculados na rede estadual, trabalho como a mais incidente (25,5%), seguida de *bullying* (17,4%), desinteresse (16,1%), problemas com transporte (8,7%) e professores (2%). No caso dos indivíduos da escola federal, trabalho e desinteresse predominaram com 20%, seguido de *bullying*, com 13,3% e professores com 6,7%. À título de contextualização e embora seja necessário levar em conta que se trata de universos de pesquisa diferentes (meus questionários consideram os alunos matriculados na escola enquanto a PNAD questiona nos domicílios a existência de jovens fora da escola e suas motivações)¹⁵⁴,

¹⁵³ Essa soma inclui parte dos alunos da rede federal (que, portanto, não haviam abandonado ou cogitado o abandono, conforme tabela 4), mas assinalou razões para fazê-lo.

¹⁵⁴ No caso da PNAD Contínua, o entrevistador aplica um questionário objetivo que é respondido oralmente pela pessoa indicada com o responsável pela residência no momento da visita. A essa pessoa é perguntado se, entre os jovens que moram na casa, há algum fora da escola, bem como o motivo para tal. Nesse sentido, os dados sobre as motivações do abandono são relativos aos jovens efetivamente evadidos. Cf. “Conceitos e Métodos” em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/instrumentos_de_coleta/doc5360.pdf Acesso em 22.01.21

vale a pena retomar os dados do último suplemento especial sobre educação da PNAD (2019)¹⁵⁵, que apresentaram o trabalho (39,1%) e a falta de interesse (29,2%) como as principais razões para deixar a escola.

Com relação às reprovações, a tabela 6 (anexa) mostra que 25,2% dos jovens matriculados na rede estadual já tinham sido reprovados pelo menos uma vez¹⁵⁶, ante 2,6% dos alunos da escola federal. Outra questão importante, também evidenciada pela tabela 6, é o momento na trajetória escolar em que a reprovação ocorreu, sendo que, no primeiro grupo, 11,3% foram reprovados no ensino fundamental, 8,2% no ensino médio e 5,7% em ambos os níveis, enquanto, no segundo, houve apenas um único caso, no qual a reprovações ocorreu nos dois níveis de ensino. Uma primeira conclusão é que a reprovação no médio foi proporcionalmente mais incidente, uma vez que estavam cursando o primeiro ano do secundário, tendo tido oportunidade de serem reprovados apenas nessa série¹⁵⁷. Novamente, com o intuito de contextualizar a situação, dados do INEP indicaram que, em 2019, 10% do total dos alunos matriculados nas redes públicas em todo Brasil haviam sido reprovados naquele ano. Entre os alunos da rede estadual paulista, a taxa foi de 6,4%, enquanto entre os da rede federal no estado a porcentagem foi de 3,4%¹⁵⁸.

No que toca à distorção (ou discrepância ou defasagem) idade-série, trata-se de um fator frequentemente associado pela literatura ao abandono e às reprovações (FRITSCH, VITELLI, ROCHA, 2014¹⁵⁹; SOARES et al, 2015) e corresponde a um conceito usado pelos órgãos governamentais para indicar a porcentagem de alunos que estão atrasados dois ou mais anos com relação à idade oficialmente definida para cursar determinada série, podendo esse atraso ocorrer em função de reprovações ou abandonos prévios, de tal forma que o indicador não consegue precisar a trajetória do aluno¹⁶⁰. Conforme a tabela 7 (anexa), 12,8% estavam nessa situação no caso dos alunos da rede estadual e nenhum entre os

¹⁵⁵ Cf. <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio#:~:text=A%20pesquisa%20est%C3%A1%20divulgando%20pela,7%25%20eram%20pretos%20ou%20pardos>. Acesso em 22.01.21

¹⁵⁶ Novamente, com o intuito de contextualizar a situação, dados do INEP indicaram que, em 2019, 10% do total dos alunos matriculados nas redes públicas em todo Brasil haviam sido reprovados naquele ano. Entre os alunos da rede estadual paulista, a taxa foi de 6,4%, enquanto entre os da rede federal no estado a porcentagem foi de 3,4%. As porcentagens foram muito menores do que as minhas, porém, é preciso lembrar, mais uma vez, que os dados do INEP dizem respeito apenas ao ano de 2019, enquanto o meu questionário perguntava se os jovens haviam sido reprovados em algum momento de sua vida escolar.

¹⁵⁷ Esse dado é relevante não apenas porque o percentual é maior, mas, principalmente, porque, no caso de minha pesquisa, a oportunidade de ser reprovado no secundário é três vezes menor que as chances de reprovar no ensino fundamental, na medida em que estou levando em conta apenas o primeiro ano do ensino médio e que, no caso do fundamental, a política de “progressão continuada” adotada pelas redes estadual e municipal em São Paulo faz com que as reprovações ocorram apenas no 3º, 6º e 9º anos, uma vez que o aluno é avaliado apenas no fim dos ciclos (que correspondem aos períodos do 1º ao 3º ano, do 4º ao 6º ano e do 7º ao ano 9º ano) e não anualmente, de tal forma que não pode ser reprovado em todos os anos.

¹⁵⁸ As porcentagens foram muito menores do que as minhas, porém, é preciso lembrar, mais uma vez, que os dados do INEP dizem respeito apenas ao ano de 2019, enquanto o meu questionário perguntava se os jovens haviam sido reprovados em algum momento de sua vida escolar.

¹⁵⁹ Os autores investigam as taxas de defasagem idade-série na cidade de São Leopoldo, no Rio Grande do Sul, a partir de dados do INEP e outros colhidos diretamente em escolas. Buscam relação entre a defasagem e variáveis como série, turno e motivo da defasagem (FRITSCH, VITELLI, ROCHA, 2014).

¹⁶⁰ Cf. “Dicionário de Indicadores Educacionais” em http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkWI/document/id/486420 Acesso em 23.09.20

jovens da escola federal¹⁶¹, considerando que, no caso do primeiro ano do ensino médio, a idade esperada para ingresso é 15 anos, portanto, jovens com 17 ou mais estão em distorção. Dados do INEP, de 2019¹⁶², indicaram que a distorção no Ensino Médio era de 28,9%, considerando a situação de todas as redes públicas em todo o país. Na rede estadual de São Paulo era de 13,5% e na rede federal de São Paulo, de 6,1%.

Relacionado ao conceito anterior, há a questão da maior idade, também apontada pela literatura como associada à reprovação (FRANCESCHINI, RIBEIRO, GOMES, 2017). Com relação à minha amostra, traçando uma média, o conjunto dos alunos das escolas estaduais tinha 15,4 anos e, da federal, 15 anos. Conforme tabela 8 (anexa), a grande maioria, tinha 15 anos, porém, essa faixa etária foi mais comum na rede federal (81,6%) do que na rede estadual (53,6%), onde havia uma porcentagem maior de jovens mais velhos¹⁶³.

No que se refere à questão do “sexo”/“gênero”¹⁶⁴, meu universo de pesquisa foi predominantemente feminino. Conforme tabela 9 (anexa), isso ocorreu de forma mais discreta na rede estadual, com 58,3% de mulheres, e bastante evidência na federal, com 81,6%. Para diversos autores, “gênero” é uma questão importante no que se refere ao fracasso escolar, sendo maior a chance de abandono para os homens (SOARES et al, 2015; SALATA, 2019), exceto no caso de mulheres grávidas ou que tiveram filhos (GUIMARÃES, 2018; FRANCESCHINI, RIBEIRO, GOMES, 2017).

Com relação a “cor”/“raça”¹⁶⁵ dos participantes, a tabela 10 mostra que a maioria dos alunos das escolas estaduais declarou a cor “parda” (46,2%), enquanto na rede federal preponderaram os que se declararam “brancos”, com 60,5%, o que revela uma distinção importante.

¹⁶¹ Nem todos os alunos que abandonaram a escola ou foram reprovados estão em situação de distorção idade-série, pois, para serem assim categorizados, devem estar com atraso escolar de pelo menos dois anos.

¹⁶² Cf. “Indicadores Educacionais” em <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais> Acesso em 15.01.21

¹⁶³ É importante indicar que, a partir dos 18, os alunos podem optar por continuar no ensino médio regular ou se matricular no Ensino de Jovens e Adultos (EJA), o que pode explicar a baixa incidência de alunos com mais de 18 anos na amostra.

¹⁶⁴ Conforme nota 39, os termos “sexo” e “gênero” serão grafados entre aspas para aludir a complexidade desses conceitos. No questionário objetivo, foi perguntado o “sexo”/“gênero” do jovem, sendo possível escolher entre “feminino”, “masculino” e “transexual”, mas nenhum jovem assinalou a última opção. Embora haja uma longa discussão sobre as complexas relações entre os conceitos, este debate foge do escopo da presente pesquisa, principalmente porque não se mostrou imediatamente discutível do ponto de vista dos casos empíricos. Para uma discussão detalhada, é possível conferir autores como Butler (2003), Foucault (1988), Machado (2005), Mead (1988).

¹⁶⁵ Conforme nota 38, os termos “raça” e “cor” serão grafados entre aspas para aludir a complexidade desses conceitos. É importante apontar que a categoria “preto/negro” não é utilizada pelo IBGE, que usa os conceitos “preto” e “pardo”. No entanto, supus que os alunos não teriam essa informação e que a minha categorização seria mais fácil de compreender. Cf. Questionário do Censo de 2010 em https://censo2010.ibge.gov.br/imagens/pdf/censo2010/questionarios/questionario_basico_cd2010.pdf Acesso em 22.01.21

Tabela I0 - Cor/raça, por escola e turno

Escola e turno	Parda		Branca		Preta/Negra		Amarela	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Escola São Miguel	18	39,1%	15	32,6%	5	10,9%	-	-
Manhã	12	34,3%	14	40,0%	4	11,4%	-	-
Noite	6	54,5%	1	9,1%	1	9,1%	-	-
Escola São Lucas	29	58,0%	12	24,0%	7	14,0%	2	4,0%
Manhã	18	58,1%	8	25,8%	3	9,7%	2	6,5%
Noite	11	57,9%	4	21,1%	4	21,1%	-	-
Escola São Gabriel	25	41,7%	17	28,3%	13	21,7%	5	8,3%
Manhã	12	37,5%	12	37,5%	7	21,9%	1	3,1%
Noite	13	46,4%	5	17,9%	6	21,4%	4	14,3%
Total Estaduais	72	46,2%	44	28,2%	25	16,0%	7	4,5%
Total Federal (Escola Santo Inácio, Tarde)	11	28,9%	23	60,5%	4	10,5%	-	-

Escola e turno	Indígena		Não respondeu	Outra		Total		
	N	%	N	%	N	%	N	%
Escola São Miguel	3	6,5%	2	4,3%	3	6,5%	46	100,0%
Manhã	3	8,6%	-	-	2	5,7%	35	100,0%
Noite	-	-	2	18,2%	1	9,1%	11	100,0%
Escola São Lucas	-	-	-	-	-	-	50	100,0%
Manhã	-	-	-	-	-	-	31	100,0%
Noite	-	-	-	-	-	-	19	100,0%
Escola São Gabriel	-	-	-	-	-	-	60	100,0%
Manhã	-	-	-	-	-	-	32	100,0%
Noite	-	-	-	-	-	-	28	100,0%
Total Estaduais	3	1,9%	2	1,3%	3	1,9%	156	100,0%
Total Federal (Escola Santo Inácio, Tarde)	-	-	-	-	-	-	38	100,0%

Fonte: Elaboração de Maysa Rodrigues e Fábio Andó Filho a partir de dados coletados em entrevistas, 2019.

Segundo a PNAD Contínua de 2019, 46,8% da população era parda, 42,7% branca e, 9,4%, preta¹⁶⁶, de tal forma que a quantidade de pardos se aproxima da amostra dos alunos das escolas estaduais. O suplemento sobre educação dessa mesma pesquisa¹⁶⁷ evidenciou o grande peso das desigualdades raciais na exclusão escolar, apresentando que os negros eram, em 2019, 71,8% da população entre 14 a 29 anos que não tinham ensino médio completo e nem estavam cursando. Sobre essa questão, diversos autores indicam que “raça” é um fator que aumenta o risco tanto para abandono escolar quanto para reprovação (FRANCESCHINI, RIBEIRO, GOMES, 2017; DAYRELL, JESUS, 2016)¹⁶⁸.

Com relação ao turno em que estavam matriculados os alunos, a tabela II (anexa) evidencia que, na rede estadual, predominou a manhã, com 62,8%, seguido da noite, com 37,2%. Os alunos da tarde

¹⁶⁶ O documento da PNAD não disponibilizou dados sobre amarelos, indígenas e outros. Cf. https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101707_informativo.pdf Acesso 18.01.21

¹⁶⁷ Cf. Suplemento de Educação da PNAD Contínua de 2019 em https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf Acesso 18.01.21

¹⁶⁸ Dayrell e Jesus (2016) integraram a pesquisa “A exclusão de jovens adolescentes de 15 a 17 anos cursando ensino médio no Brasil: desafios e perspectivas”, desenvolvida pelo Observatório da Juventude da UFMG, em parceria com o UNICEF e a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC). Os autores analisam qualitativamente entrevistas com estudantes de 15 a 17 anos em cinco capitais brasileiras. As entrevistas ocorreram entre 2012 e 2013 e buscaram compreender os diferentes processos pelos quais o jovem é excluído da escolarização.

eram todos da escola federal, conforme apresentado nos capítulos anteriores. Ainda sobre essa questão, os estudantes da noite também foram perguntados sobre o motivo de estarem nesse período e, conforme tabela I2 (anexa), a principal resposta foi “quero arranjar um emprego” (36,2%), seguido de “arranjei um emprego” (25,9%), indicando que, apesar de a maioria das respostas estar vinculada ao trabalho, foi significativamente maior o número daqueles que apontaram um desejo para o futuro do que os que estavam efetivamente empregados.

Outro questionamento foi sobre a naturalidade dos alunos. Conforme tabela I3 (anexa), no caso de ambas as redes, a grande maioria respondeu que nasceu na cidade de São Paulo (90,4% na estadual e 89,5% na federal). Já a tabela I4 (anexa), evidencia que os nascidos fora da cidade foram bem menos frequentes do que as mães nessa situação, também para ambas as redes (54,5% na estadual e 50% na federal), o que indica que, apesar de paulistanos, parte significativa desses jovens traziam uma história de migração familiar.

No que se refere à renda familiar, tema apontado pela literatura como importante para a questão do abandono (DAYRELL, JESUS, 2016; SALATA, 2019), a tabela I5 indica que predominaram os alunos na faixa de R\$ 954 a R\$ 3816, nas duas redes¹⁶⁹. Porém, na estadual houve mais indivíduos na faixa mais baixa (até 954 reais) e, na federal, em uma faixa acima, a de R\$ 3819 a R\$ 9540¹⁷⁰.

Tabela I5 - Renda familiar, por escola e turno

Escola e turno	Até R\$954,00		Entre R\$954,01 e R\$3816,00		Entre 3816,01 e R\$ 9540,00		Entre 9540,01 e R\$ 19080,00		Mais de R\$19.080,00		Não respondeu		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Escola São Miguel	10	21,7%	18	39,1%	4	8,7%	2	4,3%	2	4,3%	10	21,7%	46	100,0%
Manhã	8	22,9%	13	37,1%	4	11,4%	2	5,7%	-	-	8	22,9%	35	100,0%
Noite	2	18,2%	5	45,5%	-	-	-	-	2	18,2%	2	18,2%	11	100,0%
Escola São Lucas	10	20,0%	19	38,0%	2	4,0%	3	6,0%	-	-	16	32,0%	50	100,0%
Manhã	2	6,5%	11	35,5%	1	3,2%	1	3,2%	-	-	16	51,6%	31	100,0%
Noite	8	42,1%	8	42,1%	1	5,3%	2	10,5%	-	-	-	-	19	100,0%
Escola São Gabriel	7	11,7%	21	35,0%	11	18,3%	6	10,0%	-	-	15	25,0%	60	100,0%
Manhã	2	6,3%	11	34,4%	8	25,0%	3	9,4%	-	-	8	25,0%	32	100,0%
Noite	5	17,9%	10	35,7%	3	10,7%	3	10,7%	-	-	7	25,0%	28	100,0%
Total Estaduais	27	17,3%	58	37,2%	17	10,9%	11	7,1%	2	1,3%	41	26,3%	156	100,0%
Total Federal (Escola Santo Inácio, Tarde)	2	5,3%	24	63,2%	10	26,3%	-	-	-	-	2	5,3%	38	100,0%

Fonte: Elaboração de Maysa Rodrigues e Fábio Andó Filho a partir de dados coletados em entrevistas, 2019.

¹⁶⁹ A taxa elevada de não resposta é condizente com a experiência de aplicação dos questionários, quando alguns alunos perguntaram o que colocar, na medida em que não sabiam a resposta. Orientei que tentassem pensar um número aproximado, mas, caso não fosse possível, não respondessem.

¹⁷⁰ Arrependo-me de ter escolhido os intervalos classes seguindo a formulação do IBGE, ou seja, a partir do número de salários mínimos. Essa definição ignora as diferenças internas às categorias e fez com que eu perdesse nuances importantes que poderiam ser valiosas para as análises, sobretudo, as diferenças que separam as classes “C”, “D” e “E”.

Relacionada a essa questão, também foi perguntado aos jovens se a família recebia algum auxílio financeiro governamental¹⁷¹ (tabela I6, anexa), seja diretamente da escola (o que foi comum no caso da escola federal, que oferecia bolsas para permanência estudantil) ou de outros tipos, havendo um pouco mais de respostas positivas para “do governo” no caso dos matriculados na rede estadual (21,2% ante 15,8% dos alunos da escola federal) e, inversamente, muito mais respostas positivas para “da escola” nos indivíduos da rede federal, com 44,7% contra 1,9% no grupo estadual. Considerando aqueles que não recebiam nenhum tipo de benefícios, preponderou o grupo estadual, com 73,7%, contra o federal, com 34,2%.

Questionei também quem era o principal responsável pela renda familiar e, segundo a tabela I7 (anexa), entre os alunos da rede estadual, as mães lideraram com 27,3%, seguidas pelos pais (17,3%) e pelos padrastos e tios/tias (ambos com 5,1%). Somados, pais e padrastos configuraram 22,4%, portanto, menos incidentes que as mães. Já no caso dos jovens da escola federal, os pais foram predominantes, com 47,4% ante 26,3% de mães. A discussão sobre a responsabilidade pela renda é importante, uma vez que pesquisas indicam que as famílias monoparentais são, predominantemente, chefiadas por mulheres (SALATA, 2019) e que elas ganham significativamente menos do que os homens (PNAD 2019)¹⁷². No caso do estado de São Paulo, por exemplo, mulheres ganhavam em média R\$ 2.517,00 reais, enquanto os homens, R\$ 3.290,00 (PNAD, 2019)¹⁷³.

A tabela I8 (anexa) indica com quem os alunos moravam, evidenciando que a maioria assinalou pai e mãe nos dois grupos (42,3% na estadual e 55,3% na federal), seguido de apenas a mãe (29,5% no primeiro e 18,4% no segundo). A questão de com quem se mora é importante novamente pelo tema da monoparentalidade, associada também ao abandono escolar (SALATA, 2019). Além disso, a tabela reitera a anterior, indicando que a maioria das famílias com apenas um cuidador era chefiada por mulheres. Ademais, outro fator indicado pela literatura como relacionado à evasão é a quantidade de irmãos (SALATA, 2019). Conforme tabela I9 (anexa), a maioria dos jovens na minha amostra tinha apenas um irmão, seguido daqueles com dois e nenhum, em ambos os grupos.

¹⁷¹ Embora o Bolsa Família seja o programa de transferência de renda mais conhecido, há outros, em todos os níveis administrativos, dentre os quais se destaca, também no âmbito federal, o Benefício de Prestação Continuada, garantido pela Lei Orgânica da Assistência Social (BPC-LOAS), destinado a todas as pessoas com algum tipo de deficiência (ou às suas famílias) e que não conseguem garantir sua sobrevivência material. Também é aplicado a idosos com renda per capita menor do que um quarto de salário mínimo. Segundo a Controladoria-Geral da União, em 2019, 11,07% da população recebia algum tipo de transferência de renda, sendo 13.170.607 famílias beneficiários do Bolsa Família e 4.626.185 indivíduos do BPC. No ano de 2020, primeiro ano da pandemia de Covid-19, a porcentagem da população beneficiária saltou de 11,07% (2019) para 46,22% em razão da crise econômica. No ano seguinte, o governo federal extinguiu o programa após 18 anos, substituindo-o pelo “Auxílio Brasil”. Cf. <http://www.portaltransparencia.gov.br/beneficios?ano=2020> Acesso 22.01.21 e <https://www.cnnbrasil.com.br/business/fim-do-bolsa-familia-e-comeco-do-auxilio-brasil-como-fica-agora/> Acesso em 11.12.21 <https://cecad.cidadania.gov.br/agregado/index4.php> Acesso em 22.01.21

¹⁷² Cf. PNAD Contínua, 3º Trimestre de 2019 em <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=72421> Acesso 22.02.21

¹⁷³ Cf. PNAD Contínua, 3º Trimestre de 2019 em <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=72421> Acesso 22.02.21

Com relação às condições de moradia, conforme tabela 20 (anexa), 62,2% dos jovens matriculados nas escolas estaduais afirmaram morar em casa própria, 26,9%, em casa alugada, 1,9%, em casa própria que está sendo financiada, 4,5%, “de favor” (ou seja, em espaço emprestado), 0,6%, em conjunto habitacional, 1,3%, em ocupação e 2,6% indicaram “outros”. Entre os grupos dos alunos do estabelecimento federal, as porcentagens foram de 55,3%, 13,2%, 18,4%, 5,3%, 7,9% e 0% para ocupação e “outros”. No que toca aos dados da PNAD de 2019, em todo o Brasil, 66,4% das pessoas moravam em casa própria e quitada; 6,1% em imóvel em financiamento; 18,3% em casa alugada e 8,9% em imóvel emprestado; além de 0,2% que moravam em outras condições, como por exemplo, em ocupações (PNAD, 2019¹⁷⁴).

Conforme tabela 21 (anexa), no que se refere ao tempo que os alunos levavam para o deslocamento de casa até a escola, entre os jovens da rede estadual, prevaleceu a resposta menos de 15 minutos (44,2%), seguida de entre 15 e 30 minutos (34,6%). Já entre os alunos da escola federal preponderaram deslocamentos menos céleres, 50% indicaram entre 30 e 60 minutos e 21,1% mais de uma hora.

No que toca à escolaridade dos genitores (tabela 23, anexa), na rede estadual, 3,2% dos pais não estudaram, 16,7% cursaram o fundamental incompleto, 8,6% completaram o ensino primário, 5,8% fizeram o secundário incompleto, 16% completaram o ensino médio, 5,8% iniciaram a graduação, mas não terminaram, 9,6% terminaram a faculdade, 2,6% fizeram pós-graduação e 34,6% das respostas foram nulas. Esse último dado chama a atenção, pois é o item com maior incidência, indicando que os alunos não sabiam a escolaridade de seu pai, o que pode sugerir um afastamento com relação ao pai ou a falta de diálogo com relação à experiência escolar. No caso dos estudantes da escola federal, seguem as porcentagens, na mesma ordem das anteriores: 2,6%, 13,5%, 13,5%, 13,5%, 35,1%, 0%, 5,3%, 2,6%, e 15,8%, para “não respondeu”. Agrupando os que tinham pais com ensino fundamental incompleto e completo, tem-se 25%; os com ensino médio incompleto e completo, 15,4%; os com faculdade incompleta e completa, incluindo os pais que tinham pós-graduação. No que se refere aos pais dos jovens da rede federal, as porcentagens foram as seguintes, também na mesma ordem das anteriores: 27%, 48,6%, 5,3% e 7,9.

Os dados sobre a escolaridade da mãe são frequentemente associados pela literatura ao abandono escolar e à reprovação (FRANCESCHINI, RIBEIRO, GOMES, 2017; SALATA, 2019). Tanto no caso dos jovens da rede estadual quanto os da federal, a tabela 22 (anexa) revela menor incidência de respostas

¹⁷⁴ Cf. Suplemento “Características Gerais dos Domicílios e dos Moradores”, da PNAD Contínua de 2019 em https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101707_informativo.pdf Acesso 22.01.21

nulas em comparação aos pais, além de melhores resultados em termos de escolarização. Com o mesmo agrupamento feito no caso dos pais, na rede estadual, o primeiro grupo (até ensino fundamental) é praticamente do mesmo tamanho (25%), enquanto a soma dos com ensino médio incompleto e completo foi maior (39,1%); dos com faculdade incompleta e completa, incluindo os pais que tinham pós-graduação, um pouco menor (15,3%); os sem nenhum estudo, igual (0,6%), havendo também menos respostas nulas, com 19,8%. No que se refere aos agrupamentos de categorias sobre escolaridade das mães dos jovens da rede federal, as porcentagens foram as seguintes, também na mesma ordem das anteriores: 18,4%, 42,1%, 29%, 0% e 10,5%.

Conforme tabela 24 (anexa), no que tange à religiosidade: 34,6% dos jovens da rede estadual e 55,3% dos alunos da escola federal frequentavam alguma igreja, sendo preponderantes, nos dois casos, as diversas denominações evangélicas¹⁷⁵, com 23,1% e 42,1%, seguidas do catolicismo (10,9% e 13,2%), havendo espíritas apenas entre os alunos da rede estadual (0,6%).

Com relação à violência, assunto bastante abordado nos estudos sobre educação (SPOSITO, GALVÃO, 2004; DAYRELL, et al, 2009; FRANCESCHINI; RIBEIRO; GOMES, 2017), os jovens foram questionados se haviam praticado ou sofrido algum tipo de violência¹⁷⁶ e as respostas positivas foram de 50% entre os matriculados na rede estadual e 44,7% entre os alunos da escola federal (tabela 25, anexo). Ainda nesse âmbito, é importante destacar a questão do *bullying* (será tratada no capítulo 6), uma vez que, conforme tabela 5, foi o segundo principal motivo declarado como possível motivação para o abandono, devendo-se levar em conta que diversos autores o associam à evasão escolar (DAYRELL et al, 2009, FRANCESCHINI; RIBEIRO; GOMES, 2017, CROCHICK, CROCHICK, 2017).

As questões seguintes tratam de aspectos referentes ao trabalho juvenil, abordando um ponto central nas discussões sobre juventude e educação (GUIMARÃES, 2004; FRITSCH, VITELLI, ROCHA, 2014; SOARES; et al; 2015, 2017; DAYRELL, 2007; DAYRELL, JESUS, 2016. No que toca à minha amostra, conforme tabela 26 (anexa), 32,1% dos alunos da rede estadual já havia tido ou

¹⁷⁵ Segundo o recenseamento de 2010, 64,6% dos brasileiros eram católicos (em 2000 eram 73,6%) enquanto 22,2% da população era evangélica (contra 15,4% em 2000). Pesquisa mais recente do Data Folha indica que, em 2016, 29% das pessoas com mais de 16 anos se afirmavam evangélicas e 50%, católicas, havendo clara tendência de aumento do primeiro tipo e diminuição do segundo (ainda que continuasse predominando). Contudo, a real dimensão dos evangélicos no Brasil ficará mais clara apenas quando forem apresentados os resultados do novo Censo, previsto inicialmente para 2020 e suspenso pelo governo federal. De todo modo, considerando as pesquisas anteriores, é plausível a expectativa de manutenção das tendências verificadas, ou seja, de queda no número de católicos e aumento dos evangélicos. Cf. <http://media.folha.uol.com.br/datafolha/2016/12/28/da39a3ee5e6b4b0d3255bfef95601890afd80709.pdf> Acesso em 23.01.21 Cf. <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/economia/audio/2021-04/censo-demografico-nao-sera-realizado-em-2021> Acesso em 11.12.21

¹⁷⁶ Arrependo-me bastante da formulação dessa pergunta. Naquele momento, pensei que o agrupamento evitaria que os alunos ficassem constrangidos em detalhar o tema. Depois cheguei à conclusão de que faltaram várias especificações: desmembrar a pergunta entre “sofreu” ou “praticou” violência, questionar qual foi o tipo de violência em questão (física, sexual, moral, moral do tipo *bullying*, etc.), além de perguntar se teria ocorrido no contexto da escola.

estava tendo alguma experiência de trabalho; 27,6% nunca tiveram e nem estavam buscando e; 35,3% estavam procurando alguma ocupação. É interessante que, somando os alunos que estavam ou já tinham trabalhado com os que estavam procurando, estes excederam consideravelmente os mais distantes do mundo do trabalho, reforçando a ideia de Guimarães (2004) de que o trabalho é central no imaginário juvenil, ainda que, muitas vezes, pela sua ausência, na forma de desemprego. Considerando os dados do último trimestre da PNAD de 2019, no Brasil, 11,8% da população estava desocupada. Entre os jovens de 14 a 17 anos, a taxa era de 8%¹⁷⁷. No que se refere aos indivíduos matriculados na escola federal, apenas 7,9% havia tido contato com o mercado de trabalho, 76,3% nunca trabalharam e nem estavam buscando ocupar-se e; 10,5% diziam estar procurando trabalho, o que releva um cenário maior de afastamento com relação ao mundo laboral em comparação com os alunos estaduais.

Discutindo agora o tipo de trabalho praticado pelos jovens, a tabela 27 (anexa) indica que entre os 32,1% que responderam que estavam ou estiveram ocupados entre os alunos estaduais, “bico” predominou fortemente (52%), seguido de trabalho sem carteira assinada (24%), do programa “Jovem Aprendiz” (16%) e, por fim, os que tiveram uma situação de inserção formal no mercado, com a carteira de trabalho assinada (6%). Já entre os 7,9% de indivíduos da rede federal que tiveram contato com o mercado de trabalho, 66,7% (duas pessoas) assinalaram “bico” e 33,3% (uma pessoa), trabalho com carteira assinada. No que se refere, novamente, aos estudantes das escolas estaduais, vale notar que a soma dos alunos que tinham carteira assinada com os que faziam parte do programa “Jovem Aprendiz” - experiência de trabalho mais formal, pois regulamentada pelo governo e regida por contrato, conforme será mais bem discutido na unidade III -, foi muito menor do que a porcentagem de emprego informal, sendo esse um traço marcante em minha amostra. Esses dados reforçam a associação entre juventude e mercado de trabalho informal, detectada por Madeira desde os anos 1980 (MADEIRA, 1986). Além

¹⁷⁷ Suplemento temático da PNAD (2018) indica ainda que a relação entre os jovens e o mercado de trabalho se intensifica muito a partir dos 18 anos. Segundo essa pesquisa, entre 15 e 17 anos, 78,9% dos entrevistados apenas estudavam; 3,1% apenas trabalhavam; 10,7% trabalhavam e estudavam; e 7,9% não realizavam nenhuma das atividades. Entre 18 e 24 anos: os primeiros eram 22,1%, os segundos 34,2%, os terceiros 16,1% e os últimos 27,7%. Finalmente, entre 25 e 29 anos, os percentuais são de: 5,5%; 57,3%; 11,5% e 25,7%, respectivamente. Assim, na primeira faixa etária, apenas 13,8% estavam envolvidos com o trabalho, enquanto 78,9% apenas estudavam; no segundo grupo (18 a 24 anos), eram 40,3% contra 22,1% e, no terceiro (25 a 29), 68,8% contra 5,5%; o que evidencia uma inflexão a partir dos 18 anos. Além disso, foi relevante a categoria “não estuda nem trabalha”, pequena no primeiro grupo, mas abrangendo mais de um quarto da população do primeiro e segundo. Esses jovens ficaram conhecidos como “geração nem nem”, principalmente pela ampla veiculação do termo pela mídia. Roseli Barbosa (2017) associa a expressão à visão de um “*jovem vadio*” que ela propõe desconstruir. Defende que o termo desconsidera que esse grupo quase sempre exerce trabalho doméstico e se faz presente no mercado de trabalho informal, ocupando-se de subempregos precários. Naercio Menezes-Filho, Pedro Cabanas e Bruno Komatsu (2013) corroboram essa visão ao apontarem que “nem nem” é uma situação provisória, decorrente da alta rotatividade laboral imposta pelo mercado de trabalho. Além disso, é importante considerar a condição de desalentado, ou seja, situação em que a pessoa não procurou emprego no intervalo questionado pela PNAD, porque não tinha esperanças de conseguir. Sobre matérias jornalísticas que difundiram o termo, conferir “Quem são os jovens nem nem: não estudam, não trabalham e não estão procurando emprego”, publicada pelo jornal Estado de São Paulo, no dia 01/05/19 em <https://brasil.estadao.com.br/noticias/geral,quem-sao-os-jovens-nem-nem-nem-nao-estudam-nao-trabalham-e-nao-estao-procurando-emprego,7002811210>; “Falta de aspiração é o maior entrave a mulheres nem nem, diz estudo”, da Folha de São Paulo, de 15/03/18 em <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2018/03/falta-de-aspiracao-e-maior-entrave-a-mulheres-nem-nem-diz-estudo.shtml>) e; “Jovens que não estudam nem trabalham: escolha ou falta de opções”, de 17/03/18 em (https://brasil.elpais.com/brasil/2018/03/16/economia/1521229056_606414.html) Acesso em 23.01.12 Cf. “Suplemento de Educação da PNAD Contínua” (2018) em <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101657> Acesso em 23.01.21

disso, segundo dados do IBGE de 2019¹⁷⁸, 41,5% dos trabalhadores eram informais no Brasil e 33,1% no estado de São Paulo, o que demonstra que a questão não é exclusiva dos jovens.

Com relação às horas dedicadas ao trabalho, conforme tabela 28 (anexa), entre os estudantes das escolas estaduais, 52% indicaram menos de dez horas semanais, algo compatível com os “bicos”. A segunda categoria mais incidente foi de até vinte horas, com 24%. Responderam até quarenta horas 16% e mais de quarenta horas 6%. Já entre os jovens da rede federal, 66,7% assinalou menos de dez horas e 33,3%, mais de 40 horas. Questionei também o principal motivo para trabalharem (tabela 29, anexa) e a maioria respondeu “para ter dinheiro para comprar as coisas que quero” (52% entre os estudantes das escolas estaduais e 66,7%, da federal). Entre os matriculados na rede estadual também houve 24% que assinalou “para ajudar meus pais com as despesas”¹⁷⁹, 16%, “para adquirir experiência” e 6% “para meu sustento”. No caso dos estudantes da rede federal, 33,3% assinalaram essa última alternativa.

Com relação ao trabalho doméstico, questão identificada pela literatura como sensível para o abandono escolar no caso de meninas (FRANCESCHINI, RIBEIRO, GOMES, 2017), a tabela 30 (anexa) indica que 55,8% dos alunos da rede estadual e 23,7% dos da rede federal responderam que cuidavam de crianças. Ao analisar separadamente o cuidado de crianças entre meninos e meninas, 64,4% dos cuidadores eram do sexo feminino e 35,6% do masculino entre os alunos da rede estadual e 88,9% do feminino e apenas 11,1% do masculino entre aqueles que tinham essa responsabilidade na rede federal, evidenciando uma discrepância de gênero no que toca a esse tipo de tarefa.

No que se refere a temas relativos à escola, em primeiro lugar, há a questão das amizades (tabela 31, anexa), com 75,6% dos alunos das escolas estaduais e 89,5% dos da escola federal que indicaram ter pelo menos um amigo na escola. O resultado corrobora a ideia da escola como um espaço importante de sociabilidade juvenil – ainda que as amizades não sejam as principais motivações para a frequência, conforme tabela 33 (anexa), que ainda será discutida.

Foram feitas algumas perguntas sobre a avaliação que os jovens faziam da escola e os resultados, em geral, foram muito positivos¹⁸⁰. A primeira questão era se gostavam de ir (tabela 32, anexa): 39,7% dos alunos das escolas estaduais e 71,1% dos da federal responderam positivamente; contra 46,8%, no primeiro, e 26,3%, no segundo caso, que afirmaram gostarem “mais ou menos”. Chama a atenção a baixa porcentagem daqueles que recusavam a escola por completo, porém, na rede estadual, a resposta “mais ou

¹⁷⁸ Cf. <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101678> Acesso em 23.01.21

¹⁷⁹ Essa alternativa supunha que o aluno não era o principal responsável pelas contas da casa, mas contribuía de alguma forma.

¹⁸⁰ Questionei-me se os bons resultados seriam fruto de necessidade de o aluno querer corresponder às expectativas que avaliava que eu poderia ter, de tal forma que os dados poderiam estar enviesados. Por outro lado, esses resultados foram obtidos pela aplicação de questionários, momento em que a interação com os alunos foi muito geral e pequena.

menos” incidiu mais que “sim”. Além disso, foi perguntado o motivo para irem à escola (tabela 33, anexa), predominando a resposta “para conseguir um bom trabalho no futuro” (36,5%) entre os jovens da rede estadual e “conseguir entrar na faculdade” (42,1%) entre os alunos da escola federal, de tal forma que foram evidenciadas expectativas distintas para o futuro. Já “gosto de aprender” ficou em segundo lugar nos dois casos, com 26,9% e 34,2%, respectivamente. No que toca à avaliação que os jovens faziam da escola (tabela 34, anexa), analisando os alunos das escolas estaduais, 55,8% consideravam-na “boa”, 35,9%, “mais ou menos”, 7,7% não a consideravam de qualidade e 0,6% não responderam. Entre os jovens da rede federal, 100% responderam positivamente.

Também questionei o motivo para o aluno estudar em determinada escola (tabela 35, anexa), sendo, entre os matriculados nas escolas estaduais, o principal critério de escolha a proximidade da casa (38,5%) e, para os jovens da rede federal, avaliar que a escola era uma das melhores da região (81,6%). Relacionado a essa questão está o tema da confiança do aluno de que a escola ajudará na conquista de seus objetivos (tabela 36, anexa). Apenas 1,3% e 2,6% responderam “não” nas redes estadual e federal, respectivamente. No caso da primeira, a maior incidência foi “em parte” (40,4%) e, na segunda, “sim”, com 71,1%.

Outro questionamento foi sobre a quantidade de vezes na semana que os alunos ficavam sem aulas, em razão de faltas de professores (tabela 37, anexa): em média, isso ocorria 2,7 dias entre os estudantes da rede estadual e nenhum dia entre os da federal. Além disso, quando perguntados se a escola era difícil (tabela 38, anexo), a resposta negativa foi predominante na rede estadual (50%, contra 44,9% que responderam “mais ou menos”) e “mais ou menos”, na federal (52,6% contra 47,4% que responderam “sim”).

A respeito do desempenho enquanto aluno, questionei ainda se os jovens sentiam que aprendiam com as aulas (tabela 39, anexo). Apenas 1,3% respondeu negativamente na rede estadual e ninguém na federal. Em ambas, prevaleceu a resposta positiva ante “mais ou menos”, com 62,8% de “sim” na primeira e 84,2%, na segunda. Relacionada a essa questão, perguntei com quem ou com o que eles mais tinham aprendido ao longo da vida (tabela 40, anexa), sendo predominante a resposta “com pessoas mais velhas” entre os estudantes da rede estadual (35,9%) e “com a escola”, entre os da federal (71,1%), o que revela maior valorização da escola como espaço de aprendizado pelos últimos.

No que concerne à avaliação que os alunos fizeram de si (tabela 41, anexa), apenas 3,8% se consideravam “maus alunos” na rede estadual e 2,6%, na federal. Na soma entre excelentes e bons alunos, os do estabelecimento federal abarcaram 86,8% e, os das escolas estaduais, 57,7%. Com relação ao

interesse pelas disciplinas (tabela 42, anexa), também se destaca que apenas 2,6% assinalaram que “não” entre os estudantes das escolas estaduais e nenhum entre os da federal. A resposta positiva abarcou 58,3% dos primeiros e 71,1% dos segundos.

Quanto à quantidade de faltas e atraso dos alunos (tabela 43, anexa), a maioria indicou que não faltava nem atrasava nenhuma vez na semana nos dois grupos, com 53,8% dos jovens nos estabelecimentos estaduais e 86,8%, na escola federal. Relacionada à questão sobre a qualidade da escola, a tabela 44 (anexa) aborda um tema que apareceu de forma intensa nas entrevistas em profundidade: a responsabilização pelo fracasso escolar, sendo a culpa atribuída ao aluno em 93,6% dos casos na rede estadual e 86,8% na federal, o que é compatível com a defesa da qualidade da escola.

Questionei também se os jovens participavam de algum tipo de movimento social, político, grupo artístico ou grêmio estudantil¹⁸¹ (tabela 45, anexa) e tive como resposta positiva apenas 4,5% dos alunos da rede estadual e 36,8% dos da rede federal. Perguntei ainda se frequentavam a escola fora do horário de aula, considerando que isso poderia ser indicativo de um engajamento maior na instituição (tabela 46, anexa). No total, apenas 0,6% assinalaram que sim entre os alunos da rede estadual e 73,7% entre os da escola federal, evidenciando uma diferença muito grande.

Quando questionados sobre terem conhecimento do que é o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a grande maioria dos alunos indicou que sim - 98,1% dos alunos das escolas estaduais e 100% dos da federal¹⁸², conforme tabela 47 (anexa). Perguntei ainda se tinham familiares ou amigos próximos com diploma universitário ou cursando e 82,1% responderam positivamente no primeiro grupo e 92,1%, no segundo (tabela 48, anexa).

Por fim, questionei os planos dos jovens para o futuro, conforme tabela 49, reproduzida a seguir:

¹⁸¹ Em seguida a essa pergunta, havia um espaço em branco para que escrevessem o nome do movimento social de que participavam. A maioria não preencheu e uma parte escreveu que participava de grupos de jovens de suas igrejas.

¹⁸² Apesar da resposta positiva ser praticamente geral, acredito que se eu perguntasse o que é o ENEM, deixando um espaço em branco para explicarem, muitos não responderiam corretamente, uma vez que, quando esse assunto foi abordado nas entrevistas em profundidade, poucos tinham informações precisas sobre vestibulares e universidades públicas, havendo a noção geral do ENEM como uma prova, não necessariamente vinculada ao ingresso na universidade pública, apesar de reconhecida genericamente como algo importante.

Tabela 49 - Planos para depois do Ensino Médio, por escola e turno

Escola e turno	Trabalhar e estudar		Entrar numa faculdade pública		Trabalhar		Fazer cursos profissionalizantes		Entrar numa faculdade particular	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Escola São Miguel	16	34,8%	4	8,7%	7	15,2%	7	15,2%	3	6,5%
Manhã	14	40,0%	1	2,9%	5	14,3%	5	14,3%	2	5,7%
Noite	2	18,2%	3	27,3%	2	18,2%	2	18,2%	1	9,1%
Escola São Lucas	22	44,0%	9	18,0%	7	14,0%	3	6,0%	4	8,0%
Manhã	16	51,6%	7	22,6%	3	9,7%	2	6,5%	2	6,5%
Noite	6	31,6%	2	10,5%	4	21,1%	1	5,3%	2	10,5%
Escola São Gabriel	27	45,0%	8	13,3%	11	18,3%	3	5,0%	2	3,3%
Manhã	18	56,3%	6	18,8%	4	12,5%	1	3,1%	-	-
Noite	9	32,1%	2	7,1%	7	25,0%	2	7,1%	2	7,1%
Total Estaduais	65	41,7%	21	13,5%	25	16,0%	13	8,3%	9	5,8%
Total Federal (Escola Santo Inácio, Tarde)	17	44,7%	17	44,7%	-	-	-	-	2	5,3%

Escola e turno	Fazer cursinho pré-vestibular		Outra		Não sei		Não respondeu		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Escola São Miguel	2	4,3%	2	4,3%	4	8,7%	1	2,2%	46	100,0%
Manhã	2	5,7%	2	5,7%	3	8,6%	1	2,9%	35	100,0%
Noite	-	-	-	-	1	9,1%	-	-	11	100,0%
Escola São Lucas	-	-	1	2,0%	1	2,0%	3	6,0%	50	100,0%
Manhã	-	-	-	-	-	-	1	3,2%	31	100,0%
Noite	-	-	1	5,3%	1	5,3%	2	10,5%	19	100,0%
Escola São Gabriel	2	3,3%	1	1,7%	2	3,3%	4	6,7%	60	100,0%
Manhã	1	3,1%	1	3,1%	-	-	1	3,1%	32	100,0%
Noite	1	3,6%	-	-	2	7,1%	3	10,7%	28	100,0%
Total Estaduais	4	2,6%	4	2,6%	7	4,5%	8	5,1%	156	
Total Federal (Escola Santo Inácio, Tarde)	-	-	1	2,6%	1	2,6%	-	-	38	100,0%

Fonte: Elaboração de Maysa Rodrigues e Fábio Andó Filho a partir de dados próprios, 2019

Conforme tabela, a maioria dos alunos da rede estadual respondeu que seus planos envolviam estudar e trabalhar simultaneamente (41,7%). Já entre os indivíduos da escola federal, “trabalhar e estudar” e “entrar numa faculdade pública” empataram, com 44,7%.

Visão por grupos

Como indicado, parte das variáveis tratadas anteriormente¹⁸³ serão avaliadas por meio de quatro subconjuntos extraídos da amostra original e não mais no contexto dos universos das escolas estaduais e

¹⁸³ Nem todas as variáveis discutidas no capítulo anterior estão presentes no texto que segue. Para tornar a apresentação mais concisa, optei apenas por aquelas que melhor evidenciam a heterogeneidade dos grupos.

federal. No que concerne aos subgrupos mencionados, os alunos que haviam abandonado e retornado à escola serão identificados nas tabelas e gráficos como AbR; enquanto os que nunca a abandonaram, mas cogitaram (ou estavam cogitando) serão marcados como P; os que nunca abandonaram e nem consideraram essa possibilidade matriculados nas escolas estaduais como NE e; finalmente, os que nunca abandonaram e nem consideraram essa possibilidade matriculados nas escolas federais como NF. O primeiro grupo corresponde a 11,3% do universo total e a 13,5% dos matriculados nas escolas estaduais; o segundo a 9,8% e a 12,8%, respectivamente. Já o terceiro grupo abarca 58,2% do total de casos e 73,1% das incidências na rede estadual e, por fim, o quarto abrange 19,6% do universo total e 100% dos alunos do estabelecimento federal. De antemão, esses dados apontam para uma questão importante: embora seja preocupante que mais de 21% do total de respondentes tenham se aproximado (efetivamente ou idealmente) da evasão, esse não foi o caso da maioria. Além disso, o primeiro grupo comporta 22 casos: sete na escola São Miguel (um aluno que estudava no período da manhã e seis no período da noite); sete na escola São Lucas (todos no noturno); oito na escola São Gabriel (também todos no noturno) e; por fim, nenhum aluno da escola federal Santo Inácio. No segundo grupo, há 19 casos de alunos que pensaram em abandonar a escola, mas não o fizeram. Cinco deles estudavam no período da manhã na escola São Miguel, nove na São Lucas (quatro na manhã e cinco no noturno), cinco na São Gabriel (um no período da manhã, quatro no noturno) e, novamente, nenhum aluno na Santo Inácio. Já o terceiro grupo reúne a maioria dos alunos, 113 casos, ao todo: 32 na escola São Miguel (27 na manhã e cinco à noite), 34 na São Lucas (27 na manhã e sete no noturno) e cinco na São Gabriel (um de manhã e quatro à noite). Por fim, todos os alunos da escola federal afirmaram que nunca abandonaram a escola e nunca pensaram em abandonar, o que os diferencia dos alunos das três escolas estaduais. Todos os 38 alunos da Santo Inácio estavam matriculados no período vespertino (tabela 55, anexa).

No que toca às motivações para o abandono, conforme indicado acima, foi relevante que, quando questionados sobre os motivos que os levariam a abandonar a escola, parte dos alunos que afirmaram nunca terem abandonado ou sequer pensado nisto assinalaram razões para fazê-lo nesse momento. Segundo a tabela 50 (anexa), considerando o universo como um todo, 11,6% assinalaram pelo menos algum motivo. Entre os que já abandonaram, 21,8% responderam à questão; considerando os que apenas cogitaram foram 22,1%; entre os que nunca pensaram e nem abandonaram, foi 10,4%, no caso dos alunos estaduais, e 4,7% dos alunos federais. Já com relação às razões em si, conforme tabela 51 (a seguir), nenhum grupo apresentou a mesma ordem na incidência de motivos, o que sugere que essa é uma questão característica dos grupos.

Tabela 51 - Motivos que levariam o aluno a abandonar a escola, por perfil de grupo

Grupo	Trabalho		Bullying		Desinteresse		Problemas com transporte		Professores		Total de alunos	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
AbR	8	36.4%	2	9.1%	9	40.9%	4	18.2%	1	4.5%	24	100.0%
P	4	21.1%	8	42.1%	6	31.6%	2	10.5%	1	5.3%	21	100.0%
NE	26	23.0%	16	14.2%	9	8.0%	7	6.2%	1	0.9%	59	100.0%
NF	3	7.9%	2	5.3%	3	7.9%	-	-	1	2.6%	9	100.0%
Não respondeu	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	100.0%
Total Geral	41	21.1%	28	14.4%	27	13.9%	13	6.7%	4	2.1%	113	100.0%

Fonte: Elaboração de Maysa Rodrigues e Fábio Andó Filho a partir de dados próprios, 2019

Entre os alunos que já abandonaram a escola, “desinteresse” apareceu como motivo predominante (40,9%), diferenciando-se dos dados do suplemento sobre educação da PNAD, de 2019¹⁸⁴, que indicava trabalho como o motivo principal para aqueles que estavam fora da escola¹⁸⁵. Ainda nesse grupo, “trabalho” e “transporte” foram motivos importantes. Já em relação aos alunos que apenas cogitaram abandonar, “bullying” foi o principal motivo apontado (42,1%), tendo incidido de forma muito mais branda em todos os outros grupos. No que concerne ao terceiro grupo, “trabalho” predominou (23%) e, no que tange aos alunos da escola federal, “trabalho” e “desinteresse” preponderaram, com 7,9% cada, seguido de “bullying” (5,3%) e “professores” (2,6%).

Em seguida, no que concerne à idade dos alunos, a tabela 52 (anexa) revela que no grupo dos que abandonaram e retornaram foram predominantes os jovens com dezesseis anos, contrastando com todos os outros grupos, nos quais prevaleceram jovens com quinze¹⁸⁶. Assim, a idade é uma primeira característica que conforma o perfil do grupo.

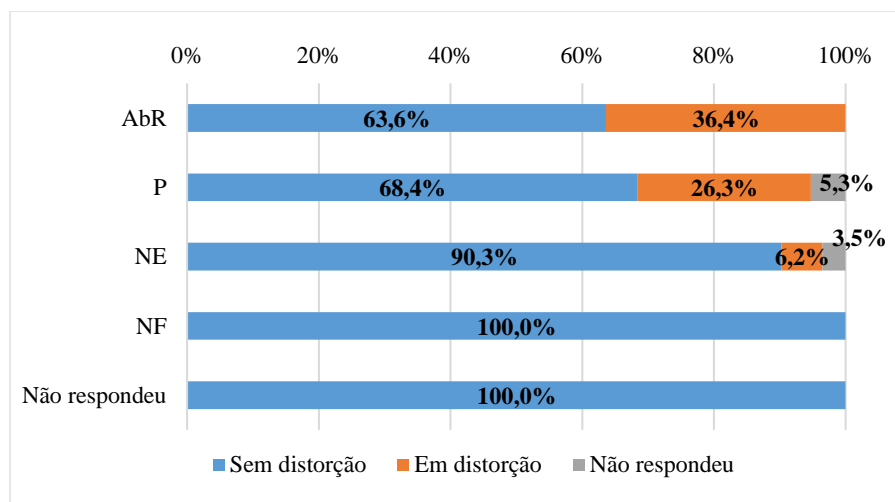
Com referência à distorção idade-série, o gráfico I¹⁸⁷ mostra um nítido padrão de crescente piora, partindo dos que nunca abandonaram e nem pensaram nisto da rede federal, sem nenhuma distorção, seguidos dos que nunca abandonaram e não cogitaram da rede estadual, com 6,2% de distorção; dos que apenas pensaram, com 26,3% e; por fim, dos que já abandonaram (com 36,4%).

¹⁸⁴ Cf. <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio#:~:text=A%20pesquisa%20est%C3%A1%20divulgando%20pela,7%25%20eram%20pretos%20ou%20pardos>. Acesso em 23.01.21

¹⁸⁵ Conforme discutido no capítulo anterior, esse dado não é equivalente ao meu, pois a PNAD considera os jovens que estavam fora da escola no momento da entrevista e a minha amostra se refere aos que haviam retomado os estudos.

¹⁸⁶ A idade indicada no questionário não necessariamente foi a mesma declarada no momento da entrevista, que ocorreu entre seis e oito meses depois.

¹⁸⁷ Orientação para leitura do gráfico: entre os que não responderam sobre o perfil de grupo que se enquadravam, 100% estavam sem distorção. Os gráficos 2,5,6,7,8,9,10 e 11 devem ser interpretados desta mesma forma.

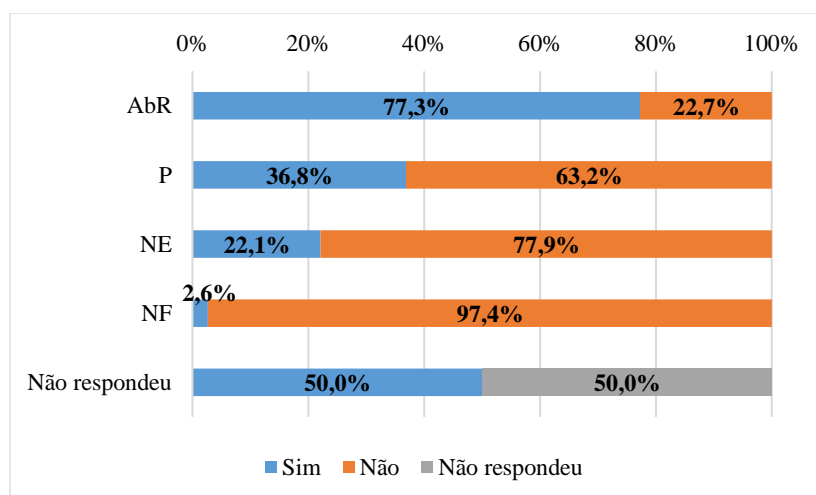
Gráfico I ¹⁸⁸- Distorção idade-série, por perfil de grupo

Fonte: Elaboração de Maysa Rodrigues e Fábio Andó Filho a partir de dados próprios, 2019

Sobre o tema das reprovações, o gráfico 2 mostra que os alunos que reprovaram ao menos uma vez (77,3%) superaram os que não reprovaram (22,7%) apenas no grupo dos que abandonaram e retornaram, de tal forma que essa é mais uma característica distintiva desse grupo que, em comparação com os outros, teve números consideravelmente piores. É interessante notar que, entre os alunos federais, a reprovação foi muito menor do que entre os estaduais na mesma condição, conformando a não reprovação como uma característica que diferencia esse grupo.

¹⁸⁸ Orientação para leitura do gráfico: entre os que não responderam sobre o perfil de grupo que se enquadravam, 100% estavam sem distorção. Os gráficos 2,5,6,7,8,9,10 e 11 devem ser interpretados desta mesma forma.

Gráfico 2 - Reprovação, por perfil de grupo



Fonte: Elaboração de Maysa Rodrigues e Fábio Andó Filho a partir de dados próprios, 2019

No que se refere ao nível de ensino em que a reprovação ocorreu, a tabela 53 (anexa) mostra que, tanto no grupo dos que já abandonaram quanto no dos que cogitaram essa hipótese, as reprovações no ensino médio superaram as ocorridas no ensino fundamental. Já no caso dos que nem abandonaram nem pensaram em fazê-lo, houve uma inversão, sendo que a maioria das reprovações se deu no fundamental, o que sugere que ter tido reprovação no ensino médio pode ser mais relevante para o abandono do que ter sido reprovado no nível anterior. Finalmente, entre os alunos federais, o único aluno com reprovação, ficou retido nos dois níveis de ensino¹⁸⁹.

Com relação ao “sexo”/”gênero”¹⁹⁰ dos entrevistados, é necessário relembrar que o universo total é predominantemente feminino (62,9%)¹⁹¹. Tendo isso em mente, os alunos que já abandonaram e os alunos estaduais que sequer cogitaram fazê-lo conformam os dois grupos mais masculinos, enquanto os que apenas pensaram em abandonar e os federais são os mais femininos. Com relação à média da população, o primeiro e terceiro grupos são levemente mais masculinos, enquanto os outros dois estão mais fortemente distantes da média, de tal forma que ser mulher é uma característica importante para o perfil desses grupos. Com relação à escola federal, avaliada como de melhor qualidade e de difícil acesso, o fato de 80% dos alunos serem mulheres está em concordância com pesquisas acerca do melhor desempenho das meninas (LAHIRE, 2008; CARVALHO, 2003; SALATA, 2019; SOARES et al,

¹⁸⁹ A reprovação no ensino médio ocorreu na própria escola federal, no ano anterior à pesquisa. Esse aluno foi um dos entrevistados.

¹⁹⁰ Para uma discussão sobre os conceitos de “sexo/gênero”, conferir nota 39, na Introdução.

¹⁹¹ Cf. Tabela 9, Capítulo 2.

2015). Por outro lado, considerando os alunos dos colégios estaduais, o grupo dos que não abandonaram nem pensaram em fazê-lo não é predominantemente feminino. Além disso, tendo em vista os que cogitaram o abandono, as mulheres foram preponderantes, de tal forma que as vantagens femininas no âmbito escolar não puderam ser corroboradas a partir desses dois outros aspectos.

Quanto à “cor”/“raça”¹⁹² dos entrevistados, conforme tabela 54 (anexa), em todos os grupos, com exceção dos alunos da escola federal¹⁹³, os pardos foram predominantes, porém, com incidências diferentes. Tanto somando os pretos com os pardos, quanto considerando apenas os segundos, há maior quantidade entre os que abandonaram, seguidos dos que apenas pensaram e dos alunos do colégio federal. Esse dado já indica haver relação entre pensar em abandonar e, em menor proporção, o abandono em si e o fato de não ser branco.

Sobre a questão do turno, a tabela 55 (anexa) mostra que apenas um aluno entre os que já abandonaram indicou que estudava de manhã (4,5%), de tal forma que 95,5% deles eram do noturno, sendo essa uma característica distintiva do grupo. Com relação aos que apenas pensaram em abandonar, o turno foi bastante equilibrado (52,6% na manhã e 47,4% na noite). Já entre os alunos que nunca pensaram nem abandonaram, foi mais comum a matrícula no período da manhã. Finalmente, entre os alunos federais, todos estavam matriculados no período da tarde, pois, conforme apresentado no capítulo I, o vespertino era o único turno disponibilizado.

No quesito renda, conforme a tabela 56 (a seguir), predominou em todos os grupos a faixa entre R\$ 954 e R\$ 3.816, o que enfraqueceu a relevância desta variável para a análise¹⁹⁴.

¹⁹² Para uma discussão sobre o conceitos de “raça”, conferir nota 38, na Introdução.

¹⁹³ Com relação à escola federal, conforme apresentado nos Procedimentos de Pesquisa, o ingresso de alunos era regulado pela Lei de Cotas, que prevê que 25% das vagas sejam destinadas para pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência, na mesma proporção dessas populações na unidade federativa. Em 2019, no estado de São Paulo, 57,8% das pessoas eram brancas, 7,8% eram negras e 32,6% eram pardas. No caso da escola federal, a proporção foi de 60,53% de brancos, 10,53% de negros e 28,95% de pardos. Cf. PNAD Contínua Anual de 2019 em “Sistema de Recuperação Automática” (SIDRA/IBGE): <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/6408> Acesso em 25.01.21

¹⁹⁴ Como já abordado, foi uma perda para a pesquisa não terem sido adicionadas categorias mais detalhadas de renda.

Tabela 56 - Faixa de renda familiar, por perfil de grupo

Grupo	Até R\$954,00		Entre R\$954,01 e R\$3816,00		Entre 3816,01 e R\$ 9540,00		Entre 9540,01 e R\$ 19080,00	
	N	%	N	%	N	%	N	%
AbR	6	27.3%	8	36.4%	1	4.5%	3	13.6%
P	6	31.6%	8	42.1%	2	10.5%	-	-
NE	13	11.5%	42	37.2%	14	12.4%	8	7.1%
NF	2	5.3%	24	63.2%	10	26.3%	-	-
Não respondeu	2	100.0%	-	-	-	-	-	-
Total Geral	29	14.9%	82	42.3%	27	13.9%	11	5.7%

Grupo	Mais de R\$19.080,00		Não respondeu		Total	
	N	%	N	%	N	%
AbR	1	4.5%	3	13.6%	22	100.0%
P	-	-	3	15.8%	19	100.0%
NE	1	0.9%	35	31.0%	113	100.0%
NF	-	-	2	5.3%	38	100.0%
Não respondeu	-	-	-	-	2	100.0%
Total Geral	2	1.0%	43	22.2%	194	100.0%

Fonte: Elaboração de Maysa Rodrigues e Fábio Andó Filho a partir de dados próprios, 2019

Porém, apesar da maior parte da população pesquisada estar na segunda faixa de renda, houve diferença na incidência entre os grupos, com a maior porcentagem de pessoas na menor faixa de renda no primeiro grupo, seguidas das que apenas pensaram em abandonar, das que efetivamente abandonaram, dos alunos dos estabelecimentos estaduais que sequer pensaram em abandonar e, finalmente, dos alunos da escola federal. Com relação à faixa majoritária (entre R\$954 e R\$3.816), no primeiro grupo, 36,4% dos alunos estavam nessa condição, no segundo, 42,1%, no terceiro, 37,2% e no quarto, 63,2%. De forma global, embora os dados sejam um pouco frágeis, é possível indicar que os alunos da escola federal apresentaram os melhores resultados, seguido dos alunos estaduais que nunca abandonaram nem pensaram. Com relação aos dois primeiros grupos, não foi possível aferir uma diferença significativa.

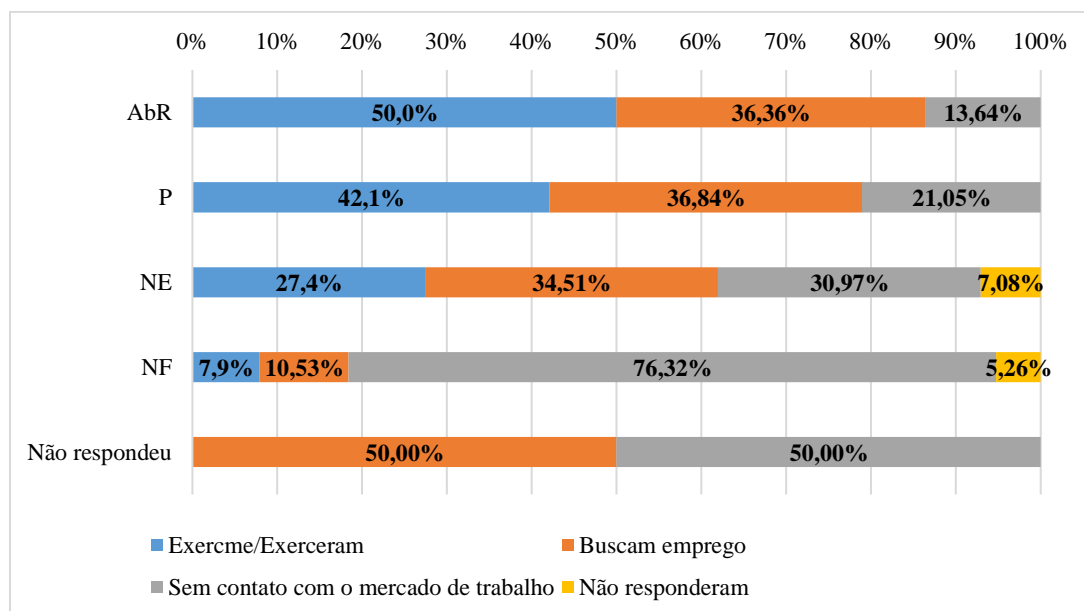
No que tange ao responsável pela renda familiar, a tabela 57 (anexa), as mães eram preponderantes nos três primeiros grupos (31,8%, 36,8% e 25,7%), a exceção sendo a escola federal, em que apenas 26,3% dos chefes de família eram mulheres – o que conforma mais uma característica distintiva desse grupo. Já no que toca às pessoas com quem o jovem residia, conforme tabela 58 (anexa), apenas a mãe

apareceu com o mesmo peso de “pai e mãe” no primeiro grupo, com maior incidência no segundo e menor relevância no que toca aos últimos dois grupos. Já no que se refere ao número de irmãos, na média, os alunos que abandonaram e retornaram tinham 3,2 irmãos, os que apenas pensaram tinha 2,4, os que nunca abandonaram nem pensaram da rede estadual tinha 2 e os que eram da rede federal 1,4, se aproximando da pesquisa de Salata (2019), que relaciona fracasso escolar e número de irmãos.

Sobre a escolaridade das mães¹⁹⁵ (tabela 59, anexa), no grupo dos alunos que já abandonaram, a maioria das mães cursou o ensino fundamental completo ou incompleto (45,5%). Em todos os outros grupos, a escolaridade foi mais alta¹⁹⁶. Assim, ser filiado à mãe que havia, no máximo completado o ensino fundamental, é mais um traço distintivo do primeiro grupo.

O gráfico 4 (a seguir), que discute o envolvimento dos jovens com o mercado de trabalho, mostra que no grupo dos alunos que já abandonaram apareceram mais pessoas que trabalhavam ou já tinha trabalhado em algum momento (50%), reforçando a relação positiva entre trabalho e abandono escolar.

Gráfico 4 - Percentual de alunos que exerciam/exerceram atividade remunerada ou estavam buscando emprego, por perfil de grupo



Fonte: Elaboração de Maysa Rodrigues Giovana da S. Chagas a partir de dados próprios, 2019

¹⁹⁵ Conforme discutido no capítulo anterior, é recorrente na literatura a vinculação entre a escolaridade materna (não a paterna) e o sucesso escolar dos filhos. Por esse motivo, escolhi trazer apenas essa variável para a discussão dos perfis.

¹⁹⁶ Dessa forma, o dado está alinhado à literatura, que associa abandono e pior escolaridade materna (FRANCESCHINI, MIRANDA-RIBEIRO, GOMES, 2017; SALATA, 2019).

O primeiro grupo foi o único em que o trabalho caracterizou metade dos alunos, esse sendo mais um traço que o distingue dos demais. É verdade que uma parte significativa dos que apenas pensaram em abandonar também teve contato com o mercado de trabalho (42,1%), porém, em uma proporção menor. Já no terceiro grupo, houve uma diminuição considerável em relação aos anteriores. Finalmente, entre os alunos da escola federal, apenas 7,9% exerciam ou tinha exercido atividade remunerada. Para essa mesma pergunta, o número dos que responderam que nunca trabalharam, mas estavam buscando trabalho foi similar nos três primeiros grupos (36,4%, 36,8% e 34,5%), não se tratando, portanto, de um elemento distintivo. Já entre os alunos federais, a porcentagem foi muito menor, com o percentual de 10,5% que estavam procurando trabalho. Além disso, adicionando os alunos que já tiveram contato com o mercado de trabalho aos que estavam buscando, é notável que em todos os grupos, exceto o dos alunos da escola federal, estes eram a maioria.

Com relação ao tema da religiosidade, reforçaram-se os achados da literatura acerca da prática como fator associado ao sucesso escolar (FRANCESCHINI, RIBEIRO, GOMES, 2017). A tabela 60 (anexa) indica que os alunos que já abandonaram a escola eram os menos religiosos, com 72,7% de não praticantes, contra 63,2%, 61,9% e 42,1% nos outros três grupos. A ligação positiva entre religião e escola também pode ser verificada na porcentagem dos alunos religiosos matriculados na escola mais prestigiada (federal), sendo esse o único grupo em que os religiosos ultrapassam os não religiosos, evidenciando esse como mais um traço distintivo. No que tange à denominação religiosa, em todos os casos os evangélicos preponderaram sobre os católicos.

No que se refere ao tema da violência, conforme tabela 61 (anexa) chama a atenção, em primeiro lugar, as altas porcentagens para a resposta “sim”, acima de 40% em todos os grupos. O grupo dos alunos que apenas pensaram em abandonar a escola lideraram (84,2%), seguido do grupo dos que efetivamente a abandonaram (59,1%), dos alunos da escola federal (44,7%), à frente dos estaduais que nunca pensaram nem abandonaram (41,6%). É importante atentar para a porcentagem do segundo grupo, pois a incidência de respostas positivas foi bastante discrepante com relação aos outros.

Com relação à sociabilidade entre os alunos (tabela 62, anexa) no primeiro e no segundo grupos, houve maior porcentagem de pessoas que alegaram não ter nenhum amigo (31,8% e 31,6%), contra 14,2% no terceiro e 10,5% no segundo. Em todos os casos, a resposta afirmativa preponderou com

relação à negativa, porém, foi significativa a diferença entre os dois primeiros grupos e o terceiro, bem como desse em relação aos alunos federais¹⁹⁷.

No que diz respeito ao apreço do jovem pela escola, conforme discutido na tabela 63 (anexa), em todos os grupos a resposta “não” foi minoritária. Prevaleceu “mais ou menos” nos dois primeiros grupos e “sim” entre os jovens com trajetória linear, de ambas as redes. Verifica-se ainda que os dois primeiros tiveram os piores resultados, com ênfase para o segundo, sugerindo que esses alunos tinham uma pior relação com a escola. Já nos dois últimos grupos, a apreciação foi bem maior, com destaque para os alunos da instituição federal, os quais foram os únicos em que a resposta positiva preponderou sobre “mais ou menos”.

Sobre a principal razão que motivava o aluno para ir à escola, conforme tabela 64 (anexa), “conseguir um bom trabalho no futuro” foi a primeira razão mais escolhida em todos os grupos, exceto o dos alunos federais, indicando uma dimensão pragmática da adesão à escola, vinculada a uma visão de futuro (seja no mercado de trabalho ou por meio de um curso universitário). Por outro lado, “aprender” apareceu como segundo motivo principal em todos os grupos, sugerindo a coexistência de uma razão mais pragmática (conseguir um bom trabalho) com outra menos utilitária (aprender). Por sua vez, “encontrar meus amigos” apareceu em último lugar na escola federal e entre os alunos que pensaram em abandonar a escola e, em penúltimo, nos outros dois grupos. Outro dado importante diz respeito à baixa incidência dos alunos que frequentavam a escola porque eram obrigados. No caso dos jovens que a abandonaram, nenhum deu essa resposta. Já a alternativa “entrar na faculdade” não foi muito relevante nos três primeiros grupos, mas preponderante entre os alunos federais, sendo este um dos elementos distintivos do grupo.

No que tange à avaliação da qualidade da escola, conforme gráfico 5 (anexo) é muito interessante observar que o jovem que já a abandonou apreciava mais a instituição do que aquele que apenas pensou em abandoná-la e até mesmo do que os que sequer pensaram nisso, ficando atrás apenas dos alunos do colégio federal, tratando-se, assim, de mais uma característica distintiva do primeiro grupo. Conforme discutido no começo do capítulo, é relevante que a incidência de respostas negativas tenha sido baixa de forma geral. No que concerne ao segundo grupo, é interessante, mais uma vez, que os jovens tenham feito

¹⁹⁷ Também vale apontar que, no caso dos três primeiros grupos, ou seja, aqueles compostos exclusivamente por jovens das escolas estaduais, houve maior chance de que eles se conhecessem previamente, uma vez que as três escolas ofereciam o segundo ciclo do ensino fundamental. Já na escola federal, muito provavelmente, os alunos tinham acabado de se conhecer, uma vez que o questionário foi aplicado no primeiro mês letivo de 2019 e que não havia ensino fundamental naquele estabelecimento. Esse dado torna mais significativa a alta resposta desses jovens com relação às amizades, na medida em que as relações tiveram menos de um mês para serem estabelecidas. Nesse mesmo sentido, para parte dos alunos que já abandonaram, é possível supor que não possuíam amigos porque tinham acabado de retornar à escola e ainda não tinham tido tempo para fazer novas amizades. Dessa maneira, é possível que a questão da sociabilidade no caso dos alunos que pensaram em abandonar a escola seja mais sensível do que a tabela faz parecer.

a pior avaliação da escola: a resposta “mais ou menos” (57,9%) sendo preponderante, o que sugere que vivenciavam uma situação mais sensível no que tange à relação com a instituição. Assim, não avaliar a escola positivamente é mais uma característica desses alunos. Além disto, chama a atenção que, à exceção dos jovens do estabelecimento federal (grupo com 100% de avaliações positivas), os alunos que já a haviam abandonado foram os que mais estimavam a escola.

Relacionado a esse tema, o gráfico 6 (anexo) discute a confiança que os jovens depositavam na escola com relação à conquista de seus objetivos, evidenciando baixíssima incidência de respostas negativas: de 0%; 5,3%; 0,9%; 2,6%, do primeiro ao quarto grupo. Além disso, percebe-se aqui, novamente, o padrão no qual o grupo dos alunos que apenas pensaram em abandonar a escola apresentou os piores resultados, bem como a ausência de respostas negativas no caso do primeiro grupo. É relevante apontar também que, nos três primeiros grupos, “em parte” foi a resposta principal e apenas entre os alunos federais prevaleceu o “sim”, com incidência de 71,1%.

No que concerne à média de dias que os jovens ficavam sem aula por semana, em razão de faltas de professores, chama a atenção na tabela 65 (anexa), a inexistência de ausência de docentes entre os alunos da instituição federal. Para essa pergunta, a resposta dos que pensaram em abandonar a foi maior, indicando três vezes por semana, seguida dos alunos dos colégios estaduais que nunca abandonaram, nem pensaram, com 2,8 e dos que já abandonaram com 2,2.

Prosseguindo na discussão sobre a relação entre o jovem e a escola, o gráfico 7 (anexo) discute, especificamente, a avaliação que os estudantes faziam da dificuldade dos estudos, mostrando baixa incidência, em todos os grupos, da resposta de que a escola era difícil, com índices similares, à exceção da escola federal: 4,5% dentre os alunos que já abandonaram, 5,3% dentre os que pensaram, 4,4% entre os estaduais que nunca abandonaram nem pensaram e 47,4% para os federais. Já o gráfico 8 (anexo) apresenta a sensação de aprendizado do jovem na escola, evidenciando que foram raros os casos de alunos que sentiam não aprender: apenas dois no grupo dos que nunca abandonaram nem pensaram em abandonar a escola da rede estadual (1,8%), sendo esse tema retomado no capítulo 8. Além disso, comparando os grupos, é notável que os alunos que pensaram em abandonar tiveram os piores resultados no quesito sensação de aprendizagem, sendo o único grupo em que a resposta “mais ou menos” preponderou ao “sim” (com 52,6%). Já os que abandonaram e o terceiro grupo tiveram porcentagens bastante próximas, seguidos dos alunos federais que estavam na liderança.

Em seguida, é interessante examinar essa questão ao lado da anterior (sobre a avaliação da dificuldade da escola), pois, de maneiras diferentes, as duas perguntas permeiam o mesmo assunto e se

complementam na seguinte acepção: se a escola não é difícil, é lógico supor que o aluno sinta que consegue aprender com ela. A hipótese está próxima dos dados empíricos nos casos dos dois primeiros grupos. Entre os que já abandonaram, 68,2% não consideravam a escola difícil e 63,6% sentiam que aprendiam. Já entre os que apenas pensaram, 52,6% não consideravam difícil e 47,4% aprendiam. E, finalmente, no caso dos últimos dos jovens com trajetórias mais lineares, fossem da rede estadual ou da federal, quanto mais se considerava a escola difícil (ou mais ou menos difícil), maior era a sensação de aprendizado, o que sugere que, quando a trajetória escolar é regular, a percepção de dificuldade da escola associa-se positivamente com o aprendizado, ao contrário do que poderia se esperar intuitivamente.

Com referência a questões que permeiam a autoimagem do aluno com relação à escola, o gráfico 9 (anexo) apresenta as respostas sobre a avaliação que o jovem fazia de si mesmo, evidenciando que “mau aluno” pouco apareceu nos três últimos grupos (0%; 3,5%, 2,6%) e teve incidência relativamente baixa entre os que abandonaram a escola (9,1%). Além disso, somando-se os bons com os excelentes alunos, percebe-se um padrão crescente de autoestima do primeiro para o último grupo, indicando que os alunos que já abandonaram foram os que pior se avaliaram. Outra discussão interessante é verificar se as reprovações prévias (cf. gráfico 2, acima) estiveram relacionadas à pior avaliação do aluno. Para isso, como foi pequena a incidência dos que se declaram maus alunos, considere-se como má avaliação a soma de “mau” com “regular”. Assim, tem-se que entre os que já abandonaram houve mais reprovação do que má avaliação (77,3% contra 63,6%). Já no grupo dos que apenas cogitaram o abandono e dos dois que abarcaram os jovens com trajetórias mais regulares, tanto da rede estadual e quanto da federal, ocorreu o inverso, com mais má avaliação que reprovação: no segundo, 52,6% contra 36,8%; no terceiro, 36,2% contra 22,1% e; no último, 13,1% contra 2,3%. Desta forma, o resultado para os alunos que já abandonaram sugere que ter sido reprovado anteriormente não significou, na maior parte das vezes, uma avaliação negativa do desempenho enquanto aluno. Por outro lado, o abandono foi mais significativo para a questão da autoimagem negativa.

No que concerne ao interesse dos alunos com relação às disciplinas, o gráfico 10 (anexo) mostra que, em todos os grupos, foram poucos os alunos que avaliaram negativamente o próprio interesse: no segundo grupo apenas um, no terceiro, dois, e nenhum entre os alunos da escola federal. Nos dois primeiros grupos, preponderou a categoria “mais ou menos” e nos dois últimos “sim”, com porcentagens que evidenciaram interesse decrescente do primeiro ao último grupo. Novamente, há uma gradação entre interesse e adesão à escola, replicando a hipótese já exposta sobre os grupos, embora também seja verdade que a porcentagem do grupo dos que apenas pensaram em abandonar não foi muito menor do que os do que já deixaram a escola.

Também é conveniente verificar os dados sobre interesse junto daqueles sobre gostar de ir à escola, pois a comparação reforça a ideia de que a sociabilidade não era o motivo principal para a frequência escolar. Nos três primeiros grupos, a incidência da resposta positiva para “interesse” foi maior do que para “gostar de ir à escola”. No caso do grupo dos alunos que abandonaram, o predomínio foi discreto; já no caso dos dois grupos seguintes foi mais evidente. De todo modo, se os alunos gostassem de ir à escola por motivos alheios ao aprendizado, seria de esperar que a resposta sobre gostar de ir preponderasse sobre a de interesse, o que não ocorreu na maioria dos casos. O resultado foi diferente apenas no caso dos alunos da escola federal, quando a correspondência entre gostar e se interessar foi perfeita.

Com relação à assiduidade, no gráfico II (anexo), chama a atenção a alta porcentagem de faltas, exceto para os alunos do estabelecimento federal, em que o percentual de presença foi de 86,8%. Além disso, percebe-se, mais uma vez, o padrão em que os alunos que abandonaram tiveram os piores resultados. Entre eles, apenas 13,6% não faltavam ou atrasavam nenhuma vez na semana. No segundo grupo, a porcentagem foi de 31,6%; no terceiro, 65,5%.

No que toca à responsabilização pelo fracasso escola, o gráfico 12 (anexo) mostra que em todos os grupos foi nitidamente mais forte a resposta “do aluno” em comparação com “da escola”: 86,4% no primeiro, 89,5% no segundo, 95,6% no terceiro. Por outro lado, ainda que não seja muito pronunciada, a responsabilização da escola foi maior entre os que já a abandonaram e os que pensaram em fazê-lo, o que sugere maior crítica por parte daqueles com menor adesão à instituição. No caso da escola federal, a crítica também foi maior, o que talvez possa ser explicado pelo fato de que muitos alunos tiveram a experiência de ter estudado em escolas públicas menos bem equipadas do que a atual e, assim, elaboraram o seu julgamento a partir da comparação.

Por fim, a tabela 66, a seguir, tematizou os planos para após o Ensino Médio.

Tabela 66 - Planos para o futuro, por perfil de grupo

Grupo	Apenas trabalhar		Apenas estudar		Trabalhar e estudar		Outras/Não sei		Não respondeu		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
AbR	7	31.8%	5	22.7%	7	31.8%	1	4.5%	2	9.1%	22	100.0%
P	4	21.1%	1	5.3%	9	47.4%	2	10.5%	3	15.8%	19	100.0%
NE	14	12.4%	40	35.4%	48	42.5%	8	7.1%	3	2.7%	113	100.0%
NF	-	-	19	50.0%	17	44.7%	2	5.3%	-	-	38	100.0%
Não respondeu	-	-	1	50.0%	1	50.0%	-	-	-	-	2	100.0%
Total Geral	25	12.9%	66	34.0%	82	42.3%	13	6.7%	8	4.1%	194	100.0%

Fonte: Elaboração de Maysa Rodrigues e Giovana da S. Chagas a partir de dados próprios, 2019

No primeiro grupo, houve um empate entre “apenas trabalhar” e “trabalhar e estudar”, já entre os alunos que pensaram em abandonar e os que nunca pensaram, “trabalhar e estudar” foi a principal resposta. Somando “trabalhar e estudar” com os outros dois itens isolados, vê-se que o trabalho esteve mais presente no grupo um e no grupo dois, enquanto estudo foi mais forte no terceiro grupo. Entre os alunos da instituição federal, “apenas estudar” foi a resposta mais incidente.

Comparação e síntese das características de cada perfil

Para resumir a comparação realizada até aqui, é importante destacar que, considerando os indivíduos da rede estadual, na maioria dos tópicos, os alunos que já abandonaram a escola e os que pensaram seriamente em fazê-lo tiveram resultados piores do que o do outro grupo. Com relação aos alunos da escola federal, estes apresentaram, quase sempre, os melhores dados. Porém, a constatação mais interessante diz respeito à comparação do primeiro e do segundo grupos, considerando que havia certa expectativa da minha parte de que os jovens que abandonaram a escola tivessem os piores resultados, o que não ocorreu em diversos momentos. Para analisar essa questão, é útil separar as variáveis em quatro tipos: indicadores socioeconômicos, de autoavaliação, de avaliação da escola/aprendizado e, indicadores de relacionamento/afetividade/sensibilidade que, em resumo, tem a ver com o bem-estar emocional dos indivíduos diante da escola.

No que concerne aos aspectos socioeconômicos, de fato, quase sempre o primeiro grupo demonstrou as características que a literatura associa à evasão: maior idade, distorção, reprovação, baixa escolaridade da mãe, contato com o mercado de trabalho e ausência de prática religiosa, com exceção da

questão da violência, maior entre os que apenas cogitaram o abandono. Em referência às questões ligadas à própria avaliação enquanto aluno (autoavaliação, interesse e assiduidade), repetiu-se o padrão anterior: os jovens que já abandonaram se viam como alunos piores. Porém, a partir do terceiro conjunto de variáveis (avaliação da escola e do aprendizado), os que pensaram em abandonar passaram a demonstrar resultados piores, conforme evidenciaram as perguntas sobre qualidade da escola, confiança e sensação de aprender. O interesse pelas disciplinas também foi baixo, apenas um pouco superior ao dos jovens que já abandonaram. Finalmente, as variáveis que concernem aos relacionamentos/afetividade/ sensibilidade emocional foram outro aspecto que caracteriza negativamente esse grupo. Em primeiro lugar, é essencial lembrar que o *bullying* foi o motivo principal que os levaria a abandonar. Em seguida, teve centralidade a questão da violência, que foi mais forte nesse grupo. Existiram ainda as questões das amizades na escola e o apreço por frequentá-la, ambos indicadores piores para esse conjunto. Tendo em vista esses dados, conforme será discutido nos capítulos 4 e 5, as entrevistas em profundidade buscaram compreender as possíveis razões para resultados piores, especialmente sobre as questões afetivas, no caso do segundo grupo.

Por fim, a partir do que foi discutido até agora, o quadro a seguir resume a feição de cada grupo, retomando as características mais distintivas que foram indicadas ao longo do texto, uma vez que esses perfis foram, em um primeiro momento, os parâmetros para a escolha dos entrevistados (mais e menos próximos do conjunto de atributos), conforme apresentado nos procedimentos de pesquisa¹⁹⁸.

¹⁹⁸ Conforme pontuado na descrição dos procedimentos de pesquisa, nem sempre foi possível escolher os entrevistados de acordo com os perfis. Além disto, também ocorreram situações em que o jovem indicou haver apenas pensado em deixar a escola, enquanto que, após a entrevista, eu avaliei que ele havia, de fato, abandonado, de tal forma que isso desorganizou a categorização por meio da qual a escolha foi realizada.

Tabela 67– Resumo das características dos grupos

Alunos que abandonaram a escola e retornaram (AbR)	Alunos que nunca abandonaram a escola, mas pensaram em abandonar (P)	Alunos que nunca abandonaram a escola e nem consideraram essa possibilidade, da rede estadual (NE)	Alunos que nunca abandonaram a escola e nem consideraram essa possibilidade, da rede federal (NF)
- Ter pelo menos uma reprovação		- Nunca ter sido reprovado	-Nunca ter sido reprovado
- Considerar “desinteresse” o principal motivo para abandonar a escola	- Considerar “bullying” o principal motivo para abandonar a escola	- Considerar “trabalho” o principal motivo para abandonar a escola	
- Avaliar a escola como “boa”	- Avaliar a escola como “mais ou menos”		- Avaliar a escola como “boa”.
	- “Sexo”/”gênero” feminino		- Sexo/”gênero” feminino
		- Planos envolvem estudar e trabalhar	- Planos envolvem apenas estudar
- Período noturno		- Período matutino	
- Tem ou já teve contato com o mercado de trabalho			- Sem contato com o mercado de trabalho
- Ter 16 anos ¹⁹⁹			
- Mãe cursou, no máximo, ensino fundamental			
	- Sofreu ou praticou algum tipo de violência		
		- Avalia-se como “bom aluno”	
		- Se interessa pelas disciplinas	
			- “Cor”/”raça” branca
			- Pai ou padrasto é responsável pela renda familiar
			- Religioso
			- Gosta de ir à escola

Fonte: Elaboração própria

¹⁹⁹ Dezesesseis anos era a idade que a maioria dos integrantes do grupo AbR possuía quando preencheu os questionários objetivos, de tal forma que, no momento da entrevista, pelos menos cinco meses depois, foi mais comum que tivessem dezessete anos.

UNIDADE II - CAMINHOS PARA O ABANDONO

A partir dos procedimentos de pesquisa descritos, foram selecionados vinte e sete jovens e sete gestores para as entrevistas, sendo a interpretação sobre os caminhos para o abandono escolar proposta a seguir o fruto da análise dessas conversas, estimuladas também pelos resultados dos questionários objetivos que proporcionaram hipóteses e temas para serem investigados na etapa posterior, além de embasarem a seleção dos interlocutores. Com relação aos jovens, a tabela 68 apresenta um resumo de suas características, incluindo nome fictício, idade no momento da entrevista, “sexo/gênero”, “cor/raça”, renda familiar e per capita (calculada a partir do número de pessoas que dela dependem), relação com o mercado de trabalho, turno, escola, reprovações, quantidade de abandono realizados e ideados e a minha interpretação sobre sua situação com relação à escola (fora da escola, abandonou os estudos e retornou, apenas cogitou o abandono e nunca sequer o cogitou). A tabela contém elementos que foram obtidos de maneiras diferentes, de tal forma que os dados inferidos por meio dos questionários objetivos (e que, portanto, não se aplicam aos indivíduos que estavam fora da escola) foram sublinhados e, as informações interpretadas por mim a partir das entrevistas, foram grafadas em itálico, sendo necessário destacar que nem sempre coincidiram uns com as outras²⁰⁰. Além disso, os nomes dos jovens da escola federal foram escritos em vermelho, para diferenciá-los dos da rede estadual.

²⁰⁰ Por exemplo, no que se refere à renda, na maioria das vezes, a declaração dos rendimentos durante as entrevistas foi compatível com a faixa assinalada nos questionários, servindo para especificar melhor os ganhos familiares diante da ausência de categorias intermediárias entre as opções objetivas, porém, houve discrepância em quatro casos (Maria, Caio, Eduardo e Jéssica). Sobre essa questão foi relevante que, ao longo das entrevistas, os jovens demonstraram pouca certeza a respeito dos rendimentos, de tal forma que esse dado deve ser pensando de forma aproximada e necessita ser contextualizado a partir de outros elementos nas falas dos entrevistados. Ainda sobre esse tema, optou-se por fazer o cálculo *per capita*, ponderando, assim, o número de pessoas que moravam na casa. Além disso, conforme pontuado nos Procedimentos de Pesquisa, o quadro reflete discrepâncias entre os dados sobre abandono e reprovação afirmados nos questionários e a minha interpretação sobre o que tinha se passado com o jovem, considerando suas entrevistas. Isso ocorreu, principalmente, porque não era muito clara a diferença entre ser reprovado por falta e abandonar a escola, havendo pessoas que assinalaram a primeira situação no questionário, mas, durante a entrevista, narraram histórias que avaliaram, ou foram avaliadas por mim, como de abandono. Além disso, houve quem assinalasse “abandono” e “reprovação” para caracterizar o mesmo evento (Bernardo) e até mesmo uma jovem (Sonya) que considerou ter abandonado a escola três vezes, porém, apresentava trajetória totalmente regular para a sua idade, referindo-se a afastamentos curtos, com retornos consecutivos e aprovações.

Tabela 68 – Perfil dos estudantes entrevistados (nome fictício, idade no momento da entrevista, “sexo/gênero”, “cor/raça”, estimativa de renda, contato com o mercado de trabalho, turno, escola, reprovações, situação de abandono realizados e ideado e enquadramento nos subgrupos)

Nome Fictício	Idade no momento da entrevista	“Sexo/Gênero”	“Cor” / “Raça”	Renda familiar e per capita	Trabalha, já trabalhou ou está trabalhando	Turno	Escola	Reprovações	Abandonos	Abandono ideado	Minha interpretação (Subgrupo)
Junior	20	Masc.	Parda	Aprox. 2.400 reais/800 reais per capita	Sim	Não se aplica	Não se aplica	3 ou 4	1	Não	Fora da escola
Núbia	18	Fem.	Preta/ Negra	Aprox. 3.000 reais/1.500 reais per capita	Sim	Não se aplica	Não se aplica	0	2	Não	Fora da escola
Bianca	21	Fem.	“Morena” ²⁰¹	Aprox. 4.000 reais/571 reais per capita	Sim	Não se aplica	Não se aplica	2	1	Não	Fora da escola
Mesaias	19	Masc.	Preta/ Negra	Sem renda	Sim	Não se aplica	Não se aplica	0	2	Não	Fora da escola
Letícia	19	Fem.	“Morena” ²⁰²	Aprox. 3.000 reais/600 reais per capita	Sim	Não se aplica	Não se aplica	1	1	Não	Fora da escola
Henrique	17	Masc.	Preta/ Negra	Aprox. 1.7000 reais / 850 reais per capita	Sim	Não se aplica	Não se aplica	1	1	Não	Fora da escola
Luana	17	Fem.	Branca	Entre 954-3.816 reais Aprox. 1.800 reais / 1.800 reais per capita	Sim	Noite	São Lucas	2	0	Sim	Abandonou e retornou
Katia	17	Fem.	Parda	Entre 954-3.816 reais Aprox. 2.800 reais / 350 reais per capita	Sim	Noite	São Gabriel	3	2	Não	Abandonou e retornou
Christopher	17	Masc.	Parda	Entre 954- 3.816 reais Aprox. 2.000 reais / 1.000 reais per capita	Não	Noite	São Gabriel	2	0	Sim	Abandonou e retornou
Lil	17	Masc.	Parda	Entre 954- 3.816 reais. Não soube informar	Sim	Noite	São Lucas	1	1	Não	Abandonou e retornou
Maria	17	Fem.	Branca	Entre 9.540-19.080 reais Aprox. 8.500 reais / 4.250 reais per capita	Não	Noite	São Gabriel	2	2	Não	Abandonou e retornou

²⁰¹ A categoria “morena” não faz parte das opções de “cor/raça” do IBGE e nem figura entre alternativas do questionário objetivo. Porém, durante as entrevistas foi mobilizada por Bianca e Letícia (ambas fora da escola) quando perguntadas sobre sua identificação racial.

²⁰² Cf. Nota 201.

Nome Fictício	Idade no momento da entrevista	"Sexo/Gênero"	"Cor" / "Raça"	Renda familiar e per capita	Trabalha, já trabalhou ou está	Turno	Escola	Reprovações	Abandonos	Abandono ideado	Minha interpretação (Subgrupo)
Robert	18	Masc.	Parda	Até 954 reais Aprox. 1.000 / 333 reais per capita	Sim	Noite	São Lucas	3	0	Sim	Abandonou e retornou
Jefferson	16	Masc.	Parda	Entre 954- 3.816 reais Aprox. 2.000 reais / 666 reais per capita	Sim	Noite	São Lucas	1	0	Não	Abandonou e retornou
Caio	16	Masc.	Preta/ Negra	Entre 3.816- 9.540 reais Aprox. 3.500 reais / 583 reais per capita	Não	Tarde	Santo Inácio*	2	0	Não	Abandonou e retornou
Bernardo	16	Não respondeu	Não respondeu	Entre 954- 3.816 reais Aprox. 1.460 reais / 486 reais per capita	Sim	Noite	São Miguel	1	1	Não	Abandono "Atípico" e retornou
Samantha	16	Fem.	Parda	Entre 954- 3.816 reais Aprox. 1.900 reais / 950 reais per capita	Sim	Noite	São Gabriel	1	0	Não	Abandono "Atípico" e retornou
Eduardo	16	Masc.	Parda	Entre 954- 3.816 reais Aprox. 5.000 reais / 1.000 reais per capita	Buscando	Manhã	São Lucas	0	0	Sim	Pensou
Sonya	15	Fem.	Parda	Não respondeu Aprox. 1.500 reais / 375 reais per capita	Não	Manhã	São Gabriel	0	3	Sim	Pensou
Amanda	16	Fem.	Branca	Entre 954- 3.816 reais Aprox. 3.200 reais / 800 reais per capita	Buscando	Noite	São Lucas	1	0	Sim	Pensou
Sthefany	16	Fem.	Parda	Entre 954- 3.816 reais Aprox. 1.800 reais / 600 reais per capita	Buscando	Manhã	São Gabriel	0	0	Sim	Pens(ando)
Lorenzo	16	Masc.	Branca	Não respondeu Aprox. 4.000 reais / 1.000 reais per capita	Não	Manhã	São Miguel	0	0	Não	Nunca abandonou, nem pensou
Carlos	16	Masc.	Parda	Entre 954- 3.816 reais Aprox. 3.000 reais / 600 reais per capita	Sim, Jovem Aprendiz	Manhã	São Lucas	0	0	Não	Nunca abandonou, nem pensou

Nome Fictício	Idade no momento da entrevista	“Sexo/Gênero”	“Cor” / “Raça”	Renda familiar e per capita	Trabalha, já trabalhou ou está	Turno	Escola	Reprovações	Abandonos	Abandono ideado	Minha interpretação (Subgrupo)
Lucas	16	Masc.	Parda	Entre 3816- 9.540 reais Aprox. 4.100 reais/ 1.025 reais per capita	Buscando, Jovem Aprendiz	Manhã	São Lucas	0	0	Não	Nunca abandonou, nem pensou
Camila	16	Fem.	Preta/ Negra	Entre 954- 3.816 reais Aprox. 2.900 reais/ 483 reais per capita	Buscando, Jovem Aprendiz	Manhã	São Miguel	0	0	Não	Nunca abandonou, nem pensou
Roberta	16	Fem.	Branca	Entre 954- 3.816 reais Aprox. 2.000 reais/ 500 reais per capita	Não	Tarde	Santo Inácio*	0	0	Não	Nunca abandonou, nem pensou
Antônio	16	Masc.	Parda	Entre 954-3.816 reais Aprox. 2.000 reais/ 285 reais per capita	Não	Tarde	Santo Inácio*	0	0	Não	Nunca abandonou, nem pensou
Jéssica	16	Fem.	Branca	Entre 954-3.816 reais Aprox. 4.000 reais/ 1.000 reais per capita	Não	Tarde	Santo Inácio*	0	0	Não	Nunca abandonou, nem pensou

Fonte: Elaboração própria, a partir dos questionários objetivos e entrevistas.

Em seguida, na tabela 69, há uma lista dos jovens, por grupo e por fatores associados ao abandono, seja ideado ou concretizado (sinalizados pela letra “A”), bem como os aspectos identificados como problemáticos para o retorno e o reengajamento com a escola (destacados pela letra “E”). Os fatores identificados com asterisco (*) foram aqueles considerados mais centrais nas situações de afastamento.

Tabela 69– Distribuição dos entrevistados por fatores pertinentes aos contextos de abandono escolar ou conjecturas sobre abandono (“A”) e por fatores identificados como entraves ao retorno ou a maior adesão à escola após o regresso (“E”)

		Trabalho	Sofrimento Psicológico	<i>Bullying</i> / Isolamento	Desconfiar da escola	Empreendedorismo	Sentir que não consegue aprender	Perda/ausência “outro educacionalmente significativo”
Fora da escola	Junior				A*/E*	A*/E*		
	Núbia	A/E			A	E		A*/E*
	Bianca	E	A	A	A/E	E		A*/E*
	Mesaias	A*/E*			A	E*		E*
	Letícia		A*/E*	A			A	
	Henrique		A*					
Abandonou e retornou	Luana	A*/E*	A	A	A*/E*	E*		A*/E*
	Katia	A*/E*	A					A*/E*
	Christopher		A	A*			A*/E*	
	Lil		A*	A	A	A		A*/E*
	Maria		A	A*			A	A
	Robert		A*/E*					
	Jefferson							
	Caio*		A*					
Abandonos atípicos, com retornos	Bernardo		A*					A*
	Samantha							
Cogitou(ava) o abandono	Eduardo		A*	A	A			
	Sonya		A*	A*				A
	Amanda		A		A	A*	A*	A*
	Sthefany	A	A*				A*	A*

Fonte: Elaboração própria, a partir das entrevistas.

A tabela evidencia que os fatores que ocasionaram a evasão nem sempre coincidiram com os elementos que dificultam o retorno à escola. Além disso, fica evidenciado que cada indivíduo raramente participou de menos do que duas colunas, uma vez que os caminhos para o abandono escolar foram, quase sempre, constituídos por mais de um aspecto. Conforme pontuado nos “Procedimentos de Pesquisa”, o abandono é um fenômeno multifacetado, de tal forma que tendem a coexistir diversos fatores interdependentes que podem contribuir tanto no sentido do afastamento, quanto no da adesão à escola. Assim, a escolha por evidenciar uma dimensão específica por vez, conforme será realizado na exposição temática a seguir (entre os capítulos 3 e o 9), implica uma perspectiva particular por parte da analista, que separa cada uma das demais, devendo-se considerar que, na realidade social e individual, os elementos se interpenetram e se afetam reciprocamente (WEBER, 2006; LAHIRE, 2008:38-40)²⁰³. Nesse sentido, ao fim de cada capítulo, será indicado ao leitor algumas trajetórias individuais que podem ser consultadas na Unidade IV e que melhor exemplificam cada uma das discussões propostas. Dessa forma, o leitor poderá optar por continuar acompanhando as reflexões organizadas tematicamente ou verificar como cada dinâmica se realiza nos casos particulares.

Por fim, antes das discussões específicas dos capítulos, na tabela 70, há uma breve descrição dos gestores, considerando seu cargo e a escola em que trabalhavam.

Tabela 70 – Descrição dos gestores, considerando a escola e o cargo ocupado

Nome Fictício	Escola	Cargo
Luz	São Gabriel	Coordenadora Pedagógica
Márcio	São Gabriel	Vice-Diretor
Adalberto	São Miguel	Coordenador Pedagógico
Augusto	São Lucas	Diretor
Andreia	São Lucas	Coordenadora Pedagógica
Laura	Santo Inácio	Pedagoga chefe do Setor Sócio pedagógico
Darcy	Santo Inácio	Ex-Diretora Pedagógica

Fonte: Elaboração própria

²⁰³ Assim, ao referir-me às dinâmicas (ou a caminhos) que podem levar ao abandono, busquei, a partir de minhas observações de campo, delinear e sublinhar alguns movimentos que percebi como recorrentes nas narrativas propostas pelos jovens. Contudo, enquanto construções conceituais, esses caminhos não têm como objetivo esgotar a realidade social ou retratá-la com precisão, mas lançar luz a aspectos interessantes dessa mesma realidade, destacando elementos passíveis de serem relacionados por meio de uma análise.

CAPÍTULO 3 - O TRABALHO

A visão de que o trabalho é uma forte motivação para o abandono escolar no Brasil é corrente não apenas em parte da literatura especializada (SOARES et al, 2015; MEKESENAS, 1992), mas também no âmbito do imaginário da população em geral. Os questionários objetivos reforçam essa ideia, por exemplo, quando se considera que, para a pergunta sobre o que levaria os jovens a abandonar a escola, “trabalho” foi o motivo nominal preponderante²⁰⁴. A questão, porém, mostra-se mais complexa quando são analisados os subgrupos, pois, entre os que nunca se evadiram e nem cogitaram deixar a escola (portanto, a maioria dos casos), foi a opção mais incidente, enquanto para os que efetivamente abandonaram, o resultado foi outro. Com relação aos primeiros, durante as entrevistas foi possível notar uma narrativa comum de que os colegas em maior dificuldade financeira tinham de começar a trabalhar cedo para ajudar na sobrevivência da família e, por isso, desistiam de estudar.

MAYSA – O que você acha que diferencia o aluno que abandona a escola daquele que nunca vai abandonar?

LUCAS - Tem a questão da... como posso dizer...? Financeira da família, a família precisa de alguém pra ajudar a sustentar a casa e ele acaba saindo da escola pra conseguir ajudar e acaba não conseguindo voltar.

MAYSA - E por que você acha que até hoje você não abandonou a escola?

LUCAS - Estabilidade na família. Meus pais conseguem pagar as contas e têm dinheiro pra manter a casa... não tenho muito que me preocupar, então, só me preocupo com os estudos.

(Lucas, 16 anos, nunca abandonou nem pensou, matutino, São Lucas)

Lucas apresentava trajetória linear, sem reprovação ou abandono, e uma renda familiar *per capita* que o colocava entre os quatro entrevistados mais confortáveis financeiramente. Embora desejasse empregar-se, reforçou que a família não precisava de ajuda e que procurava exclusivamente colocação como “Jovem Aprendiz”²⁰⁵, na medida em que considerava essa a única situação laboral compatível com um bom desempenho escolar. Ficou clara na sua fala uma interpretação sobre o abandono dos “outros”, menos privilegiados que ele próprio, porque precisavam de trabalhar. No entanto, a maior parte desses “outros” – ou seja, jovens que efetivamente abandonaram e também os que cogitaram ou estavam

²⁰⁴ Atrás apenas de “outros motivos”. Cf. Tabela 5.

²⁰⁵ Conforme será discutido na unidade III, o programa “Jovem Aprendiz” proporciona uma experiência de trabalho formal, regida por contrato, e relativamente preservada de situações mais intensas de exploração, com excesso de horas trabalhadas, situações insalubres, etc. Além disso, foi exemplar de uma busca mais criteriosa dos jovens por entrarem no mercado de trabalho.

cogitando o abandono da escola— explicaram a evasão de forma diferente. De acordo com os questionários objetivos, para os que já abandonaram a escola, “desinteresse” foi o principal motivo apontado, enquanto “*bullying*” foi predominante entre os que cogitaram o abandono. Assim, a divergência entre os motivos atribuídos à evasão por quem nunca deixou a escola e quem já o fez (ou pensou) é um primeiro elemento que indica a necessidade de requalificar a visão de que o abandono ocorre por causa do trabalho e que o trabalho é explicado por necessidades financeiras inescapáveis.

Por outro lado, ao considerar as entrevistas, fica claro que os jovens que estavam fora da escola tinham relação com o mercado de trabalho (todos estavam trabalhando ou buscando, exceto Henrique que, porém, já havia trabalhado anteriormente) e que, ao menos nos casos de Núbia e Mesaias, esse foi um elemento importante no processo de abandonarem os estudos. No que se refere aos entrevistados que retornaram à escola, esse tema compôs fortemente as histórias de evasão de Luana e Katia e, além disso, mesmo que não fosse um fator mobilizado como explicação para o abandono anterior, a maioria dos outros jovens estavam trabalhando ou procurando trabalho, com exceção de Christopher, Maria e Caio. Ademais, a intenção de ocupar-se fez parte dos relatos de grande parte dos jovens que apenas conjecturaram o abandono (Sonya foi a única exceção), bem como dos que sequer o cogitaram (exceto Lorenzo), evidenciando a busca por entrar no mercado de trabalho como uma característica comum aos dois grupos e que os distanciava significativamente dos jovens da escola federal, pois nenhum destes havia trabalhado ou tinha planos nesse sentido. Contudo, na comparação entre as tabelas 68 e 69 ficou evidenciado que, embora o trabalho tenha sido encontrado na maioria das trajetórias dos jovens que deixaram de estudar, não necessariamente a reconstituição das entrevistas permitiu identificá-lo como um fator diretamente relacionado à evasão escolar. Assim, sendo o interesse por trabalhar um traço predominante entre os alunos da rede estadual (independentemente de qual grupo estivessem), é necessário tentar compreender como essa disposição geral se transformava em abandono escolar em parte dos casos (e em outros não), bem como a forma pela qual a necessidade material e trabalho se relacionam, considerando, por exemplo, que também entre os indivíduos da escola federal havia vulnerabilidade econômica e, ainda assim, a ocupação não era uma alternativa para esses jovens.

Os significados do trabalho: necessidade, vontade, valor e autonomia

Uma primeira questão importante para compreender a relação entre trabalho e abandono escolar é a discussão sobre o que leva o jovem a trabalhar. Conforme sugerido, a perspectiva mais comum implica a ideia de que o jovem precisa trabalhar para sobreviver. Dayrell (2007), por exemplo, aponta que a

trajetória de parte importante da clientela das redes públicas de ensino se caracteriza pela pobreza e, por isso, esses jovens têm como desafio sua sobrevivência material. Essas trajetórias afastam-se do que esse autor chama de “*moratória em relação ao trabalho*”, vivenciada nos países desenvolvidos – e pelas classes médias e altas no contexto brasileiro –, em que o jovem fica preservado do mundo do trabalho durante sua escolarização. Nadya Guimarães (2004) também sustenta que o trabalho é uma questão central para a juventude, porém enfatiza que o tema aparece, muitas vezes, sob o enfoque da falta, ou seja, do desemprego, enquanto risco real ou potencial. Por outro lado, Sposito (2005), apesar de não negar o trabalho como uma possível causa para o abandono, defende que o ingresso do jovem no mercado nem sempre é motivado apenas por necessidade material, pois o acesso aos bens de consumo e ao lazer também seria uma razão importante para isso, na medida em que possibilita ao indivíduo construir sua identidade e buscar autonomia diante da família, conforme pontuado na Introdução. Assim, apesar de o trabalho não ser unicamente meio de sobrevivência, emerge como possibilidade de viver a partir de certos padrões de conforto e *status*, segundo determinada cultura que permeia aqueles jovens²⁰⁶.

Como apresentado no capítulo 2, a tabulação dos questionários objetivos apoiou essa perspectiva, pois apenas 3,8% indicaram que a motivação para o trabalho era o seu sustento ou o sustento da família. A principal razão indicada foi “para ter dinheiro para comprar as coisas que quero” (41,53%), seguida de “para ajudar meus pais com as despesas” (33,96%). As entrevistas, por outro lado, trouxeram elementos que permitem a interpretação de que o trabalho juvenil supria mais urgências materiais do que os dados anteriores indicaram, na medida em que as famílias de alguns dos entrevistados se encontrava abaixo dos critérios de pobreza (IBGE, 2020)²⁰⁷, a exemplo de Camila e Antônio.

²⁰⁶ Subjacente a essa ideia está a de que a juventude não é um dado biológico, mas uma construção social acerca de um grupo etário, que terá traços culturais específicos. Sposito (2005), por exemplo, mobiliza o contexto de expansão do ensino secundário nos anos 1950 nos Estados Unidos para exemplificar a emergência de “*práticas de lazer, consumo, vestimentas e estilos musicais, entre outros*” que passaram a caracterizar um determinado grupo etário (os “teenagers”). Dayrell (2007), também atento a esta questão, contrapõe a situação norte-americana ao caso brasileiro, em que tal condição juvenil só poderia ser vivenciada porque os jovens “*trabalham, garantindo o mínimo de recurso para o lazer, o namoro e o consumo*”. Dadas as particularidades da cultura juvenil em cada local, ela implica o acesso a bens de consumo, diversão, sociabilidade e a outros elementos vinculados a formação de uma identidade jovem. Assim, fica implícito que, para esses autores, a motivação para trabalhar não pode ser subsumida a uma necessidade material urgente, uma vez que a questão também passa por uma necessidade simbólica.

²⁰⁷ No que toca aos contextos de precariedade material, mobilizando o critério de “linha de pobreza” do Banco Mundial para países de renda média-alta (como o Brasil), localizavam-se, em 2019, todos brasileiros aqueles que viviam com menos de 436 reais per capita, abarcando 24,7% da população (IBGE, 2020). Outro indicador de pobreza, um pouco mais abrangente, diz respeito ao corte de meio salário mínimo per capita que, em 2019, correspondia a 499 reais, incluindo 29,2% dos brasileiros (IBGE, 2020). Entre os entrevistados que estavam fora da escola, a partir dos dois critérios, é possível incluir Mesaias, que estava vivendo de “favor” e não tinha nenhuma fonte fixa de renda, dependendo de bicos esporádicos e empréstimos dos amigos. No que se refere aos que evadiram e retornaram, havia Robert, com 333 reais per capita, Kátia, com 350 reais per capita e Bernardo, com 486 reais, portanto, contemplado apenas pelo segundo indicador. Já entre os que apenas cogitaram o abandono, Sonya, com 375 reais per capita estava incluída a partir de ambos os critérios. No grupo dos entrevistados das escolas estaduais que nunca deixaram de estudar ou consideraram essa possibilidade, Camila, com 483 reais por membro da família se enquadra no segundo indicador e, finalmente, Antônio, aluno da escola federal com trajetória bastante linear apresentou a segunda renda mais precária, de 285 reais per capita. Cf. Síntese dos Indicadores Sociais, do IBGE, de 2020, página 64. <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101760.pdf> Acesso em 24.07.2022

Uma primeira questão relevante sobre isso é que a maioria das famílias tendia a evitar expressar aos filhos que gostaria que eles trabalhassem, mesmo que a situação financeira estivesse precária, o que parece evidenciar que, de alguma forma, pedir ao filho que trabalhasse feriria um valor importante.

MAYSA - Sua mãe te pediu para trabalhar em algum momento?

BIANCA - Não! Ela preferia que não... Até hoje, se fosse por ela, eu nem trabalharia. Ela fala: "Vai estudar. Prefiro que você estude, do que você trabalhe!" Ela sempre me ajudou com a neném e tal, mas não é tudo que ela pode me dar, né? Tipo o que eu quero, tal...

(Bianca, 21 anos, fora da escola)

Bianca, que estava fora da escola, vivia com a mãe, três irmãs, uma filha e uma sobrinha. A renda familiar era garantida pela mãe que era diarista, por uma irmã que fazia bicos e por ela que, recentemente, havia conseguido emprego como empregada doméstica, sem registro formal. Com renda de 571 reais *per capita*, estavam um pouco acima dos critérios de pobreza (IBGE, 2020)²⁰⁸, porém, vivenciavam uma situação instável, pois nenhuma tinha vínculo trabalhista e, com isso, era comum que atrasassem o pagamento do aluguel, constantemente saldado com o dinheiro que a mãe pegava emprestado das patroas, que “adiantavam” as diárias. Mesmo assim, dizia a Bianca que ela poderia parar de trabalhar para voltar à escola.

A situação da família de Stephany, jovem que estava cogitando deixar a escola, era bastante parecida. A mãe, também diarista, enfrentava as flutuações de ganhos em razão da informalidade, com renda *per capita* de 600 reais, porém, não pressionava a filha a trabalhar:

MAYSA - Qual é o motivo de você não se concentrar na escola?

STHEFANY – Às vezes, tem muito problema em casa... e eu sou muito... às vezes, passo muito stress. É o que minha mãe fala: tem coisa lá em casa que é ela que tem que se preocupar, só que tipo... eu me preocupo. Ela fala que eu não preciso me preocupar, mas eu não consigo, porque ela é sozinha com as coisas. Aí, pra mim, eu também tenho que me preocupar. (...)

MAYSA - O que você está se preocupando, que a sua mãe acha que você não deveria?

STHEFANY – Com contas pra pagar, aluguel da casa... Mas não dizendo, assim, que a minha mãe não tem condições, porque as condições da minha mãe é perfeita, só que tem algumas vezes que... tipo...

²⁰⁸ Cf. nota 207.

como ela trabalha por dia, se ela faltar um dia, já falta o dinheiro pra casa. Aí, às vezes, dificulta de pagar aluguel, conta de luz. Foi igual essa semana que eu... foi ontem, eu passei muito mal, aí ela teve que faltar. A gente ficou praticamente sem dinheiro, porque ela ganha por dia... aí ela falta e a gente fica sem dinheiro. Mas, tipo... quando os outros dias ela trabalha, a gente tem vida boa. Só que eu quero muito trabalhar, porque ela já tá ficando mais velha, já tá começando a sentir dor no corpo por ter começado a trabalhar muito cedo, e eu quero começar pra que ela pare um pouco, tipo, diminua os dias dela, pra ela ficar uns dias em casa...

(Sthefany, 16 anos, pensando em abandonar a escola, matutino, São Gabriel)

Embora sua fala estivesse permeada por contradições – defendendo que a mãe tinha uma condição “perfeita”, que proporcionava à família uma “vida boa” e que era contra a ideia de que filha devesse se preocupar com as contas –, Sthefany sentia que a família precisava de ajuda e essa era uma razão para suas angústias. A mesma situação apareceu na entrevista com Bernardo, jovem cujo abandono escolar ocorreu de forma atípica, como pontuado anteriormente. Ele, a mãe e a irmã migraram de Manaus para São Paulo em busca de melhores condições de vida e, diferentemente das duas jovens citadas, sua situação se enquadrava oficialmente como de pobreza, com renda per capita de 486 reais (IBGE, 2020)²⁰⁹. A mãe, que era auxiliar de limpeza em uma escola particular da região, ganhava um salário mínimo, mas não solicitava aos filhos que trabalhassem. Mesmo assim, Bernardo trabalhava desde os treze anos e, no momento da entrevista, era garçom numa lanchonete.

MAYSA - É uma obrigação sua ajudar a sustentar a casa?

BERNARDO - Não, não... Nunca me pediram! Mas eu sempre vi assim: se eu tivesse em algum lugar, eu ia ajudar, mesmo sem o dono do lugar, da casa, precisar pedir. Eu vou dar, sem a pessoa pedir...

MAYSA – Então você dá um pouco do dinheiro para sua mãe?

BERNARDO - Sim... Sempre dou, mas varia a cada mês...

(Bernardo, 16 anos, abandonou²¹⁰ e retornou, noturno, São Miguel)

Bernardo se antecipou e decidiu trabalhar mesmo quando não era solicitado. Ao mesmo tempo em que o trabalho não era uma obrigação, ele sabia que sustentar três pessoas com um salário mínimo seria desafiador. Houve também o caso de Amanda, que se mudou do interior, onde morava com a mãe

²⁰⁹ Cf. nota 207.

²¹⁰ Abandono atípico. Cf. Un. IV “Uma comparação entre os cinco tipos de experiência escolar”

e a irmã, para a capital, com o intuito de conseguir melhores oportunidades escolares e de trabalho. Depois de uma experiência conflitiva na casa da tia, estava vivendo com o pai, a partir de um arranjo financeiro peculiar. Ele reduziu a pensão que enviava à ex-esposa, referente a duas filhas, e passou a deixar uma parte desse dinheiro nas mãos de Amanda. Com duzentos reais, ela devia custear o transporte e qualquer outro gasto extra que tivesse, porém, a maior preocupação da moça era com a diminuição no orçamento da mãe, que era deficiente auditiva e estava desempregada:

AMANDA - Quando eu morava com ela, o dinheiro que o meu pai depositava da pensão era um dinheiro nosso... Ela comprava coisas pra gente, tava ótimo! Na minha cidade não precisa de ônibus, é tudo perto, tudo a pé. Então, eu morando aqui, ela tá me dando um dinheiro que ela poderia usar pra lá. São duzentos reais, só que duzentos reais dava pra todo mundo comer! Então, é um dinheiro que eu sei que faz falta lá. (Amanda, 16 anos, pensou em abandonar a escola, noturno, São Lucas)

Ninguém pediu a Amanda que trabalhasse, mas ela estava procurando emprego porque sabia que, embora a situação financeira na casa do pai fosse estável²¹¹, se ela não trabalhasse, a mãe ficaria desamparada e ela própria ficaria sem o dinheiro para seus gastos cotidianos, de tal forma que a preocupação com o bem-estar da família coexistia com a vontade de consumir. Assim, em todos esses exemplos, os jovens reivindicaram que trabalho era uma opção deles próprios, mesmo quando a outra alternativa era que a família enfrentasse problemas significativos. Neste sentido, é possível apontar para uma tendência à auto responsabilização que, conforme será apresentado nos próximos capítulos, também pode ser percebida em vários outros aspectos da vida dos jovens e que encontra grande correspondência com uma perspectiva teórica que versa sobre mudanças sociais que implicaram em uma espécie de desamparo aos indivíduos, em razão do enfraquecimento das instituições, das regras e dos papéis sociais tradicionais (MARTUCCELLI, 2007a, 2007b; DUBET, 1994, 2006; SENNET, 2012; EHRENBERG, 2010).

Sobre essa questão, o relato de Camila, que será retomado no próximo capítulo para a discussão do tema da auto responsabilização, é muito interessante, porque contrastou formas de vivenciar o trabalho em diferentes gerações, indicando uma clara mudança no significado atribuído pela família para o tema.

²¹¹ Conforme tabela 68, a renda per capita na casa do pai era de 800 reais.

CAMILA – Meus pais falam que a gente ser bom aluno é um orgulho pra eles, né? (Sobre ela e os irmãos). Principalmente meu pai... Ele fala que a ele não teve todas as oportunidade que a gente teve... Pra gente aproveitar... Ele pega muito no nosso pé por estudos...

MAYSA - Que oportunidades vocês tiveram que ele não teve?

CAMILA - A escola... Ele teve que abandonar escola muito cedo... Eu acho que ele foi até quarta série...A mãe dele não deixava ele estudar...

MAYSA - Por que?

CAMILA - Não sei, ele tinha que trabalhar, tinha que ajudar em casa... A mãe dele obrigava ele trabalhar e ela batia nele e tudo mais...

MAYSA - Nossa! E vocês? Não têm que trabalhar?

CAMILA - Não, ele fala que a preferência pra gente é estudo...

MAYSA - E se vocês quiserem trabalhar, eles deixam?

CAMILA - (Hesitação) Não sei, acho que sim... Se a gente tiver estudando normal, certo... Acho que não tem problema...

MAYSA - E você quer trabalhar?

CAMILA – Sim, pra conseguir ter minhas coisa. Não que eu não tenha, mas, ter mais do que eu já tenho...

MAYSA - Você compraria o quê com esse dinheiro?

CAMILA - Não sei, acho que eu guardaria pra fazer minha faculdade... Eu iria juntando...pra realizar uns sonhos... Fazer uma “lipo” (lipoaspiração), fazer faculdade e dar uma casa melhor pra minha mãe... Conseguir ajudar meus irmão...

MAYSA - Se você começasse a trabalhar, você daria um pouco para seus pais?

CAMILA - Sem dúvidas... Eu acho que mais da metade... Aí eles comprava o que fosse necessário e ficaria com um pouco pra mim, pra poder me divertir...

(Camila, 16 anos, nunca abandonou, nem pensou em abandonar, matutino, São Miguel)

Camila faz parte do vasto grupo de alunos da rede estadual que nunca abandonaram nem cogitaram essa possibilidade e, ao mesmo tempo, desejavam entrar no mercado de trabalho. Enquanto seu pai foi categoricamente obrigado a deixar de estudar para trabalhar e ajudar a família, a jovem, cercada de mais “oportunidades”, teria no trabalho uma escolha e na escola uma obrigação. Contudo, o contexto financeiro familiar não era favorável, com uma renda de 483 reais per capita, atendendo aos critérios oficiais de pobreza²¹² (IBGE, 2020), além de residirem em uma área bastante desprivilegiada do distrito,

²¹² Cf. Nota 207.

de tal forma que ela se preocupava com a situação precária de moradia e com o bem-estar dos irmãos. Ainda assim, diferentemente dos casos descritos anteriormente, a família era sustentada pelo trabalho de ambos os genitores: o pai, que trabalhava com cargas, e a mãe, que era merendeira em uma escola estadual da região e, portanto, tinha alguma estabilidade. Além disso, Camila pretendia ocupar-se como “Jovem Aprendiz”, o que significa uma baliza importante, conforme já pontuado.

Mesmo no caso de Camila, todas os exemplos apresentados convergem para uma situação em que a família vivenciava precariedades materiais (mais ou menos intensas), mas isto não era comunicado explicitamente ao jovem. Além disso, não lhes era solicitado que trabalhassem, porém, o trabalho dificilmente era proibido. Assim, trabalhar aparecia como uma escolha supostamente individual, motivada, é verdade, por um desejo de consumo que só podia ser suprido caso o jovem trabalhasse, mas também pela percepção das dificuldades financeiras da família. As narrativas levam a crer que, em diversos casos, havia uma distância entre a real situação material familiar e o discurso dos pais, devendo o jovem preenchê-la subjetivamente, interpretando-a como favorável ou como de insegurança material, o que converge com as ideias de Charlot de que as condições objetivas são filtradas pelo significado que o indivíduo irá atribuir a elas (CHARLOT, 2001:23) e com a teoria de Lahire, segundo a qual uma mesma situação econômica poderá ter efeitos diversos, a depender de fatores da cultura familiar e de técnicas voltadas para uma gestão racional dos recursos disponíveis (LAHIRE, 2008:24-25). As contradições nas falas, com oscilações entre a defesa do poder econômico da família e o desabafo de que a situação não era tão fácil, parecem ser evidências das lacunas interpretativas que o jovem precisava completar em meio às ambiguidades entre o discurso familiar e a percepção concreta dos problemas cotidianos. Sthefany, por exemplo, destacava que as condições da mãe eram “perfeitas”, mas se preocupava com o impacto financeiro de um dia não trabalhado. Bernardo não tinha obrigação de contribuir com as despesas, mas fazia isso sem que lhe pedissem. Amanda tinha comida, água e eletricidade garantidos, mas, se não conseguisse um emprego, temia que a mãe passaria por necessidades. Camila enfatizava que já tinha “suas coisas”, sendo o trabalho apenas uma forma de conseguir mais. Todos eles tinham em comum o fato de que sabiam que o dinheiro que traziam para casa (ou que pretendiam trazer) fazia (ou faria) diferença no orçamento familiar. Assim, o trabalho emergia como uma obrigação moral, assimilada em meio às contradições entre o que era falado e o que era vivido, e como uma demanda que não era feita ao jovem de forma direta, em oposição ao relato de Camila sobre a forma como o pai foi forçado pelos avós a trabalhar.

Com relação a essa heterogeneidade na apropriação subjetiva de uma mesma condição econômica, é relevante que nenhum entrevistado da escola federal estava procurando trabalho, mesmo que sua renda

per capita familiar fosse parecida com as dos jovens acima descritos²¹³. Provavelmente, isso ocorria porque o estabelecimento era mais exigente e pouco compatível com uma atividade remunerada. Nesses casos, ainda que a condição financeira familiar pudesse ser delicada, proteger o jovem de trabalhar era um esforço que a família deveria fazer, porque acreditava que a escola federal valia o empenho. Antônio, por exemplo, residia numa favela e considerava-se o aluno mais pobre de sua sala, com a renda per capita de 286 reais, que atendia aos critérios de pobreza (IBGE, 2020)²¹⁴ e o colocava na segunda pior condição entre todos os entrevistados (atrás apenas de Mesaias, que não tinha nenhuma renda). Sobrevivia graças à aposentaria do avô e o salário da mãe, além do benefício Bolsa-Família e de um pequeno auxílio da escola para material didático. Apesar disso, ele não cogitava trabalhar:

MAYSA - Você está buscando trabalho?

ANTÔNIO - Agora não, porque eu não vou ter tempo e eu vou me prejudicar na escola, porque eu não vou ter nem tempo pra trabalhar nem pra estudar.

MAYSA - Em outro momento você já buscou?

ANTÔNIO - Já. Quando eu tava na minha outra escola... Minha família tava ruim, com dificuldade financeira, que a minha mãe ficou desempregada e meu vô não era aposentado... Eu tava pensando em começar, eu tava estudando de manhã lá, então, tava pensando em fazer alguma coisa, fazer um “Jovem Aprendiz” de tarde, nem que seja pra pegar um pouco (de dinheiro), mas ajudar a família. Mas acabou não precisando mais, porque a situação melhorou.

MAYSA – E hoje em dia, seria possível trabalhar com essa escola?

ANTÔNIO - Não.

MAYSA – Mas se você quisesse, tua mãe, teus avós, deixariam você trabalhar?

ANTÔNIO - Não. Eles fariam eu estudar, eles não deixariam... eles procurariam outro trabalho pra eles, mas não deixariam eu parar, eu ter dificuldade na escola.

(Antônio, 16 anos, nunca abandonou, nem pensou, escola federal)

Percebe-se que a narrativa sobre a necessidade de dedicar-se exclusivamente aos estudos foi partilhada pela família, que esteve disposta a sacrifícios para que isso ocorresse. Em oposição aos casos anteriores, não apenas o jovem excluiu o trabalho de seus planos, como a família, além de não solicitar,

²¹³ Cf. Tabela 68.

²¹⁴ Cf. Nota 207.

proibiu essa atividade. Este parece ser um passo importante, pois intensificou o imperativo moral familiar de não demandar o trabalho, valendo como contrapeso ao imperativo moral individual por trabalhar.

Além das dimensões discutidas, é relevante apontar para outros achados de campo que encontraram ressonância em uma literatura que destaca, no que se refere à juventude das classes populares, que o elogio do trabalho também está ligado à visão de que a atividade remunerada é, ao lado da escola, uma espécie de antídoto à sedução do envolvimento com criminalidade (RIZZO, CHAMON, 2008; PESSOA et al, 2014). Helena Abramo (1997) argumenta que, a partir dos anos 1990, a juventude no Brasil passou a ser tematizada predominantemente a partir de problemas sociais, como a questão das drogas, do tráfico, da exploração sexual, entre outros. Com isso, os jovens passaram a ser considerados uma espécie de risco, passível de “*contenção, intervenção ou salvação*” (1997:30). Nesse contexto, surgiram inúmeros projetos voltados à juventude, entre os quais alguns direcionados para a capacitação profissional, com o objetivo de “*afastamento das ruas*” e “*ocupação de suas mãos ociosas*” (ABRAMO, 1997:26), o que evidencia, mais uma vez, o valor moral do trabalho. Em um sentido similar, foi explicitado em algumas entrevistas que, se o jovem não estivesse frequentando a escola, pelo menos deveria estar trabalhando:

MAYSA - E se por acaso você largasse (a escola), o que teus pais fariam?

LUCAS - Ficariam muito bravos. Se eu largasse a escola, eles provavelmente iam cobrar que eu faça alguma coisa da vida... Porque não dá pra ficar à toa... Ia ter que trabalhar, né?

(Lucas, 16 anos, nunca abandonou, nem pensou, matutino, São Lucas)

MARIA - Eu pensei em não voltar mais pra escola... Ai, tipo, meu pai ficava falando: “Então, cê vai trabalhar! Não vai ficar parada, não!” (Rindo) E eu acabei voltando... porque também não tava pronta para ir trabalhar...

(Maria, 17 anos, abandonou e voltou, noturno, São Gabriel)

Para os jovens que estavam fora da escola, o trabalho também apareceu como um imperativo moral. No caso de Núbia e Bianca, por exemplo, havia uma necessidade internalizada, de forma que a pressão parecia emergir delas mesmas e menos dos familiares. Já para Letícia e Henrique, o trabalho figurou como uma cobrança externa, diante do fato de terem abandonado os estudos.

Uma outra forma para analisar os efeitos simbólicos e morais do trabalho é partir da constatação de que, repetidamente ao longo das entrevistas, os jovens o associavam à autonomia que caracterizava a passagem para a vida adulta e também estava ligada a uma preocupação com a família:

AMANDA - Então, quero trabalhar porque eu quero ter minha própria renda. Eu sempre dependi de mãe, de pai e eu acho que isso não é uma coisa boa. Acho que ninguém precisa depender de ninguém. Eu quero ajudar eles, eles sempre me ajudam.

(Amanda, 16 anos, pensou em abandonar, noturno, São Lucas)

ROBERTA - Na verdade, eu queria sair de casa cedo, não porque eu não gosto dos meus pais, nem nada disso... Mas é porque eu penso que eles estão me sustentando desde pequena, então eu queria dar meio que um tempo de paz pra eles, sabe?

(Roberta, 16 anos, nunca abandonou, nem pensou, escola federal)

SAMANTHA – Nos últimos meses, eu pedi pra trabalhar. Teve um dia eu queria sair com meus amigos e ela tava sem dinheiro (sobre a mãe). Aí eu falei: “Ah tá, agora eu preciso começar trabalhar, pra mim não precisar ficar dependendo dela nesse sentido”. Porque agora eu já tô ficando adulta...

(Samantha, 16 anos, abandonou e retornou²¹⁵, noturno, São Gabriel)

EDUARDO - Eu vou correr atrás da minha carteira de trabalho agora, sabe? É aquele negócio, se eu não começar a trabalhar agora, não me aposento mais, né? E eu sou uma pessoa que não gosta de depender muito dos outros, mesmo que os outros sejam a minha mãe. Às vezes, quero ir pro “rolê” e eu tenho que pedir dinheiro pra ela, eu não gosto de ficar fazendo isso toda hora.

(Eduardo, 16 anos, pensou em abandonar, matutino, São Lucas)

LIL - Eu não trabalhava e tava vendo que tava só pesando na minha mãe. Sabe? Não...! Agora tô estudando e vou ver se arrumo um trampo aí, porque eu não gosto de ficar, tipo “Ah, mãe, vou sair, dá um dinheiro aí”. Odeio isso. Eu acho horrível. Eu tenho dezessete anos, né? Já tá na hora de eu parar com isso, arrumar meu emprego, ajudar ela, não ela me ajudar.

(Lil, abandonou e retornou, 17 anos, noturno, São Lucas)

²¹⁵ Abandono atípico. Cf. Un. IV “Uma comparação entre os cinco tipos de experiência escolar”

As falas evidenciaram que os vários significados atribuídos ao trabalho se entrecruzam, além de associarem, muitas vezes, com a vontade de “ser independente”, ou seja, do jovem se tornar autônomo com relação à família (“ter a minha própria vida”), seja para poder consumir (“ter meu dinheiro”, “ir pro rolê”), seja para deixar de onerar os pais e/ou ajudá-los, invertendo a direção do auxílio financeiro (“parar de pesar”, “dar um tempo”), apontando para uma situações próxima ao diagnóstico proposto por Guimarães que indica necessidade, independência e crescimento como os principais significados associados pelos jovens ao trabalho (GUIMARÃES, 2004). Assim, a autonomia e o *status* de adulto pareceram significar justamente colocar-se enquanto um ser produtivo, portanto, enquanto um ser que trabalha (TARTUCCI, 2007:92).

Contudo, conforme pontuado na Introdução, diversos autores irão problematizar a questão da passagem para a vida adulta na sociedade contemporânea. Discute-se, por exemplo, que até o final da década de 1970, nos países desenvolvidos, havia certos eventos que delimitavam de forma clara a transição: o término dos estudos, o ingresso no mercado de trabalho, a saída da casa dos pais, o casamento e os filhos (PAIS, 2009:372; GALLAND apud SPOSITO, 1997:40). Em geral, os indicadores da vida adulta tinham como ponto de partida o ingresso no mercado de trabalho, pois, para poder sair da casa dos pais e constituir família é preciso trabalhar. Porém, essa linearidade era possível apenas em um contexto de apogeu, marcado pelo pleno emprego e pelo bom funcionamento das instituições de bem-estar social, que garantiam aos cidadãos um mínimo de condições para viver uma vida digna. Nessa situação, havia uma lógica e uma visão unidirecional no processo de tornar-se autônomo que, segundo uma série de autores, deixam de ser percebidas a partir dos anos 1970 (PAIS, 2001, 2009; CHAMBOREDON 1985 apud SPOSITO, 1997:40; ATIAS-DONFUT, 1996 apud SPOSITO, 1997). Pais (2009), por exemplo, propõe o conceito de “*geração ioiô*”, remetendo à “*reversibilidade das trajetórias para a vida adulta*” (2009:373), com alternância entre momentos de emprego e desemprego, casamento e divórcio, e abandono e retorno à escola. Segundo o autor “*as oposições estudante/não estudante, ativo/inativo, celibatário/casado encontram-se ultrapassadas por uma multiplicidade de estatutos intermédios e reversíveis, mais ou menos transitórios e precários*” (PAIS, 2001:73). Embora o autor localize a “*geração ioiô*” na década de 1990, relaciona tais mudanças, em boa medida, à dificuldade de inserção no mercado de trabalho formal, principalmente com o aumento do desemprego e com o declínio do chamado Estado de Bem-Estar, percebidos a partir dos anos 1970 pela literatura especializada²¹⁶ (CHESNAIS, 1989, 1996; ANTUNES, 1997; SENNET, 2012). Neste contexto, o acesso a um emprego decente, ou seja,

²¹⁶ Em linhas muito gerais, um conjunto de autores da Sociologia do Trabalho aponta que o advento de inovações tecnológicas, bem como de novos métodos de gestão do trabalho e da produção implicaram em brusca diminuição dos postos de trabalho e no deslocamento das atividades laborais para setores mais informais da economia (CHESNAIS, 1989, 1996; ANTUNES, 1997; SENNET, 2012).

capaz de garantir a construção de uma vida autônoma e apartada da família de origem teria se tornado muito mais difícil.

No que toca especificamente às camadas populares brasileiras, é relevante que a expansão da escolarização tenha ocorrido de forma mais tardia e localizada no contexto de crise econômica, portanto, muito diferente da situação europeia, o que torna ainda mais complexa a questão da linearidade entre finalização dos estudos, ingresso no mercado de trabalho e autonomia financeira (GUIMARÃES, 2004; TARTUCE, 2007:25). Nesse contexto, a universalização de matrículas no ensino fundamental e a expansão do ensino médio não significou que os jovens tenham deixado totalmente o mercado de trabalho, ainda que tenha havido diminuição na quantidade de alunos trabalhadores (MADEIRA, 1986; SPOSITO, 2005). Além disto, atingidos pelo desemprego estrutural, típico da sociedade pós reestruturação produtiva, esses jovens (assim como boa parte dos adultos das classes baixas) enfrentam dificuldades em se inserir no mercado formal, tendo muitas vezes que se contentar com bicos e trabalhos instáveis, bastante característicos para a juventude (GUIMARÃES, 2002). Conforme pontuado na Introdução, foi pensando nesse contexto que Madeira (1986) cunhou a ideia de “trabalho intermitente” para caracterizar a situação dos jovens brasileiros, indicando momentos intercalados de ocupação, desemprego e inatividade. Nesse mesmo sentido, outros autores analisam múltiplos abandonos e retornos à escola, interpostos por períodos de concomitância entre educação e trabalho, momentos de alternância e momentos de ausência de ambos (SPOSITO, 2005; ALVES, DAYRELL, 2016). Segundo esse ponto de vista, trabalho e escola se interpenetram na vida do jovem das classes mais baixas, oscilando dentro da trajetória de uma mesma pessoa. Assim, se é verdade que, parte das vezes, o jovem abandona a escola por causa do trabalho, em outras, regressaria às aulas apesar do trabalho ou em detrimento dele, demitindo-se para voltar a estudar. Ou seja, as relações trabalho e escola são intrincadas e não devem ser pensadas de forma determinista ou excludente²¹⁷. De todo modo, essa literatura coloca em dúvida as expectativas demonstradas pelos jovens entrevistados com relação ao trabalho, na medida em que o ideal de “ser adulto” seria pautado por uma realidade pouco concreta e por um “estatuto precário” (PAIS, 2001:73), de tal forma que a sua busca pode ser bastante frustrante: *“Vários daqueles que vivem na precariedade jamais poderão atingir senão certas dimensões desse estatuto (de adulto). Eles permanecerão na*

²¹⁷ Trajetórias truncadas (CARRANO, MARINHO, OLIVEIRA, 2015) ou relação intermitente entre escola e trabalho (MADEIRA, 1986) são conceitos interessantes para caracterizar essa complexidade. Madeira (1986) aponta para a rotatividade entre ocupação, desemprego e inatividade como típicos da juventude pobre brasileira. Já Carrano, Marinho e Oliveira (2015) investigam os efeitos dos diversos abandonos e retornos à escola nas trajetórias de alunos mais velhos, cursando Ensino de Jovens e Adultos (EJA). Num sentido similar, Sposito (2005) afirma que “*escola e trabalho são projetos que se superpõem ou poderão sofrer ênfases diversas de acordo com o momento do ciclo de vida e as condições sociais que lhe permitem viver a condição juvenil*”. O jovem trabalhador nem demonstra uma “*adesão linear*” à escola e nem “*um abandono ou exclusão total de aspirações de escolaridade*”, de tal forma que os dois compromissos permanecem como projetos que não se excluem mutuamente.

incompletude, no inacabamento. (...) O estatuto de adulto adquire um caráter cada vez mais aleatório” (LAGREE, 1998:II apud TARTUCCE, 2007:107)²¹⁸.

A transformação do trabalho em um caminho (quase) sem volta

É em meio à complexidade descrita no item anterior que a maioria dos entrevistados da rede estadual buscava caminhar em direção à autonomia da vida adulta, a partir da aposta de que conciliar trabalho e escola era um desafio do qual conseguiriam dar conta, sendo essa crença um dos aspectos que diferenciava a sua experiência da dos alunos federais, conforme apresentado. Entre os que estavam procurando inserção no mercado, mas que nunca tinham trabalhado, percebi a postura típica de autoconfiança sobre a sua capacidade de gerir múltiplas atividades:

STEPHANY – Jovem Aprendiz eu não quero, mas... qualquer coisa que aparecer, eu pego, sabe? Eu já entreguei currículo em casa de razão... Em qualquer padaria, essas coisas, eu faço. Jovem Aprendiz eles não tão pegando o dia inteiro... eles pega três horas, quatro horas... É pouco...

MAYSA - Mas você acha que dá para estudar e trabalhar o dia inteiro?

STEPHANY – Acho que dá.

MAYSA - Mas sua mãe não conseguiu, né? Você disse que ela abandonou...

STEPHANY – Mas, dá. Se a gente se empenhar, dá.

MAYSA - Mas não fica muito cansado?

STEPHANY - Fica, mas pra uma coisa que eu quero, eu me empenho...

(Sthefany, 16 anos, pensando em abandonar a escola, matutino, São Gabriel)

Na unidade III, será mais bem discutido que o programa “Jovem Aprendiz” corresponde a uma modalidade de contrato de trabalho específico para jovens em idade escolar. Sthefany tinha dificuldades severas de aprendizagem, mas, mesmo assim, confiava em seu empenho para realizar a dupla função de

²¹⁸ Conforme será discutido no capítulo 6, a percepção da fragilidade da escola enquanto garantidora da expectativa de “ser adulto”, associada à autonomia financeira, apareceu de forma contundente apenas em uma minoria dos jovens, podendo, nesses casos, estar associada a um afastamento. Por outro lado, uma desconfiança difusa e pouco elaborada apareceu, em diferentes graus, em um número maior de entrevistados, tendendo a estar associada a um discurso menos coeso sobre a relação entre a escola e seus projetos de vida, como será abordado na unidade III.

estudante e trabalhadora em tempo integral, apesar da experiência da mãe que havia evadido por este mesmo motivo. Amanda fazia a mesma aposta:

MAYSA – É possível fazer a escola junto com o trabalho?

AMANDA - Sim, eu consigo me adaptar bastante a uma rotina. Então, se eu acordar de manhã e ir pra escola de noite, eu vou fazer isso. Posso demorar um tempo, posso ficar cansada, posso faltar no começo, mas, depois que eu me acostumo, eu consigo fazer os dois.

(Amanda, 16 anos, pensou em abandonar, noturno, São Lucas)

Essa atitude reapareceu de forma mais ambígua e um pouco enfraquecida entre os alunos que estavam efetivamente trabalhando (como no caso de Luana) ou que já tinham trabalhado no passado (à exemplo de Kátia).

LUANA - É possível trabalhar e estudar, porque eu faço, porém, na dificuldade imensa, de tipo, cê tá ali morrendo de cansada, que cê queria só era chegar na sua casa, tomar um banho, comer e dormir, só que não, cê vai ter que ir direto pra escola sem comer, sem dormir, sem nada...

(Luana, 17 anos, abandonou a escola e retornou, noturno, São Lucas)

Conforme será apresentado em detalhes no momento em que as trajetórias individuais forem expostas, embora tivesse um ganho *per capita* bastante acima da média (1.800 reais), a renda de Luana era obtida graças a uma rotina pessoal muito exaustiva, pois não morava mais com a mãe e conciliava um emprego fixo com outros trabalhos esporádicos e com a escola. Já tinha abandonado os estudos anteriormente, tendo sido o trabalho um dos principais fatores envolvidos nesse processo. Além disso, no período da entrevista, que ocorreu em agosto, ela já havia contabilizado muitas faltas e estava ciente da possibilidade de ser reprovada mais uma vez. Ainda assim, achava que o desafio era, apesar de difícil, possível.

O caso de Katia, que também será discutido individualmente, escancara ainda mais a dificuldade que certos jovens tinham para definir uma prioridade e articular uma estratégia para seu futuro. Ela já havia abandonado a escola diversas vezes e, no momento da entrevista, estava apenas estudando, mas cogitava voltar a trabalhar.

MAYSA – Você disse que está procurando emprego. Acha que dá para conciliar com a escola?

KATIA - Se eu conseguir outro serviço que peça mais de mim, tipo das 8h às 18h, eu acho que não conseguiria. Se bem que eu tô estudando perto de casa, então, talvez, agora eu consiga...

MAYSA- Mas, e se você arrumar um trabalho que não é “Jovem Aprendiz” ou que não é só meio período, você vai aceitar?

KATIA - Bom, aceitaria, né?

MAYSA – Mas aí não tem mais chance de abandonar de novo? Você disse antes que abandonou por causa de trabalho. Agora me diz que talvez aceitaria um trabalho período integral. Você conseguiria trabalhar integral e passar de ano?

KATIA – Eu faria o possível pra não abandonar, né? Porque, assim, a gente já tá no final do ano, praticamente, e eu acho que eu passaria de ano, se eu não conseguisse emprego. Então, não tem porque eu conseguir um emprego e abandonar a escola, sabendo que eu vô passa de ano, né? Mas, é meio confuso, porque, tipo, eu não iria querer abandonar, mas eu não sei se eu tenho pique, então, eu acho que eu fico bem dividida, muito confusa. Não sei se ia aceitar...

(Katia, 17 anos, abandonou a escola e retornou, noturno, São Gabriel)

O diálogo evidencia a confusão e indecisão da jovem sobre aceitar um emprego em tempo integral, mesmo tendo afirmado que esta foi a razão de deixar a escola no passado. Assim, é possível apontar para a dificuldade de dar um sentido coerente para seus planos, questão que será mais bem aprofundada na unidade III. Creio que ela se sentia confusa porque, de um lado, permanecia confiando em um poder quase sobre-humano de que se pode fazer tudo, bastando querer, ao mesmo tempo em que tinha vivido na pele a imensa dificuldade de trabalhar e estudar simultaneamente.

Também Mesaias havia abandonado a escola (e permanecia sem estudar), indicando o trabalho como motivo para isso. No momento da entrevista estava desempregado, mas seus planos incluíam arranjar um emprego e voltar à escola no ano seguinte, de tal forma que também apostava na possibilidade de conciliar os dois. Apenas após ser provocado por mim, acabou admitindo que, diante de uma situação adversa, optaria pelo trabalho.

MAYSA – Se, por acaso, você estiver em um novo trabalho e ficar muito difícil e não der para conciliar, não der para estudar e trabalhar ao mesmo tempo, do que você vai desistir?

MESAIAS - Então, como eu falei pra você, eu não quero arrumar um trampo que interfira nos estudos, quero arrumar um que acabe num horário bom ...

MAYSA – Mas, e se você só conseguir um trampo que exige muito?

MESAIAS - Não, tenho que terminar (a escola)! Primeiro, eu tenho que arrumar um trampo no horário certo, num horário bom.

MAYSA – Mas e se você for obrigado a escolher?

MESAIAS - Se não der mesmo, infelizmente, vou ter que dar uma segurada no meu emprego. Vou ter que trabalhar ao invés de estudar.

(Mesaias, 19 anos, fora da escola)

Da mesma maneira, Núbia, que estava fora da escola no momento da entrevista, repetiu a lógica de apostar em sua determinação. A despeito de ter tido muita dificuldade para conciliar escola e trabalho no passado, acreditava, assim como Amanda, que se tratava de uma questão de adaptação. Sem sequer ter finalizado o ensino médio, confiava que, depois de uma espécie de treino, poderia conciliar trabalho e faculdade.

NÚBIA - Era difícil estudar e trabalhar na empresa, mas eu vou trabalhar no aplicativo (como motorista de aplicativo de transporte) até eu terminar (a escola) e quando eu terminar eu vou tentar entrar numa área contábil, como tava antes... numa empresa mesmo.

MAYSA - Você acha que o aplicativo dá para fazer junto com a escola, numa boa?

NÚBIA - Dá, acho que dá...

MAYSA - E emprego carteira assinada, não dá? Mas como que você quer fazer depois a faculdade junto com emprego carteira assinada, se você está falando que não dá?

NÚBIA - Então é... por isso que eu falo que eu quero entrar no ritmo que eu quero... Hoje em dia, eu não consigo... Quer dizer, eu consigo sim... Porque carteira assinada muita gente consegue, quase todo mundo consegue, todo mundo faz, trabalha e estuda... Então, consegue conciliar uma coisa com a outra... Só que, por eu ter parado no meio do caminho, eu perdi o ritmo, entendeu? Então, praticamente o aplicativo vai ser pra mim começar a me acostumar e depois já vou conseguir...

(Núbia, 19 anos, fora da escola)

É muito interessante como Núbia enfatizou que era possível conciliar escola e trabalho com carteira assinada, pois “quase” todo mundo conseguia e ela também conseguiria depois de se acostumar, mesmo que não tenha sido possível anteriormente. Assim como outros jovens, expressou um sentimento forte de autoconfiança que, apesar de um pouco enfraquecido e mais ambíguo no caso dos que já passaram pelo abandono, não deixou de se fazer presente. Assim, acredito que esse sentimento de onipotência, esse anseio desmesurado por assumir múltiplos compromissos, esteve relacionada à escolha por trabalhos em tempo integral (ou por qualquer um que aparecesse), vinculando-se a uma lógica que favorecia o abandono. Também é relevante que, ao ingressarem em um trabalho em tempo integral, não pretendiam

abandonar a escola e, só remotamente, admitiam que estavam assumindo um risco nesse sentido. Assim, a escolha por trabalhar vinha justamente da confiança de que era possível fazer tudo de uma vez.

Uma outra questão central, vinculada ao que foi apresentado no item anterior, é que, mesmo nos casos em que o consumo preponderou como motivação, foi notável a tendência à transformação temporal da escolha por trabalhar em uma obrigação. Num primeiro momento, o jovem que decidia trabalhar se via seduzido pela expansão de suas possibilidades aquisitivas e também pelo respeito e autonomia conquistados diante da família. Em seguida, pôde perceber que conciliar as duas atividades era cansativo e possivelmente insustentável por um longo período de tempo, a depender de fatores como a intensidade do trabalho, sua duração, a distância da escola e da moradia, entre outros. Abandonar a escola, no entanto, não surgiu como uma decisão categórica oriunda dessa percepção. Ou seja, não pareceu haver uma deliberação súbita sobre não ir mais às aulas, preponderando uma lógica processual:

MAYSA – Você parou de ir do dia para noite ou foi aos pouquinhos?

NÚBIA – Foi aos poucos... Você pensa... “Ah... eu vô fica só mais esse dia (em casa). Segunda feira eu vou...” Aí, segunda-feira, acontece alguma coisa... Aí é terça-feira, eu falo: “Não, terça-feira eu vou”. Aí terça-feira, acontece outra coisa, tô cansada... Aí quarta-feira, quarta-feira, quase no final da semana... Ou, senão, eu só lembro de ir quando é quinta-feira: “Olha que legal, vô quinta-feira”...Acabando a semana, eu só vou um dia na semana, porque de sexta, ninguém vai... Aí acaba que passou tempo, vai pulando...

(Núbia, 19 anos, fora da escola)

Assim, o abandono escolar é quase sempre um processo cumulativo de desengajamentos. Em um sentido similar, Maria Carla Corrochano defende que “há um empenho inicial na busca pela continuidade da conciliação de estudo e trabalho”, mas por fatores como “a própria dificuldade da experiência escolar atender a esses jovens trabalhadores, eles acabam interrompendo a sua escolarização” (CORROCHANO, 2013:32). A partir de minha pesquisa, é possível defender que, estando o jovem em um trabalho percebido como cansativo e pouco compatível com a rotina escolar, outros fatores poderão ser agregados a essa sensação, culminando em uma postura menos provisória e havendo convergência dos vários caminhos que podem levar ao abandono. Conforme será discutido no capítulo 6, um desses fatores é a maior afinidade dos trabalhadores para o sentimento de descrença com relação à escola, a partir da constatação de problemas de qualidade do ensino, organização, etc. De certa forma, o fato de trabalharem pode tornar alguns dos jovens mais críticos, pois frequentar as aulas significava, para eles, um grande empenho. No que se refere à Núbia, a jovem também apontou para a falta de flexibilidade e suporte por parte da escola

com relação às condições daqueles que trabalhavam, também identificada por Corrochano (2013) em sua pesquisa:

Cabe notar que alguns deles se referiam às dificuldades que passaram ao ter se matriculado no Ensino Médio, geralmente em escolas um pouco mais distantes de suas residências, onde não eram conhecidos e não conseguiam negociar os horários de entrada e de saída, pontuando a necessidade de escolas mais flexíveis, considerando-se a realidade de trabalho desses jovens. É uma escola que não cabe na vida, uma vida marcada pelo trabalho. (CORROCHANO, 2013:32)

Diante dessas questões, é possível o surgimento da percepção de que a escola não valia todo o empenho despendido, o que pode ser propício para menor dedicação e assiduidade. Ao perceber que “não tem mais jeito”, pois a reprovação é inevitável (seja pelas faltas ou pelas notas baixas), o aluno pode parar de vir às aulas, enfrentando o dilema de retornar ou não no ano seguinte. Assim, pelo menos no contexto brasileiro e no que toca à relação escola e trabalho, o “*ioiô*” ao que Pais (2009) se refere tem um prazo de validade que reduz as possibilidades das idas e vindas. Paulatinamente, o trabalho pode ir perdendo o caráter opcional (ou pelo menos, menos explicitamente obrigatório), tendendo a tornar-se uma necessidade menos negociável. Essa obrigatoriedade ocorre, muitas vezes, em função da idade²¹⁹, da saída da casa dos pais e do acúmulo de abandonos e/ou reprovações anteriores, como no caso de Luana e de Mesaia.

MAYSA – Se você quiser, você pode parar de trabalhar para ficar só estudando?

LUANA – Então... Antes poderia, mas agora eu pago minhas contas, não posso mais, mas se eu morasse com minha mãe, eu poderia não trabalhar. Mas agora não... Eu divido meu aluguel com ele (o irmão), eu pago minha água com ele, eu pago meu cartão, eu pago minha conta telefônica, eu pago minha NET, eu compro comida, então...

(Luana, 17 anos, abandonou e voltou, noturno, São Lucas)

MAYSA – Você acha que seria possível ficar só estudando sem trabalhar?

MESAIAS – Ah... complica bastante, porque depois que fica de maior, a situação parece que fica mais apertada, né? Queria volta a ser de menor... Minha mãe nem mora mais em São Paulo... Casou, tem um nenêzinho...

²¹⁹ Embora tenha sido possível verificar uma relação entre maior idade e inserção no mercado de trabalho, a pesquisa não foi capaz de aprofundar esta questão. Para uma discussão pormenorizada do tema, conferir Guimarães, Marteleto e Brito (2018).

(Mesaías, 19 anos, fora da escola)

É verdade que, para uma parte dos jovens entrevistados, foi oferecido por seus pais (na verdade, quase sempre, por suas mães, como será discutido no capítulo 9) que saíssem do emprego para retornar à escola, dedicando-se exclusivamente aos estudos. Para outros, porém, o trabalho significou uma autonomia financeira que possibilitou um distanciamento da família, inclusive com a saída da casa de origem, como nos casos acima.

Em síntese, as entrevistas sugerem que parte dos indivíduos se lançava ao trabalho a partir da confiança extrema em sua persistência, o que, muitas vezes, não lhes permitia enxergar com clareza os riscos envolvidos na escolha por uma ocupação em tempo integral, sendo este um traço importante que distinguia a disposição geral dos jovens por trabalharem dos casos em que o trabalho compôs as dinâmicas de afastamento em relação à escola. Além disso, as entrevistas permitem argumentar que, ao mesmo tempo em que o trabalho tendia a não ser, originalmente, motivado pela urgência material explícita – embora, muitas vezes, subjetivamente percebida como tal, conforme discutido –, ao longo dos anos perdia o viés de escolha, tornando-se cada vez mais um imperativo. Ou seja, não foi comum que jovens abandonassem a escola porque eram categoricamente obrigados a trabalhar, mas, uma vez no mercado, eles se aproximavam de uma situação em que o trabalho passava a ser cada vez mais inevitável. Nesse sentido, mesmo que trabalho e vulnerabilidade financeira não tenham composto inicialmente os fatores associados à evasão, passado algum tempo, estes mesmos aspectos podem causar dificuldades para o retorno à escola, havendo, assim, uma diferença entre o que levou o jovem a abandonar e o que o impedia de regressar. Por fim, é possível afirmar que havia algumas dinâmicas que favoreciam o trabalho como aspecto que afasta o jovem da escola, entre as quais o tamanho da jornada e as condições; a percepção sobre a precariedade da situação financeira familiar, a percepção de que a escola era de baixa qualidade, a falta de flexibilidade por parte da gestão escolar, a percepção de que o ano já estava “perdido” e a eventual ausência de outras pessoas que ajudassem na adesão do jovem à escola, conforme será discutido no capítulo 9.

No que se refere às trajetórias individuais que serão expostas na Unidade IV, os casos de Núbia, Mesaías, Luana e Kátia são os que melhor proporcionam uma discussão sobre o trabalho como caminho para o abandono escolar (ainda que, nesses exemplos, outros elementos componham, ao lado da questão laboral, as dinâmicas de afastamento). Nesse sentido, o leitor pode optar por consultar esses casos específicos ou continuar a leitura temática nas próximas páginas.

CAPÍTULO 4 - EXPERIÊNCIAS DE SOFRIMENTO PSICOLÓGICO

No capítulo 2, momento em que os perfis dos grupos foram apresentados, afirmei que os questionários objetivos apontaram que os alunos que haviam pensado ou estavam pensando em abandonar a escola eram especificamente mais inclinados para resultados negativos no que concernia ao que chamei de variáveis de relacionamentos/afetividade/sensibilidade emocional, havendo, por exemplo, menor percepção de possuírem amigos na escola e prevalência de *bullying* como motivos que os levariam a abandonar os estudos e maior incidência de respostas afirmativas para situações de violência. No entanto, as entrevistas indicaram um resultado diferente, pois relatos de sofrimento psicológico intenso estiveram presentes não apenas nesse grupo, mas também entre os que abandonaram a escola e retornaram, entre os jovens que estavam fora da escola e entre os alunos do estabelecimento federal, sendo de menor relevância apenas entre os alunos dos colégios estaduais que nunca tinham deixado a escola nem cogitado essa possibilidade. Dessa forma é possível propor que a vivência de sofrimento psicológico pode ser considerada um dos caminhos possíveis para o abandono escolar, ao mesmo tempo em que sua menor incidência caracterizou os alunos da rede estadual com trajetória linear. Com relação aos estudantes do estabelecimento federal, como será desenvolvido adiante, tratou-se de um tipo específico de relato que, por uma série de motivos, permite uma associação diferente e mais distante com a evasão, embora não deva ser desconsiderada.

Conforme será apresentado, os relatos de sofrimento foram muito díspares e sua vinculação com o abandono escolar exigiu um exercício de análise menos imediato e, por isso, mais complexo do que o proposto para o tema do trabalho no capítulo anterior. Isso decorre, entre outros aspectos, do próprio sentido do conceito de sofrimento, vinculado à esfera da subjetividade e da individualidade e, portanto, menos diretamente afinado à análise sociológica tradicional. Contudo, esses relatos foram perpassados por elementos comuns que, ao serem destacados, possibilitam um olhar integrativo para as heterogeneidades. Em primeiro lugar, deve-se considerar a abrangência e a intensidade das narrativas de sofrimento, sendo notável que, do total de vinte sete entrevistados, apenas dez não descreveram nenhum tipo de angústia acentuada, estando a maior parte dos relatos próximos a contextos que a psicologia e a psiquiatria poderiam designar como psicopatologias; o que leva, por sua vez, a uma segunda questão importante relativa à tendência da expressão do sofrimento a partir do léxico das chamadas ciências “psi” (que abarcam a psicologia, a psiquiatria e a psicanálise). Conforme será desenvolvido, isso permite uma delimitação inicial do que se pretende comunicar por meio termo “sofrimento psicológico”, designando não um tipo genérico de sofrimento, mas uma forma específica de percepção dos desafios que atravessam os indivíduos na atualidade. Em terceiro lugar, as falas convergiram no sentido de conformarem-se muito

bem a uma perspectiva teórica, já pontuada no capítulo anterior, que versa sobre uma forte disposição à responsabilização dos indivíduos, bem como sobre o enfraquecimento das instituições, das narrativas e dos papéis sociais na contemporaneidade, de tal forma que esses pontos de vista permitem uma análise dos relatos, tomados como experiências que partilhavam de um universo comum²²⁰.

No presente capítulo, serão discutidos dois novos movimentos em direção ao abandono que podem ser pensados como logicamente opostos (embora o segundo possa desembocar no primeiro, conforme será discutido). Na primeira lógica, a falta de sentido atribuído à escola vincula-se à falta de sentido referente à própria vida, estando o sofrimento relacionado à dificuldade em enxergar perspectivas para o futuro e/ou à fragilidade na atribuição do próprio valor enquanto indivíduo. Já na segunda, o afastamento ocorre pela sensação de ser intensamente pressionado pelo excesso de obrigações acadêmicas.

Com relação a última, conforme será mais bem desenvolvido, a associação com o abandono foi de tipo mais tangencial, entre outros motivos porque apareceu em entrevistas de jovens que haviam passado por escolas particulares ou diferenciadas dentro da rede estadual e, sobretudo, de alunos federais que, à exceção de um único (cuja narrativa foi muito particular e será discutida na Unidade IV), não apresentaram um grande afastamento com relação à escola, tratando-se, assim, de uma tendência mais potencial do que efetiva. Por outro lado, apesar da associação com o abandono ter sido menos direta, o sentimento de pressão não deve ser desconsiderado enquanto fator de tensionamento para a relação do jovem com a escola e, por isso, será abordado. Além disto, a questão ganha maior significância porque dialoga com outro importante achado de campo que permeou todos os grupos pesquisados: a percepção predominante de que a culpa pelo fracasso escolar é exclusivamente do aluno, ideia que, por sua vez, encontra grande correspondência com as perspectivas teóricas mencionadas.

Considerando as situações em que o sofrimento não esteve diretamente vinculado com o excesso de demandas da escola, é possível apontar para variados tipos de queixas, como questões familiares²²¹; desilusões amorosas; sensação de isolamento e; problemas de autoestima²²². Apesar de díspares, em muitas das entrevistas foi possível perceber um movimento geral de ressonância entre a falta de sentido da escola

²²⁰ Ao lado das convergências, as entrevistas evidenciaram uma série de bifurcações que, conforme indicado, impediram a associação unilinear entre o sofrimento psicológico e o abandono escolar. A partir disto, serão apresentadas algumas qualificações específicas às lógicas encontradas, devendo-se reconhecer que tais particularidades iluminam as tensões entre os instrumentos teóricos e a realidade dos fenômenos - muito mais multifacetados, sobrepostos e, por vezes, mais difusos e tangenciais. Com relação à sobreposição, foi possível desenhar dois caminhos para o abandono que relacionam o sofrimento psicológico a questões mais específicas; a saber, *a sensação de não aprender e o sentimento de inferioridade ou incapacidade derivados e o sofrimento pela vivência de bullying e/ou isolamento com relação aos colegas*; experiências estas que, considerando as particularidades, serão tratadas em capítulos separados (capítulos 8 e 5).

²²¹ Entre as questões familiares estiveram desde conflitos mais cotidianos até tragédias como morte, assassinato e prisão de ente s queridos, além de abandono, principalmente, pelo pai

²²² Entre os problemas de autoestima houve relatos sobre sentir-se feio, pouco à vontade com o próprio corpo ou incapaz.

e a falta de significado mais geral atribuído à própria existência, estando o sofrimento vinculado à falta de perspectivas de futuro e à dificuldade de sustentar o próprio valor, sendo recorrente a percepção de solidão e abandono. Conforme será aprofundado, trata-se de uma situação diferenciada das anteriores porque, ao alegar sentir-se pressionado pela escola ou infeliz por não conseguir aprender, o jovem evidenciava que, a princípio, atribuía sentido a seus estudos, ainda que esse sentido pudesse se romper por conta desta mesma pressão²²³.

Experiências de sofrimento psicológico e análise sociológica

Antes de prosseguir com as análises é importante demarcar melhor o que se está nomeando de experiências de sofrimento psicológico. Naturalmente, em quase todas as entrevistas houve descrição de sentimentos e acontecimentos adversos, tristes e, algumas vezes, trágicos, mas que não necessariamente apareceram como aspectos predominantes na narrativa dos jovens. Assim, estou chamando a atenção para relatos que, em maior ou menor medida, se aproximaram das definições ou dos sintomas de patologias em termos psiquiátricos²²⁴. Alguns dos jovens, de fato, haviam passado por consultas e estavam realizando ou tinham realizado algum tipo de tratamento, seja psicoterápico, medicamentoso ou ambos. Outros, apesar de não terem sido avaliados, descreveram suas vivências a partir de nomenclaturas e de contextos que se aproximaram de psicopatológicas²²⁵. Neste sentido, é possível apontar, por exemplo, para relatos de autolesão, depressão, ansiedade e até de tentativa de suicídio:

EDUARDO – Eu... ano passado... tive alguns problemas psicológicos, tipo ansiedade, depressão, e eu pensei em abandonar a escola. Eu cheguei a me cortar... tenho as cicatrizes ainda.

(Eduardo, 16 anos, pensou em largar a escola, matutino, São Lucas)

SONYA - De uns anos pra cá, eu comecei a ter umas crises de depressão e ansiedade, e tipo, eu ficava... com muita pressão... Tanto na escola como em casa... Aí, às vezes, eu tinha o pensamento de largar a

²²³ Tomando muito livremente as discussões de Durkheim (2004) sobre os diferentes tipos de suicídio, as primeiras tendências se aproximam da forma que o autor nomeia de “altruísta”, que ocorre quando as regras sociais pesam de tal maneira sobre o indivíduo que se tornam insuportáveis. Na segunda, há uma correspondência com o tipo “anômico”, ou seja, quando a sociedade se encontra em crise e torna-se incapaz de estabelecer regras e limites aos indivíduos que, por sua vez, sofrem em função da ausência de parâmetros bem delimitados. Transpondo para a questão do sofrimento e abandono escolar, no primeiro caminho a escola tem tanto significado e valor que pode tornar-se fonte de sofrimento para o indivíduo e, no segundo, há uma ausência global de significado - com relação às perspectivas de futuro, ao valor do indivíduo, a seu pertencimento social, etc. - que se faz sentir também no âmbito escolar.

²²⁴ Entre os dezessete relatos de sofrimento, dez apresentaram experiências que, a meu ver, tiveram claras afinidades com um discurso psiquiátrico.

²²⁵ Nos momentos em que avalei que se tratava de uma situação mais séria e que o jovem não estava tendo nenhum tipo de acompanhamento, indiquei endereços e telefones dos serviços de saúde locais (postos de saúde da região que contavam com psicólogos e os Centros de Atenção Psicossocial - CAPS), explicando como poderiam acessá-los. Em um caso específico, conversei com o coordenador da escola sobre a situação do jovem, após ter solicitado ao aluno autorização para intervir.

escola... Tipo, quando, eu faltava muito e ficava pensando... Também porque eu tive muita alergia e dor de cabeça e faltava... E já tive muitas influências da minha... da minha própria cabeça de tentar suicídio, tomar muito remédio... Já tive pensamentos... e já me cortei também.

(Sonya, 15 anos, pensou em largar a escola, matutino, São Gabriel)

LIL – Teve um tempo que eu preferia ficar sozinho... Tanto que fiquei um ano inteiro praticamente sem sair de casa e sem escola.

MAYSA - Você acha que estava deprimido?

LIL - Deprimido? Tava... Eu pensei assim assim: “Mano, cê perdeu amor na vida, sabe, cê nem liga mais”. Eu não ligava, pensava “Tô nem aí”. “Pra que que eu tô vivendo?”, sabe? “Qual que é meu objetivo na Terra?” Pensava que era... ah... só sofrer, sabe, meu? Se matar, sabe... ? Sei lá, me matar, sabe... ?

(Lil, 17 anos, abandonou e retornou, noturno, São Lucas)

LUANA - Teve um dia que eu falei assim: “Vou me matar”. Eu tentei me enforçar... me matar, e não conseguia... tomava remédio e não conseguia, e eu tomei mais de vinte comprimidos... e nada fazia efeito, e tomei mais e mais e mais e nada fazia efeito, e eu falava “Meu Deus, é Deus que tá comigo”, e eu só chorava e conversava, e... não morri.

(Luana, 17 anos, abandonou e retornou, noturno, São Lucas)

STHEFANY – Mas eu já também tive vontade de me matar, de pedir pra Deus me levar logo embora. Uma vez eu já fiz... que eu já tomei muito remédio, mas não deu nada.

(Sthefany, 16 anos, pensando em abandonar, manhã, São Gabriel)

Também nas falas dos coordenadores e diretores de todas as escolas ficou evidenciada a percepção da incidência crescente de um tipo importante de sofrimento designado por termos como “problemas emocionais” ou de “saúde mental”²²⁶ e associado ao abandono escolar:

²²⁶ A percepção de que os “problemas de saúde mental” eram frequentes é compatível com pesquisas recentes que estimam que entre 10% e 20% dos adolescentes em todo mundo sofrem algum tipo de desordem clínica (OPAS/OMS, 2018), entre depressão, ansiedade, transtornos de comportamento, transtornos alimentares, psicose, comportamentos de risco e outros. Com relação ao suicídio, é a causa de 800 mil mortes ao ano, sendo o principal motivo para o óbito em pessoas entre 15 e 29 anos. Especificamente no Brasil, estudos indicam que a prevalência de transtornos psiquiátricos em adolescente chega a 30%, considerando-se a população entre 15 e 17 anos (LOPES, 2020), havendo maior incidência conforme o aumento da idade e para gênero feminino (LOPES et al, 2016). Ao mesmo tempo em que os dados sobre psicopatologias em adolescentes chamam a atenção, há pouca discussão sobre as suas relações com o abandono escolar, sobretudo, no âmbito da sociologia. No campo da psicologia escolar há alguns trabalhos, como evidencia, por exemplo, um levantamento das pesquisas acadêmicas sobre fracasso escolar realizado por Carla Biancha Angelucci (et al., 2004) indicando que parte dos estudos associam “problemas emocionais”, “prejuízos da capacidade intelectual” e fracasso escolar. Ainda na psicologia, há também algumas considerações mais específicas sobre a relação entre depressão e desempenho escolar, indicando redução da atenção em alunos deprimidos, além de problemas de memória, dificuldades em matemática, dificuldades para interagir com professores e colegas e queda no desempenho (CRUVINEL, BORUCHOVICH, 2004; BATISTA, et al, 2006), embora eu não tenha encontrado nenhuma abordagem particularmente centrada no tema do abandono. Cf.

COORDENADOR ADALBERTO – Uma das causas do abandono é que eles não conseguem frequentar a escola por algum problema emocional. Depressão pega muito, né? No começo, não chega a ser abandono, porque se ele tem um laudo médico, não é abandono... Mas nós temos aí alguns alunos afastados, a gente manda trabalho para casa e tudo, mas, infelizmente, ele não vem à escola...

MAYSA – Mas eles costumam retornar quando ficam melhores?

COORDENADOR ADALBERTO – Dificilmente. Quando retornam, passam um tempinho e têm alguma recaída. Nós temos o caso de um de um garoto que tava no terceiro ano e começou com esse problema... depressão. Depois retornou, só que esse ano ele não conseguiu frequentar... Até tentou junto com psicóloga, mas sente mal no caminho de casa pra escola... Então, muitas vezes, eles não voltam mais...

(Adalberto, coordenador São Miguel)

COORDENADORA LUZ – Entre as questões ligadas ao abandono tem a saúde mental, que também agravou de uns quatro anos pra cá... A gente não sabe exatamente porque abandonam, mas a família vem e conversa conosco quando é caso de depressão e eu sei que é dado trabalho (domiciliar), mas vai perdendo o contato... Quando você vê, já não trouxe o trabalho, não veio mais e a gente perde esse aluno também...

(Luz, coordenadora do São Gabriel)

Adalberto e Luz se referiam a alunos que haviam sido diagnosticados com algum transtorno e dispunham de um atestado médico que lhes garantia o direito de realizar trabalhos domiciliares e, assim, evitar a reprovação. No entanto, tendo em vista o conjunto das entrevistas, os casos efetivamente diagnosticados e, portanto, considerados pela escola não correspondiam à totalidade das experiências que foram descritas pelos jovens a partir de termos que se aproximavam de psicopatologias, a partir das ciências psi. Contudo, ao longo desse capítulo, o termo “sofrimento psicológico” será preferido ao de psicopatologia, não apenas porque tem um sentido mais amplo, mas também na medida em que pensar o sofrimento emocional enquanto um tipo específico de experiência, percebida em termos de saúde mental, abre alguns caminhos para a análise sociológica. Dialoga, por exemplo, com o debate sobre a historicidade do conceito de loucura, tal como proposto por Michel Foucault (1978); além de discussões sobre a dimensão social das emoções (KOURY, 2003; BERNARDO, 2016; LE BRETON, 2009) e outras que tematizam a emergência de um tipo de subjetividade desajustada com relação às condições sociais e na

qual uma forma específica de individualidade torna-se cada vez mais proeminente (DUBET, 1994; MARTUCCELLI, 2007b; EHRENBERG, 2010; SENNET, 2012).

No que se refere a Foucault (1978), o autor propõe uma sociologia dos saberes e práticas da psicológica, psicanálise e psiquiatria, apontando para uma perspectiva crítica à própria categorização dos transtornos mentais, o que, por sua vez, também justifica a análise em termos de sofrimento e não de psicopatologia, conforme estou buscando realizar²²⁷. Por outro lado, a teoria tem pouco alcance para ajudar a compreender a experiência daqueles que vivenciam o sofrimento, seja ou não rotulado enquanto transtorno. Um caminho nesse sentido são as discussões a partir do conceito de “emoções” (KOURY, 2003; SOUZA, 2016:12; BERNARDO, 2016, LE BRETON, 2009). Enquanto Foucault defende que os discursos sobre as psicopatologias são socialmente construídos, os autores que se aproximam do campo da sociologia das emoções propõem que os sentimentos também ganham sentido a partir dos contextos, valores e significados partilhados socialmente. É a partir dessa perspectiva que o antropólogo David Le Breton (2009) se esforça para afastar o conceito de emoções da esfera da natureza:

Elas (as emoções) não têm realidade em si, elas não se fundam em uma fisiologia indiferente às circunstâncias culturais ou sociais, não é a natureza do homem que se exprime através delas, mas a situação e a existência social do sujeito. Elas se inscrevem sobre uma teia de significados e de atitudes que prescreve aos indivíduos tanto as formas de descrevê-las quanto as maneiras de exprimi-las fisicamente. As emoções são, portanto, emanações sociais ligadas a circunstâncias morais e à sensibilidade particular do indivíduo. Elas não são espontâneas, mas ritualmente organizadas. Reconhecidas em si e exibidas aos outros, elas mobilizam um vocabulário e discursos: elas provem da comunicação social. (LE BRETON, 2009:149)

Assim, ao mesmo tempo em que as emoções não podem ser explicadas por fatores intrínsecos à natureza humana (pelo menos não exclusivamente), a expressão de determinados sentimentos dependeria de uma rede de significações socialmente vigentes. Uma implicação dessa perspectiva é que determinadas mudanças sociais poderiam ocasionar maior incidência de determinados estados subjetivos, considerando-se a totalidade das pessoas que formam uma sociedade. Nesse sentido, é pertinente indagar quais seriam as mudanças sociais que acarretaram a expansão (ou a percepção de expansão) dos distúrbios de ordem psicológica na sociedade atual, considerando, por exemplo, os dados de prevalência em 30% dos adultos em todo mundo e 30% dos adolescentes brasileiros (LOPES, 2020).

²²⁷ Foucault (1978) propõe uma análise da doença mental e da internação psiquiátrica, colocando-se contra o saber médico vigente, na medida em que defende que a loucura não é um fenômeno natural (ou seja, uma doença), mas algo cultural, portanto, mutável e circunscrito a lógicas históricas e sociais. É nesse sentido que irá analisar três discursos e práticas que emergiram em diferentes períodos históricos, marcados, em primeiro lugar, pela ideia de que a loucura seria algo misterioso e fascinante; em seguida, algo relativo à esfera dos desvios morais e; por fim, definida enquanto doença passível de intervenção médica. Nesse último momento, a psiquiatria emerge enquanto um conjunto de conhecimentos e um dispositivo de poder que passa a distinguir o que seriam comportamentos normais e quais seriam patológicos.

Sobre essa questão, Danilo Martuccelli (2007b) sugere que a percepção da intensificação do sofrimento psíquico se relaciona com uma nova forma de conceber o indivíduo na contemporaneidade. A partir disso, propõe o termo “*indivíduo psicológico*”, designando:

a expansão por múltiplos canais de uma série de representações e práticas sociais que exigem o recurso do discurso psicológico, como marco de leitura de um número crescente de fenômenos contemporâneos. É disso que trata o papel do vulgo “psi” na vida cotidiana, da emergência de novos mal-estares psicológicos ou da proliferação de novas terapias da alma e seu crescente papel no controle social. (MARTUCCELLI, 2007b:37)²²⁸

Assim, o “*indivíduo psicológico*” refere-se a uma representação dos indivíduos e das experiências na atualidade, na qual o discurso psicológico e a preocupação com o estado “interior” se fazem cada vez mais presentes, ao mesmo tempo em que os conflitos e opressões de ordem social são interpretados e apreendidos enquanto sofrimentos subjetivos e individuais (MARTUCCELLI, 2007b:40)²²⁹. O autor associa a percepção de novos tipos de “mal-estares psicológicos” com mudanças nas instituições sociais que teriam causado um desajuste sistêmico entre o indivíduo e a estrutura da sociedade. Para isto, parte de uma crítica à teoria de Durkheim (2008), segundo a qual a sociedade construiria indivíduos conformados às suas regras e regidos pelo princípio de uma solidariedade social gerada, no caso da sociedade moderna, pela divisão social do trabalho, sendo as eventuais inadequações exceções à regra. À situação de enfraquecimento das regras e normas sociais, Durkheim (2004, 2008) nomeia de anomia, designando um estado patológico e excepcional em que a divisão do trabalho não lograria produzir coesão social, de tal modo que passa a ocorrer uma exacerbação do indivíduo, voltado para interesses egoístas e ambições inalcançáveis. Remetendo-se a esse conceito, Martuccelli (2007b) afirma que, na sociedade contemporânea, “*o mal do infinito de que falava Durkheim se converteu numa experiência ordinária da modernidade*”, na medida em que, cada vez mais, a cultura gera desejos incompatíveis com as possibilidades de serem realizadas pelo indivíduo, o que, por sua vez, “*instaura uma distância social e uma frustração*” (MARTUCCELLI, 2007b:42). Para esse autor, trabalhar com a perspectiva de uma “*sociologia do indivíduo*” significa estar consciente do “*primado analítico do desajuste*” entre a sociedade e o indivíduo contemporâneo (MARTUCCELLI, 2007a: 97). Entre as mudanças sociais que Martuccelli salienta como responsáveis por tal descompasso está a emergência do que denomina de princípio da responsabilização, diferenciado da ideia de responsabilidade:

²²⁸ Tradução minha.

²²⁹ Esse apontamento é importante, entre outros motivos, porque permite contextualizar as falas dos jovens e dos gestores (pautadas em narrativas e nomenclaturas descritas e usadas pelas ciências psi), mas também analisar a minha própria apreensão, igualmente tocada pela sensibilidade em direção à representação “psicológica” do indivíduo, mas, que ao se auto perceber dessa forma, pretende criar um distanciamento e deslocamento no sentido de uma perspectiva mais sociológica.

No caso da responsabilidade, eu sou o responsável por tudo que faço; no marco da responsabilização se trata de me fazer responsável por tudo que me acontece. (...) Fazer com que alguém se sinta responsável por tudo que lhe acontece, é fazer com que o indivíduo, cada indivíduo, tenha que assumir em primeira pessoa o fruto de fenômenos sociais que em muito se explicam por fatores independentes e distantes de sua vontade. A responsabilização, me permitam a imagem, é uma espécie de espelho deformante que transforma todos os meus atos passados (ou minhas omissões passadas) a fim de me fazer responsável por tudo que me ocorre – algo que, claro, destrói psicologicamente e internamente a muitos atores sociais (MARTUCCELLI, 2007a:99-100)²³⁰.

A lógica da responsabilização é consequência de uma situação em que as regras e os papéis sociais não são transmitidas inequivocamente aos indivíduos, de tal forma que eles passam a ser “*confrontados, cada vez mais, a problemas inéditos cujas respostas não podem ser dadas pela tradição ou pelas regras sociais, devendo fazerem uso de sua reflexividade*” (MARTUCCELLI, 2007a: 88) e precisam responder a esses problemas – Martuccelli os chama de “provas” – a partir de recursos pessoais que são distribuídos desigualmente entre eles. Segundo o autor, as vivências de provas sob a égide social da responsabilização têm efeitos destrutivos para muitos indivíduos, mas são percebidas a partir do linguajar da psicologia e enquanto sofrimento subjetivo, faltando aos atores sociais um léxico que as expresse em termos políticos e coletivos (MARTUCCELLI, 2007a:56-61).

Para esse mesmo questionamento sobre as mudanças sociais que poderiam estar ligadas à percepção de um aumento no sofrimento psíquico, François Dubet (1994) propõe uma interpretação próxima a de Martuccelli, defendendo que, diante do enfraquecimento das instituições tradicionais (como a escola, o Estado, a Igreja, etc), a lógica da vida social se tornou cindida em dimensões e códigos morais pouco harmônicos (e, por vezes, contraditórios) que o indivíduo deverá operar sozinho. É nesse contexto que propõe o conceito de “experiência social”, que ultrapassa a ideia de sentir ou vivenciar algo, adicionando a dimensão de uma “atividade cognitiva”, na acepção de que é por meio da experiência que se constrói a realidade a partir de múltiplas referências socialmente disponíveis (DUBET, 1994:94-96). Conforme pontuado nos Procedimentos de Pesquisa, Dubet (1994: 11-139) afirma que, entre essas referências, permanece na contemporaneidade uma dimensão da integração, nos termos da socialização proposta por Durkheim, mas coexistem também uma dimensão estratégica (relativa a uma lógica concorrencial) e uma dimensão que chamou de “sistema de subjetivação”, referindo-se a uma dinâmica na qual os indivíduos buscam se expressar como seres únicos e distintos do todo social. A subjetivação seria uma espécie de lacuna dentro de cada um que não foi ocupada pela socialização, podendo ser sentida como falta e como desconforto porque implica, simultaneamente, a percepção dos imperativos sociais que

²³⁰ Tradução minha.

recaem sobre os indivíduos e a inadequação oriunda da impossibilidade de atender a essas demandas. Dubet usa o termo “experiência alienada” para se remeter ao *“sentimento de uma vida desprovida de sentido, sentimento de que a pessoa jamais possa ser ela própria, impressão de ‘impotência’, sentimento de ser apenas espectador da sua própria vida, receio de ser ‘invisível’ por se estar reduzido a um estereótipo”* (DUBET, 1994:134). A esfera da subjetivação seria a afirmação de uma autonomia decorrente da percepção de que esta mesma autonomia é limitada por outras forças: *“Este sentimento de distância em relação a si manifesta-se menos da introspecção, na análise do inconsciente e da vontade do que no sentimento de estranheza com relação ao ‘sistema’”* (DUBET, 1994:191). É nesse sentido que o *“universo emocional”* é o *“momento fugaz no qual o ator se experimenta como sujeito”* (ibidem). Com o declínio das instituições, a esfera da subjetivação ficaria exacerbada, pois as pessoas não mais devem orientar sua ação pela tradição, mas por seus próprios valores, sendo fortemente responsabilizadas por seus êxitos, mas também por seus fracassos. O indivíduo *“obedece a si mesmo”* (2006:47) e deve *“ser orientado por sua própria bússola, ainda que ela não lhe aponte o mesmo norte que às outras pessoas”* (2006:46). Haveria, assim, um ideal normativo de liberdade, uma obrigação de ser livre e, decorrente disto, a responsabilização dos sujeitos, mesmo quando estes não tiverem condições de interpretar e dar sentido às suas experiências, em termos muito próximos aos de Martuccelli. Contudo, considerando a experiência como uma atividade cognitiva, seria possível ao indivíduo equilibrar as tensões das várias referências da ação, *“na medida em que o próprio exercício da apresentação pública exige a construção de uma coerência e de uma complementaridade das diversas dimensões, como a autobiografia, a transformação do acaso em destino e do destino em vocação”* (DUBET, 1994:189), porém, a construção de uma experiência satisfatoriamente coerente não necessariamente ocorrerá (sobretudo diante da fragmentação da sociedade contemporânea), de tal forma que o indivíduo poderá viver uma experiência de exclusão derivada da incapacidade de construir-se enquanto um *“eu, ou se preferir, a identidade social profunda”* (DUBET, 1994:190).

Assim, tanto Martuccelli quanto Dubet sugerem que a estrutura da sociedade se transformou para que, com isso, emergisse uma nova forma de se enxergar o indivíduo, cada vez mais “psicológico”, “reflexivo”, “desintegrado”, “fragmentado” e suscetível a vivenciar formas específicas de sofrimento relacionadas com a falta de um direcionamento claro sobre as suas possibilidades, escolhas, valores e identidade. Nenhum desses autores, porém, é muito preciso ao localizar temporalmente o momento da mudança, em oposição ao que fazem Richard Sennet (2012) e Alain Ehrenberg (2010), que descrevem

uma nova forma de subjetividade e de sofrimento a partir das transformações que o capitalismo sofreu a partir dos anos 1970²³¹, conforme pontuado no capítulo anterior.

Diante do cenário de reestruturação produtiva, Sennet (2012) caracteriza a condição do trabalhador como de eterna instabilidade e insegurança, de tal forma que necessitará estar apto a adaptar-se e a arriscar-se a todo tempo. Nesse sentido, a “*disposição de arriscar, porém, não mais deve ser domínio apenas de capitalistas de risco ou de indivíduos extremamente aventureiros. O risco vai se tornar uma necessidade diária enfrentada pelas massas*” (SENNET, 2012:90). De forma próxima à de Martuccelli (2007a,2007b) e Dubet (1994,2006), propõe que a ética do trabalho se tornou a ética da valorização do risco e da capacidade individual, sendo o indivíduo responsabilizado por tudo aquilo que lhe ocorrer, seja o sucesso ou o fracasso. No contexto do capitalismo flexível, as pessoas introjetam de tal forma essa responsabilização que as questionar sobre como poderiam se considerar responsáveis por aspectos alheios a sua ação se torna um verdadeiro insulto (SENNET, 2012:30). Assim, haveria um senso de responsabilidade absoluto, uma “*inflexível disposição de ser responsabilizado por essa qualidade de caráter, e não por determinado curso de ação*”. Como consequência, há a decadência de virtudes (ou uma “*corrosão do caráter*”, nos termos de Sennet), como a lealdade e o comprometimento a longo prazo, assim como a dificuldade para “*organizar as histórias de nossas vidas*”, empreendendo uma narrativa coerente e positiva sobre a própria trajetória (2012:113). Diante dessa situação, ainda que o indivíduo possa vir a ter alguma estabilidade financeira, é provável que vivencie um fracasso do “*tipo mais profundo – não tornar coerente o nosso futuro, não realizar alguma coisa valiosa em nós mesmos, não viver, mais do que simplesmente existir*” (SENNET, 2012:133).

Também o sociólogo Alain Ehrenberg (2010) associa a emergência de uma nova subjetividade (marcada, segundo ele, pela grande prevalência da depressão na população) às mudanças sociais a que Sennet se remete, apontando para a crise do Estado do Bem-Estar Social e para o advento do empreendedorismo enquanto uma tendência muito característica da sociedade contemporânea.

A empresa sai da empresa assim como o esporte saiu do esporte: a vida cotidiana e ordinária é, doravante, sua cena. Trata-se menos nesse processo de uma extensão da cultura de massa a novas figuras do que de uma transformação de nossa imagem da ação, da qual elas fornecem o modelo e... o modo de emprego: elas tornam imediatamente compreensível para cada um a imagem do homem que se governa sozinho; elas fazem aflorar essa imagem nos múltiplos comportamentos sem que pareçam necessariamente à consciência enquanto tal. Essas figuras

²³¹ Sennet (2012) e Ehrenberg (2010) referem-se às consequências do enfraquecimento do Estado de Bem-Estar Social e de uma organização da produção fordista-taylorista típicos dos Estados Unidos e da Europa na década de 1960, ou seja, uma situação que não descreve a realidade brasileira, na qual o acesso amplo ao emprego formal e os aparatos de proteção social nunca foram propriamente estabelecidos. Por outro lado, suas considerações gerais sobre desemprego, subemprego, empreendedorismo, meritocracia, competitividade, etc. são muito pertinentes para pensar o Brasil atual, havendo correspondência com as percepções obtidas nas entrevistas.

são o suporte de uma pedagogia comum que, doravante, nos obriga a ser os empresários de nossa própria vida (EHRENBERG, 2010:49).

Análoga aos esportes, na medida em que se baseia nas ideias de justa competição e de performance individual, a empresa ultrapassa o campo empresarial porque se torna uma orientação geral para a ação dos indivíduos. No âmbito corporativo, implica um discurso acerca do bom desempenho do trabalhador, pautando-se na valorização da autonomia, individualidade, flexibilidade, desempenho, competitividade, arrojamento, aceitação dos riscos, entre outras (EHRENBERG, 2010:81). Porém, ao “*sair da empresa*”, o empreendedorismo se torna o paradigma do que é ter sucesso em uma sociedade na qual, de um lado, as hierarquias tradicionais perderam legitimidade (EHRENBERG, 2010: 25,67) e, de outro, se deve aceitar de bom grado a imprevisibilidade e os riscos (EHRENBERG, 2010: 96). Trata-se de um valor importante que norteia desde empresários até trabalhadores assalariados, mas anima também os desempregados, a quem, ironicamente, não resta outra opção senão empreender (EHRENBERG, 2010:46). Envolve tanto a vida profissional quanto a privada, pois significa um “*sistema de condutas de si*” no sentido de “*implicar o indivíduo na formação de sua autonomia e de sua responsabilidade*” (EHRENBERG, 2010:18) e perpassa diversas classes sociais na medida em que se trata de uma visão que renega a hereditariedade e os privilégios aristocráticos em nome da meritocracia, na qual o sucesso estaria disponível para qualquer um (EHRENBERG, 2010:65). Na lógica empreendedora, as dificuldades e riscos são vistos como inevitáveis, ao mesmo tempo em que o indivíduo deve suportar sozinho o peso das responsabilidades, porque é na obtenção do sucesso que se forja o próprio valor e a própria individualidade (EHRENBERG, 2010:68-69,96). A contrapartida desse modelo de realização pessoal é, de um lado, a emergência da depressão como doença característica da atualidade e, de outro, o consumo massivo de antidepressivos como recurso para colocar o indivíduo na intensidade de movimento que lhe é exigido (EHRENBERG, 2010:132)²³².

Juventude: déficit de valor próprio e lacuna de sentido

Os autores até aqui discutidos convergem para a ideia de que, no contexto atual, houve um declínio das grandes narrativas que organizavam a sociedade no passado e que atribuíam um sentido e valor para as trajetórias individuais, a partir de papéis sociais bem delimitados. Especificamente no que

²³² Com os antidepressivos, a função e o imaginário acerca do consumo de drogas também teriam se modificado, pois não se trata mais de buscar fugir da realidade como no caso das drogas recreativas, mas de fortalecer o desempenho nas competições que a realidade exige (EHRENBERG, 2010: 137-139,142-143,145). Neste mesmo sentido, o antidepressivo deslocaria o significado negativo e marginal da droga, pois se torna um recurso para a autogestão, ou seja, uma forma de tomar para si a responsabilidade pelo próprio desempenho, apontando para a auto responsabilização (EHRENBERG, 2010:145).

diz respeito à literatura sobre juventude, Maria Helena Oliva Augusto (2019) indica que, a partir do final dos anos 1960, emergiu uma visão predominante negativa das perspectivas de futuro disponíveis para as novas gerações, apontando para uma piora em termos laborais e econômicos, mas também para uma maior percepção de riscos no que se refere à devastação do meio ambiente e de guerras nucleares (BECK, 1992 apud AUGUSTO, 2019).

Aproximando-se desse conjunto de perspectivas, Le Breton (2009; 2012) analisa especificamente o fenômeno da autolesão entre os jovens, propondo a ideia de que a sociedade atual tem propiciado sistematicamente uma experiência coletiva de ausência de reconhecimento e de sentido, tanto pela falta de acolhimento dos indivíduos enquanto membros de uma comunidade quanto pela impossibilidade de que se sintam especiais e dignos de valor. Assim, entre as razões para a crise que permeia os adolescentes, o autor aponta para a ausência de “*ritual ou evidência social que venha a garantir ao jovem, nesse momento de sua história individual, que sua existência tenha um significado ou um valor*” (LE BRETON, 2009:36). Neste contexto:

Nascer e crescer não é mais suficiente para estabelecer completamente o direito a um lugar no interior do elo social sendo necessário conquistar o direito de existir. Se nossas sociedades preparassem a entrada para a vida, se elas assinalassem o caminho e lhe dessem uma finalidade, se elas soubessem propiciar significados para a construção de si e para o desenvolvimento da vida dos indivíduos, elas não estariam confrontadas com tal magnitude de sofrimentos adolescentes ou de condutas de risco. (LE BRETON, 2012: 39)

A falta de rituais ou algo que o valha na tarefa de atribuir sentido para a própria vida implica também entraves para a passagem para a vida adulta, na medida em que o jovem “*é vítima de dúvidas sobre a sua capacidade de escapar da infância e se transformar em adulto*” (LE BRETON, 2012:38). Nas sociedades tradicionais, tal significado era conferido por meio de rituais de passagem que envolviam uma “*série de etapas determinadas pelo costume*” (LE BRETON, 2012:37). Mesmo na sociedade moderna de outrora, conforme discutido por José Machado Pais e apresentado no capítulo anterior, havia marcos de passagem, como o casamento, a saída da casa dos pais e a obtenção do diploma (entre outros) que, na atualidade, se tornam cada vez mais fluidos e imprecisos (PAIS, 2009:373,374).

Assim, principalmente, em decorrência da dificuldade de estabilização econômica individual (remetendo ao contexto do capitalismo flexível), os “*ritos de passagem*” dão lugar ao que Pais chama de “*ritos de impasse*”; reminiscências de rituais antigos que passam a simbolizar justamente as dificuldades da entrada na vida adulta, a exemplo da “*feira de rapazes*”, celebração tradicional em algumas aldeias na região de Trás-os-Montes, em Portugal, que é reelaborada, incorporando novos elementos – de

agressividade, zombaria e transgressão - para expressar os entraves encontrados pelos jovens do sexo masculino com relação ao mercado de trabalho e ao mercado matrimonial (PAIS: 2009:374-379).

A estes “*ritos de impasse*” descritos por Pais é possível aproximar os “*ritos individuais de passagem*” de Le Breton, caracterizados por comportamentos perigosos, realizados pelos jovens como “*tentativas dolorosas de ritualizar a passagem para a idade adulta*” (LE BRETON, 2012:34) e como “*formas extremas de simbolização*” (LE BRETON, 2009:82), mediante atos como cortar-se, queimar-se, puxar os cabelos, mas também pelo uso abusivo de álcool e drogas, tentativas de suicídio, transtornos alimentares, sexo sem proteção, direção perigosa e muitas outras ações que podem ser caracterizadas pela expressão “*conduta de risco*” que, “*aplicada às jovens gerações, impõem-se, cada vez mais para designar uma série de condutas dispare que têm como traço comum a exposição de si mesmo a uma probabilidade não desprezível de se ferir ou de morrer, de lesar seu futuro pessoal ou de colocar em perigo a própria saúde*”. (LE BRETON, 2009:41) Trata-se de provas²³³ que “*os jovens se infligem espontaneamente*” com o objetivo de atender

a esta necessidade interior de se transformar e renascer para outra versão de si próprio melhorada, após uma aproximação, real ou simbólica, com a morte. Essas provas são ritos íntimos, privados, cujas referências são pessoais, descolados de qualquer crença coletiva e voltando-se contra uma sociedade que busca preveni-las. (LE BRETON, 2012:33)

As condutas de risco de Le Breton abarcam vários sentidos; forjam um rito de passagem socialmente inexistente e testam o valor da própria vida, que é reiterado sempre que o indivíduo sobrevive, ainda que essa confirmação possa ser provisória, na medida em que o autor indica que esses comportamentos tendem a ser recorrentes. De todo modo, mesmo que por um curto período de tempo, revelam “*por que vale a pena viver, por que o ser é melhor que o nada*” (LE BRETON, 2012:34) em meio a uma sociedade que falhou em informar ao jovem sobre o próprio valor. É nessa acepção que constroem, individualmente e partir do sofrimento, um sentido que a própria sociedade não foi capaz de revelar. Diante dessas faltas, os jovens se submetem a provas que, uma vez superadas, geram não apenas

²³³ É muito interessante que esse autor faça uso do termo “*provas*”; conceito que na teoria de Martuccelli diz respeito à ideia de que o indivíduo deve provar o seu valor pela superação dos desafios que lhe forem colocados pelo contexto social e em meio ao princípio da responsabilização (MARTUCELLI, 2007a: 109-113). No trecho, Le Breton enfatiza o aspecto “*íntimo*” e “*privado*” das provas, moldadas por referências pessoais e como uma espécie de protesto à sociedade. Diante delas, porém, conforme será mais bem discutido, é possível modificar-se, crescer e fortalecer-se, colocando-se em posição de tentar enfrentar as demandas dessa mesma sociedade. Assim, pensando os dois autores de forma articulada, é possível propor que o indivíduo atual é responsabilizado, inclusive, por tornar-se adulto em uma sociedade em que os ritos de passagem lhe são negados. É também interessante recuperar a ideia de riscos, associada à de responsabilização e especialmente enfatizada por Ehrenberg (2010) e Sennet (2012), segundo a qual a tomada de riscos seria um traço de *caráter* - nas palavras de Sennet (2012:89) — ou de *heroísmo* — nas de Eherenberg (2010:25), convergindo para a visão de que, em meio às instabilidades e insegurança do capitalismo flexível, o valor do indivíduo é urdido a partir do próprio consentimento com relação às adversidades. Na proposta de Le Breton, a concordância do risco é tomada literalmente e sentida na própria pele pelos jovens, na medida em que eles prescindem de outras formas para encontrar confirmação de seu valor.

autoafirmação e significado, mas sujeitam também as pessoas próximas a um teste de seu amor, havendo, assim, uma busca simultânea por independência e por segurança (LE BRETON, 2009:39).

Tendo em vista a multiplicidade de funções e sentidos para os comportamentos de risco, um ponto central é que, ainda que o jovem assuma um risco mais ou menos consciente de morrer, sua finalidade é, justamente, a de colocar-se em risco para superá-lo, reafirmando a si próprio, a vida e a vontade de viver (LE BRETON, 2009:40). Assim, embora a possibilidade de morte não deva ser desprezada, a diferença entre comportamentos de risco e busca por morrer evidencia-se também na distância entre a quantidade de jovens que efetivamente se suicidam e o número significativamente superior daqueles que fazem tentativas: de cinquenta a sessenta vezes maior, no caso da França (LE BRETON, 2012:63). Nesse mesmo sentido, propõe que esses comportamentos não devem ser tratados como patologias porque, normalmente, são práticas passageiras e porque os diagnósticos implicam a possibilidade de fixar uma identidade aos jovens, ocasionando uma “*profecia de autocumprimento*”²³⁴ (LE BRETON, 2012:42).

Apesar das particularidades, os autores discutidos permitem uma análise das experiências de sofrimento dos jovens a partir da ideia de que existe a tendência de que eles não consigam atribuir um sentido mais forte à sua existência, tendo dificuldades em formular de forma coerente os seus valores, a sua visão sobre si mesmos, as suas perspectivas de futuro, os seus desejos e as estratégias em direção ao que almejam. Dessa forma, a relação fragilizada com a escola aparece como uma decorrência provável da dificuldade mais ampla em organizar a própria experiência em meio a uma sociedade cada vez menos capaz de conferir um lugar social para os indivíduos. A literatura proposta possibilita uma discussão sobre as inconsistências características da fala de parte dos jovens, tendo em vista os seus objetivos e, sobretudo, a ambiguidade no *status* conferido à escola. Conforme será desenvolvido, a ideia de responsabilização ajuda a compreender a dificuldade dos jovens em perceberem um contexto de desafios socialmente estabelecidos e que, por isso mesmo, é externo ao seu controle, o que fica evidenciado nas narrativas de forte defesa da autonomia com relação ao fracasso escolar e na falta de crítica com relação aos problemas da escola pública, servindo também como uma possível explicação para os recorrentes relatos de solidão e desamparo. Nesse mesmo sentido permite analisar as queixas de dor psicológica, nas suas várias manifestações, como expressão das lacunas de sentido, de reconhecimento, amor, atenção, amparo e

²³⁴ Embora eu partilhe desse receio com o autor, além de achar muito interessante a análise que realiza, acredito fortemente que os comportamentos de risco não devem ser minimizados pela família e pela escola, nem normalizados como “coisa de adolescente”, devendo haver sempre uma investigação sobre a situação do jovem e encaminhamento profissional.

autoestima que, algumas vezes, ganham mais intensidade diante de experiências concretas de privações, de acontecimentos trágicos e de negligência familiar.

Ao mesmo tempo, a interpretação a partir da ideia de responsabilização permite um olhar para situações em que o sofrimento esteve relacionado à sensação de ansiedade e de sobrecarga por causa das demandas por bom desempenho e da competitividade relativas à própria escola, possibilitando a reflexão de que o excesso de sentido pode converter-se no seu oposto, ou seja, no esgarçamento da relação com a instituição.

Responsabilização: A culpa é do aluno

Retomando as discussões de Sennet (2012), o autor descreve a situação de um entrevistado (Rico) que, após ter sido demitido, rejeita a palavra “demissão” para explicar o ocorrido: *“Enfrentei uma crise e tive que tomar uma decisão”*; *“Fiz minhas próprias opções, assumo toda a responsabilidade por tantas mudanças”* (SENNET, 2012:29). A empresa havia passado por uma diminuição de pessoal e, aos olhos de Sennet, Rico não poderia, de forma alguma, sentir-se culpado pela demissão. No entanto, ficou constrangido em questioná-lo sobre isso, porque sabia que a pergunta soaria como um insulto, na medida em que, implicitamente, significaria que *“você na verdade não conta”* (SENNET, 2012:30).

Sinto ter vivenciado, muitas vezes, o mal-estar descrito por Sennet quando, em minhas entrevistas, questionei os jovens perguntando-lhes se a escola tinha algum tipo de culpa quando o aluno era reprovado ou abandonava os estudos. Os questionários objetivos já haviam esclarecido que o aluno era o principal culpado para 92,3% dos respondentes, acompanhando as reflexões de Sposito (2005) quando sustenta que *“como a insatisfação com o ensino recebido não é majoritária”*, os jovens acreditam que o aprendizado é *“um problema de natureza individual, muito mais decorrente do esforço do que derivado das condições em que se realizam o processo de ensino e aprendizagem e as desigualdades sociais”*. Contudo, na interação face a face das entrevistas foi possível captar a surpresa e até certa indignação que a minha pergunta suscitava.

MAYSA - A escola tem alguma culpa se o aluno vai mal?

LIL - Não, nenhuma (rindo).

MAYSA – Mas, nem um pouco?

LIL – Claro que não! É tudo questão do aluno.

(Lil, 17 anos, abandonou e retornou, noturno, São Lucas)

MAYSA - A escola tem alguma culpa quando um aluno abandona, como aconteceu com você?

BIANCA - Não...

MAYSA - Por que não?

BIANCA - A escola não tem culpa, né, óbvio que não...

MAYSA – Mas, no seu caso, a escola poderia ter feito alguma coisa para evitar sua saída?

BIANCA - Não.... Porque foi uma escolha minha...

(Bianca, 21 anos, fora da escola)

MAYSA – Você acha que a escola tem alguma culpa por você ter abandonado?

LETÍCIA – Claro que não!

MAYSA – Nem um pouco?

LETÍCIA - Zero, acho que é culpa minha mesmo. A escola é excelente, não tenho o que falar da escola, os professores são excelente, então, eu acho que foi mais sacanagem minha, porque, sei lá, eu já não gosto de ir pra escola, né...? Então eu falei “Ah quer saber, então nem vou mais”.

MAYSA - Mas você falou que a escola é chata. Ela poderia fazer alguma coisa para ser mais legalzinha?

LETÍCIA - Eu sei lá! Porque escola não é pra ser legal na verdade, né...? Você tem que ir lá estudar e aprender. Então acho que não, acho que é porque a pessoa não gosta mesmo de estudar.

(Letícia, 19 anos, fora da escola)

Núbia fez uma apreciação da escola oposta à de Letícia, sendo uma das jovens que mais criticou a instituição, conforme pontuado no capítulo anterior. Mesmo assim, quando confrontada por mim sobre a questão da responsabilidade pelo abandono, reiterou a opinião da maioria.

MAYSA – Você falou da escola ser ruim, bagunça, professor sem vontade, aula vaga... Esse também foi um motivo para abandonar, certo? Junto com o trabalho...?

NÚBIA – Acho que foi mais por culpa minha mesmo, por falta de vontade de estar ali e fazer o que tinha que fazer, entendeu? Vamos dizer que foi pela bagunça, mas também pela minha falta de vontade... Porque quem quer, faz... Então, foi mais por culpa minha mesmo, mas o resto foi por esses dois fatores...

MAYSA - Mas, se fosse comigo e eu fosse para a escola e tivesse muitas aulas vagas, não conseguisse comer, como você falou, eu também ia achar muito difícil continuar... Então, você acha que é culpa sua mesmo?

NÚBIA - No fundo, acho que sim, porque incentivo, eu tinha... Eu tava morando com a minha mãe ainda e eu meio que não me esforcei, entendeu? Eu podia, pelo menos, chegar no professor e falar: “Me passa matéria, trabalho...”, assim como muita gente fez, mas foi um comodismo que eu aceitei, por isso que a culpa é minha, entendeu?

(Núbia, 21 anos, fora da escola)

Salvo poucas exceções e apesar de minhas provocações, a disposição de assumir a responsabilidade imperou em todos os grupos de entrevistados, prevalecendo mesmo entre aqueles que tinham críticas mais contundentes à instituição e também entre os mais elogiosos, evidenciando que a reivindicação da culpa pelo fracasso escolar – ou atribuição de culpa aos colegas que fracassaram (no caso daqueles que tinham uma trajetória linear) – foi uma característica geral de todo o meu universo de pesquisa, de tal forma que o princípio de responsabilização discutido pelos autores pode ser considerado como um unificador da experiência escolar e um caminho possível para o sofrimento psicológico, estando, por sua vez, fortemente associado aos dois tipos de dinâmicas de abandono que este capítulo irá abordar²³⁵.

Novamente com relação ao fracasso escolar, ao longo das entrevistas, além de questionar sobre a eventual responsabilidade da escola, perguntei se haveria alguma coisa ou situação específica que, caso ocorresse na vida dos jovens, garantiria que concluiriam os estudos. O objetivo da pergunta foi deslocar o questionamento sobre a responsabilidade da escola para qualquer outro problema ou dificuldade que o entrevistado enxergasse como entrave à sua escolarização. Esperava que pudessem surgir elementos como ter mais amigos, superar algum conflito familiar, ter mais estabilidade financeira, etc., mas não houve respostas nesse sentido. Nem mesmo no caso de Letícia que, embora se sentisse absolutamente responsável por não ir à escola (que, afinal, não foi feita para ser legal), narrou problemas muito concretos que estavam ocorrendo em sua vida e que lhe tiravam a vontade de estudar:

MAYSA - Quais eram os motivos de você não ter tanta vontade de ir para escola?

LETÍCIA - Uma porque eu tô namorando e era muita briga no relacionamento, briga em casa, aí eu ficava com a cabeça meio perturbada ... E eu sou daquelas pessoas que querendo ou não, eu pra distrair a mente, eu vou e bebo. Aí eu falei: “Mano, nem vou pra escola, minha cabeça tá perturbada, aí a pessoa vai falar comigo eu já fico estressada, aí já quero xingar todo mundo”.

²³⁵ Nesse sentido, a reivindicação de culpa pelo fracasso escolar pode ser pensada como uma das manifestações possíveis de responsabilização, ao lado, por exemplo, do trabalho como um imperativo não explicitado, conforme discutido no capítulo anterior.

MAYSA – Mas, e essas brigas com a família?

LETÍCIA - É porque eu não dou muito bem com meu irmão, porque é meio homofóbico, sabe? Aí entrou na igreja, aí já quer reverter as coisas (sobre sua homossexualidade)... Eu ficava brava, chorava, eu saía e bebia, eu chegava na escola, às vezes, eu até vinha bebendo pra escola. E pensei: “Mano, o que que eu tô fazendo, vou entrar bêbada na escola?”

MAYSA - Faz tempo que você tem bebido?

LETÍCIA - Sim, frequentemente eu bebo bastante. É porque eu sou uma pessoa que eu quero descontar numa coisa, mas não sei como, então, eu vou e bebo. Aí eu já tomei ponto na mão de raiva, porque eu bebo e aí eu fico estressada, brigo com o meu irmão, aí eu já quero esmurrar as coisas, então eu sou uma pessoa bem estressada... explosiva.

MAYSA – E já aconteceu alguma outra coisa na sua vida que te deixou mal, que marcou mesmo?

LETÍCIA - Onde eu moro é biqueira (ponto de venda de drogas). Então... mataram meu irmão. Eu fiquei acho que um mês sem ir pra escola. Porque eu tava mal mesmo, eu parei de comer, fiquei muito mal, ficava só no quarto, então, eu não queria saber de ninguém, nem de escola. Eu vinha pra escola, eu começava a chorar, aí todo mundo: “O que que você tem? Eu me sentia, sei lá... pressionada ou tipo sufocada... Então, eu até pulava o portão da escola. Esperava chegar o intervalo, aí eu pulava o portão.

(Letícia, 19 anos, fora da escola)

Letícia havia perdido um irmão que foi assassinado, sofria diversas formas de violência física e emocional (em outro momento, contou que já fora agredida fisicamente pelo pai e pelo irmão) e estava fazendo abuso crescente de álcool, mas acreditava que o abandono fora uma decisão pessoal. Desta forma, é possível interpretar que, na medida em que os jovens se percebiam como os únicos responsáveis pela evasão, evitando ao máximo justificar-se por meio de aspectos externos a sua vontade, assumiam um peso muito grande e enxergavam-se sozinhos no enfrentamento dos desafios. Assim, apesar de mencionados, os percalços dificilmente foram reconhecidos como entraves ao sucesso escolar, evidenciando certa naturalização das adversidades ou, nos termos de Ehrenberg, a fabricação de um “*indiscutível*” que, aos olhos dos indivíduos contemporâneos, torna a disputa em torno do sucesso justa, mesmo quando obviamente não o é (EHRENBERG, 2010:96).

Em um sentido complementar, é válido retomar a proposição de Sennet de que, quando se contraria o princípio da responsabilização explicitado na fala dos indivíduos, corre-se o risco de magoá-los e ofendê-los, pois isto revela a ideia de que eles não têm possibilidade de agência (SENNET, 2012:30). Assim, há uma dimensão adicional à questão, na medida em que a defesa da escola também é uma defesa de si e da própria individualidade, o que, por sua vez, dialoga com o padrão socialmente vigente de moralidade sobre como o indivíduo deve se comportar.

Dinâmica I- Abandono associado à falta de sentido

Conforme indicado, um dos movimentos possíveis em direção ao abandono escolar teve a ver com uma situação em que a falta de sentido atribuído à escola foi apenas uma das faces de um desafio mais geral em atribuir sentido para a própria existência, o que incluiu, muitas vezes, a dificuldade em enxergar perspectivas para o futuro e em sustentar a autoestima. Essa hipótese teve como ponto de partida a percepção da recorrência de determinados elementos nas falas daqueles entrevistados que haviam abandonado ou cogitado a evasão e que, simultaneamente, apresentaram relatos de sofrimento psicológico, a saber: maior ambiguidade no valor conferido à escola; maior dificuldade em formular planos coerentes para o futuro e em associar a escola a esses planos; a expressão de uma autoimagem negativa; a percepção de estarem sozinhos no enfrentamento dos desafios; maior dificuldade em expor pontos de vista e justificar escolhas e; por fim, relatos mais frequentes de comportamentos de risco.

Com relação ao valor atribuído à escola, conforme será mais bem desenvolvido no capítulo 6, é relevante contextualizar que, ao mesmo tempo que críticas contundentes à instituição foram incomuns, uma forma mais difusa e parcial de desconfiança foi bem mais frequente. Tal suspeita, por sua vez, manifestou-se com distintos níveis de intensidade, podendo ser vivenciada de forma mais suavizada ou mais fortemente marcada por angústias e pela presença de fortes contradições nos discursos acerca da escola, sendo essa segunda forma bastante característica da dinâmica de abandono que está sendo apresentada, como nos casos abaixo:

MAYSA – Se você for escolher algumas palavras para falar os seus sentimentos principais sobre a escola, quais palavras seriam?

LIL –Eu no passado diria que é uma coisa horrível. Não gostava, mas agora acho que é uma coisa aceitável... Passatempo, não é... É fazer meu futuro ali, então acho que precisa... é necessário... eu diria que é um mal necessário.

MAYSA - Um mal necessário? Então, no fundo é algo ruim, mas você considera útil?

LIL – É meio difícil de explicar... É útil, em partes. Tipo, uma criança quer ser astronauta e cê vai destruir o sonho dela... “Cê não vai ser astronauta, cê vai ser um matemático, sei lá... engenheiro...” Acaba que a criança tem sonho, quando cresce, a maioria nunca segue esse sonho... A escola vai fazer mudar, meio que a destrói o sonho das crianças... Agora no outro (sentido), de aprende a ler, escrever, acho que é um bom sentido, é um bom lado da escola.

(Lil, 17 anos, abandonou e retornou, noturno, São Lucas)

MAYSA – *E para pôr em palavras seus sentimentos principais sobre a escola, quais palavras você usaria? (Estávamos numa praça em frente à escola, olhando para ela)*

LETÍCIA – *É bem linda, né...? Assim, pra mim, é um lugar “bom” (fazendo sinal de aspas com as mãos).*

MAYSA – *Bom entre aspas?*

LETÍCIA – *Isso... entre aspas, porque, querendo ou não, é um lugar que você aprende, que te incentiva para o futuro, que te prepara, é uma escola boa...*

MAYSA – *Então, escola é uma coisa boa para você?*

LETÍCIA – *Olha, pra falar a verdade, eu não vou saber te explicar direito, né? Porque eu não gosto, então, pra mim nem tinha que existir escola, porque quando morrer não vai precisar de nada mesmo, vai tudo para de baixo da terra...*

MAYSA – *E como ia ser essa vida aí, sem existir escola?*

LETÍCIA – *Eu acho que ia ser todo mundo meio burro, né? Ninguém ia saber ler, fazer uma conta, ninguém ia saber nada. (Rindo)*

MAYSA – *Mas é esse mundo que você quer?*

LETÍCIA – *Ah... não... É estranho... Eu queria que existisse escola, é a única coisa que, querendo ou não, faz bem pra humanidade... Faz muito bem... É um lugar que ensina, sem escola eu não ia saber ler, não ia saber escrever, não ia saber praticamente nada, então, eu acho que é, sim, útil, para a humanidade... Como eu posso te dizer? Pra a pessoa ser mais inteligente, porque a escola, querendo ou não, ela já treina você para um futuro melhor.*

MAYSA – *Mas você diz que é útil para um futuro melhor, mas falou que você não estava aprendendo.*

LETÍCIA – *É porque eu também não fazia questão, na verdade.*

MAYSA – *Então para a tua vida ela não era útil?*

LETÍCIA – *Algumas partes sim, né? Porque a gente tem que saber alguma coisa da vida, mas acho que pra mim não, né? Pra mim tanto faz como tanto fez...*

(Letícia 19 anos, fora da escola)

Além de Letícia e Lil, Luana evidenciou uma ambiguidade forte na apreensão que fazia da escola, denunciando-a como uma “baboseira” e “totalmente desnecessária”, mas relativizando suas críticas a partir de meu questionamento de se, então, a escola seria totalmente inútil:

LUANA – *Não totalmente, porque tem interpretação de texto... essas coisas assim... Tem um lado que eu aprendi a ler com a escola, eu aprendi a escrever com a escola, eu aprendi a conviver com as pessoas na escola (Risos) Não sei... A escola é... não sei te falar... Ela é boa e não é. Só que, não falo agora, porque agora, tipo, já tenho uma maturidade, mas... antes, eles (os mais jovens) vão pra escola porque os pais obrigam, porque se você falar tipo “Quem quer ir pra escola hoje?”, ninguém vai querer ir...*

(Luana, 17 anos, abandonou e retornou, noturno, São Lucas)

Assim, as contradições surgiram em diferentes níveis nas falas dos jovens, podendo ou não serem formuladas enquanto críticas e, muitas vezes, aparecendo como um incômodo inexacto, um impulso pouco organizado de dúvida, de raiva, de indiferença, mas também de resignação e até de esperança e de gratidão,

misturando sentimentos opostos e evidenciando uma dificuldade em explicar com mais clareza a própria opinião e em justificar as decisões por abandonar ou retomar os estudos. No meio de críticas empolgadas e de momentos de indignação, os jovens soltavam frases como “Não sei te falar”; “É meio difícil de explicar”; “É estranho”; “Não vou saber te explicar direito”, ponderando que, embora percebessem problemas significativos com relação à escola, não estavam prontos para rejeitá-la totalmente, ao mesmo tempo em que eram incapazes de formular exatamente os seus motivos, aproximando-se de diversas tendências discutidas por Dubet, como o sentimento de estranheza, a percepção de impotência e a dificuldade de exercer uma atividade cognitiva que fosse capaz de amenizar as incoerências às quais estavam submetidos (DUBET, 1994:91,134,189). Conforme sinalizado, esse tipo de fala quase sempre esteve associado a um nível maior de afastamento com relação à escola (jovens que já haviam evadido, tendo ou não retornado) e foi especialmente comum nos casos em que identifiquei situações de sofrimento psicológico.

O mesmo ocorreu no que se refere à articulação entre o significado atribuído à escola e a elaboração de planos para o futuro, sendo perceptível uma maior fragmentação no discurso desses jovens. Embora quase todos tenham expressado algum tipo de desejo para o futuro, nem todos foram capazes de elaborar suas vontades de forma intensa, e a partir de uma narrativa articulada em torno de planos e estratégias concretas. Alguns esboçaram ideias bastante ambiciosas e pouco factíveis (como fazer intercâmbio para o exterior ou ter sucesso na carreira musical, por exemplo), dispondo de poucos meios ou informações sobre como realizá-las. Outros apresentaram discursos vagos, com uma lista de pontos pouco compatíveis entre si ou, então, sem ordená-los por preferência ou prioridade temporal (como fazer faculdade de medicina e ser modelo). Houve ainda alguns que evidenciaram aquele mesmo incômodo inexistente discutido anteriormente, caracterizado por um tom de contradição, estranheza e indiferença que, ao lado dos discursos mais vagos sobre os planos, foi bastante característico dos jovens marcados por sofrimento intenso. Nesse sentido, as visões conflituosas sobre o papel da escola reverberaram ou acompanharam, muitas vezes, a falta de direcionamento com relação às expectativas mais gerais referentes à própria vida, sendo elementos característicos dessa situação a fragmentação e a baixa coerência nas falas sobre os planos para o futuro.

MAYSA – Você tem planos para o futuro?

LETÍCIA – Ah... Têm várias coisas... Eu queria ser veterinária, que é uma coisa que tem que estudar muito e eu já não gosto de estudar... Só que eu sou apaixonada por animais, então, uma coisa que eu fico pensando “Mano, eu não gosto de estudar e tem que estudar pra caralho, né?” Então, eu já fico meia assim... E eu queria ser cabeleireira também, mas só masculino.

MAYSA – Mas o que você vai escolher?

LETÍCIA – Ah... eu amo os bichos, mas eu penso “Nossa, eu vou ter que fazer tudo isso, estudar bastante, né?” E depois que eu saí da escola, eu falei mais que ia fazer um curso, tipo banho e tosa, mas depois eu nem fiquei mais interessada em fazer.

MAYSA – Mas você vai voltar para a escola? É seu plano?

LETÍCIA – Ah.... Sim... (olhando para cima)

MAYSA - Você falou um sim meio fraco...

LETÍCIA – É... eu é... eu tô querendo voltar, né...? Então, eu acho que vai, o ano que vem vai. Eu tenho que terminar, se eu quero ter um futuro, se eu quero arrumar um emprego bom, se eu quero fazer uma faculdade, eu tenho que terminar...

MAYSA- Mas você quer essas coisas?

LETÍCIA – Sabe quando você quer, mas você não quer? Não quero porque também eu não gosto, eu não gosto de ir pra escola, de jeito nenhum, de jeito nenhum... Só de ter que ir para escola já é muitooooo difícil pra mim...

(Letícia, 19 anos, fora da escola)

MARIA - Eu tava muito perdida, também, com relação a isso... (Sobre os planos para o futuro) Eu tava muito mal, quase não conversava com ninguém... Ficava pensando “Meu deus! Eu já tenho... dezesseis anos...”. E todo mundo já sabe o que quer fazer da vida! Todo mundo já tem algum objetivo! Todo mundo já tá pensando nisso e eu não faço a menor ideia...! E agora, vou trabalhar? Ficar sem escola? Até porque eu sei que, hoje em dia, pra você trabalhar, pra ter um bom salário, um emprego, você precisa, pelo menos, ter ensino médio completo... Então, eu acho que abandonar escola não seria muito bom... Mas até hoje não sei o que eu quero fazer (rindo)... E eu ficava pensando “Mano, eu não gosto de nada”, sabe? Então, aí eu ficava tipo “Meu deus, que que eu faço da vida...?”

MAYSA – Mas, hoje em dia, você pensa no futuro, faculdade, trabalho?

MARIA – Ah... Ainda não sei... Ainda tô muito perdida... Gosto de arte, teatro e cinema... Mas não sei se pra profissão... É mais pra mim, sabe? E essas faculdades são muito caras e eu não tenho vontade de estudar muito pra passar numa USP... Então ainda tá muito confuso...

(Maria, 17 anos, abandonou e retornou, noturno, São Gabriel)

MAYSA - Você confia que a escola vai te ajudar para alcançar os seus objetivos?

CAIO - Eu não tenho muito objetivo, mas... (risos), caso eu tivesse, eu acho que sim.

MAYSA – Mas não tem nada que você pensa para seu futuro?

CAIO – Não... Eu não tenho uma ideia assim, o que eu quero fazer... Eu acho... Eu não sei se eu... se eu... vou decidir agora... se eu vou decidir amanhã ou coisa do tipo. Eu não tenho muito interesse em trabalhar, na verdade (risos).

MAYSA – E em faculdade?

CAIO - Também não pensei muito nisso. Ahn... Não sei... Eu não tenho certeza, não consigo imaginar um futuro assim... de eu fazendo alguma coisa certinho. Então, não. Acho que não.

(Caio²³⁶, 16 anos, aluno federal)

MAYSA – *Você acha que dá para aprender com a escola?*

ROBERT – *Se eu quisesse.*

MAYSA – *Como assim?*

ROBERT – *Se eu tivesse um foco de vida na onde eu preciso me formar, sim aí ela ia me ajudar bastante porque querendo ou não faz sentido, ela te ensina... pra algumas pessoas... até um certo ponto... No caso meu, já sei escrever, sei ler e já basta pra mim. Já basta. Mas pra outras pessoas, ela faz sentido... Só que as pessoas perdeu... ela já perdeu, o sentido da própria vida.*

MAYSA – *Você está falando “a escola faz sentido”. O que quer dizer fazer sentido?*

ROBERT – *Ela pode te dar um futuro. Mas a maioria das pessoas não vê futuro nela.*

MAYSA – *Por que elas não veem futuro?*

ROBERT – *Hoje em dia... na minha visão... eu acho que tá tudo perdido, acho que ninguém mais sabe o que quer da vida, né?*

MAYSA – *Por que isso está acontecendo?*

ROBERT – *Acho que a depressão, né? Hoje em dia assim tá ferrando muito...*

MAYSA – *E é isso que está acontecendo com você?*

ROBERT – *Também... também...*

MAYSA – *Mas você acha importante ter o diploma? Seria útil?*

ROBERT – *As pessoas acham que você ter o diploma escolar vai fazer muita diferença na sua vida, né? Mas não é assim, se você não tiver um objetivo pra vida, cê vai ser um fodido pro resto da sua vida, cê tem que dar sentido pra vida primeiramente.*

MAYSA – *Se a pessoa tiver o diploma e ver sentido, ele vai se dar bem e conseguir um bom emprego?*

ROBERT – *Ai ele consegue. Porque ele vai atrás, vai ter estratégia pra conseguir aquilo, então, consegue. Ele vai ter uma mente aberta praquilo, né? Senão vai se fechar... Vai ficar lá perdido...*

(Robert, 18 anos, abandonou e retornou, estudante do noturno no São Lucas)

De diferentes maneiras, a dificuldade em organizar projetos para o futuro permeou as falas destes jovens. No caso dos rapazes, foi possível notar também a indiferença perante o futuro, embora, em Robert,

²³⁶ Conforme será apresentado na Unidade IV (“Caminhos Individuais”), Caio afirmou que nunca abandonou a escola e nem cogitou essa possibilidade, porém, passou meses sem frequentar as aulas e foi reprovado por falta por esta razão, evidenciando uma contradição entre os seus relatos e a forma como os avaliou.

também tenha havido uma vinculação explícita (e muito lúcida) entre a falta de sentido – da escola e da vida – e a vivência de depressão, situação que ele reconheceu em si e nas pessoas em geral. Outro ponto importante nas falas foi o condicionamento entre o sentido e o valor da escola e a possibilidade de atribuir sentido e valor ao próprio futuro. Para Letícia, a escola era necessária “se” ela quisesse ter um “futuro”; para Caio “caso” tivesse um “objetivo” e para Robert “se” tivesse “um foco na vida”. Como ficou bem sintetizado na fala da moça, a escola é útil para aqueles que conseguem suportar estar lá, porque a simples presença já é algo muito difícil para quem não vê o sentido da escola como algo óbvio.

Ao lado da dificuldade em atribuírem sentido ao futuro, muitos desses jovens evidenciaram uma autoimagem negativa, além de diversos tipos de manifestação de solidão, revelando outras faces das experiências de sofrimento emocional e sua associação com o afastamento da escola.

LETÍCIA - Eu não tenho uma mente de quem quer estudar... de uma pessoa inteligente. Eu queria ser inteligente, né...? Aquela pessoa que levanta a mão e fala eu sei a resposta, sabe? Eu queria ser assim, mas eu não consigo... Eu, praticamente, entregava as provas tudo em branco. Também eu não tava afim... Eu parei de estudar, bebo pra caramba, sou bem estressada e explosiva, a mente meia errada... Às vezes, me sinto uma idiota, né? (rindo) Sei lá... Eu acho que pelo menos isso eu tinha que dar para minha mãe, um orgulho né. “Minha filha terminou e tal”... Uma felicidade pra ela falar “Nossa minha filha se formou”. (Letícia, 19 anos, fora da escola)

ROBERT - Eu passei por muita coisa também, que não me fez ser uma pessoa meia certa da cabeça, né...? Igual as outras pessoas.... Já vi gente morrendo, sangrando, briga... Eu já desfigurei a cara do menino, desde que eu era criança já...

MAYSA – Então, você era criança...

ROBERT - Era, mas o que eu fiz ali não foi nada de criança, não... Que a mãe e o pai do moleque foi lá em casa com ele lá com o olho todo roxo, o olho, sangue dentro do olho, a boca tudo sangrando. Eu sou uma pessoa de pavio muito curto, então eu acho que pra discutir, eu vou discutir com a minha mina, pra ela eu não levando a mão, não... pra mulher, não... agora se é homem a gente resolve na porrada mesmo e depois cada um segue a vida...

(Robert, 18 anos, abandonou e retornou, noturno, São Lucas)

Letícia via-se como alguém que tinha a “mente meia errada” e Robert se enxergava como uma pessoa que não era “meia certa da cabeça”, evidenciando imagens muito negativas de si próprios. Além dessa questão, o tema da solidão foi bastante recorrente:

MAYSA - *E esse sofrer que você fala, vinha do que?*

LIL - *De ficar sozinho, tipo, apesar de eu falar que não ligava, eu ligava, sabe...? Sentia “nossa, tô sozinho, não tenho amigo, não tenho ninguém pra conversar”. Só internet, sabe? E quando tinha amigo na internet... não era amigo de verdade.*

MAYSA – *Mas você que buscava se isolar?*

LIL - *Alguém que tá na solidão é só pra... acho que é meio que um ego, sabe? Como eu não tinha amigo falava: “Eu não preciso de pessoas”. Igual a pessoa que fala: “Não preciso de namorada”, mas não consegue ninguém... Ele fala isso meio que pra ter uma desculpa pra não sair como deprimido da história...*

(Lil, 17 anos, abandonou e retornou, noturno, São Lucas)

MAYSA - *E por que que você acha que deu essa depressão em você, o que aconteceu?*

SONYA - *Eu não sei... É que desde pequena eu tive muito problema na minha família, sempre as pessoas que eu amava saíam da minha vida e eu ficava sozinha... Teve meu pai que sumiu basicamente... Ele começou a mexer com muita coisa errada e... agora ele tá preso... Por isso que eu não tenho muito contato com ele... E depois eu fui morar nos meus avós, que me criaram... Aí quando minha vó e meu vô se separaram e a gente só ficou com meu vô... e ele me mimava bastante... Aí meu vô saiu de casa e foi morar com uma outra mulher... E tem a filha dela, que ele dá mais atenção que eu... Eu soube que eu ia perder o meu cargo de mais nova e a queridinha da família... Aí eu fiquei com muito ciúmes e também comecei a me isolar bastante com isso...*

(Sonya, 15 anos, pensou em abandonar à escola, matutino, São Gabriel)

Sonya e Lil atribuíram a tristeza à sensação de sentirem-se sozinhos. Nesse sentido, a busca pelo isolamento apareceu como uma espécie de estratégia para lidarem com o problema, protegendo-se da chance de serem rejeitados pelas outras pessoas, a partir de uma dinâmica que será mais bem apresentada no próximo capítulo. A questão da solidão também apareceu indiretamente quando pedi para que avaliassem a cobrança dos pais com relação aos seus estudos:

MAYSA – *Tua família te cobra de estudar?*

LIL – *Não muito... “Se quiser vai, se não quiser, a vida vai ser tua, né...” “Se tá escolhendo o teu destino”.*

MAYSA – *Por que você acha que eles agem assim?*

LIL - *Ah, não sei... Minha mãe sempre foi meio desligada, assim... Meu padrasto, já briguei com ele, então nem liga muito. E meu pai, como te falei... nem vejo...*

(Lil, 17 anos, abandonou e retornou, noturno, São Lucas)

MAYSA – Quando você largou a escola, seus pais chegaram a dar bronca ou tentar obrigar a vir?

LETÍCIA - Não, só falaram “É isso que você quer, tem certeza? Então tá bom, quem vai se prejudicar é você”. Só isso...

MAYSA - E se fosse teu filho? O que você faria?

LETÍCIA - Eu ia obrigar a estudar, com certeza. Eu ia dar um maior incentivo, né... Eu ia incentivar, conversar, conversar, pegar de orelha até.... voltá a estudar.

MAYSA - Você acha que seus pais deveriam ter pegado mais pesado com você?

LETÍCIA - Na verdade, eu acho que tinha que ser um pouco mais duro, né, no meu caso... Eles meio que deixaram eu escolher... meio que tanto faz... cada um sabe da sua vida...

(Letícia, 19 anos, fora da escola)

Conforme apresentando no capítulo anterior, raros foram os relatos sobre famílias que exigiram dos filhos que trabalhassem para ajudar nas despesas da casa e isto se repetiu nos casos de Lil e de Letícia. Porém, muitas vezes, o apoio material explícito coexistiu com a afirmação de que o jovem era o único responsável por escolher os rumos de sua vida, devendo arcar com as consequências das decisões erradas; o que evidenciou, mais uma vez, a tendência à auto responsabilização. Para alguns, isso foi sentido como forma de desamparo e solidão, como no caso de Robert:

MAYSA - Essas vezes que você abandonou (a escola), tua mãe ficou de boa (tranquila)?

ROBERT - Sim, ela ficou de boa... Que nem ela sempre diz “Sua cabeça, seu guia”...

MAYSA - Ela não falou com você sobre isso...?

ROBERT - Minha mãe foi se preocupar comigo, comigo mesmo, só esse ano.

MAYSA - Por que?

ROBERT - Porque eu comecei a mostrar, né...

MAYSA - Que você mostrou?

ROBERT - Comecei a expor mais o que eu sentia, né? Comecei a mandar a real pra ela, eu falei: “Oh, se você não... sei lá... começar me dá uma força aí, eu vou acabar me matando... Aí vai acabar tudo”.

MAYSA - Você acha que ela precisa de um “chacoalhão” assim?

ROBERT - Sim, ela sim. Agora ela tá me ajudando bastante, né? Tá indo atrás desses negócios aí comigo de psicólogo, psiquiatra, essas coisas... Mas eu precisei mandar a real pra ela, hoje eu tô bem em cima.

(Robert, 18 anos, abandonou e retornou, noturno, São Lucas)

Conforme discutido anteriormente, Le Breton interpreta as condutas de risco também como uma forma pela qual os jovens testam o amor das pessoas próximas (LE BRETON, 2009:39). Apesar de também praticar tais comportamentos, Robert foi capaz de expressar a sua dor e a sensação de abandono emitindo um alerta no nível verbal que, aparentemente, foi captado pela mãe. Também a situação de Katia (que será descrita na Unidade IV) pode ser pensada a partir das discussões de Le Breton sobre as condutas de risco que, além de funcionarem de teste ao amor do outro, serviriam para expressar uma espécie de protesto a comportamentos abusivos, sejam opressões sociais mais amplas ou maus-tratos sofridos dentro da própria família, evidenciados pelo “*abandono, na indiferença familiar, mas também na superproteção*” (LE BRETON, 2009:39). Katia narrou uma situação de sufocamento, oriunda não de superproteção, mas do excesso de responsabilidade que lhe era exigida, implicando o abandono escolar e o uso constante de bebidas alcoólicas, o que é também caracterizado por Le Breton como um comportamento que “*obriga a resposta dos que o rodeiam*” (LE BRETON, 2009:65). Assim, as discussões desse autor são especialmente interessantes para interpretar os comportamentos frequentes de autoagressão à luz de discursos marcados fortemente por contradições, fragilidades, dúvidas e mal-estares, conforme busquei apresentar; considerando-os uma forma de buscar respostas e de sanar faltas em meio a um contexto de fragilidade dos papéis sociais e de declínio das grandes narrativas.

Dinâmica 2 - O peso da escola

Conforme o capítulo 2, a porcentagem de alunos que considerou a escola difícil foi pequena (principalmente entre os estaduais). No âmbito das entrevistas, isso se manteve, porém, foi possível analisar as dinâmicas envolvidas na avaliação minoritária, apontando para duas situações relativamente distintas de percepção de dificuldades e associadas a um afastamento com relação à escola. Nos dois casos, os jovens descreveram angústias decorrentes do excesso de tarefas, das dificuldades para obter boas notas e da competitividade, havendo aqueles que se sentiam incapazes de aprender (conforme será abordado no capítulo 8) e outros para os quais o desconforto com relação às demandas escolares não foi interpretado de forma tão direta como inaptidão ou falta de inteligência, embora também sofressem abalos na autoestima. Esse segundo tipo de sentimento foi bastante comum entre os alunos da escola federal, mas também esteve presente na descrição de jovens que tiveram experiências anteriores de estudar em escolas particulares ou em escolas estaduais consideradas superiores.

Um exemplo de jovem que reclamou sobre as dificuldades da escola foi Maria, que tinha tido experiências ruins com estabelecimentos particulares, preferindo os públicos.

MAYSA – Qual é a diferença entre estudar na escola pública e na escola particular?

MARIA – Acho que cada um tem o seu método, né...? Por isso, eu não me adapto tão bem à escola particular, com relação a ensino, porque eles jogam muita matéria e eu não gosto de ficar copiando tantas coisas, sabe? É muito trabalho, muita lição...

MAYSA – Você precisa de um tempo?

MARIA – É... tipo, eu aprendo uma coisa, relaxo, aí depois eu aprendo outra, senão, mistura tudo na minha cabeça, e eu não sei mais nada... Aqui (na escola São Gabriel) os professores também são mais calmos, eu acho que professor de escola particular é muito estressado... Aqui eu aprendo, também, sabe...? Só faço menos lição, menos trabalho... Acho que, até por ser de noite, porque de noite eles gostam mais de fazer “dinâmica” do que aula mais normal, do tipo “copia e faz lição”. Aqui cê aprende um pouco mais relaxado... Cê não fica tão estressado...

MAYSA – Mas a escola particular, por ser mais puxado, não é melhor para o vestibular?

MARIA – Não sei. Mas, assim... eu acho que depende, porque, ao mesmo tempo que você tá jogando muito conhecimento na cabeça da pessoa, eu acho que você tá estressando ela... Então, eu acho também que não é muito bom psicologicamente pras pessoas... Não dá para aprender se você tá tão estressado...

(Maria, 17 anos, abandonou e retornou, noturno, São Gabriel)

Assim como Maria, Jefferson, também vivenciou uma situação de sobrecarga escolar. O jovem, que morava anteriormente no interior da Paraíba e nunca havia sido reprovado, teve dificuldades quando passou para o ensino médio e teve que mudar para uma escola integral do estado, pois era a mais próxima de onde morava. Sem conseguir se adaptar à nova escola, deixou de ir às aulas e acabou sendo reprovado por faltas e por notas.

JEFFERSON – Depois do 9º ano eu fui pra escola de dia inteiro, porque na da prefeitura só que ia até o fundamental...

MAYSA – Você achava melhor ou pior?

JEFFERSON – Era um pouco rude, que os professor lá pegava pesado com a gente... Era, tipo escola particular...

MAYSA – Isso era bom?

JEFFERSON - Não... Não achava... Era mais bonita, mas pegava muito no pé... Era muito trabalho pra fazer, pra entregar no mesmo dia... Atividade acumulada... Aqui (escola São Lucas) não, aqui é diferente... Eles marca data de entrega... Lá os assunto era meio difícil...

(Jefferson, 17 anos, abandonou e retornou, noturno, São Lucas)

O caso de Jefferson evidenciou uma discussão importante sobre a falta de objetividade da avaliação escolar, podendo haver flutuações nos resultados que não correspondem necessariamente a alterações de desempenho do aluno, mas a mudanças nos critérios pelos quais eles são avaliados, conforme será abordado no capítulo 8. Neste sentido, é possível que haja uma “*avaliação mais indulgente*” em alguns estabelecimentos frequentados, com o objetivo de motivar o aluno, mas que pode ser dificultada com o avanço nas séries (principalmente, na passagem do ensino fundamental para o médio) e com mudanças de escola, podendo tais alterações serem vivenciadas de maneira “*inteiramente perturbadora*” pelos jovens, que aparentam uma queda de desempenho, a despeito de manterem ou até aumentarem o investimento escolar (FELOUZIS, 1997 apud BARRÈRE, SEMBEL, 2006:58).

Ansiedade em alunos federais e a aparente especificidade das meninas

Além do caso de Jefferson, a experiência de tornar-se um “pior” aluno com a passagem para o secundário foi recorrentemente descrita pelos alunos da escola federal, que relataram diferenças com relação aos estabelecimentos estaduais e municipais em que haviam estudado anteriormente, além de evidenciarem valorização e orgulho por estarem em uma instituição mais seletiva e prestigiada. Contudo, a intensidade da descrição de ansiedade pelas meninas foi notável:

MAYSA - Quando você mudou para essa escola você sentiu muita dificuldade com o ensino daqui?

JÉSSICA – Foi terrível, né? E ainda está sendo terrível. É uma quantidade absurda de matérias, se comparado com a minha outra escola. Não tinha curso técnico como aqui, né? Minhas notas caíram... Caíram não, despencaram, na verdade. Era muito mais fácil conseguir notas altas na minha outra escola.

MAYSA – Mas como é isso para você? Você se sente nervosa ou estressada?

JÉSSICA – É difícil... Às vezes, eu tenho medo de duas coisas: de eu ser uma pessoa que, em algum momento da vida, eu não querer nada com nada e eu tenho muito medo também de ficar louca, de ser uma pessoa louca, no sentido assim de que eu não posso ter um resultado ruim, senão, eu vou surtar, eu tenho muito medo de ser assim: “Nossa! Eu preciso acordar todo dia às cinco horas da manhã pra estudar

e eu não posso dormir!” Aquela coisa assim que precisa tá tudo no meu controle, precisa tá tudo perfeito? Eu tenho medo de ser assim...

(Jéssica 16 anos, nunca pensou em abandonar, aluna federal)

Considerando o contexto de uma escola mais exigente, é muito interessante a forma como a fala de Jéssica evidenciou a proximidade entre o excesso de preocupação com os estudos – que poderia levá-la a ficar “louca” – e a indiferença total – “não querer nada com nada” –, apontando uma tensão importante, na qual o excesso de engajamento poderia, teoricamente, levar ao seu extremo, ou seja, ao abandono. A vivência da colega Roberta era similar:

MAYSA – Você já pensou em abandonar a escola?

ROBERTA – Abandonar não, mas parar de vir nessa escola, já pensei. Eu já conversei com meus pais, sobre sair daqui pra ir pra minha escola antiga... eles ficaram bem chateados, porque é uma escola ótima aqui...

MAYSA – Mas o que te fez cogitar essa possibilidade?

ROBERTA – Foi pela pressão... Eu sempre fui uma pessoa que me cobrava demais e eu sou uma pessoa muito ansiosa. Acho que me cobrei porque eu tava indo mal e não conseguia melhorar, aí isso acabou afetando meu emocional... Eu chegava em casa e chorava várias vezes. Eu ainda não consigo dormir direito, minha cabeça fica a milhão: “Preciso estudar, preciso fazer isso, preciso fazer aquilo, se não vou mal”.

(Roberta, 16 anos, nunca pensou em abandonar, mas cogitou mudar de estabelecimento, escola federal)

Em oposição à Roberta e Jéssica, Antônio, que era da mesma sala, tinha um relato menos drástico sobre suas experiências.

MAYSA – Você, na sua outra escola, era bom aluno?

ANTÔNIO - Nossa, eu era praticamente o melhor.

MAYSA – E aqui mudou?

ANTÔNIO – É... (Rindo). Acho que o meu dez de lá virou meu oito, sete daqui. E aqui, às vezes, eu pego uma recuperação...

MAYSA - Isso te deixou triste?

ANTÔNIO - Eu acho que não, porque meus professores da escola antiga já me preparavam pra isso.

MAYSA - *Eu conversei com várias pessoas aqui... Eles falam que ficam com muita ansiedade, nervosos, não dormem... que é um problemão para eles estarem aqui. Você se sente assim?*

ANTÔNIO - *Quando eu acumulo trabalho, eu vou dormir tarde, mas eu não me sinto cansado... Eu consigo dormir pouco e ficar acordado. Mas, quando é pra fazer prova... essas coisas... eu acho que se eu estudo um dia antes, eu fico um pouco nervoso, mas, quando eu estudo bastante, eu não fico ansioso pra falar, eu fico tranquilo.*

MAYSA - *Então não chega a ser uma coisa muito difícil de lidar aqui com a escola?*

ANTÔNIO - *Não. Eu sou muito competitivo. Uma coisa que me deixa feliz é quando eu tô na escola e eu faço essa competição de aluno sabe? "Ah... eu tirei dez... Você tirou nove" Eu gosto desse tipo de competição, mesmo que aqui seja mais difícil de conseguir essas notas, eu gosto.*

(Antônio, 16 anos, nunca abandonou nem pensou, aluno federal)

Em comparação com Antônio, Caio demonstrou uma vivência mais ambígua, conforme será mais bem descrito na Unidade IV.

MAYSA – *Por que você acha que as pessoas abandonam a escola?*

CAIO - *Ah... não sei. Falta de dinheiro ou coisa do tipo. Se for por falta de dinheiro, a pessoa tem que trabalhar, eu imagino que não seja culpa da pessoa, assim... Mas imagino, no caso, quem abandone, assim, por vontade própria, é porque não gosta muito na escola... ou... não tá aguentando.*

MAYSA - *Explica isso, por favor?*

CAIO - *Não tá aguentando ... todo o... o peso da escola, tudo que ela passa, todos os conteúdos dela, todos os trabalhos, lições, provas, não tá conseguindo lidar com isso de uma forma que consiga raciocinar direito, consiga pensar em outra coisa. Imagino que seja assim.*

MAYSA - *Você acha a escola pesada?*

CAIO - *A maioria... algumas vezes.*

MAYSA - *E você já pensou em abandonar a escola?*

CAIO – *Ah... (Pausa). Eu já tive aqueles breves momentos de "Ahhh... eu não gosto da escola... tem muita coisa!", Mas... nunca assim... realmente eu pensei nisso, considerei fazer isso.*

MAYSA - *Foi uma coisa mais de momento?*

CAIO - *É. Tipo "Ah... não tô aguentando mais... um monte de coisa..."*

MAYSA - *E não está aguentando por que?*

CAIO - Ah... Que tem muita coisa que é diferente das minhas outras escolas, porque não tinha tanta coisa assim, não tinha que ficar o dia inteiro na escola fazendo trabalho, lição, coisa do tipo. E aqui é mais pesado que as outras escolas, o ensino requisita mais a pessoa. Então, acho que é por isso.

(Caio, abandonou e retornou²³⁷, 16 anos, aluno federal)

Enquanto Antônio demonstrou estar bastante à vontade com as exigências da nova escola, Caio admitiu já ter tido “breves momento” de dúvida, além de indicar que não estar “aguentando” pode ser um motivo para as pessoas que abandonam, evidenciando uma posição que, conforme será discutido na unidade final, considere de reticência e de reserva com relação às minhas perguntas.

Dados os limites desta pesquisa, infelizmente a amostra de alunos federais foi muito pequena, o que diminuiu as possibilidades de entrar em contato com jovens que pudessem efetivamente ter abandonado. Por outro lado, além da interpretação a partir das falas dos jovens, a dinâmica percebida por mim foi reiterada por parte da literatura especializada e pelas gestoras entrevistadas (ex-diretora Darcy e pedagoga Laura), embora também tenham afirmado que a evasão era menos comum do que na rede estadual²³⁸.

Primeiramente, com relação à literatura, é relevante apontar a preocupação com as altas taxas de abandono, perceptíveis principalmente na primeira década dos anos 2000 - portanto, em um período anterior à transformação dos Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFETS) em Institutos Federais (que ocorreu em 2008)²³⁹, englobando também um momento posterior à reforma. Nesse contexto, o Tribunal de Contas da União (TCU) realizou uma auditoria e, em 2013, emitiu um Parecer²⁴⁰ indicando a “*necessidade de aprimoramentos das atuações relacionadas à evasão escolar*” e alertando para os índices desfavoráveis entre 2004 e 2011, com apenas 46,8% de conclusão para os cursos integrados²⁴¹. Contudo, a partir de 2008, verificou-se uma situação mais favorável, na qual as taxas de rendimento federal foram muito inferiores às das outras redes²⁴².

²³⁷ Conforme será apresentado na Unidade IV (“Caminhos Individuais”), Caio afirmou que nunca abandonou a escola e nem cogitou esta possibilidade, porém, passou meses sem frequentar as aulas e foi reprovado por falta por essa razão, evidenciando uma contradição entre os seus relatos e a forma como os avaliou.

²³⁸ Tanto o antigo gestor quanto a pedagoga haviam atuado também na rede estadual, mobilizando essa experiência em suas falas.

²³⁹ Para esta discussão, conferir capítulo 1.

²⁴⁰ Cf. Acórdão TCU 506/2013 em <https://www.lexml.gov.br/urn:urn:lex:br:tribunal.contas.uniao:plenario:acordao:2013-03-13:506> Acesso em 31.12.21

²⁴¹ Para definição sobre os cursos integrados, conferir capítulo 1.

²⁴² Apenas no ano de 2013, houve uma taxa de evasão atípica de 2,8%, portanto, superior à média nacional de 2,7%. Cf. “Taxas de Rendimentos” em “Indicadores Educacionais” do INEP em <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento> Acesso em 31.12.21

De todo modo, ainda que a questão não seja tão severa quanto foi no contexto anterior, as pesquisas convergem para a percepção de que o abandono no âmbito da rede federal se relaciona com três eixos principais, havendo autores que se aproximam de meus achados de campo, na medida em que evidenciam a sua relação com dificuldade de adaptação às exigências da escola (DAROS, 2016; ALMEIDA, 2017; ROSALES, FORTES, 2018; BATISTA JUNIOR, 2019; ALVARES, ALVES, MATOS, 2021), embora elenquem outros fatores como problemas econômicos e necessidade de trabalhar (DAROS, 2016, JOHANN, 2012; COELHO-MIYAZAWA, 2014; BATISTA JUNIOR, 2019), além de falta de identificação com a área técnica escolhida (DAROS, 2016, ROSALES, FORTES, 2018; ALVARES, ALVES, MATOS, 2021). Além disso, é comum a vinculação entre evasão e reprovação, que, frequentemente, é apontada como um fator antecedente (JOHANN, 2012; COELHO-MIYAZAWA, 2014).

No que toca aos entrevistados, Laura, a representante do setor sociopedagógico da instituição, defendeu que, corriqueiramente, os alunos se sentiam ansiosos pelo grande aumento da demanda com relação às escolas antigas, apontando para uma deficiência da escola federal em acolher e lidar com indivíduos heterogêneos em termos de origens sociais, bagagem educacional e trajetórias escolares pregressas; situação decorrente, também, da política de cotas que incide sobre a instituição. Salientou que havia um número crescente de jovens – seis naquele ano – que pediram transferência para escolas estaduais do bairro por não estarem conseguindo acompanhar a federal e que houve um caso de aluno que havia efetivamente abandonado, pois ela tinha a informação de que ele não se matriculou em nenhuma outra escola²⁴³.

LAURA – A maior causa de evasão aqui é não conseguir mesmo acompanhar, né...? É bem diferente da escola estadual em que eu trabalhava, porque, no geral, os alunos gostam muito da escola, gostam muito dos professores, gostam muito do ambiente escolar. Não têm nenhuma reclamação em relação a isso, só não conseguem acompanhar mesmo e para não ter outras retenções eles acabam evadindo... Normalmente, depois da primeira reprovação, eles se desanimam e, se percebem que vão reprovar novamente, pedem para sair... É que eles entram pela análise do histórico (escolar) e eram os melhores alunos da rede estadual. E chegam na rede federal e não conseguem acompanhar. E eles são adolescentes e... começa a afetar a autoestima, então, acaba indo parar com a gente (no setor de atendimento sociopedagógico) até por questão de saúde mental. A gente teve esse ano muitos casos de ansiedade, eles se cobram demais, né? Eles saem de uma realidade e, de repente entram lá com dezoito disciplinas, e sentem dificuldade. Se dedicam

²⁴³ Embora não fizesse parte da amostra, tentei entrar em contato com esse jovem para explorar melhor a questão da evasão no contexto específico da escola estadual, porém, não obtive retorno.

muito, muito, muito, muito, não dormem direito, não comem direito, é o tempo inteiro só pensando nos trabalhos pra fazer, nas provas pra fazer...

(Laura, pedagoga representante do setor sociopedagógico da escola federal)

Com relação ao jovem que tinha efetivamente evadido, ela contou que foi atendido semanalmente pelo setor, mas não conseguiu superar as dificuldades e acabou reprovando duas vezes, o que teria abalado fortemente a sua autoestima, a ponto de dizer para os profissionais que não aguentaria passar por aquilo outra vez. Ela apontou também para uma resistência dos docentes em se adaptar ao fato de que o público da escola tinha defasagens acadêmicas:

LAURA – Precisa tirar um pouco essa visão “conteudista”, de escola tradicional e usar metodologias diferente, instrumentos diversificados de avaliação... respeitando que cada um tem seu tempo, cada um aprende de uma forma. Eu acho que esse seria o primeiro caso, a conscientização dos docentes, que eles sentem muita dificuldade mesmo para trabalhar com esse público. Eles acham que os alunos têm que chegar prontos, mas falta muita bagagem do ensino fundamental.

(Laura, pedagoga representante do setor sociopedagógico da escola federal)

Sobre o jovem que evadiu, Darcy apontou para as limitações da intervenção pedagógica diante da falta de conhecimentos prévios:

DARCY – Às vezes, quando o aluno não tem mesmo nenhuma base, ele se isola. Por exemplo, o aluno G., ele não vinha mais, a gente chama para ver aula de recuperação e, nem que você pegue ele pelo braço, você não consegue fazer ele vir no atendimento do professor, entendeu? Penso que ele passou do ponto de dizer assim: “Não adianta eu ir porque, eu não consigo entender mesmo”. É pela falta de base. Ele passou todos esses anos nas escolas sem aprender e foi passando. E aí quando chegou no nono ano ele passou e veio para cá, só que ele chegou aqui e não sabe fazer conta de dividir, por exemplo. Ele entrou pela cota, na análise de currículo. Era primeira turma, que não teve grande procura, ninguém conhecia, poucas pessoas conheciam. Hoje já seria muito mais difícil ele ter entrado...

(Darcy, ex-diretora)

Laura indicou algumas ações que a escola fazia tanto com relação à saúde mental quanto à permanência escolar; como horários de atendimento do setor e dos professores das disciplinas, recuperações no contraturno e projeto específico de reforço para matemática, identificada como a

disciplina mais problemática para os alunos. Sugeriu também que, apesar de serem tentativas importantes, parte das vezes, acabavam tendo o efeito oposto de sobrecarregarem ainda mais os alunos com excesso de atividades e desorganização dos horários, na medida em que os compromissos acabavam por se sobreporem. Especificamente sobre a questão da saúde mental, apontou para uma situação preocupante:

LAURA - A própria psicóloga do campus falou que nunca viu um ano como esse, com tanta questão séria de saúde mental... Alguns já entraram com algum problema e outros tiveram questões de ansiedade agravadas. Todos que chegam até nós são encaminhados pra rede de saúde... A gente conversa com os pais, com os responsáveis, mas esbarra em várias outras coisas. Por exemplo, tem uma aluna que está em sofrimento desde o começo do ano e conseguiu a consulta só agora, para semana que vem. Tem uma outra que vive se afastando da escola, mas não conseguiu ainda um tratamento psiquiátrico, mesmo indo sempre para a emergência no pronto socorro. Esse é um ponto: a rede de saúde não está dando conta da demanda. O segundo ponto é a família, que acha que isso é frescura, ou falta de deus e acaba não levando a sério... Não estão levando o estudante para um tratamento. O terceiro ponto é a própria escola, tem casos mais sérios de mutilação, ideação suicida, mas alguns professores não estão tendo o olhar que precisaria...

(Laura, pedagoga representante do setor sociopedagógico da escola federal)

Finalmente, com relação às diferenças entre meninas e meninos, Laura avaliou que havia uma diferença de comunicação e não de incidência dos problemas.

LAURA - Acho que as meninas pedem mais ajuda do que os meninos... a maior parte dos problemas está vindo do público feminino mesmo. Muito mais... Porém, com os meninos são casos muito graves, mas que eles não falam e a gente não consegue tirar nada, não consegue ajudar em nada. Quando a gente fica sabendo do caso dos meninos é pelos pais, que contam que eles estão com ideação suicida, ou estão se automutilando, e se trancando no quarto, chorando desesperadamente e eles não sabem mais o que fazer.

(Laura, pedagoga representante do setor sociopedagógico da escola federal)

A percepção de Laura encontrou ressonância nas estatísticas de suicídio – muito maior no caso de homens (OPAS/OMS, 2019)²⁴⁴ – e de depressão – muito mais incidente em mulheres (OPAS/OMS, 2018)²⁴⁵, o que pode ser interpretado pelo fato de que os primeiros costumam suportar sozinhos as dificuldades emocionais até que, parte das vezes, seja tarde demais enquanto as segundas costumam

²⁴⁴ Cf. https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6017:suicidio-uma-pessoa-morre-a-cada-40-segundos-afirma-oms&Itemid=839 Acesso em 11.11.20

²⁴⁵ Cf. https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5635:folha-informativa-depressao&Itemid=1095 Acesso em 11.11.20

procurar mais ajuda. Le Breton (2009) também chama a atenção para a maior mortalidade das condutas de risco em jovens do sexo masculino, além de indicar formas diferentes de expressão do sofrimento, com uso abusivo de álcool, direção perigosa, violência física e envolvimento com a criminalidade, no caso dos meninos (LE BRETON, 2009:76). Trata-se de condutas associadas com a virilidade (ibidem) e com um modelo de masculinidade socialmente preponderante, havendo um padrão social em que apenas a mulher poderia demonstrar fraquezas, restando ao homem expressar agressividade²⁴⁶. Tendo em vista essas discussões, a estudante Jéssica demonstrou uma percepção muito lúcida:

JÉSSICA - Talvez seja por uma questão de ser menino e talvez não poder chorar, não querer mostrar esse lado mais sentimental? Pode ser, eu acredito que seja isso. Mas assim, eu acho que todo mundo ali, meninos e meninas, os dois sofrem com esse tipo de coisa, só que as meninas demonstram mais. As meninas, eu já percebi isso, elas não têm vergonha de demonstrar suas vulnerabilidades, entendeu? Agora eles, já são mais assim: “Eu tô sentindo, mas eu não vou demonstrar esse meu lado...”

(Jéssica, 16 anos, nunca abandonou nem pensou, estudante federal)

Por outro lado, é possível argumentar que as mulheres se encontram em uma posição social desprivilegiada, estando mais sujeitas à violência, repressão e sobrecarga pela dupla jornada de trabalho, o que poderia levar a maior vivência de angústia e depressão (SANTOS, 2009 apud SOUZA, 2016:16). No caso das alunas da instituição federal, ainda que estejam numa instituição considerada de excelência e que isso seja positivo para sua autoimagem, estar nessa escola pode representar para elas uma chance de ocupar espaços profissionais, sociais e financeiros que são atribuídos de forma mais automática para os meninos, o que significa que estão sujeitas a uma pressão ainda maior²⁴⁷. Também é possível ponderar que há maior cobrança derivada de uma expectativa de que seria “natural” a elas se enquadrarem ao modelo escolar, ele próprio “*qualificado de feminino*” (BARRÈRE; SEMBEL, 2006:62), em oposição a um modelo de masculinidade que espera que os meninos sejam agressivos e auto afirmativos (DURUBELLAT, 1990 apud BARRÈRE; SEMBEL, 2006:62; CARVALHO, 2004). Neste sentido, Carvalho (2004) chama a atenção para situações nas quais os meninos são exitosos em termos de notas, o que acaba por atenuar, na visão dos professores, o fato de serem indisciplinados, o que não ocorre no caso das meninas, que sofreriam maior reprimenda. Ademais, a literatura destaca uma situação de sucesso “*ambivalente das meninas*”, pois ao mesmo tempo que apresentam melhores resultados (BARRÈRE;

²⁴⁶ Sobre essa questão, Marília Pinto Carvalho mobiliza o conceito de “masculinidade de protesto” (CONNELL, 2000:162-163 apud CARVALHO, 2004) para sustentar que a diferença de desempenho escolar está relacionada à construção social de uma identidade de gênero, na qual os meninos obtêm prestígio a partir de um comportamento opositor, vinculado a um estereótipo que associa masculinidade à violência, sobretudo, no caso dos meninos negros.

²⁴⁷ Isso é especialmente relevante com relação ao outro curso técnico ofertado pela instituição (informática), no qual dois terços dos alunos eram meninos.

SEMBEL, 2006:61; CARVALHO, 2003), demonstram menos ambições em relação às profissões valorizadas socialmente e ocupam menos esses espaços (TERRAIL, 1997 apud BARRÈRE; SEMBEL, 2006:61-62). No caso dos alunos federais, a comparação das falas das meninas e meninos pode ter revelado uma confiança maior por parte deles (o que ficou evidente no caso de Antônio) ou um maior constrangimento em expressar vulnerabilidades (como sugere a conversa com Caio).

Por fim, apesar de ser necessária maior investigação dessas questões com foco específico nos alunos federais, já é possível indicar a possibilidade de afastamento relacionada a um sofrimento psicológico ocasionado pelo excesso de exigências da escola. Por outro lado, deve-se levar em conta que a matrícula na escola federal implica elementos importantes que podem mitigar esses efeitos negativos, conforme será sistematizado na unidade III.

Considerando a possibilidade de se consultar a Unidade IV para exemplos de trajetórias individuais pertinentes às discussões deste capítulo, a primeira dinâmica de sofrimento psicológico pode ser notada nos casos de Luana, Lil, Maria, Robert, Eduardo e Caio – sendo esse último jovem exemplar também do segundo tipo, associado ao peso da escola.

CAPÍTULO 5 - *BULLYING* E ISOLAMENTO: QUEBRA NA SOCIABILIDADE ESCOLAR

Conforme apresentado no capítulo 2, o questionário incluiu uma pergunta sobre o que levaria os alunos a abandonarem a escola²⁴⁸, sendo “*bullying*” a segunda resposta nominal mais incidente, com 14,43%, e apenas atrás de “trabalho” (21,13%) e de outros motivos não especificados (26,29%). Contudo, na análise pormenorizada dos grupos, apareceu, proporcionalmente, com menor peso na maioria deles, com exceção dos jovens que haviam pensado ou estavam pensando em abandonar, para quem esta foi a principal razão apontada. No que toca à parte qualitativa, conforme será discutido, os relatos desse tipo de assédio ultrapassaram o grupo dos que apenas cogitaram a evasão, figurando como um elemento relevante também nas narrativas de jovens que efetivamente abandonaram, além de tangenciar as entrevistas de forma geral. Além da questão do *bullying*, o questionário abordou o tema do isolamento por meio da pergunta sobre se os jovens tinham pelo menos um amigo no colégio. Como resultado²⁴⁹, ficou evidenciado que a falta de amigos foi significativamente mais forte entre os que abandonaram ou cogitaram²⁵⁰, sugerindo uma relação desfavorável entre falta de sociabilidade e proximidade à escola - evidência que também esteve presente nas entrevistas, conforme será apresentado.

Antes de realizar essa discussão, porém, é importante delimitar o uso da ideia de isolamento e exclusão e, principalmente, do termo *bullying*, considerando que se trata de uma expressão de língua inglesa, cunhada pelo psicólogo sueco Dan Olweus (1997) e pensada para o contexto norte-americano e europeu, tendo se popularizado mais tardiamente no Brasil, inicialmente a partir de estudos acadêmicos na área de saúde e educação (ABRAPIA, 2003; LOPES NETO, 2005; FANTE, 2005) e, apenas depois, nos ambientes juvenis e escolares. É bastante provável que, em décadas anteriores, o uso da expressão não suscitasse a mesma naturalidade que pude perceber nas falas dos jovens durante as entrevistas²⁵¹. Sobre essa questão é significativo, por exemplo, que o levantamento do estado da arte das pesquisas sobre violência escolar realizado por Sposito, em 2001, não tenha feito qualquer menção à palavra *bullying*, embora tenha apontado para um crescimento de trabalhos que tematizavam “*agressões interpessoais*” ou “*incivilidades*” (SPOSITO, 2001). Quase dez anos depois, a etnografia conduzida por Alexandre Pereira sobre a sociabilidade juvenil também não mencionou o termo, apresentando a expressão “*zoeira*” para se referir às interações pautadas na jocosidade e que, muitas vezes, ganhavam uma dimensão agressiva e conflitiva (PEREIRA, 2010). Nesse sentido, é pertinente questionar até que ponto o *bullying* consistiria

²⁴⁸ Cf. Tabela 51, Cap. 2.

²⁴⁹ Cf. Tabela 60 (anexo).

²⁵⁰ As porcentagens foram 31,82% e 31,58%, respectivamente, contra 14,15% nos alunos estaduais que nunca pensaram em evadir e 10,53% no caso dos federais.

²⁵¹ Também durante a aplicação dos questionários objetivos, não houve qualquer indagação ou intervenção sobre o termo *bullying*, diferentemente do que ocorreu com outros tópicos, por exemplo, no caso da palavra “pardo” que não foi compreendida por parte dos jovens, suscitando perguntas.

algo original ou seria apenas um novo nome para um comportamento antigo, considerando, também que, mesmo que a questão terminológica seja preponderante, isso não é de menor relevância, na medida em que se trata de um fenômeno nomeado com um termo estrangeiro, largamente repercutido nos campos acadêmicos (da psicologia, pedagogia, mas também da medicina pediátrica²⁵²) e popularizado socialmente como um problema a ser combatido, inclusive no âmbito jurídico e das políticas públicas²⁵³.

De todo modo, antes de aprofundar essas ponderações, é importante assinalar que, apesar da naturalidade com que o termo apareceu nas conversas, houve uma considerável discrepância entre a minha sensibilidade para a questão e a da maioria dos entrevistados, pois eu tendi a reconhecer o *bullying* de forma mais frequente, intensa e preocupante do que os jovens, consistindo essa diferença um dos aspectos principais na interpretação que irei propor ao longo do capítulo. Porém, ainda que tenha havido um descompasso na gradação da percepção, parece-me que eu e os jovens partilhamos de um universo semântico consideravelmente comum e tacitamente próximo às principais definições propostas pela bibliografia especializada, que o caracteriza como um comportamento intencional, violento e repetitivo (OLWEUS, 1997; FANTE, 2005:27; ZEQUINÃO et al, 2016), marcado por uma assimetria de poder entre a vítima e o agressor (FANTE, 2005:29; LOPES NETO 2005), mais comumente realizado no contexto escolar (LOPES NETO, 2005; TOGNETTA; VINHA, 2010), havendo agressões físicas e/ou verbais (ZEQUINÃO et al, 2016) e com consequências físicas e/ou psicológicas potencialmente severas e duradoras (LOPES NETO, 2005; FANTE, 2005:78,79; ZEQUINÃO et al, 2016); de tal forma que a diferença entre as nossas percepções esteve menos relacionada ao sentido do termo do que ao reconhecimento de situações a partir dele, embora seja necessário ponderar que as interpretações dos jovens não foram totalmente homogêneas, conforme será evidenciado nos trechos de transcrição das entrevistas.

Novamente com relação à bibliografia, frequentemente é destacada a questão dos papéis desempenhados pelos envolvidos, apontando-se para vítima, agressor e uma maioria de expectadores (os outros alunos da sala), quase sempre passivos diante dos atos de violência, muitas vezes por sentirem medo de serem os próximos alvos (FANTE, 2005:72; LOPES NETO 2005; VEIGA SIMÃO, FREIRE, FERREIRA, 2004). Além disso, diferentemente do que ocorre com relação ao sofrimento psicológico, conforme apontado no capítulo anterior, no caso do *bullying*, há maior ocorrência de pesquisas que o associam ao fracasso escolar. Alguns estudos indicam que isso ocorre tanto no caso das vítimas quanto dos agressores (ANTUNES, ZUIN, 2008; CROCHICK, CROCHICK, 2017:71-75; ZEQUINÃO et

²⁵² Um dos principais divulgadores do conceito foi o médico pediatra Aramis Lopes Neto, fundador da Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência (ABRAPIA), que faleceu em 2014.

²⁵³ A Lei 13.185, de 2016, instituiu nacionalmente o “Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*)”. Cf. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm Acesso em 02.01.22

al, 2016; LOPES NETO 2005; CAPELLINI et al, 2004), enquanto outros propõem que seriam os bons alunos os alvos de hostilidade, em razão de seus resultados escolares positivos (FANTE, 2005:33-34; LEVANDOSKI, CARDOSO, 2013); há também autores que vinculam diretamente *bullying* e evasão (CAPELLINI et al, 2004; ZEQUINÃO et al, 2017).

Com relação aos aspectos mais controversos que envolvem o termo, há um debate sobre a especificidade do *bullying* diante de outras formas de violências que permeiam o contexto escolar. Cleonice Fante (2005), que é uma das principais difusoras do conceito no Brasil, é categórica ao afirmar que o termo designa uma situação bastante particular:

O *bullying* é um conceito específico e muito bem definido, uma vez que se não se deixa confundir com outras formas de violência. Isso se justifica pelo fato de apresentar características próprias, dentre elas, talvez a mais grave seja a propriedade de causar traumas ao psiquismo de suas vítimas e envolvidos. (FANTE: 2005, 23)

Diante dessa afirmação, questiono: a potencialidade de infringir um sofrimento duradouro e/ou permanente é exclusividade do *bullying*? Além disto, ao mesmo tempo em que Fante defende a especificidade do conceito frente a outros tipos de violência, descreve casos de homofobia e de racismo para exemplificar o *bullying*, incorrendo em uma contradição (FANTE, 2005:33-34). Argumenta também que se trata de uma experiência “universal” (FANTE, 2005:28, 44), o que permite mais um questionamento: será que o “valentão” americano, traduzido pela autora como “*bully*” (FANTE, 2005:28), expressaria a mesma – e “específica” (FANTE, 2005:23) - violência do jovem praticante de racismo no contexto brasileiro? Em outras palavras, as particularidades históricas e culturais não devem ser tomadas como relevantes? Alguns autores fazem ponderações compatíveis com esta crítica, por exemplo, ao questionarem se a apropriação do termo pela mídia não teria como possível efeito orientar a percepção e a sensibilidade sobre o *bullying* (MEDEIROS, 2012:62; NOGUEIRA, 2014). Nesse mesmo sentido, Medeiros sugere que há imprecisões na definição do conceito (MEDEIROS, 2012:62) e Fischer aponta para a impossibilidade de “*delimitar operacionalmente o fenômeno do bullying, de modo a destacá-lo do conjunto de situações de violência nas relações entre pares no ambiente escolar*” (FISCHER, 2010:7 apud MEDEIROS, 2012:62).

Além disso, o tema da motivação/contexto para os ataques se insere justamente nessas ponderações. De um lado, há momentos em que a bibliografia aponta para a falta de um pretexto evidente ou específico (CARVALHO, 2005; LOPES NETO, 2005) e, em outros, destaca a presença de algum tipo de diferença ou fragilidade nas vítimas (LOPES NETO, 2005; FANTE, 2008). Também há descrições, como a realizada por Fante (2005), de uma vasta lista de comportamentos e atitudes preconceituosas, abarcando agressões verbais, físicas, de viés racista e homofóbico, havendo autores que

incluem até mesmo violência sexual nesse *rol* (SILVA, 2010:24). Outros preferem tipificar as práticas, descrevendo-as como “*bullying homofóbico*” (MARTINS et al, 2020; PEREIRA et al 2015), “*bullying racial*” (SILVA, 2017), entre outras, de forma a evidenciar maior atenção para os contextos históricos, sociais e culturais mais amplos que delimitam as desigualdades e que reverberam no microcosmo escolar. É nesse sentido que Carapello, por exemplo, chama atenção para o encobrimento do racismo quando compreendido pelo viés do *bullying* (CARAPELLO, 2020).

Diante dessas considerações, e embora o conceito mereça um aprofundamento que ultrapassa o âmbito deste trabalho, é possível operacionalizá-lo para as discussões que se propõe realizar por meio de uma definição preliminar do fenômeno a partir da ideia de que, embora haja algumas características mínimas (entre as quais a presença de agressões continuadas e marcadas pela assimetria de poder), o *bullying* é, antes de tudo, um formato que pode ser preenchido por conteúdos tão diversos quanto as particularidades das configurações de desigualdades nas sociedades e nos tempos históricos em questão. Ou seja, numa sociedade como a brasileira, em que o racismo é uma questão fundamental, esse tema se manifestará no formato de *bullying* sem que isso signifique algo de menor importância (um comportamento de criança), na medida em que expressa uma desigualdade social muito característica, com uma história e uma abrangência. Além disso, deve-se considerar que, mesmo pensado enquanto um formato, o *bullying* só poderia ser avaliado como universal se houvesse pesquisas comparativas, detalhadas e generalizadas, que levassem em conta as inúmeras sociedades e culturas no contexto global - embora seja necessário reconhecer que muitas pesquisas têm apontado para um comportamento comum no âmbito das sociedades globalizadas (OWLWES, 1997; CEPEDA-CUERVO et al, 2008; CHENG et al., 2010; CHIN, 2011; FISHER, 2010; HOLT; ESPELAGE, 2007; LIBORIO; FRANCISCO, 2008; LOPES NETO, SAAVEDRA, 2003; PEREIRA et al., 2009; RUDATSIKIRA, MUULA, SIZIYA, 2008 apud SALGADO, SENRA, LOURENÇO, 2014).

Por fim, há a questão do isolamento e da exclusão, associada por alguns autores ao *bullying*, na medida em que os colegas (“expectadores”) evitariam proximidade com receio de serem novas vítimas (FANTE, 2005:72; LOPES NETO 2005; VEIGA SIMÃO, FREIRE, FERREIRA, 2004). Outros autores distinguem o *bullying* direto do indireto, considerando o isolamento a partir desse segundo tipo (ZEQUINÃO et al, 2017; MEDEIROS, 2012:30). No âmbito desta pesquisa, conforme será mais bem justificado, o isolamento será pensado a partir da mesma lógica geral percebida para o *bullying*, ou seja, enquanto uma espécie de quebra na sociabilidade. Com relação às entrevistas, os dois termos - *bullying* e do isolamento - apareceram, em alguns momentos, de forma coexistente e, em outros, o isolamento ocorreu sem que o jovem tenha sofrido *bullying* especificamente, como nos casos a seguir:

MAYSA – *Se tivesse continuado na mesma escola em que estavam as suas amigas, você teria abandonado?*

BIANCA – *Acho que não... Porque as minhas amigas sempre me incentiva, né? Tipo, “Cê vai pra escola hoje?” “Vô” “Então, vamo...!” Sempre foi assim, né? Eu tinha bastante amigas lá na outra escola, conhecia todo mundo... Eu acho que eu teria concluído se eu estivesse morando lá... E na nova escola tinha uns meninos estranho que... tipo, gosta de zoar, de bullying... Aí eu comecei a me desgostar também... Antes, eu sempre gostei de estudar, mas depois (que mudei de escola) eu sofri pra caramba... De chorar muito! Porque minhas amiga me ligava: “Eu tô sentindo saudade de você!”. E eu, quando eu faço amizade, minhas amizade dura, mas eu não faço amizade à toa... Então, não tava afim de fazer novos amigos também...*

(Bianca, 21 anos, fora da escola)

MAYSA – *Por que você acha que não abandonou antes? O que te segurava?*

LETÍCIA - *Assim... A gente sabe que sem a escola praticamente não vai ser ninguém, né? Mas a escola sempre foi chata, né? Só que, tipo, eu tinha meus amigos, aí ajudava mais a vir...*

MAYSA – *Você acha que você vinha mais pelos amigos?*

LETÍCIA - *Sim, mais pelos amigos... Mas, aí teve os dois que parou, aí logo em seguida eu também parei. Eu tava indo praticamente porque tinha alguém pra conversar também. Aí cê entra numa sala que cê num fala com ninguém... Então, tipo, cê já fica como? “Nossa, mano! E agora o que que eu vou fazer?” Tipo, tem ninguém pra conversar ou pra explicar ou pra falar, sabe? Até dividir um caderno...*

(Letícia, 19 anos, fora da escola)

Letícia e Bianca negaram terem passado por situações específicas de *bullying* – a primeira disse ser “pavio curto” e que “meteria a mão”, caso alguém tentasse; a segunda, afirmou que os meninos “zoeira” eram chatos, apontando para um clima desfavorável na sala, mas indicou que nunca fizeram nada diretamente contra ela. Apesar disso, desgostaram-se da escola quando perderam o convívio de pessoas queridas. Nos dois casos, as narrativas trouxeram diversos outros elementos vinculados ao abandono e que ultrapassam a questão do isolamento, porém, ambas afirmaram explicitamente que se tivessem permanecido junto aos amigos, provavelmente não teriam abandonado.

Também houve casos em que o *bullying* e o isolamento ocorreram simultaneamente:

SONYA - *Eu já sofri bullying na escola... Teve uma vez que minhas amigas simplesmente pararam de falar comigo, sem nenhuma explicação... Aí eu comecei a ficar mais isolada... E ainda não gosto muito do meu corpo, que eu também já sofri muito por causa disso... desde o primeiro ano até o quinto ano... por ser chamada de gorda e quatro olhos também... Muitas vezes, já fiquei sem comer vários dias... Na minha cabeça eu não consigo me sentir bonita nem magra...*

MAYSA - *Mas essa questão do bullying, já te fez pensar em abandonar a escola?*

SONYA - Quando eu sofria o bullying, eu era muito nova pra pensar nessas coisas... E minha mãe nunca ia deixar também... Eu só ficava mal, mesmo... Mas se fosse hoje, eu ia pensar...

MAYSA – Então, hoje em dia você não tá sofrendo bullying, certo? Tem amigos?

SONYA – Sim, mas no começo do ano eu tinha aquele plano de ficar isolada de todo mundo, pra evitar um problema... de ficarem zoando ou coisa assim. Na adolescência, o pessoal é muito maldoso... É raro você ter amigos verdadeiros mesmo... Eles falam coisa nada a ver e eles te julgam muito por causa de qualquer coisa... Então, o melhor é só concentrar na escola e sem amigos nenhum, tipo, manter os amigos que eu tinha de fora sem fazer novos amigos...

MAYSA – Mas, você conseguiu manter esse plano?

SONYA – Não... que as menina veio falar comigo no começo do ano e agora elas são minhas amigas... Mas, mesmo assim, tem muita gente falsa na sala...maldoso...

(Sonya, 15 anos, pensou em abandonar, matutino, São Gabriel)

CRISTOPHER - Sempre ficavam me zoando porque eu era muito mais gordo que eu sou hoje e eu sempre ficava curvado pra frente, corcunda e nunca fazia nada... Ficava olhando pra lousa, não fazia nada, não falava cum ninguém, não tinha amigo... Então, sempre enchiam meu saco lá...

MAYSA – Mas isso foi nesta escola?

CHRISTOFER – Não... Depois eu sai daquela escola e fui para a outra... Tipo, quando eu cheguei na outra escola que eu parei de ligar. A galera me zoava e eu me zoava mais ainda, só pra saí do bullying. Então, (eles) me zoando e eu dava risada... E até hoje eu faço isso...

(Christopher, 17 anos, abandonou e retornou, noturno, São Gabriel)

MAYSA - Você já sofreu bullying?

NÚBIA - Uhn... Já, mas eu nunca liguei muito pra isso...

MAYSA - O que aconteceu?

NÚBIA - É que tinha uma menina que não gostava muito de mim e eu tinha feito o cabelo pra ir no casamento... Aí eu tava arrumada e eu não queria lavar e meu cabelo começou a ficar sujo... E ela pegou começou a me chamar de “cabelo seboso”... E nisso ficou... Tipo, ela e as amigas dela me chamavam assim, só que ela era a menina mais conhecida da sala e muita gente entrava na onda, por querer mostrar que era legal... E isso era uma coisa que tipo mexia comigo, porque é um negócio chato... Só que aí, parei de ligar, não ligava mais, aí acabou a graça, que eu não tava ligando mais...

MAYSA – Se a gente liga, piora? É isso?

NÚBIA – Sim, tentar não mostrar, porque se mostra piora...

MAYSA – Mas você ligava um pouco, né?

NÚBIA – Sim... no fundo...

(Núbia, 21 anos, fora da escola)

MAYSA – Você acha que o bullying seria um motivo pra você abandonar?

LUANA - Ah... Seria... Eu já sofri muito bullying na minha infância... É que hoje eu sou mais, tipo “Tô nem aí”, sabe? Então, não ia abalar tanto... Mas, antigamente, eu não tinha mais vontade de ir pra escola de tanto que me zoavam, piadinhas... Eu faltava muito, só que minha mãe meio que levava e tal (na escola)... Mas os adolescentes, eles não têm um limite, não sabem até aonde que eles podem... Eles sabem que machuca, mas não têm o discernimento de falar “Não... não vou fazer isso com ele...”

MAYSA – Mas o que aconteceu?

LUANA - As meninas ficavam de piadinha comigo, me chamava de magrela ou de metida, falava que tinha que roubar meu Iphone, que eu tinha cara de nojenta. E aí, tipo, eu não sou santa nem nada, mas eu não fico quieta. As pessoas nem trocavam um papo comigo e já me julgavam. E aí, nessa hora, minha mãe falou “Vou ir atrás novamente da Secretaria de Ensino”, que era pra me trocar de escola... Porque, assim, você tá no meio de uma comunidade e eu não sou desse meio, então, minha mãe preferiu me tirar antes que acontecesse algo comigo ali.

(Luana, 17 anos, abandonou e retornou, noturno, São Lucas)

No caso de Sonya, a jovem cogitou o abandono anos depois de sofrer *bullying*, de forma que não associou diretamente a violência ao desejo mais recente, porém, sua fala sugeriu que a experiência passada reverberava no momento atual, pois ainda pautava o seu comportamento, havendo a estratégia de evitar a socialização mobilizada naquele mesmo ano, além de uma desconfiança contínua com relação a pessoas “maldosas” e “falsas”. Neste sentido, mostrou a percepção de que a escola era um espaço potencialmente hostil, que devia ser tratado com cautela. Christopher, aluno que havia efetivamente evadido e que atribuiu parcialmente essa situação ao *bullying*, também demonstrou realizar uma espécie de atualização das vivências negativas, mobilizando uma estratégia diferente para lidar com a agressão potencial: enquanto a tática de Sonya foi a de se isolar para proteger-se da exposição, o jovem apostou que era possível evitar o *bullying* por meio da convivência (“se zoar”) e do desengajamento emocional (“parar de ligar”), considerando que essas estratégias supostamente desmobilizariam o próprio sentido da violência sofrida, fazendo com que ele “saísse do bullying”, conforme será aprofundado. Com relação à Núbia, embora tenha vivenciado o *bullying* em um momento muito anterior ao abandono, sua narrativa é relevante, porque retoma a ideia de que ao “parar de ligar”, os ataques poderiam ser combatidos, evidenciando novamente certa reivindicação de responsabilidade, na medida em que o indivíduo teria o poder de enfraquecer o *bullying* que lhe acontece. Algo semelhante pode ser dito com relação à Luana: a jovem não sofria mais *bullying* e, mesmo se voltasse a passar por isso, afirmou que teria uma atitude mais indiferente (“tô nem aí”). Houve também o caso de Maria (que será apresentado em detalhes na Unidade IV), que

negou o termo *bullying* para designar a situação pela qual havia passado (ser rejeitada por todos da sala), atribuindo a si mesma parte da culpa, pois tinha um “problema social” que a impedia de se relacionar devidamente com os colegas²⁵⁴.

Tendo em vista essas narrativas, é possível construir analiticamente as experiências de *bullying* e de isolamento como caminhos para o abandono, considerando que essas duas situações foram, muitas vezes, vivenciadas simultaneamente e que, de todo modo, podem ser pensadas a partir de uma lógica parecida, levando-se em conta que a sociabilidade é uma dimensão importante na adesão à escola e que, sem ela, o jovem precisará contar com uma maior robustez nos outros pilares que a sustentam. Assim, embora a pesquisa quantitativa não tenha indicado que fosse comum os jovens irem à escola para encontrar os amigos²⁵⁵, as entrevistas evidenciaram que a questão da sociabilidade era muito importante, porque, sem ela, o jovem precisaria de uma obstinação muito maior. A escola, “que sempre foi chata”, sem os amigos, tornava-se ainda mais penosa, de tal forma que a sociabilidade pode ser pensada como uma espécie de fator positivo de inércia em direção aos estudos, conforme evidenciou tão precisamente a fala de Bianca. Assim, as amizades conferem um sentido mais fácil, imediato e não necessariamente escolar para a escola; com elas, questionam-se menos as lacunas e percebem-se menos os sacrifícios despendidos. Já nos casos de *bullying*, ocorre justamente o oposto, pois, além da perda do estímulo positivo, tem-se que lutar contra um obstáculo, de tal forma que a percepção da escola como sacrifício se intensifica. As duas situações – *bullying* e isolamento – podem ser pensadas como dois tipos ideais de expressão de enfraquecimento da sociabilidade (pois tendem a ser misturadas nos casos concretos), estando localizadas em um mesmo *continuum* de vivências, no qual o isolamento tende a ser percebido de forma mais circunstancial e não intencional e, o *bullying*, mais como ofensa pessoal.

Uma decorrência importante desta discussão é que, na medida em que a sociabilidade pode conferir um significado não escolar à escola, trata-se de um sentido mais frágil e mais complexo. Isso pode ser evidenciado nos casos em que o convívio com os amigos foi perdido, que indicam que a sociabilidade pode tornar-se, inclusive, antagonista à escola enquanto projeto de futuro, como no caso de Letícia:

LETÍCIA – Eu gostava mesmo de vir bagunçar, que eu tinha uns amigos, então, nós ia e zoava... Nossa, era uma palhaçada! Então, eu vinha mais pra zoar na escola mesmo. Daí, eu chegava aqui, no portão e

²⁵⁴ Apesar da recusa ao termo, o isolamento sofrido por Maria me pareceu muito mais intencional – de uma exclusão deliberada - e menos circunstancial, evidenciando uma situação diferente da de Letícia (que havia ficado sozinha porque os amigos evadiram) ou de Bianca (que havia mudado de escola); de forma que, a meu ver, está mais próxima do *bullying* do que do isolamento, conforme será mais bem discutido.

²⁵⁵ Apenas 5, 7% indicaram essa opção. Cf. tabela 33, Anexos.

meus amigos “Ai vamos sair, vamos beber, vamos isso”... E eu já sou mente fraca, assim, querendo ou não... Ai, eu falei “Ah vamos, também não quero entrar, não”. Ai acabou que eu ia no embalo junto.

(Letícia, 19 anos, fora da escola)

Os efeitos antagônicos dos laços de amizade para a permanência escolar também puderam ser percebidos na fala de Luana:

LUANA – Eu quero muito vim sexta-feira, mas aí meus amigos, não vêm... Ai eu fico: “Ah... não vou ir, então...”. Querendo ou não, ter alguém próximo pra tá ali com você, faz você vir pra escola, sim.

(Luana, 17 anos, abandonou e retornou, noturno, São Lucas)

Também para Luana, a frequência à escola ficava mais fácil na companhia dos amigos, de tal forma que a sua ausência tinha uma implicação negativa. No caso de Letícia, o círculo de amigos contribuiu para que ela construísse uma autoimagem negativa e distanciada da escola, como parte de uma turma que não gostava de estudar, de tal forma que a frequência às aulas estava quase que exclusivamente condicionada pela sociabilidade e, por isso, era sustentada por um sentido extraescolar. Conforme será apresentado na unidade III, também foi possível perceber um tipo oposto de sociabilidade, em que as relações e os projetos de escola e de futuro se retroalimentavam. Porém, no geral, foi mais comum que a sociabilidade contribuísse para a criação de um sentido “extraescolar” da escola, ou seja, que tende a facilitar a frequência, mas que também é bastante frágil, pois depende da permanência – e da assiduidade – dos amigos no mesmo contexto escolar.

Em casos como os de Letícia e Luana, mas também de Lil, Amanda e de Núbia, ficou evidenciado o que chamarei de “efeito da sala vazia”: uma situação descrita, principalmente, por alunos do noturno, em que, na medida em que os colegas faltavam ou chegavam até a porta da escola e não entravam, o jovem tendia a repetir esse mesmo comportamento, com objetivo de evitar ficar sozinho ou até mesmo de não ser um dos únicos alunos em sala de aula, evidenciando os efeitos em cascata da falta de uma pessoa próxima:

LIL - Nós entra na segunda aula pra reunir o pessoal. Tipo, chegou atrasado, nós fica lá esperando. Na primeira aula não tem ninguém, então nós nem entra. Não vai ficar lá sozinho, né?

(Lil, 17 anos, abandonou e retornou, noturno, São Lucas)

AMANDA - Na lista era pra ter umas quarenta e poucas pessoas, mas só vai umas quinze. A maioria das pessoas, eu não conheço, então, a chamada nem é feita nome por nome, eles perguntam o seu nome e, normalmente, vai lá e marca.... Às vezes, de sexta feira, vai só um ou dois... Eu também não quero entrar se não tem ninguém, né?

(Amanda, 16 anos, pensou em abandonar, noturno, São Lucas)

Os gestores também notaram esse comportamento, indicando que se sobrepunha à questão das aulas vagas²⁵⁶.

COORDENADOR ADALBERTO – Em média, você tem umas sete, oito, dez pessoas, no máximo, nas salas da noite... Porque os de hoje não são os mesmos de amanhã... Começa a chegar o final de semana, a partir de quinta, eles não vêm... E de segunda, também é muito difícil... Tem dia que só tem dois alunos na sala... “Só vem eu e minhas duas amiga...” Então, às vezes, é porque vem de dupla, de trio...

(Adalberto, coordenador São Miguel)

COORDENADORA ANDREIA - Eu acho que o desinteresse vem por vários motivos. Por exemplo, no noturno, eles reclamam da sala estar vazia... Eu tenho sala que tem vinte, eu tenho sala que tem quinze na lista. Eu tenho um terceiro ano que, se eu for contar os que vem mesmo e se eu não contar aquele que só vem uma vez no mês, têm oito, nove. Isso é muito pouco, né? Tem aqueles que vem intercalado... Então, eu acho que isso aumenta o desinteresse... Eu já percebi que quando o colega para de vir, o outro desanima. Não sei se por causa de companhia... Porque eles se sentem, sei lá, desamparados e a diminuição da quantidade de alunos já influencia na interação deles. Eles já se sentem desmotivados. “Olha, só tem cinco na minha sala hoje. ” Aí não quer fazer lição porque só tem cinco. E também tem a questão das aulas vagas que gera muito desinteresse, né? Aí, já não vem no dia que sabe que o professor falta muito.

(Andreia, coordenadora São Lucas)

Além da questão do efeito em cascata das faltas e, tendo em vista a discussão mais geral sobre os efeitos da quebra da sociabilidade para o abandono escolar, é importante qualificar essa relação a partir da mediação de algumas tendências que podem ser elaboradas considerando as falas dos jovens. Em primeiro lugar, de um padrão frequente de suavização de experiências que, a meu ver, poderiam ser nomeadas como *bullying*, acompanhado da visão de que as vítimas teriam algum controle sobre a violência

²⁵⁶ Esse tema será mais bem discutido no capítulo 8.

sofrida, a depender do comportamento que adotassem. Em segundo, da ampliação da ideia de *bullying*, pensada não apenas como uma experiência temporalmente localizada, mas como uma situação que pode ser revivida mesmo quando a agressão cessa, pois produz efeitos contínuos que se fazem sentir como um clima genérico de ameaça potencial para as antigas vítimas e, possivelmente, para aqueles que foram chamados de “expectadores” pela literatura (FANTE, 2005:72; LOPES NETO 2005; VEIGA SIMÃO, FREIRE, FERREIRA, 2004).

Minimizar e se responsabilizar

É interessante recuperar um aparente descompasso no cotejamento dos resultados da parte objetiva da pesquisa com a interpretação das entrevistas, considerando que, a partir destas, foi possível propor *bullying* como um elemento de afastamento tanto nos jovens que abandonaram a escola quanto nos que apenas cogitaram a evasão, enquanto, na parte objetiva, foi uma alternativa muito mais irrelevante entre os primeiros do que entre os últimos. Uma possibilidade para compreensão dessa diferença considera que a pergunta foi formulada no futuro do pretérito e, neste sentido, também pôde ser interpretada pelos jovens como uma hipótese abstrata, conforme discutido no capítulo 2. A partir desse ponto de vista, é possível propor que, quanto menos hipotética a pergunta pôde ser enquadrada – como ocorria com os que efetivamente evadiram –, menos o *bullying* foi abertamente reivindicado como motivação. Essa proposição se assenta nos achados que serão apresentados a seguir, estando, em linhas gerais, relacionada ao fato da violência escolar tender a ser minimizada nas narrativas dos jovens, sendo percebida como um sofrimento pouco legítimo e que deve ser administrado individualmente; há, assim, certos entraves para sua mobilização como uma motivação justa para o abandono concreto, embora seja mais aceitável enquanto uma hipótese remota. Nesse sentido, é importante indicar que, apesar de *bullying* ter feito parte da narrativa de diversos entrevistados, foi menos facilmente explicitado como peça central no afastamento da escola, embora esta tenha sido a minha interpretação em alguns casos. Além disso, muitas vezes, fez parte de um quadro geral de sofrimento psicológico, sobrepondo-se a outros tipos de angústia vivenciados pelos jovens, o que também dificultou a sua identificação como peça central.

Ancorando-me nas delimitações preliminares de “*bullying*” enquanto um formato que pode ser preenchido com conteúdos diversos (e que remetem às configurações particulares de desigualdades socialmente e historicamente formatadas), o tema do racismo foi especialmente útil para evidenciar a baixa explicitação das situações de violência nas falas dos jovens. Apesar de por volta de 60% dos entrevistados terem se identificados como pardos (houve um único negro), apenas um rapaz (pardo) afirmou ter sofrido

racismo ao longo da vida, tendo a maioria deles indicado que o fenômeno ocorria apenas com negros e, por isso, nunca tinham sido afetados. Mesmo Caio, o único jovem negro da amostra, também afirmou nunca ter sido diferenciado em função de sua cor de pele, porém, a entrevista com outros alunos de sua sala revelou uma situação mais complexa:

MAYSA – Você vê bullying na sua sala acontecendo?

JÉSSICA – Não bullying, mas tipo a brincadeira que eles têm entre os meninos, assim, de tipo... apelido. Mas entre amizade, assim, é um brincando com o outro, mas, fora isso não vejo nada na sala de aula.

MAYSA – Mas você considera pesada a brincadeira?

JÉSSICA – Então, é que assim... no meu ver, de fora, eu acho pesado, mas assim, eu não sei qual é a intensidade da amizade deles, então se já tem esse tipo de intimidades... Se todos têm consciência do tipo de brincadeira e do grau de problema, aí tudo bem. Dependendo, assim, das pessoas, eu já não considerava um bullying, porque todo mundo tava de acordo com aquela situação... Mas, assim, se fosse comigo, talvez eu não curtiria tanto assim, mas, como não sou eu e eles ali têm, né, o linguajar deles, eu acho que não sei se é considerado bullying... .

MAYSA - Tem algum caráter mais racista essas brincadeiras pesadas?

JÉSSICA - Não, não. Na sala, graças a Deus, não tem nada disso!

(Jéssica, 16 anos, nunca abandonou nem pensou, escola federal)

MAYSA – Aqui nessa escola, você já viu racismo?

ANTÔNIO - Até hoje não. Eu acho que aqui eles brincam bastante, meus amigos, eles brincam bastante com essas coisas, mas a gente não liga muito pra isso, porque a gente sabe que a gente... que eles... tão brincando. Uma brincadeira, mesmo que seja uma brincadeira chata, é uma coisa que, às vezes, deixa a gente alegre, porque é um humor que a gente olha e a gente fala “Não tô acreditando que cê tá falando isso!”

MAYSA - Explica melhor essas brincadeiras... .

ANTÔNIO - Ah... Tem um amigo meu que ele é branco, a gente... eu, particularmente, eu e meus amigos, a gente zoa ele de burguês, porque a gente fala que burguês é branco, e é rico, e é safado também. A gente fica... “Seu burguês safado!” (rindo)

MAYSA – Mas, e do contrário, com negros têm?

ANTÔNIO - Ah, do contrário, tipo, a gente tem um amigo que é negro... E eles falam que eu sou extraditado, que eu pareço muito mexicano, eles falam que o Donald Trump vai vim atrás de mim daqui a pouco... Que é pra mim construir um muro pra me proteger... Aí tem um amigo nosso que ele faz... às vezes... ele é muito, ele é muito, muito, muito zoado. Ele faz uns bagulho errado e ele se esconde, ele é negro, ele zoa com nazismo... Aí a gente fala: “Olha só, hein? Quer voltar pro nazismo?”

MAYSA - *E ele não se ofende?*

ANTÔNIO - *Não, porque... como a gente é muito amigo já, ele nem liga, a gente dá risada mesmo, a gente gosta de dar esse tipo de brincadeira. Teve uma vez que a gente zoou ele, a gente falou que era pra ele voltar pra senzala (risos).*

MAYSA - *Nossa...! Mas é meio pesada essa, não é?*

ANTÔNIO - *Ah... essa aí ele ficou puto, aí ele ficou zoando a gente, a gente ficou mais puto, a gente ficou zoando, mas a gente não...*

MAYSA - *Mas será que essa não é um pouco ofensiva?*

ANTÔNIO - *Ele diz que ele não se sente ofendido com essas coisas, por isso...*

MAYSA - *Mas, você falou que ele ficou puto.*

ANTÔNIO - *Ele ficou puto porque a gente não parou de zoar ele. Quando a gente começa, a gente não para, a gente ficou muito tempo fazendo essa piada. Aí, ele ficou puto... ele começou a zoar a gente, mas aí, depois, ele falou que não liga pra essas coisas, quando o amigo... ele gosta de fazer essas brincadeiras com os amigos, mas só com os amigos.*

(Antônio, 16 anos, nunca abandonou nem pensou, escola federal)

Imersos na mesma dinâmica de sala de aula, os colegas Caio, que é negro, Jéssica, que é branca, e Antônio, que é pardo, deixaram entrever em suas entrevistas a invisibilidade do preconceito em um país que, por muitos anos, foi comemorado como exemplo de “democracia racial” e onde o racismo convive com os mais variados mecanismos sociais para encobrir as violências de raça. Jéssica deu “graças a Deus” para a inexistência de racismo em sua turma de escola, ainda que admitisse que existiam certas brincadeiras entre os meninos, um pouco pesadas, mas que preferia não julgar, porque pareciam ocorrer em um contexto de amizade que ela não compreendia muito bem. Quando questionada sobre *bullying*, negou que ocorresse, utilizando a palavra brincadeira e diferenciando-a da anterior a partir das ideias de intimidade, amizade e cumplicidade (quando “todo mundo tava de acordo com aquela situação”). Antônio negou, igualmente, o racismo, ao mesmo tempo em que narrou a situação de amigos que brincam bastante - ou seja, “zoam”, expressando um termo mais ambíguo e menos negativo que *bullying*, também percebido por Pereira em sua etnografia (2010). Depois, incluiu a si mesmo e a Caio nestas brincadeiras que podem ser feitas “só com os amigos”. Quando questionei sobre os efeitos ofensivos de uma brincadeira que, a meu ver, era explicitamente racista, ele opôs a percepção de que Caio tinha ficado “puto” às ideias de que o amigo não se sentia ofendido e não ligava, dando maior ênfase às últimas. Caio, muito mais reservado do que os outros dois colegas, não comentou especificamente sobre os episódios descritos, apenas caracterizou a si mesmo e aos amigos como “meio doidos da cabeça”, porque faziam “piada com

qualquer coisa”. Em todos estes casos, *bullying* e racismo foram contrapostos a brincadeira/zoeira, sugerindo que o elemento de violência seria contrabalançado pelo consentimento inerente às relações de amizade.

A entrevista de Lorenzo também expôs uma dinâmica similar, embora, neste caso, o *bullying* não tenha tido um conteúdo racial.

MAYSA – *Você já passou por bullying?*

LORENZO - *(Hesitação) Ah... Não sei se foi na brincadeira.*

MAYSA - *O que falaram?*

LORENZO – *É porque eu tenho dois negócio aqui, sabe? Tá vendo aqui na minha testa? De todo mundo é redondo, assim, sabe? A minha é quadrada, ó! (Rindo) Porque quando eu era pequeno, tava brincando de esconde-esconde e desci um escadão rolando, né? Daí me enchem o saco... por causa disso! (Risos)*

MAYSA - *Isso te magoava?*

LORENZO - *Ah, um pouco, eu ficava meio assim... Aí eu comecei até usar boné...*

MAYSA - *E esses caras eram teus amigos?*

LORENZO - *Sim... Mas eu acho, assim, que não foi de tipo na... na intenção, assim, de me deixar triste, foi só na brincadeira, mas eu que levei pro lado... pra mim, sabe?*

MAYSA - *E você já fez bullying com alguém?*

LORENZO - *(Hesitação) Ah, eu acho que já, todo mundo já... já fez, né? Tipo, de um brincar com o outro, aí o outro levar à sério...*

MAYSA - *E quando você fez esse bullying aí, foi na maldade?*

LORENZO - *Não, foi na brincadeira, tipo um zoando o outro...*

MAYSA - *E os caras ficaram tristes?*

LORENZO - *Ah, tem gente que fica meio assim, mas, se eu perceber que ficou meio triste, assim, eu vô lá e peço desculpa mesmo... Eu tento livrar a mente dela... Pra resolver...*

MAYSA - *E um bullying assim, que não é entre amigos?*

LORENZO - *Aí eu acho errado, muitas das vezes, sim, aí, é errado... Mas na minha sala não tem, porque todo mundo se fala...*

(Lorenzo, 16 anos, nunca abandonou nem pensou, matutino, São Miguel)

Assim como nos casos anteriores, brincadeira e zoeira foram os termos mobilizados como contraposição ao viés negativo de *bullying*. Nessa entrevista também foi possível perceber uma ideia que já havia aparecido na fala de Jéssica, sobre certa dificuldade em decidir se um comportamento deveria ou não ser considerado *bullying*. Segundo Jéssica, dependeria de muitos fatores: como a “intensidade da amizade”, a “consciência” sobre a seriedade das brincadeiras e a existência de um “acordo” entre os participantes. A entrevista com Lorenzo sugeriu uma dificuldade ainda maior para definir determinada situação como *bullying*, pois, considerando uma relação entre amigos, é possível que a vítima se magoe por causa de uma interpretação equivocada que ela própria fez da situação. Lorenzo cogitava a possibilidade de ter “levado para o outro lado”, mesmo que tenha se magoado a ponto de não sair mais de casa sem boné. Esta ideia apareceu também quando foi questionado sobre ter cometido *bullying*: ao mesmo tempo em que respondeu positivamente, propôs uma definição do termo como uma situação na qual se brinca com alguém e esta pessoa “leva a sério”, deslocando consideravelmente o elemento da intencionalidade presente na maioria das definições de *bullying* (OLWEUS, 1997; FANTE, 2005:27; ZEQUINÃO et al, 2016). A partir disto é possível a hipótese de que a inteligibilidade do *bullying* é pouco acessível para todos os envolvidos: para os expectadores, falta conhecimento sobre o teor da relação; já no caso da vítima, que sabe se existe ou não uma relação de amizade, também não se poderá ter certeza sobre a intenção do outro e não poderá usar o fato de ter se magoado como parâmetro e, por fim; no caso do agressor, é possível entristecer o outro mesmo sem ter a intenção. Assim, do ponto de vista dos jovens há uma imprecisão relacionada ao fato de interpretarem que o teor violento das práticas é construído sutilmente nas relações, nos contextos e a partir da percepção subjetiva dos envolvidos, portanto, sem qualquer tipo de objetividade por meio da qual determinado comportamento possa ser considerado inequivocamente racista ou *bullying*. Neste sentido, é possível observar a tendência apontada por Martuccelli da intensificação do discurso e da percepção do sofrimento em termos subjetivos ou, no máximo, enquanto problemas “relacionais”, esvaziando-se assim a interpretação dos conflitos a partir de uma perspectiva política e social (MARTUCCELLI, 2007b:45).

A tensão entre harmonia e antagonismo nas interações juvenis – ou então entre zoeira/brincadeira e *bullying*, conforme a minha pesquisa de campo sugere - também foi notada por Pereira (2010)²⁵⁷, que,

²⁵⁷ Pereira aprofunda sua análise a partir da leitura do antropólogo Gregory Bateson (2010:161-162), indicando que, diante de um comportamento agressivo, existem alguns tipos de respostas culturalmente possíveis. Um dos tipos seria o “movimento complementar”, quando se responde à agressividade com submissão e, com isso, se gera mais agressividade e, conseqüentemente, mais submissão. O outro seria o “movimento simétrico”, quando a agressividade é respondida com mais agressividade, o que leva a uma competição intensificada. Na medida em que, para Bateson, ambas as respostas são socialmente insustentáveis a longo prazo, uma vez que comprometem a coesão social, as sociedades dispõem de elementos culturais que inibem a acentuação radical das situações de opressão ou competição. Dentre esses elementos estão a recriminação dos comportamentos extremos, a introdução de um terceiro indivíduo na relação e coexistência de comportamentos complementares e simétricos numa mesma relação (como parece

apesar de não usar o termo *bullying*, indicou que as relações incluíam “*tanto elementos mais amistosos, como hostis, coadunando-se mútua e simultaneamente*” e engendrando uma lógica que não era “*nem totalmente integrativa, nem totalmente conflituosa*” (PEREIRA, 2010: 152). Segundo o autor, a jocosidade, o riso, a competição e a performatividade são traços centrais da sociabilidade juvenil, na medida em que há, principalmente pelos rapazes, uma busca constante pelo rompimento da normalidade por meio do escárnio (PEREIRA, 2010: 152), relacionada, por sua vez, a intenção de ganhar atenção e popularidade (PEREIRA, 2010: 155), além de atender a um “*modelo de masculinidade hegemônica*” (PEREIRA, 2010: 164). Nessa busca, muitas vezes, “*as relações lúdicas e jocosas atuavam por meio de comportamentos mais agressivos ou violentos e, assim, tornava-se difícil distinguir o que era violência e o que era diversão*” (PEREIRA, 2010: 157)²⁵⁸. É possível aplicar esta visão de ambiguidade para a descrição de Antônio sobre sua interação com Caio - que teria ficado “puto”, ao mesmo tempo em que não “se sente ofendido com essas coisas”.

Ainda com relação a essa imprecisão, a característica interpretativa do *bullying* apareceu de forma até mais intensa na fala de Christopher, que evidenciou o comportamento de entrar na brincadeira como estratégia para minimizar os efeitos da prática:

CHRISTOPHER - Eu aprendi que, mano... se eu me zoar, eu não sofro bullying... Na minha visão, então, nunca mais sofri bullying...

MAYSA - Como assim?

CHRISTOPHER - Eu não ligava pra ninguém, tipo, a galera vinha me zoar e eu ficava: “Beleza, zoa aí, eu tô nem aí...” E aí eu comecei a ignorar as zoeiras e, às vezes, depois, eu começava a zoar também... Eu tratava o bullying comigo, fazendo bullying comigo mesmo e meus amigos ficavam me zoando, eles davam risada, eu dava risada, e a gente começou a se entender... E a gente se zoa assim até hoje...Aí, eu parei de sofrer bullying...

(Christopher, 17 anos, abandonou e retornou, noturno, São Gabriel)

ocorrer no caso da sobreposição de elementos amigáveis e agressivos na subjetividade juvenil). Pereira indica que, no contexto dos jovens, o reforço das “zoeiras” seria a resposta simétrica, enquanto a sua aceitação seria o movimento complementar.

²⁵⁸ Apoiado nas ideias do antropólogo Radcliffe-Brown, Pereira caracteriza esse tipo de relação como um “*desrespeito consentido*” (PEREIRA, 2010: 159), sugerindo que o consentimento poderia minimizar as chances de uma rivalidade mais intensa (PEREIRA, 2010: 157). O autor também discute de forma específica os comportamentos racistas, enfatizando a questão da ambiguidade da “zoeira”, na medida em que, parte das vezes, mesmo os alunos negros “se zoavam”. Também percebeu que os jovens resistiam à ideia de que estavam sendo racistas, justamente porque as brincadeiras eram entre amigos e dentro de contextos particulares (PEREIRA, 2010: 182-183), tal como ponderou tão explicitamente Jéssica.

Nas “brincadeiras” dos amigos Antônio e Caio, assim como nas de Lorenzo, estava implícita a tensão entre harmonia e violência – ou entre convivência e antagonismo. Já no discurso de Christopher, isso se manifestou na tentativa deliberada de manipular estrategicamente a ambiguidade, deslocando o sentido da interação em direção à harmonia, por meio da convivência por parte da vítima, de forma a transformar o *bullying* em zoeira/brincadeira, pelo menos em “sua visão”. Com essa ressalva – menor, considerando o conjunto de sua exposição - o jovem deixou entrever uma suspeita de que, talvez, a circunstância não fosse tão favorável assim. Por outro lado, evidenciou, mais uma vez, o ponto de vista de que o *bullying* pode ser uma questão de interpretação – e, como decorrência, a vítima tem uma margem de ação diante do que lhe ocorre; o que, por sua vez, aponta para a possibilidade de que ela própria, em alguma medida, seja responsabilizada pelo curso dos acontecimentos. Embora, no geral, a tensão entre zoeira e bullying tenha sido mais perceptível na relação entre os meninos, a lógica de que se tratava de uma questão de interpretação apareceu com outros contornos nas falas de Núbia, que afirmou que, ao parar de “ligar”, a graça do *bullying* acabava, e de Sonya, que supôs que, ao se isolar, ficaria protegida das agressões. Em todos esses casos, ficou explicitada mais uma faceta da tendência à responsabilização, que faz com que os indivíduos acreditem que devem aceitar e lidar sozinho com o peso dos acontecimentos, inclusive reivindicando responsabilidade perante infortúnios alheios à própria ação (DUBET, 2006:47; EHRENBERG, 2010:68-69,96; SENNET, 2012:30; MARTUCCELLI, 2007a:99-100). No capítulo anterior, foram expostas narrativas em que os jovens exigiam serem reconhecidos como agentes autônomos com relação ao abandono escolar e, mesmo quando interpelados por argumentos contrários, defendiam a escola e atribuíam a si mesmos a responsabilidade por uma decisão que julgavam errada, evidenciando o peso do princípio da responsabilização, que também apareceu no tema do *bullying*, na medida em que, tanto a definição de uma conjuntura nesses termos, quanto a atribuição do papel de vítima, pareceram ficar à cargo do indivíduo, que precisava interpretar a violência ativamente a partir de referências muito complexas, marcadas pela ambiguidade entre *bullying* e zoeira. Assim, se, para a literatura, *bullying* é um comportamento intencional, violento e caracterizado por uma assimetria de poder (OLWEUS, 1997; FANTE, 2005:27; LOPES NETO, 2005; ZEQUINÃO et al, 2016), o seu enquadramento torna-se muito difícil quando a intencionalidade do outro é algo pouco verificável e quando a violência e o desequilíbrio de poder supõem a inexistência de amizade e cumplicidade – elementos que, até mesmo quando ausentes, como no caso de Christopher, podem ser supostamente forjados a partir de um esforço individual. Nesse sentido, do ponto de vista dos jovens, mesmo que se soubesse abstratamente que *bullying* é uma prática violenta e negativa, faltava-lhes uma materialidade que, em primeiro lugar, pudesse situar os conteúdos objetivamente como ofensivos ou, na falta disto, pelo menos localizasse a violência na intenção do outro ou no efeito causado. Diante dessas lacunas, *bullying* também é uma experiência nos termos

propostos por Dubet, portanto, uma atividade cognitiva que constrói a percepção a partir de um esforço individual em ordenar referências sociais pouco concretas (DUBET, 1994:94-96). Ao mesmo tempo, tendo em vista essa mesma ambiguidade dos códigos sociais que servem como referência, reconhecer-se como vítima significa um duplo fracasso; o da rejeição diante dos colegas e o de não ter sido capaz de administrar de forma autônoma e diligente uma situação. Em suma, trata-se da mesma lógica geral de solidão e desamparo – em outras palavras, de responsabilização - discutida no capítulo anterior, que fica evidenciada, neste contexto, pela impossibilidade de a vítima perceber e nomear a violência sofrida enquanto tal, o que sugere que o *bullying* pode ter uma abrangência maior do que pode parecer à primeira vista.

O “clima” do *bullying*

Além das tendências à minimização e à responsabilização, uma segunda baliza importante para a dinâmica de *bullying* e isolamento como caminhos possíveis para o abandono refere-se à intensificação das consequências da violência escolar, a partir da compreensão desses fenômenos não apenas como um conjunto de atos localizados temporalmente, mas como uma atmosfera - um clima – que afeta por mais tempo e mais pessoas do que as vítimas diretas. Embora essas questões precisem de uma investigação mais profunda do que foi possível realizar a partir do desenho da pesquisa, as entrevistas permitiram algumas sinalizações importantes nesse sentido. Há, por exemplo, as histórias de Sonya e de Christopher que narraram o *bullying* como experiências passadas, mas indicaram que as consequências continuavam vigentes em suas vidas, pois pautavam os comportamentos presentes. Nesse sentido, é possível argumentar que o *bullying* era revivido enquanto uma ameaça que exigia um trabalho constante para ser mitigado. O rapaz se esforçava “até hoje” nas zoeiras e a moça seguia desconfiada e atenta ao “pessoal”, caracterizado como “maldoso” e que “julga por qualquer coisa”, mesmo que ela tenha feito a concessão de se tornar amiga de alguns colegas.

Além disso, houve jovens que, embora não tenham narrado a vivência direta de *bullying*, pareceram considerá-lo uma ameaça potencial. Bianca, por exemplo, apontou para “meninos estranhos, que gostam de zoar, de *bullying*”, sugerindo que a percepção de uma atmosfera negativa desencorajava ainda mais que buscasse fazer amizades. Lil e Robert, jovens apresentados no capítulo anterior, também indicaram uma tendência neste sentido:

MAYSA – *Você tem amigos aqui na escola?*

LIL – *Ah... até tem alguns, mas, tipo, pra eu considerar uma pessoa amiga é bem difícil, sabe? Tem que ter muita intimidade com a pessoa, e apesar de eu me considerar uma pessoa sociável, eu não gosto de ser sociável, era melhor nem ser... não gosto de me aproximar de pessoas, porque eu não confio muito nas pessoas, sabe? Tipo... confio desconfiando, igual meu pai fala “confie desconfiando”.*

MAYSA – *Mas se já passou por bullying?*

LIL – *Não... mas já fiquei muito na solidão... Por mim mesmo também...*

(Lil, 17 anos, abandonou e retornou, noturno, São Lucas)

MAYSA – *Você tem amigos na escola?*

ROBERT – *Eu sou de poucos amigos... É só a minha mina e mais ninguém... Tem uns colegas, né? Porque não dá pra ser totalmente sozinho, mas como eu te disse, não confio nas pessoas.*

MAYSA – *Mas se chegou a passar alguma coisa de bullying?*

ROBERT – *Não, né? Se fosse eu metia a mão... Nunca fui de fazer também...*

MAYSA – *Mas você acha que isso é comum?*

ROBERT – *Bullying, né? Acho que isso a escola tem é demais... e não faz nada... A escola deveria ver... acho que a palavra certa é essa: ver... Eles se fecham muito, né? Muita gente deixa de dar olho praquelas coisas que merecem ser olhadas. Todo mundo é cego, mudo e surdo... O professor tá cagando e andando...*

(Robert, 18 anos, abandonou e retornou, noturno, São Lucas)

Lil e Robert haviam abandonado a escola previamente, mas afirmaram nunca terem sido vítimas de violência. Apesar disto, apontaram para um clima negativo e pouco acolhedor, sugestivo de que o *bullying* também pode ser pensado a partir de uma perspectiva mais abstrata – como uma ameaça que paira no ambiente escolar e que promove desconfiança. Nos dois casos, embora as razões mais centrais para a evasão tenham sido outras²⁵⁹, a percepção do “clima” de *bullying*, da escola como um espaço hostil e da pouca atenção dos professores pode ser pensado enquanto um fator mais geral de afastamento. Também Luana que, conforme indicado, havia sofrido *bullying* no passado, mas na atualidade não se abalava mais com isso, enfatizou o clima negativo da escola:

LUANA – *Acho que tem muita gente que pensa assim: “Não quero ir pra escola porque tá acontecendo isso”. A escola devia abordar mais esse assunto, porque comigo não pode acontecer mais, só que com*

²⁵⁹ Cf. Unidade IV (“Caminhos individuais”).

fulano pode acontecer... Que nem, agora mesmo antes de você chegar, a gente tocou no assunto do menino que não veio mais pra escola, porque fulano perguntou se ele era gay. A escola não tá sabendo disso, entendeu? O menino sumiu e a escola não vai atrás e a gente sabe que ele ficou mal por isso...

(Luana, 17 anos, abandonou e retornou, noturno, São Lucas)

Ao longo do capítulo, busquei argumentar que o *bullying* implica a vivência de um sofrimento avaliado como pouco legítimo pelos entrevistados, de tal forma que isto dificultou, na maioria dos casos, uma associação mais linear com o abandono escolar, embora o tema tenha perpassado uma parte significativa dos relatos, sugerindo que é mais relevante do que pode parecer à primeira vista. Contudo, conforme pode ser encontrado na Unidade IV, nos casos de Christopher e Maria foi possível traçar uma vinculação mais direta entre *bullying* e evasão, enquanto as trajetórias de Bianca e de Lil evidenciaram mais fortemente a relação com o isolamento.

CAPÍTULO 6 – DESCONFIAR (DEMAIS) DA ESCOLA

Conforme apresentado no capítulo 2, os resultados dos questionários objetivos sinalizaram, em geral, uma apreciação ambígua da escola pelos alunos dos estabelecimentos estaduais. Por exemplo, na questão sobre a confiança de que a escola os ajudaria a alcançar aos seus objetivos²⁶⁰, os que responderam negativamente formaram um grupo quase insignificante (1,3%) perto dos que responderam positivamente (40,4%), ao mesmo tempo que a dúvida - expressa pela alternativa “mais ou menos” - superou a confiança plena, com 58,3%. Ainda no capítulo 2, ao desmembrar essa e outras questões subjacentes²⁶¹ para os grupos, ficou perceptível um decréscimo de confiança entre os jovens que já haviam abandonado e/ou entre os que somente pensaram nisso, com um deslocamento em direção à resposta “mais ou menos” - e, portanto, não para a alternativa negativa, revelando uma situação muito mais de ambivalência do que de rejeição total. Assim, os dados objetivos apontaram para um contexto geral em que a descrença absoluta foi rara, ao mesmo tempo em que os índices de confiança não estiveram muito distantes dos de dúvida, tendo decrescido significativamente no caso dos jovens que já haviam abandonado ou pensaram em fazê-lo, o que sugere que suspeitas parciais permearam boa parte dos pesquisados e que foram intensificadas no caso dos jovens mais afastados da escola. Considerando as entrevistas em profundidade, conforme será apresentado, foi possível compreender melhor essa ambivalência e reforçar a interpretação de que, embora quase nunca a validade da escola tenha sido completamente questionada, uma parte considerável dos jovens esboçou indícios (na maioria das vezes, sutis) de desconfiança de que havia um desencontro entre o que a escola deveria ser e aquilo que oferecia de fato.

No que toca à literatura, a questão da (des)confiança pode ser discutida a partir da ideia de que a escola passa por uma crise de legitimidade, sendo esta uma temática bastante importante na sociologia francesa (BOURDIEU; PASSERON, 2014, BOURDIEU, 2015, DUBET, 1994, 2006, DUBET; MARTUCELLI, 1998; BEAUD; PIALOUX, 2009), mas que também aparece com outras nuances nos estudos brasileiros²⁶². Tendo em vista a tese de haver desconfiança sobre a quebra entre as expectativas

²⁶⁰ Cf. tabela 36 (Anexo).

²⁶¹ Conforme apresentado no capítulo 2, a questão sobre o interesse pelas disciplinas (tabela 42, anexa), por exemplo, teve 60,82% de respostas positivas, 37,11% de “mais ou menos” e apenas 2,06% de “não”. Com relação à sensação de aprendizado (tabela 39, anexa), a grande maioria acreditava que aprendia com a escola (67%), 31,4% responderam “mais ou menos” e apenas 1% respondeu negativamente. Por outro lado, quando questionados sobre os contextos em que mais aprenderam (tabela 40, anexa), 49,48% não indicaram a escola, assinalando outras respostas, como amigos, televisão, pessoas mais velhas e internet. Quando se desmembra a questão sobre a confiança para os grupos (gráfico 7, anexo), percebe-se um decréscimo entre os jovens que já abandonaram a escola e, mais ainda, entre os que pensaram nisso, com um deslocamento em direção à resposta “mais ou menos” e, portanto, não para a alternativa negativa, sendo essa também a dinâmica percebida para a pergunta sobre o interesse nas disciplinas (gráfico 11, anexo). Já com relação à sensação de aprender (gráfico 9), o desmembramento indicou a resposta “mais ou menos” como mais incidente do que a alternativa positiva apenas entre os jovens que já haviam abandonado a escola, apontando uma situação um pouco mais favorável do que as anteriores.

²⁶² Souza e Oliveira (2003), por exemplo, afirmam que os alunos interpretariam a aprovação de pares pouco aplicados como “*parte de objetivos implícitos do governo para que eles concluam o curso sem o devido preparo e condições para passar no vestibular*”. Em sentido similar, Franceschini, Ribeiro e Gomes (2017) indicam que os professores seriam vistos como malformados, além da percepção, por parte dos jovens, de que a escola evita reprovar os

com relação à escola e a realidade, é bastante útil o conceito de “*programa institucional*”, proposto por Dubet (2006) para designar as regras e os valores abstratos que permeiam os discursos em torno das instituições, considerando que, originalmente, eram revestidos de um alto grau de legitimidade e de uma aparente coerência, mas passaram a ser colocados em suspeição na sociedade contemporânea. Segundo o autor, instituições como a igreja e a escola seriam como santuários que conciliam princípios abstratos muito elevados com o cotidiano real, repleto de falhas e limitações, de tal forma que, tradicionalmente, seus “*programas institucionais*” eram capazes de encobrir as contradições, garantindo uma direção clara para os indivíduos (DUBET, 2006:34). Porém, diante do declínio contemporâneo das instituições tradicionais, essas incongruências teriam se intensificado em paradoxos menos conciliáveis, exigindo um esforço cada vez maior para atribuir um sentido coerente a elas, de forma a operarem como crenças nas quais os atores “*não creem verdadeiramente, mas as quais não podem renunciar sem que seu trabalho se esvazie de sentido*” (DUBET, 2006:58).

Assim, tomando emprestado o conceito de “*programa institucional*” de Dubet, é razoável indicar, do ponto de vista dos alunos, duas promessas principais em torno da escola: de que garanta (ou, ao menos, contribua para) o seu sucesso financeiro/profissional e de que proporcione oportunidades efetivas de aprendizado, a partir de um mínimo de infraestrutura organizacional e do engajamento por parte dos trabalhadores da escola. Para sistematizar melhor a exposição, os questionamentos com relação à primeira promessa ficarão mais circunscritos a este capítulo enquanto as dúvidas referentes à questão do aprendizado serão abordadas no capítulo 8²⁶³.

Considerando os dois tipos de expectativas, conforme ficará mais claro nos trechos das entrevistas, para a maioria dos jovens, a fragmentação nos discursos permitiu apontar apenas para indícios de desconfiança a partir de elementos potencialmente críticos ao programa institucional, na medida em que as críticas apareceram de forma muito dispersa, despontando em poucos momentos como um discurso enfático e coerente, ou seja, no sentido de revelarem explicitamente uma descrença definitiva com relação

alunos, concedendo inúmeras chances para a recuperação da nota, o que, de certa forma, os desvaloriza. Por outro lado, Sposito e Galvão (2014) pontuam que mais da metade de seu universo de pesquisa afirmou que os professores se esforçavam para que os alunos tivessem sucesso, boa parte indicou que a escola era disponível para ajudar com as dificuldades que tivessem e, no que se referia à qualidade, poucos eram totalmente críticos. Sobre essa questão, Sposito (2005) sustenta ainda que “*como a insatisfação com o ensino recebido não é majoritária*”, os jovens acreditam que o aprendizado é “*um problema de natureza individual, muito mais decorrente do esforço do que derivado das condições em que se realizam o processo de ensino e aprendizagem e as desigualdades sociais*”, o que vai ao encontro à ideia de auto responsabilização, conforme proposto nos capítulos anteriores.

²⁶³ Os temas do sucesso e da aprendizagem se relacionam intimamente, de tal forma que outras propostas de sistematização seriam razoáveis. Contudo, a discussão pretendida sobre o tópico do aprendizado se apoia em uma análise específica e mais longa sobre os significados polissêmicos do aprender e tal elaboração será realizada no capítulo seguinte, reservado para reflexões sobre a relação entre abandono e a avaliação subjetiva do aluno em torno da impossibilidade de aprendizagem.

à escola. Dessa forma, a defesa da escola - portanto, um indicativo afirmativo de confiança – apareceu, na maior parte das vezes, como discurso manifesto, enquanto os indícios de crítica surgiram de forma mais latente e difusa, sem que as narrativas que legitimavam a instituição fossem completamente desfeitas a partir destes elementos (mesmo após as minhas provocações neste sentido). Ao mesmo tempo, alguns poucos jovens manifestaram uma crítica expressa que, quando inserida em um contexto específico, esteve relacionada com narrativas mais desfavoráveis e com um nível maior de afastamento, com situações de abandono ou ponderações neste sentido.

Conforme será apresentado abaixo, levando em conta a diversidade de posturas dos jovens, foi possível identificar quatro tipos que combinam dois eixos que se entrecruzam: um relativo à contundência das críticas (sejam referentes ao sucesso ou ao aprendizado) e outro que diz respeito a sua possibilidade de pacificação. Logo após apresentar essa tipologia geral, será feito um debate mais específico sobre as dúvidas referentes à relação entre escolarização e sucesso.

Críticas e pacificação: arranjos possíveis

I- Críticas fragmentárias e apaziguadas

A primeira combinação foi, sem dúvida, a mais comum. Nesses casos, conforme os diálogos abaixo, havia críticas muito difusas e ao mesmo tempo fortemente apaziguadas por um sentimento favorável à escola:

MAYSA – Você acha que a escola precisa melhorar algumas coisas?

LORENZO – Ah... bebedouro quebrado e falta uma comida melhor, que todo mundo já tá enjoado de comer todo dia a mesma comida... Só que eles já mudaram os pratos, que não é mais de plástico... já melhorou... Mas falta mais bebedouro e porta no banheiro... E água no banheiro dos menino...

MAYSA – Nossa! Isso é bem ruim, a falta de água...

LORENZO – Ah... Mas é assim mesmo e tá melhorando também, né?

MAYSA – E os professores, eles faltam muito? Quantas vezes por semana tem aula vaga?

LORENZO - Não, eu acho que não... Não, falta não... Umas duas vezes, por aí... E que vai embora mais cedo, mais umas duas vezes, porque eles adiantam (aula)...

MAYSA – E o que é isso de adiantar (aula)?

LORENZO – Tipo... quando falta o professor da terceira aula, o (professor) da quarta (aula) adianta... Ele, de vez de ele dar a quarta aula, ele dá a terceira... Então, ele fica com duas sala...

MAYSA - E como é um professor pode ficar com duas salas?

LORENZO – Porque nós fica junto com o terceiro (ano) e eles já é um pouco mais evoluído e o professor passa um trabalho e eles fazem sozinho... Ou, então, ele (o professor) fica metade da hora em cada classe...

MAYSA - Mas isso não é uma coisa ruim? Não perde uma parte do aprendizado?

LORENZO – Não! É melhor pra nós e pra ele também, que já adianta a matéria dele... Não tem problema, porque ele passa um trabalho que já dá pra aula inteira, ele passa trabalho numa sala e outro na outra... Aí, ele vai deixando fazer...

MAYSA – Mas no lugar de ter duas aulas, você só vai ter uma e ir embora, né? Isso não é ruim?

LORENZO – É... por esse lado, sim. Mas, não... Acho que não, porque em qualquer escola o professor vai ter que faltar um dia...

(Lorenzo, 16 anos, nunca pensou nem abandonou, matutino, São Miguel)

MAYSA – O que você acha dos professores? São esforçados?

EDUARDO – Os professores são bons, só que também tem muito professor que chega aqui com cara emburrada, passa lição e acabou, sabe? Isso acaba sendo muito chato, ver um monte de palavra na lousa e ter que copiar aquilo. Você sem vontade nenhuma de fazer, o professor sem nenhuma vontade de fazer...

MAYSA – Mas isso é uma coisa bem ruim, né?

EDUARDO – É... mas, têm outros, como a minha professora de Artes. Ela sempre gosta de sentar em cima da mesa. “Vamos conversa sobre o Romero Brito!”. Daí ela fala um texto que não é muito grande e “O que cês acham do Romero Brito?”. E outro, mais jovem de História: “Hoje vamos fazer uma rodinha todo mundo e vamos debater tal assunto”. Mas, tem professor que dá aula há quarenta anos, que não aguenta mais, você vê que ele não tá com vontade, então, ele acaba transmitindo essa má vontade pra gente também, sabe? Se nem o professor tá com vontade, aí acaba dando esse conflitozinho entre eles e os alunos, e acabam se afastando um do outro... Só que esse tipo de professor não é a maioria...

MAYSA – E aula vaga, costuma ter? Qual frequência?

EDUARDO - Não, no geral não tem falta. Mas, eu tive metade de um ano sem aula de História, porque a professora ficou doente... E tem uma professora de Biologia que não vem muito, só uma ou duas vezes por mês. Mas, os outros é mais por problema de saúde... E tem mais outra professora que, às vezes, falta e fala que não tem que se explicar, mas ela sempre se explica. “Porque o meu filho ficou doente...”

MAYSA – Mas são vários dias, né? Isso não é um problema para qualidade da escola?

EDUARDO – Minha mãe diz que sim: “Já tem pouca aula e, quando tem, vocês não aproveitam?”. Mas eu acho que não. A falta dos professores interfere só um pouco, mas dá pra aproveitar bastante sim.

(Eduardo, 16 anos, pensou em abandonar, matutino, São Lucas)

MAYSA – Você tem alguma crítica dos professores e da escola?

CAMILA - Tem uns que acha que é só tacar um monte de lição na lousa e pronto, dá as costa e sai... Não! Ser professor é muito mais que isso... Mas, são raros os professores assim... A escola é muito boa...

(Camila, 16 anos, nunca abandonou nem pensou, matutino, São Miguel)

A partir dos diálogos fica evidente que tanto problemas sérios de infraestrutura quanto questões referentes à qualidade do ensino foram citados, mas relativizados, pois, considerados secundários. Da mesma forma, conforme será mais bem discutido no próximo capítulo, as faltas dos docentes e, conseqüentemente, as aulas vagas eram vistas como esporádicas, não sendo percebidas como problemas para o aprendizado, havendo também uma constante defesa dos profissionais, de tal forma que elementos potencialmente críticos, apresentados pelos próprios jovens, foram quase que totalmente neutralizados no plano do discurso explícito.

2- Críticas fragmentárias e exacerbação do conflito

Uma outra possibilidade, menos comum do que a anterior, esteve relacionada com a ênfase muito maior na enunciação dos problemas da escola, sem que tenha sido empreendida uma crítica explícita que, do ponto de vista lógico, seria a consequência esperada a partir dos aspectos levantados. Nesses casos, a falta de coerência no discurso me causou grande estranhamento, sendo perceptível o tipo de fragmentação descrita no capítulo 4 para os casos de jovens com grandes dificuldades na atribuição de sentido ao projeto de vida e de escolarização.

MAYSA – Você acha que os professores daqui se esforçam pelos alunos?

AMANDA - Acho que só deles estarem aqui e tentarem passar alguma coisa, já estão se esforçando... Talvez, não cem por cento... que eles não fazem nem chamada. Eles ficam sentados, com os braços cruzados, conversando com os alunos sobre as histórias da vida, que, inclusive, eu gosto, porque a maioria das vezes é interessante. Mas, acho que todo professor que gosta da sua profissão se esforça. E eu não vejo eles reclamando, então, acho que sim.

MAYSA – Mas, você falou que alguns ficam de braços cruzados e conversando. Isso não é um problema?

AMANDA – Acho que não... É assim mesmo, tem dia que eles não estão afim e tem dia que eles estão.

MAYSA - Você avalia essa escola como boa?

AMANDA - Avalio... Ela não faz nada do que ela não promete... Ela não é a melhor escola, mas, por exemplo, ela não fala 'Ah, eu vou fazê uma coisa' e não faz.

MAYSA – Mas, fazer o que?

AMANDA – Prometer colocar novos ventiladores e não colocar. Ela é o que ela é. Ela dá comida, ela tem lanchonete, ela tem um banheiro limpo, ela tem a sala de aula. Eles limpam as carteiras, diariamente... ah... semanalmente, enfim. Ela não é nada demais. Eu acho que é uma escola com tudo certo.

MAYSA – E os professores, eles faltam, às vezes?

AMANDA – Sim, só que depois eles repõem isso. Por exemplo, o professor faltou hoje e vai dar a mesma matéria que ele não deu no outro dia. E, na maioria das vezes, tem motivo (para faltar), eu acho.

MAYSA – Repor quer dizer vir em outro horário ver a aula?

AMANDA – Não... é na outra semana mesmo.

MAYSA – Então, será que não estão atrasando a matéria que eles já deveriam ter dado na outra semana?

AMANDA – Não... acho que dá tempo... é só resumir melhor...

(Amanda, 16 anos, abandonou e retornou, noturno, São Lucas)

A fala de Amanda foi a mais exemplar de um discurso repleto de elementos críticos, porém desprovidos de uma explicitação que seria esperada do ponto de vista lógico, evidenciando um ziguezague de ideias contraditórias. Por exemplo, quando questionada se os professores se esforçavam pelos alunos, respondeu positivamente, mas ponderou que o simples fato de irem à escola já seria um esforço, evidenciando uma expectativa tão baixa que poderia ser interpretada como uma crítica. Depois, afirmou que, muitas vezes, os docentes sequer faziam a chamada e ficavam de “braços cruzados”, conversando sobre amenidades. Com isso, propôs novos elementos que poderiam ser interpretados como um julgamento negativo, mas que logo foram contrariados pela ideia de que ela gostava destes comportamentos. Em seguida, concluiu o raciocínio com um conjunto de afirmações que pode ser considerado um paralogismo: os seus professores se esforçavam porque todos que gostam da profissão se esforçam e, como ela nunca os viu reclamando, isto significava que eles gostavam e, portanto, que se esforçavam. No que toca às faltas de professores, reiterou os argumentos de outros entrevistados, confirmando que ocorriam, mas que não eram um problema – os docentes teriam razões legítimas para faltar e bastava que resumissem o conteúdo na aula seguinte para compensar²⁶⁴.

3- Crítica explícita, mas apaziguada pela responsabilização

A terceira combinação refere-se a um tipo de crítica contundente, manifesta e que se expressou por meio de um discurso coerente, mas foi atenuada em seu potencial de afastar o jovem da escola em razão de outros elementos. Nesses casos, não se tratou simplesmente de um movimento de pacificação que colocou a apreciação negativa para “baixo do tapete”, mas da possibilidade de o jovem mobilizar, pelo menos em certa medida, contrapontos lógicos ao fato de que a escola apresentava problemas importantes.

MAYSA – Você acha a escola interessante?

²⁶⁴ Em certo sentido, repetiu parcialmente o discurso de Caio e, principalmente, de Robert que, conforme capítulo 4, afirmaram que, apesar de ter problemas, a escola estava fazendo o seu papel, evidenciando uma expectativa muito baixa e uma compreensão muito desfavorável e desiludida sobre o que a instituição deveria ser.

LUCAS – Não... As matérias são desinteressantes. Acaba sendo repetitivo, cansativo, você escuta todo ano a mesma coisa. Tô vendo matéria que eu vi no sexto ano e da mesma forma, basicamente... Por exemplo, inglês a gente aprendeu verbo “to be” e ainda tá nisso... Tem as apostilas do governo e isso acaba sendo cansativo pra quem já conseguiu entender, porque poderia aprender alguma coisa além daquilo.

MAYSA – Mas, se é assim, como você consegue se motivar a continuar vindo?

LUCAS - Como eu disse, eu tenho objetivos, eu sei que, embora não esteja interessante agora, preciso daquilo pra continuar o que eu quero. É melhor que nada... Também porque dá pra aprender de outras formas... Agora, se eu não tivesse esses objetivos, se eu não soubesse o que eu quero da minha vida, eu consideraria a escola desinteressante, eu pensaria em abandonar.

(Lucas, 16 anos, nunca abandonou nem pensou, matutino, São Lucas)

MAYSA - Quais são os seus sentimentos principais sobre a escola?

CARLOS – Em alguns pontos eu acho a escola decepcionante, também tem um pouco de... não sei se é tristeza, a palavra... pela falta de atenção do governo para a rede pública, né? E pela falta de muito professor, isso é bem triste, porque tem matérias que eu me interessava bastante... E também por causa de alguns alunos, que não são maioria, mas acabam se tornando um exemplo de como as pessoas vêm a escola pública e pensam em bagunça e em maloqueiro, pessoas sem interesse nenhum. E a escola em si, tem muita coisa com problema, parede quebrada, coisas que não funcionam, faltam equipamentos...

MAYSA – Pensando nos problemas que você me falou, se um aluno abandona, a culpa é só dele ou da escola também?

CARLOS – É parcial. Mas, no final, se ele se empenhar, se quiser, ele não tem só a escola pra aprender. Tem outros lugares, internet, livros, cursinho, outros métodos... Dá para correr atrás de outras formas.

(Carlos, 16 anos, nunca abandonou nem pensou, matutino, São Lucas)

O discurso de Lucas apontou para uma questão central: na medida em que tinha planos para o futuro, ou seja, sabia o que “queria da vida”, era capaz de aproveitar da escola o pouco que ela podia oferecer e, ao mesmo tempo, buscar outros meios para suprir as lacunas. O mesmo pode ser dito sobre Carlos, que foi enfático em apontar para os problemas da escola, ao mesmo tempo em defendeu que, na medida em que o aluno se empenhar, seria capaz de compensar essas deficiências. Conforme será mais bem desenvolvido na unidade III, ambos tinham um perfil parecido e contavam com diversos outros pilares para seu projeto de escolarização. Além disso, nos dois casos foi possível perceber a tendência à auto responsabilização, permitindo adicionar uma nova camada na reflexão sobre a complexidade de seus efeitos. Além de aproximar o jovem do mundo do trabalho, de implicar um desamparo para lidar com os desafios da vida e da escola, inclusive no enfrentamento do *bullying* e do isolamento, no que toca à crítica à instituição, a responsabilização pode ser pensada a partir de um efeito contrário, ou seja, favorável à escolarização, porque implica a ideia de que o empenho individual seria capaz de se sobrepor às eventuais

deficiências - o que pode proporcionar ao jovem uma justificativa coerente de que, mesmo com os problemas, seu esforço poderá valer a pena. Ao mesmo tempo, essa percepção possibilitou a Lucas e Carlos uma espécie de distinção simbólica que faziam com relação à parte dos colegas que não estavam “nem aí”, construindo uma autoimagem positiva de bons alunos que sabiam o que “queriam da vida”.

4- Crítica explícita e pouco apaziguada

Por fim, a quarta combinação foi bastante atípica e apresentou especial afinidade com o afastamento da escola, sendo o caso de Junior o exemplo mais extremo²⁶⁵, conforme será apresentado na unidade IV.

MAYSA – Quais foram os motivos para você abandonar a escola?

JUNIOR - Meu caso foi causa do estudo que a escola não ensinou. As professora faltava muito, então, por isso, que eu não aprendi e abandonei por causa desse motivo. (...)

MAYSA – Mas, as professoras tentavam explicar direito, nos dias que elas vinham?

JUNIOR - Ensina pouco. Muito pouco e... batia o sinal e ia embora. Ficava só na mesa, dava uma lição pra nós copiar, ficava no celular e ia embora...

(Junior, 20 anos, fora da escola)

Quando ocorreu a entrevista, fazia três anos que Junior estava fora da escola e, considerando o conjunto dos jovens, demonstrou características muito singulares, tendo sido a pessoa que mais se afastou da tendência de atribuir a si próprio a responsabilidade pelo abandono, como evidenciado acima. Ademais, não considerava que o diploma de ensino médio significasse um diferencial no mercado de trabalho, além de ser grande entusiasta do empreendedorismo, de tal forma que a volta para a escola apareceu como um plano extremamente vago em seu discurso.

O caso de Luana já foi mobilizado algumas vezes²⁶⁶, porque reuniu várias das tendências em direção ao afastamento e também foi exemplar de uma crítica intensa e não abrandada. Para a jovem, a escola era uma “bBOSEIRA”, “desnecessária”, insuficiente do ponto de vista do aprendizado, inútil para a aprovação em um exame de vestibular e incompatível com o desenvolvimento de conhecimentos

²⁶⁵ Para uma melhor apresentação de Junior, conferir unidade IV.

²⁶⁶ Cf. Capítulos 3, 4, 5 e unidade IV.

necessários para a vida cotidiana. Além disso, as atividades eram maçantes e sem sentido e, os professores, desinteressados e sem didática. Embora tenha apresentado alguns pequenos contrapontos às suas críticas (a escola “é boa e não é”), principalmente admitindo que havia aprendido a ler e a escrever, o tom preponderante foi de indignação, evidenciando, assim como Junior, uma avaliação bastante negativa da escola. Contudo, foi possível notar uma diferença significativa entre os dois jovens: o rapaz demonstrou uma lógica bastante linear entre a gravidade das críticas e a inviabilidade na criação de um sentido mínimo de adesão à escola, enquanto que as falas de Luana (mesmo que fortemente críticas) permitiram vislumbrar algumas brechas e, principalmente, uma sobrevida ao projeto de escolarização, evidenciando, conforme será mais bem desenvolvido na Unidade III, que dificilmente a escola foi encarada exclusivamente de um ponto de vista racionalizado e/ou instrumental.

Diante das quatro possibilidades apresentadas acima, resta discutir quais combinações estiveram mais afinadas com o afastamento da escola, enfatizando que, nos casos empíricos, cada uma delas se compõe com outras dinâmicas e, portanto, deve ser analisada a partir do arranjo de forças que operaram no nível individual²⁶⁷. Tendo isto em vista, conforme indicado, a presença de uma crítica contundente à escola tendeu a ser favorável à escolarização, desde que combinada com uma disposição à responsabilização e um apaziguamento racional de que os problemas poderiam ser compensados por um esforço estratégico.

Em seguida, a disposição pouco desconfiada e, portanto, menos capaz de transformar as críticas dispersas em um discurso coerente foi a mais costumeira e também esteve pouco afinada com o afastamento. Contudo, levando em conta, mais uma vez, a diversidade dos casos concretos, é possível que a baixa capacidade em formular uma narrativa e uma compreensão mais aguçada do jogo escolar tenha sido negativa para o estabelecimento geral de estratégias e de planos para o futuro, especialmente em contextos em que se compôs com outras tendências desfavoráveis. Esse foi o caso de Mesaías, jovem que empreendeu uma apreciação explicitamente favorável à escola, ao mesmo tempo em que se afastou dos estudos por causa de trabalho, demonstrando dificuldade em avaliar com clareza o desafio de conciliar as duas atividades, conforme pontuado no capítulo 3. Por outro lado, para vários outros jovens (como

²⁶⁷ Nesse sentido, é válido retomar a proposta de Dubet, atentando para o fato de que cada indivíduo está sujeito a tendências múltiplas e contraditórias, sendo possível tanto perder-se subjetivamente diante dessa complexidade quanto construir uma interpretação pessoal coerente e satisfatória do ponto de vista do bem-estar subjetivo e das estratégias práticas (DUBET, 1994:189).

Lorenzo, Samantha, Eduardo e Camila), a combinação entre dispersão nas críticas e apaziguamento se compôs com forças positivas, mostrando-se muito favorável para a adesão à escola.

Com relação às outras duas possibilidades – logicamente mais afinadas com o afastamento –, trata-se de situações muito raras. No caso dos jovens que empreenderam críticas enfáticas, mas “magicamente” atenuadas, foi expressa uma percepção de que, apesar dos vastos problemas, a escola cumpria seu papel, demonstrando uma expectativa muito desgastada. Associadas a essa característica, foi possível notar, nos casos concretos (como em Amanda e Robert), a presença de um discurso desconexo e de uma situação de sofrimento psicológico que, conforme descrito no capítulo 4, implicou uma combinação de forças bem desfavorável, parecendo ser essa questão mais significativa do que a incidência das críticas.

O último tipo de postura correspondeu à sobreposição de críticas fortes e ausência de apaziguamento, com destaque especial para Júnior, que pode ser pensado como um caso extremo de desconfiança, capaz de desfazer fortemente as narrativas que legitimam a instituição. Embora muito crítica à escola, o exemplo de Luana atenuou essa situação limite, aproximando-se da ambiguidade presente na maioria dos jovens, mas que, neste caso, pendeu muito mais no sentido da desconfiança do que a média dos entrevistados.

É necessário reforçar que, embora dificilmente as narrativas de defesa da escola tenham sido desfeitas, é possível que os desconfortos – ainda que fragmentários – operem em um nível irrefletido, de forma a contribuir para um afastamento, mesmo quando não são muito percebidos. Conforme será discutido mais à frente, essa é uma interpretação possível para compreender alguns casos de abandono em que, apesar dos jovens não explicarem a evasão a partir de críticas explícitas à escola, demonstraram indícios de desconfiança sobre a relação direta entre escolarização e sucesso econômico e profissional. Nesse sentido, mesmo que pouco valorizadas, as desconfianças podem acabar enfraquecendo a construção de uma narrativa coesa sobre por que a escola vale a pena – devendo-se levar em conta que esse tipo de formulação (em termos de projetos e expectativas coerentes) é um forte caminho em direção à permanência escolar.

Por fim, resta pontuar que o fato de trabalhar pode tornar alguns dos jovens mais críticos, pois frequentar as aulas significava, para eles, um grande empenho. Faltas de professores, aulas vagas, professores “sem vontade” eram questões mais sérias para quem teve um longo dia de trabalho e se sacrificou para ir à escola.

NÚBIA - O trabalho já é uma coisa que atrapalha... No meu caso, eu saí porque eu comecei a trabalhar e eu não conseguia chegar à tempo na escola... E a diretora não deixava entrar depois, porque já tinha passado horário da segunda aula... Tinha vezes que eu chegava do serviço cansada, eu ia pra escola. Às vezes, eu passava mal, tinha dor de cabeça... Trabalhei o dia inteiro, às vezes, eu não conseguia comer por causa da correria. E, daí, era muita bagunça, era professor sem vontade, sem aula. Se eu for sair de casa, é para mim fazer o que é pra fazer (estudar), porque se é pra mim perder só tempo, é melhor não ir...

(Núbia, 19 anos, fora da escola)

Contudo, também no caso de Núbia a crítica coexistiu com a tendência à auto responsabilização, conforme apresentado no capítulo 4.

A escola garante o futuro?

Os trechos reproduzidos nas páginas anteriores apontam para uma diversidade de questionamentos potenciais com relação ao programa institucional da escola. Neste momento, conforme indicado, será realizada uma discussão especialmente voltada para a suspeição sobre o vínculo entre escolaridade e o sucesso econômico e profissional, sendo possível notar três tipos de tendências nesse sentido. A primeira delas é uma postura limite, na qual há ruptura total, conforme ficará claro no exemplo de Junior. Além desta, uma segunda teve a ver com a ideia de que, embora necessária, a escola seria insuficiente, sendo importante dispor de outras ferramentas.

MAYSA – Você acha que com o ensino médio a pessoa vai conseguir um bom emprego no futuro?

SONYA - Não sei... Acho que aumenta as chance, mas também não é certeza... Só que, sem o diploma, eu não teria muita chance de conseguir entrar numa faculdade boa ou qualquer faculdade, porque precisa ter um certificado da escola...

MAYSA – Sem o diploma do ensino médio, com que você acha que dá para trabalhar?

SONYA - Sem querer menosprezar, mas é lavando banheiro ou fazendo faxina mesmo... essas coisas...

(Sonya, 16 anos, pensou em abandonar, matutino, São Gabriel)

MAYSA – Com o diploma de ensino médio, a pessoa vai se dar bem na vida?

ANTÔNIO - Eu acho que não é só isso, porque, se você é uma pessoa inteligente, mas tem a arrogância do tamanho do mundo, não vai a lugar algum... Se têm trinta línguas, mas não saber falar e respeitar as pessoas, não vai chegar a lugar algum também.

MAYSA – Mas como formação, é suficiente? Precisa de faculdade?

ANTÔNIO - Precisa de mais alguns cursos para conseguir um emprego bom... Mas, faculdade, eu acho que não, que foi o caso de um amigo meu, que ele fez bastante curso e tá trabalhando numa empresa agora... Eu quero faculdade, mas é mais pra aprender também.

MAYSA – E sem o ensino médio, como seria a vida?

ANTÔNIO - Difícil. Acho que seria um trabalho mais braçal. Trabalho mais físico. Não seria um trabalho leve. Tipo, mecânico... ou então... pedreiro, eu acho...

(Antônio, 16 anos, nunca abandonou nem pensou, escola federal)

MAYSA – Você acha que com o ensino médio a pessoa vai conseguir um bom emprego?

MESAIAS - Eu acho que é a pessoa que garante isso aí, não é nem o ensino médio. O ensino médio é importante na hora do currículo, a pessoa que avalia lá e já vai ganhar uma importância maior, né? Mas não é a única coisa também. Tem que ser uma pessoa que vai atrás. Que tá em cima...

(Mesaías, 19 anos, fora da escola)

Nas falas de Sonya e Antônio ficou evidenciada uma percepção forte de diferenciação do diploma secundário com relação ao primário, ao mesmo tempo em que a conquista de um bom trabalho dependia não apenas do certificado, que era importante, mas insuficiente, devendo ser complementado com outros cursos (não necessariamente em nível superior). Além disso, nas falas de Antônio, de Mesaías e de Jéssica (conforme trecho a seguir) foi possível notar a percepção de que era necessário apresentar uma espécie de postura moral - de respeito, comprometimento e proatividade - que ultrapassava a questão educativa e, nesse sentido, que se aproximava da disposição à responsabilização.

O outro tipo de tendência potencialmente crítica esteve vinculado a uma postura contraditória em que, primeiramente, o jovem verbalizava a ideia de que havia um diferencial de renda para os possuidores de diploma médio e, em seguida, apresentava elementos que contrariavam essa mesma proposição, sugerindo notar piora das oportunidades de trabalho e/ou aleatoriedade na relação entre certificado e sucesso profissional.

MAYSA - E se você não tivesse diploma do ensino médio, como seria a sua vida?

EDUARDO - Acho que seria muito mais difícil. Só que, às vezes, tipo... meu pai. Ele já trabalhou em restaurante muito chique e pode ser chefe de cozinha, por ter facilidade de cozinhar, então, consegue muito fácil um emprego na área... Então, para algumas pessoas é muito difícil, só que ele (o pai) chega lá, o cara pede para ele fazer um prato e gosta, e já contrata ele assim.

(Eduardo, 16 anos, abandonou e voltou, estudante matutino no São Lucas)

MAYSA - Você acha que o ensino médio garante um bom emprego?

SAMANTHA - Não vou dizer que garante um bom, mas garante que a gente possa ter um salário mínimo, né? Porque muitos cobram que você tenha pelo menos um pouco de experiência.

MAYSA - Com o ensino médio dá para conseguir qual tipo de emprego? E com o fundamental?

SAMANTHA - Eu não sei exatamente, mas você pode trabalhar de caixa em loja, estocador.. Com o fundamental, não vou dizer que é uma coisa ruim, mas pode trabalhar de pintor, de repositor, essas coisas que não precisa muito de ter uma noção de matemática, português...

MAYSA - E qual é o salário dessas pessoas?

SAMANTHA - Eu acho que é um pouco menos que um salário mínimo, salário mínimo é novecentos e pouco, né?

MAYSA - Mas, então, é quase igual ao que você falou das pessoas com o (ensino) médio?

SAMANTHA - Às vezes, pode ser que sim... Se o seu patrão não tá podendo te pagar um salário mínimo, então, ele te oferece uma coisa menor e, como você tá precisando, você provavelmente aceita, sabe?

MAYSA - E como ia ser sua vida sem o diploma do ensino médio?

SAMANTHA - Eu acho que seria muito mais difícil eu conseguir um emprego. Mas... eu quero mesmo trabalhar num restaurante e virar chefe de cozinha, né? Então curso e faculdade é importante, mas você pode crescer sem isso, sabe? Pode ir aprendendo ou alguém te ensina e você pode ir crescendo sozinha.

(Samantha, 16 anos, abandonou e retornou²⁶⁸, noturno, São Gabriel)

MAYSA - Você acha que com o ensino médio dá para conseguir um bom trabalho?

JÉSSICA - Ele é um apoio muito bom pra quem quer ter destaque pelo estudo, principalmente, quando é curso técnico... Ele te dá uma noção maior do que você vai ter que enfrentar pela frente, mas não sei se isso aplica pra todo mundo... Talvez uma pessoa que não teve ensino médio demora mais tempo pra chegar ali, mas é possível chegar. Porque nem todo mundo gosta de estudar e mesmo com ensino médio, a pessoa tem que ter vontade, ela precisa querer.

MAYSA - Mas você já viu isso acontecer, da pessoa não ter ensino médio e se dar bem?

JÉSSICA - Por exemplo, os meus pais. Eles não gostavam de estudar e foram logo trabalhar... Minha mãe, no caso, morou no interior e lá não tinha uma diferença de quem estudava e quem trabalhava. Era aquele mundinho ali, então, no máximo, a pessoa que estudava ia trabalhar no posto de saúde, sabe? E, agora, meus pais têm uma firma de temperos pra restaurante, desde antes de eu nascer... É um caminho para quem não gosta de estudar... Pode ser mais difícil pra algumas pessoas, mas também pode dar certo... Só que eu gosto de estudar e quero fazer faculdade.

(Jéssica, nunca abandonou nem pensou, escola federal)

MAYSA - Com o ensino médio dá pra conseguir um bom emprego?

BIANCA - Eu acho que sim...

MAYSA - Que tipo de emprego?

²⁶⁸ Abandono atípico. Cf. Un. IV "Uma comparação entre os cinco tipos de experiência escolar".

BIANCA – Ah... não sei, porque têm várias amigas que (es)tão de “doméstica” e já têm ensino médio ou que trabalham de telemarketing... Agora, praticamente, todos estão pedindo... Eu nem me importo, porque eu não gosto, mesmo! Não quero telemarketing! Ganha muito mal e ainda eles exige, né? Ganha menos que “doméstica”! Sabe quanto minha irmã tá ganhando como “doméstica”? Mil e seiscentos, e a condução...

MAYSA – Mas fora “doméstica”, dá pra pegar outros trabalhos sem ter o ensino médio?

BIANCA – A maioria tá pedindo... Com o fundamental, é mais limpeza mesmo...

MAYSA – Mas você acha que pode ter uma vida boa sem o médio?

BIANCA- Num sei, não pensei nisso ainda... Tô deixando me levar ainda...

(Bianca, 21 anos, fora da escola)

MAYSA – Como você imagina que a sua vida vai ser se você não tiver diploma?

MESAIAS - Ah, vai ser difícil. Vai ser difícil, já tô imaginando...

MAYSA - Que tipo de trabalho dá para ter sem o diploma do médio?

MESAIAS – Ah... é mais bico... Mas... ah... às vezes, trabalhos não tão informais assim... Como te falei, já tive um trabalho bom, com carteira... Se tiver uma indicação, eu consigo, mas também é difícil... Carteira assinada também é difícil, mas, eu já fui registrado....

MAYSA – E quanto é o salário para ensino fundamental e para ensino médio?

MESAIAS - Uns mil e quinhentos pra dois mil, com fundamental. Com ensino médio? A mesma coisa também.

MAYSA – Então, nem vale tanto a pena fazer?

MESAIAS – Mas, aí, dá pra você se aperfeiçoar na faculdade, né? Sem ensino médio não dá pra fazer faculdade.

MAYSA - Mas, só com o ensino médio não melhora nada?

MESAIAS – Pode até ser... Só que agora tão pedindo médio até pra auxiliar administrativo, auxiliar de produção, até ajudante geral... Mesmo com médio tá difícil esses trampos... Então, é mais bico mesmo...

MAYSA – Você está me dizendo que como não têm muitas vagas de trabalho registradas, o diploma não está fazendo mais diferença? É isso?

MESAIAS – Sim... é isso. Tá piorando...

(Mesaias, 19 anos, fora da escola)

Em todos esses casos, ficaram evidenciadas narrativas em que a relação entre diplomação, empregabilidade²⁶⁹ (especialmente, formal) e renda foram embaralhadas, apesar de, em um primeiro momento, a vantagem do certificado ter sido quase sempre afirmada pelos jovens. Algumas vezes, o diploma médio foi indicado como necessário, porém, insuficiente, sendo apontada a necessidade de outros expedientes – como cursos, faculdade e características individuais. Em outros casos, os jovens acenaram ter havido um deslocamento mais amplo entre expansão da escolaridade e sucesso financeiro/profissional, sugerindo um questionamento potencialmente mais severo com relação aos esforços para a escolarização.

Considerando a bibliografia e tendo em vista o primeiro tipo de argumentação (de que o ensino médio é necessário, porém, insuficiente), houve proximidade parcial com os achados de campo de Tartuce (2007), segundo os quais, para os jovens pesquisados, “*o ensino médio não é mais considerado como provedor de uma qualificação para enfrentar a concorrência do mercado de trabalho*”, havendo uma percepção comum de que deve ser sucedido pela formação em nível superior (TARTUCE, 2007:355). Ainda de acordo com a autora, o discurso sobre a qualificação profissional implicaria uma orientação sobre “maneiras de ser”, ou seja, aspectos atitudinais (como a disposição a tomar iniciativa) que operariam como diferenciais na “empregabilidade” e que seriam percebidos como elementos importantes por parte dos jovens, convergindo com o peso dado pelos meus entrevistados para as virtudes pessoais.

No que toca ao segundo ponto, ou seja, à percepção de um descompasso mais geral entre qualificação e inserção profissional, há uma vasta discussão na literatura a respeito. Embora alguns autores defendam que há claras vantagens da escolarização para a obtenção de emprego formal (SOARES, CARVALHO, KIPNIS, 2003) e para a diferenciação de renda (HENRIQUES, 2000), além de uma reiteração na aposta na escola como forma de ascensão por parte dos jovens (ABRAMO, BRANCO, 2005), outros pesquisadores problematizam essa visão. Krawczyk (2009), por exemplo, afirma que “*é fácil pensar que a motivação seja conseguir trabalho, mas esse argumento é um tanto frágil diante da sombra do desemprego. Além disso, na situação atual, são muito reduzidas as possibilidades de ascensão e de mobilidade social pela escola*”. Apoiada na ideia de reestruturação produtiva, indica que a inovação tecnológica implica uma nova forma de desigualdade laboral, pautada na distribuição de conhecimentos em tecnologia e na tendência “*estrutural de retração do mercado de trabalho*” com “*exigências mais*

²⁶⁹ O conceito de “empregabilidade” suscita controvérsias no que tange à literatura especializada. No geral, o termo, muito usado no âmbito empresarial, implica o conjunto de saberes aprendidos e habilidades pessoais que garantem ao indivíduo a capacidade de entrar e de se manter no mercado de trabalho, associando a chance de empregar-se, de um lado, à educação e, de outro, a qualidades individuais. De uma forma ou de outra, o ônus recai sobre o indivíduo (que é responsável por sua empregabilidade) e não sobre a sociedade ou sobre Estado. De um ponto de vista mais crítico, argumenta-se que, considerando as gerações a partir dos anos 1990 no Brasil, o aumento da escolarização média não acompanhou uma redução nas taxas de desemprego, o que problematiza o conceito de empregabilidade (FERRETTI et al, 2001; HIRATA, 2002; LETELIER, 1999 apud TARTUCE, 2007:24; KRAWCZYCK, 2009).

elevadas de escolarização para o exercício de qualquer ocupação” que, por sua vez, não garantem, necessariamente, acesso aos postos de trabalho, embora operem como um argumento de que a educação é importante para a solução do problema do desemprego (KRAWCZYCK, 2009). Em um sentido similar, uma série de autores aponta a necessidade da qualificação como uma narrativa social que não se realiza de fato (FERRETTI et al, 2001; HIRATA, 2002; LETELIER, 1999 apud TARTUCE, 2007:24). Segundo Hirata, por exemplo, “*o que se vê hoje, no Brasil, são trabalhadores industriais ou do comércio com segundo grau completo, às vezes cursando terceiro grau em faculdades particulares e, entretanto, situados no nível mais baixo da escala de qualificação e salário*” (HIRATA, 2002:345). Próximos a essa constatação, Ribeiro e Neder (2009) sustentam que “*para algumas faixas etárias e alguns estratos econômicos no Brasil, as taxas de desocupação correlacionam-se positivamente com os anos de estudo*”, de tal forma que “*taxas menores de desocupação são encontradas para jovens sem instrução ou com um a três anos de estudo*”: de 15,5% para esse grupo contra 35,0% para pessoas com quinze anos ou mais de estudo (RIBEIRO; NEDER, 2009)²⁷⁰.

As discussões no âmbito nacional são, em boa medida, tributárias de uma literatura francesa que propõe o diagnóstico de que a universalização dos diplomas tem como contrapartida a sua desvalorização, o que implicaria um decréscimo de significado para a frequência escolar e, conseqüentemente, uma situação de crise de sentido da escola, considerando que, tradicionalmente, era uma instituição reservada à elite. Bourdieu propõe o tipo mais puro dessa interpretação, indicando uma drástica ruptura do diploma médio enquanto credencial de acesso às oportunidades socialmente valorizadas (BOURDIEU; PASSERON, 2008, BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2016). Em texto escrito em parceria com Patrick Champagne (2016)²⁷¹, aponta para a cisão entre o diploma concedido pelos liceus tradicionais - que poderiam ser avaliados como correspondentes aos colégios de elite no Brasil - e o que chamam de “*estabelecimentos precários dos subúrbios*” - próximos às redes públicas, em uma tentativa de transposição para o caso brasileiro. Segundo esses autores, num contexto em que existiam apenas os primeiros tipos, ficando os setores populares excluídos da escolarização, o diploma era, indubitavelmente, um passaporte para a manutenção de um alto *status* social ou para a ascensão dos poucos membros das classes baixas que lograssem o feito de finalizar os estudos. No entanto, a partir da expansão do ensino, os estabelecimentos, cursos e habilitações ganharam *status* diferenciados, criando-se novos entraves para que o público ingressante galgasse as posições sociais e profissionais mais almejadas. No contexto brasileiro, essas

²⁷⁰ Embora tenha proposto alguns contrapontos que serão mais bem discutidos a diante, Sposito (2008) também se mostrou atenta à complexidade da relação entre escolarização e trabalho, indicando que, embora o desemprego atinja as pessoas de forma geral, afeta em maior grau alunos de ensino médio ou concluintes.

²⁷¹ Cf. “*Excluídos do Interior*”, em Escritos da Educação (2016).

mudanças e bifurcações podem ser pensadas a partir do deslocamento das classes mais altas para a rede particular, com ingresso dos novos setores populares quase que exclusivamente nos estabelecimentos públicos, em meio à falta de um investimento proporcional ao aumento da demanda (CORTI, 2003, DAYRELL, 2007; DAYRELL et al, 2009; KRACWZYK, 2009,). Tendo em vista a teoria de Bourdieu e Champagne (2016), como consequência da popularização do ensino, os mesmos postos de trabalho disponíveis em outro contexto passaram a exigir um grau cada vez mais alto de escolarização, ao mesmo tempo que o maior investimento não se converte em progresso socioeconômico, garantindo, no máximo, a manutenção da situação anterior.

Com efeito, depois de um período de ilusão e mesmo de euforia, os novos beneficiários compreenderam, pouco a pouco, que não bastava ter acesso ao ensino secundário para ter êxito nele, ou ter êxito no ensino secundário para ter acesso às posições que podiam ser alcançadas com os certificados escolares e, em particular, o *baccalauréat*, em outros tempos, ou seja, nos tempos em que seus pares sociais não frequentavam o ensino secundário. (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2015:246)

Segundo os autores, a escola teria se tornado “*uma terra prometida, semelhante ao horizonte, que recua na medida em que se avança em sua direção*” (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2016:248). A partir disto, conforme será visto adiante, apontam que a instituição tenderia a ser percebida pelos alunos e pelas famílias como um “*engodo*” e uma “*decepção coletiva*”, indicando um desengajamento profundo que, em seguida, relativizam, sugerindo que as críticas operam mais como um “*mal-estar*” inconsciente (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2016:248).

Ação racional e “instrumentalização intuitiva”

Do ponto de vista da ação puramente racional, tomada no sentido weberiano (WEBER, 2015:15-17), é razoável supor que a desconfiança sobre a relação entre escolarização (vista como um meio) e sucesso profissional e econômico (pensado como uma finalidade) poderia implicar um desengajamento com relação à escola e, paralelamente, uma aposta em caminhos alternativos. Essa quebra é tematizada por diversos autores na sociologia francesa que, em alguns momentos, parecem apontar para a possibilidade de pragmatismo por parte dos alunos. Bourdieu e Champagne (2016), por exemplo, chegam a afirmar que a redução do valor dos diplomas tenderia a induzir um “*trabalho de má fé*” e um “*jogo duplo*” e, em um sentido similar, Dubet e Martuccelli (1998:81-82) e Beaud e Pialoux (2009:177)²⁷² apontam,

²⁷² Esses autores serão discutidos no próximo capítulo.

respectivamente, para um “*instrumentalismo cínico*” e para “*instrumentalização do trabalho escolar*”, descrevendo a emergência de uma postura excessivamente estratégica.

Contudo, antes de prosseguir com a discussão, é necessário evidenciar o que se entende por “*ação racional*” para, a partir disso, refletir sobre quais termos permitiriam aventar uma “*instrumentalização*” da escola. Weber (2015) delimita quatro tipos de “*ação social*” - “*afetiva*”, “*tradicional*”, “*racional referente a valores*” e “*racional referentes a fins*”²⁷³ -, estabelecendo que o tipo racional, sobretudo, referentes a fins, é apenas um caso limite que evidencia como “*se desenrolaria uma ação humana de determinado caráter se estivesse orientada pelo fim de maneira estritamente racional, sem perturbação por erros e afetos e, se, além disso, estivesse orientada exclusivamente e inequivocamente por um único fim (o econômico)*” (WEBER, 2015:6). Segundo o autor, na realidade, a ação social ocorreria quase sempre “*em surda semiconsciência*” e até “*inconsciência sobre o seu sentido visado*”, de tal forma que a distinção entre os tipos seria muito fluida (WEBER, 2015:13). Ademais, nenhum fim seria essencialmente racional, de tal forma que não é a “*objetividade*” referente à finalidade em si que distingue esse tipo do outro, referente a valores, mas a ocorrência de uma limitação moral na escolha dos meios. Assim, diante dessa contextualização, a ação racional em direção à escola pode ser pensada somente como uma situação parcial, na medida em que é perturbada por “*afetos*” e por “*erros*”, além de haver finalidades concorrentes e do sentido da ação dificilmente ser plenamente refletido²⁷⁴.

Dessa forma, no que toca ao diagnóstico de instrumentalização da escola pelos autores citados, é útil tomá-lo como uma das tendências que compõem a experiência escolar, sem considerá-lo algo absoluto. Por exemplo, embora a escolha das palavras (principalmente, “*jogo duplo*”) no artigo assinado junto com Champagne (2016) sugira uma perspectiva utilitária, em geral, dificilmente seria possível identificar, na teoria de Bourdieu, um indivíduo cínico e/ou plenamente capaz de promover um cálculo racional, na medida em que, por meio do conceito de “*habitus*”, o autor propõe que uma ação pode ser estrategicamente muito bem ajustada e trazer resultados favoráveis, sem que o indivíduo parta de uma

²⁷³ As “*ações racionais referentes a fins*” dizem respeito à possibilidade de livre articulação entre os meios necessários para atingir um dado fim e as “*ações racionais referentes a valores*” implicam a limitação dos meios e dos fins por um determinado valor que terá de ser respeitado. Já as ações afetivas, se relacionam com reatividade e emoção, havendo dificuldade para o analista compreender o seu sentido. Finalmente, as ações tradicionais têm a ver com a repetição de hábitos (WEBER, 2015: 15-17).

²⁷⁴ No que toca aos “*afetos*”, conforme será mais bem discutido na unidade III, além de um meio para o sucesso, a escola quase sempre pôde ser compreendida como um valor para os jovens, evidenciando manter parte da moralidade e da sacralidade institucional das quais falavam Durkheim (2012) e Dubet (2006:34). Além disso, o próprio aprendizado também pode ser tomado como um valor importante (e não apenas como instrumento para outra finalidade), ainda que, conforme será discutido no próximo capítulo, haja uma polissemia que faz com que o seu significado não seja sempre o mesmo.

decisão deliberada ou consciente com relação a uma finalidade²⁷⁵. Sinteticamente, “*habitus*”²⁷⁶ é um conjunto de disposições subjetivas duráveis que funcionam como base para as percepções e tomadas de ação futuras, tendo sido incorporadas, quase sempre, de forma inconsciente pelo indivíduo a partir das várias esferas sociais objetivas (campos) pelas quais passou, devendo ser levado em conta que as incorporações mais antigas tendem a ser as mais fundamentais²⁷⁷.

Contudo, o ajustamento das práticas às condições objetivas (ou o sucesso das estratégias) seria apenas uma das conjunturas plausíveis, havendo, alternativamente, a possibilidade de um desajuste sempre que tenha ocorrido mudança significativa entre as condições objetivas que engendraram o “*habitus*” e as correntes em um dado momento (BOURDIEU, 2005:100)²⁷⁸. As mudanças no sistema educativo são analisadas pelo autor justamente a partir dessa ideia: as disposições que animam as estratégias das “classes populares” foram geradas em um contexto em que os diplomas eram raros (portanto, valiosos), de tal forma que, no contexto posterior à expansão dos diplomas, se tornam muito menos efetivas para a ascensão/manutenção social (BOURDIEU, 2015:105,106)²⁷⁹. Como resultado, há uma quebra com relação àquilo que era socialmente esperado, pois um novo universo simbólico é criado e passa a mediar o acesso às posições valorizadas, sendo menos inteligível para os ingressantes. De forma geral, os novos excluídos (“*excluídos de dentro*”) vivenciam a situação como um desapontamento, embora essa decepção possa se expressar de forma mais ou menos traumática, seja na direção de uma reavaliação dos objetivos (nos termos de Bourdieu, um “*trabalho de desinvestimento que deve ser apreendido para voar mais baixo*”) ou de um profundo sentimento de frustração de que “*nada resta senão o ressentimento que sempre*

²⁷⁵ O fato de as disposições do “*habitus*” terem sido formadas predominantemente de forma inconsciente possibilita que o indivíduo seja capaz de adotar estratégias ajustadas às condições presentes sem que isto seja explicado por uma escolha deliberada (WACQUANT, 2007).

²⁷⁶ Em *A Reprodução* (1970), Bourdieu e Passeron definem o conceito como um “*princípio gerador e unificador das condutas e opiniões que é também o seu princípio explicativo, já que tende a reproduzir em cada momento de uma biografia escolar ou intelectual o sistema das condições objetivas de que ele é produto*” (BOURDIEU E PASSERON, 2014: 199). As sensações subjetivas de vocação e de aptidão seriam decorrência do *habitus*, portanto, da internalização das relações objetivas entre as classes sociais, que determinarão, por sua vez, o sucesso escolar. A estrutura de oportunidades objetivas de ascensão social condiciona as expectativas dos indivíduos na medida em que eles interiorizam as condições concretas.

²⁷⁷ A questão da irreversibilidade das incorporações do “*habitus primário*” é um ponto especialmente sensível na teoria dos autores. Por exemplo, em “*A Reprodução*”, escrevem: “*Na medida em que o TP (trabalho pedagógico) é um processo irreversível que produz no tempo necessário à inculcação uma disposição irreversível, isto é, uma disposição que não pode ser ela mesma reprimida ou transformada senão por um processo irreversível que produz por sua vez uma nova disposição irreversível, a AP (ação pedagógica) primária (primeira educação) que se realiza em um TP sem antecedente (TP primário), produz um hábito primário característico de um grupo ou de uma classe, e que está no princípio da constituição ulterior de todo o outro hábito*” (BOURDIEU, PASSERON, 2014:64). Apesar do trecho evidenciar, de forma um tanto contraditória, uma margem para que uma “*disposição irreversível*” seja substituída por uma nova disposição - todavia, também irreversível -, o “*habitus primário*” seria o resultado de um trabalho pedagógico longo (“no tempo necessário”), afetivo e anterior a todos os outros, estando na origem das desigualdades de classe e correspondendo à camada mais central que conforma as ações dos indivíduos, de tal forma que apresenta pouca maleabilidade para mutação a partir de intervenções pedagógicas (ou de experiências) futuras. Sobre essa questão, alguns pesquisadores argumentam que, com o desenvolvimento da obra de Bourdieu, houve uma evolução no conceito, inclusive porque o autor buscou responder às críticas de que a sua teoria era demasiadamente determinista, de tal forma que teria havido certo deslocamento para a ideia de disposição ou de tendência, tornando o conceito mais maleável (MICELI, 2003; MANGI, 2012).

²⁷⁸ Cf. “*Futuro de classe e causalidade do provável*”, em *Escritos da Educação* (2016).

²⁷⁹ *Ibidem*.

os acompanhou, em estado de virtualidade, sob a forma do medo de serem otários de um mundo social que lhes cobra tanto” (BOURDIEU, 2015:105,114)²⁸⁰.

Pensando especificamente nas alterações do contexto escolar, em um primeiro momento, Bourdieu e Champagne²⁸¹ apontam que, imediatamente após um “*período de ilusão*”, os “*novos beneficiários*” entraram em contato com a verdade “*objetiva*” que os fez perceber a escola como um “*engodo*”. Porém, conforme indicado, em um segundo momento, os autores refinam essa ideia, ao sugerirem que não necessariamente as condições objetivas irão condicionar a percepção subjetiva dos alunos. Em primeiro lugar, a ininteligibilidade do sistema e a fragmentação das posições estruturais promovem uma “*eliminação branda*”, que também é menos perceptível. Nesse sentido, seria “*possível dissimular a si mesmo a verdade*” e “*mentir a si mesmo sobre o que se faz*”, empreendendo uma espécie de apreensão irrefletida e passível de ser “*recalcada*” para evitar um sofrimento psicológico ainda maior. Diante disso, as alterações da instituição escolar produziram “*um número cada vez maior de indivíduos atingidos por essa espécie de mal-estar crônico instituído pela experiência – mais ou menos completamente recalcada – do fracasso escolar, absoluto ou relativo*” que “*é obrigado a defender, por uma espécie de blefe permanente, diante dos outros e também de si mesmos, uma imagem de si constantemente maltratada, machucada ou mutilada*” (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2015: 249).

Assim, apesar das palavras duras escolhidas pelos autores, também é possível interpretar o “*jogo da ilusão*” (e também o “*trabalho de má fé*”) menos como uma estratégia objetiva e consciente em direção à escola, abrindo caminho para um desengajamento parcial e ambíguo, como efeito subjetivo e irrefletido. Por fim, considerando as discussões pretendidas, a teoria de Dubet e Martuccelli (1998) possibilita uma espécie de síntese para os pontos que foram sublinhados. Por um lado, os autores partem da ideia de perda do valor do diploma e chegam a enfatizar a tendência em direção à instrumentalização da escola, mas, por outro, propõem a instituição como uma articulação de forças e não como um corpo integrado a partir de um sentido único (DUBET; MARTUCCELLI, 1998:25-29). De certa forma, anunciam e relativizam a ideia de colapso institucional, na medida em que abrem algumas brechas para possibilidades de acomodação de lógicas fragmentadas e, conseqüentemente, de um posicionamento individual e diferenciado diante dessas sobreposições que “*se diversificam e se fracionam em prejuízo da unidade das regras formais*” (DUBET; MARTUCCELLI, 1998:76). Neste sentido, oferecem recursos interpretativos para refletir sobre a variedade de comportamentos em uma mesma pessoa, enfatizando que, muitas vezes, esses comportamentos se realizam de forma contraditória. Considerando essa diversidade, o papel da

²⁸⁰ Ibidem.

²⁸¹ Cf. “*Excluídos do Interior*”, em *Escritos da Educação* (2016).

instituição enquanto sancionadora de atributos socioeconômicos desejáveis proporcionaria apenas uma dimensão de significado (lógica da “estratégia”), coexistindo, por exemplo, com uma função socializadora (lógica da “integração”) que propiciaria um pertencimento e uma identidade cultural.

Em síntese, considerando a maior parte dos achados de campo, embora a percepção de quebra da relação entre escolarização e sucesso seja rara do ponto de vista do discurso explícito, muitas vezes, o diploma e o aprendizado foram colocados parcialmente em suspeita, evidenciando a desconfiança relativa (ou confiança parcial) que ocorria em meio à situação de ambiguidade e imprecisão sobre as possibilidades objetivas proporcionadas pela escola²⁸². As dúvidas foram mais ou menos intensas e mais ou menos apaziguadas, evidenciando quatro tipos de postura que vão desde o caso limite da desconfiança total, passando pela possibilidade de serem abrandadas pela responsabilização, pela total fragmentação do discurso ou, ainda, pela chance de que o aluno realize, em diferentes níveis, uma espécie de calibração inconsciente das expectativas e dos esforços. Nesse sentido, trata-se de uma “instrumentalização intuitiva”, ou seja, desprovida de uma base de informações plenamente objetivas para o cálculo, de tal forma que o balanceamento opera muito mais de forma irrefletida e menos por meio de um cálculo estritamente racional.

Tendo em vista os casos particulares expostos na Unidade IV, Luana e, principalmente Junior, podem ser consultados nesse momento, uma vez que são exemplares de situações em que a desconfiança com relação à escola foram um elemento importante para o abandono escolar.

²⁸² Sobre essa questão, foi relevante que a maioria dos alunos tenha afirmado que o fato de estudarem em uma escola pública não implicava maiores desvantagens com relação à rede particular, além de terem pouca clareza sobre os diferenciais do diploma médio com referência aos postos e à remuneração, embora, conforme demonstrado, todos tenham, em um primeiro momento, afirmado que havia uma vantagem.

CAPÍTULO 7- APOSTA NO EMPREENDEDORISMO

Considerando a discussão proposta no capítulo anterior, a aposta em caminhos alternativos à escola para o sucesso profissional e econômico pode ser pensada, teoricamente, como uma decorrência lógica para os jovens que demonstraram percepção mais aguçada de que a instituição era insuficiente ou, pior, de que havia ruptura entre escolaridade e sucesso, seja por causa da precarização do mercado de trabalho ou em função do peso da idiosincrasia das qualidades pessoais. De forma geral, um discurso voltado para o empreendedorismo, de fato, apareceu em várias entrevistas e teve um destaque consideravelmente maior entre os jovens que já haviam abandonado os estudos, embora, conforme será apresentado, raramente se coadunou de forma explícita à recusa da escola.

Em algumas situações, o empreendedorismo manifestou-se a partir da perspectiva mais óbvia: a de abrir uma empresa, como nos casos de Junior (que, excepcionalmente, demonstrou uma rejeição mais definitiva à escola) e de Bianca (que apresentou uma crítica bem mais fragmentária):

MAYSA - Quais são seus objetivos de vida?

JUNIOR - É crescer na vida, né...? Construir um negócio, quero avançar no ramo que eu gosto, né? Montar várias empresas de loja de tecnologia, de conserto de celular... Então, pra isso, eu preciso de capital pra poder levantar tudo isso aí.

MAYSA - Mas você pensa em fazer faculdade?

JUNIOR - Não. Eu sou mais pro comércio, desde criança trabalhei com meu pai e nesse ramo não precisa da faculdade.

(Junior, 20 anos, fora da escola)

MAYSA - Quais são seus objetivos com relação a trabalho?

BIANCA - Por enquanto tá confuso, mas eu sou nova, né? Vinte e um anos! Tem muita coisa pela frente... Eu vou ter a força de vontade de, sei lá, voltar a estudar ou de fazer um curso, sabe? Até abrir um negócio pra mim... Tipo, uma loja de bolo, porque sou muito boa com cozinha, né? Ou alugar um salão (de beleza) pequenininho, começar pequeno e crescer... Eu sou a cabelereira lá de casa, porque eu faço muito bem...

MAYSA - Mas para isso não precisa de escola, né?

BIANCA - Talvez voltar ou fazer cursos ou talvez nem precisa... Eu não sei direito ainda...

(Bianca, 21 anos, fora da escola)

Além de Bianca, a questão da venda de bolos²⁸³ apareceu na fala de Núbia, que já havia tido uma experiência efetiva com isso:

NÚBIA - No ano passado inteiro, eu fazia bolo de pote e vendia...

MAYSA - E dava dinheiro?

NÚBIA - Ah... Dinheiro dava, mas pior que eu não consegui fazer uma conta certinha... Também por isso que eu parei... Eu sei que entrava muito dinheiro, mas saía muito também, por causa do gás, do ingrediente, potinho, forma... E, às vezes, eu não conseguia, porque é uma coisa que tem que investir, pra você ganhar só depois... E, às vezes, eu tirava o dinheiro do meu esposo, só que eu não devolvia pra ele, então, ficava esse negócio meio bagunçado, sabe? Entrava ingrediente com o dinheiro dele, ficava dinheiro pra mim... Ele nunca reclamou, mas eu não consegui saber se tava valendo mesmo a pena... E depois acabei parando...

(Núbia, 18 anos, fora da escola)

Além da perspectiva mais óbvia do empreendedorismo como o objetivo de abrir uma empresa, o discurso empreendedor²⁸⁴ apareceu de formas mais genéricas ao longo das entrevistas. Por exemplo, no caso de Luana, que enxergava inúmeras oportunidades fora da escola, mas também de Lil e de Robert que almejavam uma carreira no ramo musical que, portanto, não tinha “muito a ver com escola”²⁸⁵. Também foi possível notar a disposição para atividades comerciais, principalmente no caso de Mesaías, que, conforme pontuado, desistiu de um trabalho assalariado para “investir” como vendedor autônomo (“consultor”) em uma empresa de cosméticos.

²⁸³ Essa questão é interessante porque, no momento em que ocorreram as entrevistas (2019), estava sendo exibida a novela “A Dona do Pedaço” no horário nobre pela rede Globo, sendo seu enredo baseado na história de uma mulher sofrida e de origem humilde, porém, esforçada e cheia de virtudes, que conquistou dinheiro e sucesso por meio da venda de bolos, tornando-se proprietária de uma grande rede de confeitarias.

²⁸⁴ Conforme lembram José Carlos Dornelas e Fernando Dolabela, considerados dois pioneiros na difusão do conceito no contexto brasileiro, o empreendedorismo é, antes de qualquer coisa, uma atitude. Para Dolabela, empreendedor é “alguém que sonha e busca transformar seu sonho em realidade” (2010:25) e, para Dornelas, é “aquele que faz acontecer, se antecipa aos fatos e tem uma visão futura da organização” (2007:8), de tal forma que o empreendedorismo seria um tipo de disposição que deve ser expandida para além do mundo dos negócios, para o âmbito da gestão pública, da filantropia, da carreira artística e para a vida pessoal como um todo (DORNELAS, 2014 apud SILVA; CÁRIA, 2015). Em certo sentido, apesar do tom elogioso, esses autores acabam por transparecer a percepção crítica de Ehrenberg (2010), para quem o empreendedorismo corresponde a uma disposição e a um contexto social em que empresa ultrapassou o âmbito empresarial, tornando-se uma forma de vida e de gestão de si (EHRENBURG, 2010:49).

²⁸⁵ Sobre essa questão, tomando como base a análise de obras televisivas ficcionais e jornalísticas sobre a juventude, a pesquisadora Julia Salgado (2013) aponta para a ascensão de um discurso que valoriza “caminhos menos ortodoxos”, que incluem as carreiras ligadas a “dons e práticas artísticas” em detrimento da centralidade do “estudo e a formação acadêmica”. Nesse sentido, percebe uma narrativa elogiosa para a atitude de “acreditar em si”, a despeito do descrédito alheio e das dificuldades, além de uma representação idealizada de que esse tipo de trabalho abarcaria “momentos produtivos” que “se confundem com os momentos de lazer, em uma rotina em que as grandes ideias não têm hora para surgir e serem implementadas”, sem haver qualquer consideração para os riscos envolvidos, fadiga, problemas de saúde, ansiedade, etc. (SALGADO, 2013). Da mesma forma, as matérias jornalísticas analisadas elogiavam a capacidade dos jovens de manipularem as novas tecnologias e de encontrarem solução para os mais diversos problemas, com possibilidades de ganhos milionários a partir de uma “predisposição ao risco” avessa à “acomodação dos empregos estáveis” e, principalmente, dos empregos públicos (SALGADO, 2013).

MESAIAS – Então, primeiro eu tava numa empresa, mas eu sai e fui investi na “H”²⁸⁶, que é uma linha de perfumes, é importado, primeira linha, a essência é boa... Aí, eu investi, vendia os perfuminhos, mas eu saí de lá pra arrumar um trampo fixo.

MAYSA – E como foi trabalhar lá?

MESAIAS – Foi muito interessante... Nessa época eu participava de muita palestras e gostava... Palestra sobre motivação, pra vender melhor, pra melhorar no dia a dia... E eu tirei muita lição: ter bastante otimismo, disposição, acordar cedo, não procrastinar... deixa a preguiça de lado e ir pra cima do problema, encarar a vida de frente!

MAYSA – Fora os ensinamentos das palestras, dava para tirar um dinheiro bom?

MESAIAS – Dava, dava pra vender e tirar uma graninha. Dava pra dobrar o investimento, mas tinha que ter dinheiro para investir antes.

MAYSA – E por que que você saiu?

MESAIAS – É que depois surgiu um trampo fixo registrado, que foi na estética automotiva, trabalhar com carro...

(Mesaías, 19 anos, fora da escola)

No caso de Mesaías, chamou a atenção o grande entusiasmo com o que descreveu a experiência e os aprendizados motivacionais, apesar de ter permanecido por apenas cinco meses, evidenciando uma fluidez nos aspectos priorizados na escolha profissional. Também considerando o empreendedorismo de um ponto de vista mais amplo, é possível apontar novamente para Núbia que, depois da venda de bolos, estava se preparando para uma nova empreitada como motorista de aplicativo:

NÚBIA – Agora eu peguei um carro mais novo, pra já poder começar a trabalhar em aplicativo, porque, aí, eu posso fazer realmente meu horário e conseguir conciliar um tempo pra mim... Limpar a casa, estudar e trabalhar nesse período, entendeu?

MAYSA – Você acha que vai dar para voltar para escola e trabalhar como motorista?

NÚBIA – Vai, sim... Como eu te disse, é pra ir se acostumando, para depois aguentar um trabalho em empresa e pagar a faculdade...

MAYSA – E você acha que dá pra tirar um dinheiro bom?

²⁸⁶ Nome fictício.

NÚBIA – Dependendo de quantas horas você for rodar, dá sim...

(Núbia, 18 anos, fora da escola)

A aposta de Núbia sobrepuja adesão à retórica empreendedora e um projeto de volta à escola, que poderia ser possibilitado justamente pelo trabalho como motorista, percebido como mais vantajoso (pelo menos naquele contexto específico) do que um emprego formal, na medida em que permitiria ser “seu próprio patrão”, ter bons rendimentos e dispor livremente de seu tempo. Neste sentido, não excluía por definitivo nem a escolarização (ela objetivava, inclusive, o ensino superior), nem outras formas de trabalhos fixos, evidenciando a mesma fluidez nas escolhas demonstrada por Mesaias.

Empreendedorismo dentro da escola

É relevante apontar para um fortalecimento do discurso empreendedor no âmbito nacional e internacional, inclusive no que tange às questões educacionais. Internacionalmente, o ensino do empreendedorismo é recomendado como disciplina curricular, sendo elevado pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultural (UNESCO) a um dos cinco pilares da educação a partir do lema “*aprender a empreender*” (SILVIA; CÁRIA, 2015). Em geral, é defendido como forma de adequar a formação escolar às exigências de uma sociedade em constante transformação, sendo uma maneira de garantir a empregabilidade, contornar o desemprego e até mesmo evitar a evasão escolar (SILVIA; CÁRIA, 2015), figurando, simultaneamente, como resposta para a satisfação pessoal e para os problemas sociais (SALGADO, 2013). De um ponto de vista crítico, é avaliado como uma “*retórica*” que “*transfere responsabilidades institucionais para o próprio indivíduo*” (SALGADO, 2013), devendo-se levar em conta que o discurso em defesa da “*capacitação*” ignora que não é possível resolver o problema do desemprego em um mercado de trabalho que, estruturalmente, disponibiliza poucos postos (SPOSITO; CARRANO, 2003:71). Neste sentido, seria uma narrativa que “*valoriza as atividades informais, os excluídos do setor empresarial e do emprego formal*”, celebrando-os justamente por estarem acostumados “*a se virar, a fazer da necessidade virtude, usando a criatividade para sobreviver na adversidade, são considerados potencialmente mais criativos, inovadores, ousados; ou seja, empreendedores*” (TOMASSI; CORROCHANO, 2020).

Com relação à esfera educacional, até 2018, ano da homologação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) para o ensino médio, o empreendedorismo enquanto tema de ensino foi estimulado,

primeiramente, pelo Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE)²⁸⁷, por meio de cursos livres e parcerias com instituições públicas e privadas (TOMASSI; CORROCHANO, 2020), sendo, posteriormente, incorporado de forma assistemática e não obrigatória por currículos do ensino básico e superior. No contexto mais recente, porém, ganhou maior proeminência a partir da reforma do ensino médio²⁸⁸ (Lei 3.415/ 2017) e da BNCC que passou a descrevê-lo enquanto conteúdo escolar obrigatório, devendo a escola:

- proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros), entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade; e
- prever o suporte aos jovens para que reconheçam suas potencialidades e vocações, identifiquem perspectivas e possibilidades, construam aspirações e metas de formação e inserção profissional presentes e/ou futuras, e desenvolvam uma postura empreendedora, ética e responsável para transitar no mundo do trabalho e na sociedade em geral.” (BRASIL, 2018:466)

Ao colocar a escola explicitamente como propagadora de uma cultura do empreendedorismo, a nova legislação parece defender que os indivíduos devem assumir, conforme lembram Ehrenberg (2010) e Sennet (2012), uma postura de responsabilização e aceitação dos riscos diante de uma sociedade marcada pela imprevisibilidade, pelo desemprego estrutural e pelo declínio dos aparatos estatais que, de certa maneira, estão sendo simbolicamente renunciados por um currículo que celebra a tomada individual de riscos (“*assunção*”) e a capacidade de suportar as dificuldades (“*resiliência*”). Assim, considerando os marcos legais e seu significado enquanto sintoma de valores socialmente vigentes, é interessante notar que a incorporação do discurso empreendedor pela escola implica uma contradição, pois, em certo sentido, enfraquece a narrativa da instituição como caminho principal para o sucesso. Segundo o documento, a

²⁸⁷ O Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae) faz parte do chamado “Sistema S”, junto com entidades com o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), o Serviço Social da Indústria (Sesi) e o Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Trata-se de entidades privadas, criadas e geridas pelos setores empresariais, porém, financiadas por verbas públicas, a partir do repasse de contribuições compulsórias sobre a folha de pagamento dos trabalhadores das empresas. Conforme aponta Krawczyk (2011), é um arranjo questionável uma vez que, embora o recurso seja proveniente do poder público (por meio de tributação), é administrado de forma privada, obedecendo aos interesses das entidades e ficando isenta de seguir as leis orçamentárias da União.

²⁸⁸ A Reforma do Ensino Médio (Lei 3.415/2017) altera parcialmente a LDB (Lei 9.394/1996), apresentando uma divisão curricular entre uma parte comum e o que nomeia de “*itinerários formativos*”, organizados “*por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares*” que correspondem a “*linguagens e suas tecnologias*”; “*matemática e suas tecnologias*”; “*ciências da natureza e suas tecnologias*”; “*ciências humanas e sociais aplicadas*” e; por fim, “*formação técnica e profissional*” (artigo 36, Lei 3.415/ 2017). Segundo Pioli e Sala (2020), o novo ensino médio vem recebendo diversas críticas, dentre as quais, a avaliação de que enfatiza predominantemente as necessidades do mercado de trabalho em detrimento de uma formação integral. Neste sentido, a flexibilização curricular reduz a parte obrigatória a 60% do tamanho original, de tal forma que a escolha do itinerário profissionalizante pode significar um entrave para a preparação para os vestibulares, estabelecendo uma cisão entre a educação voltada para o trabalho e para a continuidade dos estudos. Além disso, os autores destacam a ampliação excessiva da carga horária passível de ser cursada remotamente (Ead), o incentivo a terceirização da parte diversificada para instituições privadas, além da falácia sobre a possibilidade de escolha do aluno, uma vez que lei obriga os municípios a ofertarem apenas dois itinerários, embora propague cinco.

escola precisa ser “*recriada*” diante de uma sociedade sujeita a “*rápidas transformações*”, de um cenário “*cada vez mais complexo, dinâmico e fluido*” e das “*incertezas relativas às mudanças no mundo do trabalho e nas relações sociais*” (BRASIL, 2018:462). Assim, as inseguranças são afirmadas como um dado objetivo da realidade – e não como aspectos passíveis de intervenção por meio de políticas públicas, isentando o Estado de responsabilidade.

Contudo, no contexto pesquisado (2019), a nova legislação ainda não tinha sido incorporada na rede estadual, de forma que o empreendedorismo ainda não fazia parte do currículo formal²⁸⁹, embora tenham sido relevantes relatos de cursos pagos, voltados para o tema, e que estavam sendo divulgados dentro do espaço escolar. Sthefany, por exemplo, estava matriculada em uma disciplina que identificou como “*empreendedorismo*”, evidenciando não compreender o nome da atividade. Além dela, diversos outros entrevistados narraram participar de atividades extraescolares pagas (quase sempre, *online*) e descreveram a entrada de pessoas externas à escola nas salas de aula com o objetivo de propagandear cursos como de inglês, informática, empreendedorismo, entre outros. Também a escola federal, cujo campus tinha um de seus eixos voltados para administração, oferecia cursos gratuitos de extensão voltados para o tema, além de abordar o empreendedorismo dentro do currículo das disciplinas técnicas dos cursos integrados.

Por fim, tendo em vista as entrevistas, o discurso empreendedor esteve relacionado com maior desconfiança sobre a relação entre escolarização e sucesso - e, mais que isso, foi mais proeminente entre os jovens fora da escola ou com abandonos prévios (sete entre os oito mais afinados com o empreendedorismo haviam abandonado). Contudo, ao mesmo tempo em que o projeto de escolarização tendeu a ser mais enfraquecido nesses casos, dificilmente foi totalmente rejeitado (à exceção de Júnior e, em menor medida, de Bianca, que podem ser consultados na Unidade IV). Isso sugere que, embora a verbalização da ruptura da expectativa entre escolarização e sucesso seja pouco comum, o engajamento com uma possibilidade alternativa não o foi, indicando que o empreendedorismo também pode ser pensado como um reflexo irrefletido da situação de dúvida que, também nesse caso, evidenciou situações de sobreposição de projetos (incluindo a escolarização) e fluidez das escolhas, o que pode ser verificado nos exemplos de Núbia, Bianca e Mesaías. Nesse mesmo sentido, conforme discutido no capítulo anterior, essa sobreposição se relaciona ao fato da escola quase nunca ter completamente reduzida a uma ação racionalmente calculada, ou seja, pensada exclusivamente como meio para se obter o sucesso, sendo-lhe atribuídos diversos outros significados.

²⁸⁹ Novas pesquisas serão necessárias para avaliar o peso da incorporação do tema no currículo formal.

CAPÍTULO 8 - SENTIR QUE NÃO APRENDE

Como apresentado no capítulo 2, foram pouquíssimos os jovens que indicaram nos questionários que não aprendiam com a escola²⁹⁰, sendo pequena a diferença entre os que a haviam abandonado e os que nunca o fizeram, com uma incidência maior da resposta “mais ou menos” apenas para o grupo dos que estavam cogitando ou haviam cogitado a evasão²⁹¹. Nesse sentido, houve relativa continuidade com os resultados destacados no capítulo anterior, no que se refere à confiança geral na escola: a avaliação negativa do aprendizado²⁹² foi rara, embora, nesse caso, a alternativa parcial tenha sido menor do que a positiva. Além disso, chamou a atenção que os alunos que nunca abandonaram a escola ou cogitaram essa possibilidade, estivessem matriculados nos estabelecimentos estaduais ou federais, tendiam a considerar a escola mais difícil, sugerindo que, quando a trajetória escolar era regular, a percepção de dificuldade da escola associa-se positivamente com o engajamento. No que toca às entrevistas em profundidade, foi possível qualificar melhor esses resultados, iluminando interpretações plausíveis para o fato de os jovens não considerarem a escola difícil, bem como para a associação disto com a sensação de aprendizado no caso daqueles mais afastados da escola (que já a abandonaram ou cogitaram essa possibilidade). Ao mesmo tempo, foi possível ponderar melhor sobre o peso da sensação de não aprender que, embora rara, pode ser associada ao abandono escolar, sendo percebida não apenas nas entrevistas dos jovens que cogitaram a evasão (como sugeriu a parte quantitativa), mas também nos que a efetivaram.

Conforme será mais bem apresentado, a avaliação negativa referente ao próprio aprendizado esteve vinculada a três dinâmicas principais, havendo jovens para quem se tratava de uma dificuldade pessoal, mais geral e pronunciada; os que afirmaram não aprender por falta de interesse; e outros que responsabilizaram a própria escola pela situação. Essa terceira possibilidade, a exemplo de Junior, se inseriu em um contexto de desconfiança com relação à instituição, opondo-se ao primeiro tipo, em que as dúvidas recaíram muito menos sobre a escola do que sobre si mesmo, havendo, nesse último caso, uma convergência entre a sensação de não aprender e um sofrimento do ponto de vista psicológico. Por fim, no que se refere à dinâmica de desinteresse, nem a escola e nem a capacidade do jovem foram explicitamente questionadas, havendo proximidade com situações de *déficit* de sentido com relação à instituição e à vida de forma geral, sobrepondo-se aos contextos já discutidos no capítulo 4.

²⁹⁰ 1%, contra 67% que afirmaram aprender e 31,4% que aprendiam mais ou menos. Cf. Tabela 39 (anexo).

²⁹¹ Cf. Gráfico 9 (Anexo).

²⁹² Normalmente, o termo aprendizado refere-se ao ato de aprender e à aprendizagem no processo de aprender. No contexto deste trabalho, serão usados como sinônimos. Cf: <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=9VA0> ; <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=aprendizagem>. Consulta em 27.11.21.

Considerando esses três tipos, não se deve perder de vista que se opuseram a uma maioria de falas positivas sobre a capacidade da escola de ensinar e do aluno de aprender. Essas narrativas, por sua vez, revelaram sentidos pouco intuitivos (para a pesquisadora, pelo menos) do que seria o aprendizado e a avaliação escolar e serão discutidas previamente, uma vez que trouxeram implicações para a tentativa de compreender as situações minoritárias, ou seja, aquelas nas quais a sensação de aprendizado não ocorreu.

Por que sentem que aprendem: flexibilização das avaliações e polissemia do aprendizado

Flexibilização

Para buscar compreender as razões pelas quais a grande maioria avaliou positivamente o aprendizado, será proposta uma interpretação que associa os significados atribuídos pelos alunos ao aprender com as dinâmicas avaliativas que ocorrem no espaço escolar, por meio da articulação entre as suas falas e as entrevistas com os gestores, considerando que as duas vivências se entrecruzaram. Nesse primeiro item, será privilegiado o polo da avaliação a partir da perspectiva dos diretores e coordenadores que, invariavelmente, expressaram a visão de que as exigências feitas aos alunos eram bastante reduzidas, assim como suas próprias expectativas com relação à maioria dos jovens:

CORDENADORA ANDREIA – Às vezes, depois de faltar muito, eles vêm me perguntar “Ah... Mas, já não tô reprovado?” Aí eu falo: “Não, filho. Olha... Tá vendo aqui? Dá pra você ir... Vai dar certo! Faz lá as lições e tira a nota”. “Mas quanto (precisa para ser aprovado)?”. “Quanto você conseguiu! Só vem, filho! Vai por mim. Vem pra escola que dá...”

(Andreia, Coordenadora, São Lucas)

COORDENADOR ADALBERTO – Hoje em dia, é muito difícil reprovar... Tem que se esforçar muito... (risos) É um nível muito baixo... O aluno tá completamente assegurado por declarações, por leis. Eu falo para os professores que, por questão da coordenação, nós reprovávamos todos os alunos que têm que ser reprovados... Não aprendeu nada, não fez nada, reprova... Mas não depende de mim...

(Adalberto, Coordenador, São Miguel)

Os gestores descreveram uma forte flexibilização das regras escolares, tanto no que diz respeito às notas quanto à frequência - percepção esta que pode ser mais bem analisada por meio de algumas pesquisas que destacam que não há objetividade ou imparcialidade no conhecimento transmitido e,

tampouco, na forma como é aferido pela escola. Nesse âmbito, Anne Barrère e Nicolas Sembel (2006:73) criticam o que chamam de “*pseudo-universalismo da cultura escolar*”, aproximando-se, em certo sentido, da análise de Bourdieu e Passeron (2014), segundo a qual os conhecimentos escolares seriam específicos da classe social burguesa, porém, impostos para a totalidade da sociedade a partir de uma forma de violência simbólica que faz com que pareçam universais²⁹³. Também as abordagens que ficaram conhecidas como “sociologia do currículo”, por caminhos diferentes, apontam que a escola seleciona e legitima uma parte diminuta entre todos os conhecimentos produzidos pela humanidade, além de hierarquizar e reinterpretar esses saberes, apresentando-os por meio de programas de ensino (“currículo formal”) que são, eles próprios, apenas a faceta explícita daquilo que é efetivamente transmitido e cobrado pela instituição, de tal forma que haveria uma série de pressupostos não enunciados e que deverão ser apreendidos (“currículo real”), entre os quais, prescrições de comportamento (FORQUIN, 1995)²⁹⁴. Assim, nem tudo aquilo que se aprende na escola procede de uma atividade deliberada do sujeito, uma vez que parte dos conhecimentos são assimilados de forma difusa por meio da exposição ao ambiente escolar. Com relação a essa teoria, Barrère e Sembel (2006) afirmam que os “*componentes da situação escolar*”, ou seja, “*aquilo que está em jogo entre os atores, professores, alunos, etc.*” nunca é “*definida à priori, mas sempre na interação, caracterizada não por um consenso, mas por um equilíbrio precário*” (BARRÈRE, SEMBEL, 2006: 72), indicando que, a própria imprecisão daquilo que a escola ensina, conferiria certa margem para a adaptação dos alunos, que buscam o domínio de uma situação não estabelecida de antemão, pois se constitui no contexto da sala de aula (BARRÈRE, SEMBEL, 2006:74). Conforme pontuado anteriormente²⁹⁵, ao discutirem a questão da reflexividade, também Dubet e Martuccelli (1998) chegam a um posicionamento similar, apontando para a “*capacidade de adaptação a um entorno múltiplo e mutante*” (DUBET, MARTUCCELLI, 1998,62). Além disso, cada professor acabaria por operar uma tradução do “currículo real” e do próprio conhecimento científico, a partir de

²⁹³ Segundo Bourdieu, esse conjunto de conhecimentos tem como característica a tendência “*à abstração e ao formalismo, ao intelectualismo e à moderação eufemística*” que corresponde a uma postura própria às classes sociais que não precisam lidar com as urgências materiais, em oposição aos trabalhadores que, por sua vez, apresentam uma disposição mais concreta, prática e direta (BOURDIEU, 2008:147-148). Em conjunto com Passeron, Bourdieu (2014) defende que aprender é incorporar certos esquemas de pensamento e de comportamento que irão configurar um sistema de disposições mais ou menos duráveis (*habitus*) no indivíduo, sendo as incorporações mais precoces as mais fundamentais. Assim, ainda que seja possível se apropriar deliberadamente de algum tipo de conhecimento, os conteúdos assimilados inconscientemente deixarão marcas profundas no modo de agir e de pensar dos indivíduos, de tal forma que a apreensão dos conhecimentos socialmente valorizados não é uma prerrogativa igual para todos, pois dependerá de condições objetivas, relacionadas a uma distribuição desigual de recursos obtidos previamente. No que se refere à educação escolar, a assimilação da mensagem emitida será mais bem recebida por aqueles que detêm o *habitus* das classes altas, pois a escola opera a partir de uma mesma referência cultural que permeia essas camadas sociais.

²⁹⁴ Segundo Forquin, o conceito de “*currículo real*” pode designar, igualmente, ao custo de uma ampliação ainda maior de seu sentido, o “*conteúdo latente*” do ensino ou da socialização escolar, o conjunto de competências ou de disposições que se adquire na escola por experiência, impregnação, familiarização ou inculcação difusas (ou seja, tudo aquilo que os autores anglofonos designam, às vezes, pelo termo “*currículo oculto*”), em contraste com aquilo que se adquire por meio de procedimentos pedagógicos explícitos ou intencionais (FORQUIN, 1995).

²⁹⁵ Cf. “Procedimentos de Pesquisa”.

seus próprios vieses e da interpretação que fazem sobre as características e capacidades de seu público (ISAMBERT-JAMATI, 1990:9-10 apud FORQUIN, 1995), o que reforça a questão da imprecisão.

Em suma, a ideia de que há elementos não explicitados que tornam imprecisas as expectativas em torno do conhecimento escolar, inclusive no sentido de haver relevância para os aspectos comportamentais, implica a percepção do teor contextual e relacional das próprias avaliações, evidenciando o peso da interpretação que os professores realizam sobre as habilidades de seus alunos, bem como a possibilidade de acomodação destes últimos a partir dessas mesmas expectativas. Tendo em vista essas discussões, foi possível perceber nas falas dos gestores, em primeiro lugar, um choque entre a realidade e o que idealmente esperavam dos alunos e, diante dessa frustração, as adaptações em termos de uma flexibilização avaliativa.

COORDENADORA LUZ – Quando é um aluno que tem dificuldade, a recuperação dele é em cima do que pode oferecer... ele é limitado e a gente sabe que ele não vai além disso... Mas, se ele tenta, entra num grupo, faz o trabalho, ele vai conseguir a nota... É o esforço, né? Isso tem que ser considerado, porque alguns podem demonstrar habilidade na arte, na música e, de repente, no raciocínio, ele tem dificuldade. MAYSA – Então, é difícil ser reprovado?

COORDENADORA LUZ – Realmente, tem que abusar, porque é oferecida a recuperação. Só mesmo quando ele não quer.

(Luz, Coordenadora, São Gabriel)

VICE-DIRETOR MÁRCIO – Tem muito caso que a gente tenta ajudar o aluno, principalmente, aquele que tá mais atrasado.... Tem um aluno de 23 anos, não vamos ficar segurando, né...? A gente ajuda sim... Dá conselho e dá um empurrão, até pra ele crescer lá fora...

(Márcio, Vice-diretor, São Gabriel)

É interessante como, nas falas de ambos, o próprio conhecimento escolar tradicional foi relativizado, uma vez que os jovens poderiam apresentar habilidades não acadêmicas e até mesmo se desenvolverem fora da escola, o que sugere não apenas a propensão para flexibilizar as exigências para a aprovação, mas também certa valorização de conhecimentos extraescolares, a partir de um olhar mais abrangente sobre o aluno²⁹⁶. Contudo, conforme fala do coordenador Adalberto (transcrita no começo deste item), o discurso mais “pedagógico” e maleável não foi o único possível, havendo também entre os gestores a percepção de que alguns docentes eram desfavoráveis às flexibilizações:

²⁹⁶ É plausível que a coordenadora e o vice-diretor estivessem modulando as suas falas a partir da imagem que faziam do que eu esperava deles, apresentando um discurso “politicamente correto”, porém, a própria possibilidade desta postura ser considerada legítima já é algo significativo, principalmente porque se alinha ao espírito da legislação vigente, conforme será discutido.

COORDENADORA ANDREIA – Às vezes, quando o aluno bagunçou, a reprovação é uma forma do professor punir. Também não me excluo. Porque, às vezes, a gente na sala de aula, não têm a visão geral. Não sabe do problema que aquele aluno tá passando... Alguns professores ficam indignados: “Ah! Mas, ele passou o ano zoando! Não veio o ano inteiro! Ficou passeando!” Eu digo: “Gente, mas ele tem o direito. Se vocês querem cobrar um trabalho pesado porque ele ficou enrolando, é seu direito, mas tem que dar o trabalho...”. E se for laudo, aluno de inclusão, vai ter que passar, querendo ou não... (Andreia, Coordenadora, São Lucas)

No que toca à questão legal, ao discutir as prerrogativas dos alunos, Andreia mobilizou três contextos diferentes, também implícitos na fala de Adalberto e perceptíveis nos discursos mais “pedagógicos” de Luz e Márcio. Em primeiro lugar, remeteu ao direito, garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de os alunos realizarem recuperações ao longo do ano, caso seu desempenho não tenha sido satisfatório²⁹⁷. No que toca à lei, há diversos trechos²⁹⁸ que apontam para a tendência ao que proponho nomear de “garantismo escolar”²⁹⁹, ou seja, uma disposição para abdicar do rigor nas avaliações em nome de levar em conta aspectos sociais, pedagógicos e individuais mais amplos, evitando-se, ao máximo, as consequências negativas da reprovação (como o atraso e o abandono escolar). Também houve menção à prerrogativa dos alunos de fazerem trabalhos para compensar suas ausências, possibilidade que não consta na LDB, mas é prevista por resolução da Secretaria Estadual de Educação³⁰⁰, que determina que “*caso o aluno atinja 25% de faltas*” deve-se “*iniciar o procedimento para a ‘compensação de ausências’ com a recuperação dos conteúdos e habilidades não desenvolvidas*”. É relevante que o parecer adotado pelo governo do estado de São Paulo torna o professor não apenas obrigado a ministrar as atividades, como também a registrá-las; o que, na prática, abre caminho para que o docente seja questionado no caso de reprovar o aluno, conforme a fala de Adalberto e de Augusto:

COORDENADOR ADALBERTO – Infelizmente, a gente cumpre ordens e, se o aluno tem direito a fazer, ele vai fazer. E, se a gente reprovar um aluno sem dar o trabalho, e o responsável entrar com um recurso, ele vai ganhar, porque se não estiver comprovado que passou o trabalho e foi o aluno que não trouxe, não tem como... Então, já pra não ter essa dor de cabeça, vamos fazer o que é pedido e pronto...

²⁹⁷ Cf. LDB, art. 24. V- e.

²⁹⁸ No artigo 24º da LDB fica estabelecida a possibilidade reclassificação dos alunos “*independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino*”; o que, na prática, significa a possibilidade de um aluno solicitar ser promovido mediante reavaliação, mesmo que tenha sido reprovado anteriormente. Além disso, o artigo determina que a avaliação deverá ser “*contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais*” e abre a possibilidade de “*aceleração de estudos para alunos com atraso escolar*”. No artigo 13º prevê, ainda, que é obrigação dos docentes “*estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento*”.

²⁹⁹ O termo “garantismo” é oriundo do campo jurídico, designando um posicionamento que defende os direitos fundamentais dos réus, com amplo respeito aos trâmites e garantias processuais, tendo como objetivo evitar arbitrariedades, bem como uma postura punitivista por parte daqueles que julgam. No contexto da discussão atual, tomo emprestado esse termo para nomear uma perspectiva por parte dos professores e, principalmente, dos gestores que, animados por um contexto político e legal, tendem a evitar a reprovação a partir da flexibilização das regras escolares.

³⁰⁰ Resolução N. 42, de 2015 (Projeto “Quem falta, faz falta”) Cf. <https://www.educacao.sp.gov.br/quemfaltafazfalta> Acesso em 31.01.21

(Adalberto, Coordenador, São Miguel)

DIRETOR AUGUSTO – Teve ano que os professores estavam exagerando na reprovação! Ai, não dá... Se tiver reprovação, vai ter que justificar. Eu quero documento. E vai ter que provar pra mim que deu uma avaliação contínua, que deu trabalho de recuperação. Só pode reprovar se tiver cumprido com a sua parte... O problema é que muitos não querem dar os trabalhos de compensação e, muitas vezes, nem sabem que existe... Mas eu dou “carteirada”. Falo: “É lei, ele tem direito, se você não der, eu mesmo vou passar um trabalho da sua disciplina para o aluno”. Eu fiz isso, várias vezes.

(Augusto, Diretor, São Lucas)

A “dor de cabeça” à qual Adalberto se refere é respaldada pela Deliberação 120/2013³⁰¹ do Conselho Estadual de Educação, que garante ao aluno o poder de solicitar a reconsideração de sua reprovação. Assim, a combinação entre a prerrogativa da recuperação – enfatizada por Augusto e garantida pela LDB - e o direito à compensação de ausências - sublinhado por Adalberto e chancelada pelas normativas no âmbito estadual - minimiza consideravelmente os dois fatores passíveis de reprovação, invertendo, em certa medida, os papéis dos professores e dos alunos, uma vez que os primeiros podem ficar em uma situação de ter que provar que cumpriram com sua obrigação, caso sejam questionados.

Finalmente, ao referir-se à aprovação de alunos “com laudos”, Andreia fazia menção aos jovens atendidos no âmbito da chamada “educação especial” que, segundo a LDB (artigos 58 e 59), se destina a “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” e deve ocorrer “preferencialmente na rede regular de ensino”³⁰², a partir das adaptações necessárias e, quando for preciso, por meio da oferta de “serviços de apoio especializado”. Apesar da fala da coordenadora, é importante enfatizar que a LDB não preconiza a impossibilidade irrestrita de reprovar os alunos que disponham de laudo médico, o que já evidencia ser o tema mais complexo do que pode parecer. Em seu artigo 59º, a lei prevê que os alunos em questão têm direito a “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”, incluindo intervenções

³⁰¹ Cf. <https://www.imprensaoficial.com.br/Certificacao/GatewayCertificaPDF.aspx?notarizacaoID=f5afd315-9307-48da-b702-8c0438c43902> Acesso em 28.11.21.

³⁰² As discussões sobre a educação especial são controversas uma vez que, apesar da crescente inserção de alunos com deficiências em escolas regulares (em substituição ao modelo de atendimento por instituições especializadas), a inclusão nunca foi expressamente obrigatória, mas sim, uma recomendação de que os alunos sejam “preferencialmente” atendidos nas escolas convencionais, conforme artigo 54, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, e artigos 58 e 59, da LDB, de 1996. Por outro lado, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, é mais enfática na crítica às escolas e classes especiais para o “atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum”, argumentando que teriam um viés excludentes e discriminatório (página 5). Essa orientação esteve válida até 2020, quando o governo do presidente Jair Bolsonaro propôs um documento substitutivo que prevê explicitamente classes e escolas especializadas “para educandos que não se beneficiam em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentarem demandas por apoios múltiplos e continuados” (artigo 2º), evidenciado uma nova guinada nos debates em torno da educação inclusiva.

no contraturno escolar, além de ser “*facultado às instituições de ensino*” a chamada terminalidade específica para o ensino fundamental, significando a possibilidade de obter o diploma de conclusão de curso se, mesmo diante das adaptações cabíveis, o aluno não tiver sido capaz de adquirir os conhecimentos esperados³⁰³. Embora essa possibilidade de progressão seja textualmente restrita ao primário no texto da LDB, há autores que relatam que a prática ocorre no nível médio (como explicitado pela coordenadora Andreia) e até no superior (OLIVEIRA; DELOU, 2020, SILVA; PAVÃO, 2019), evidenciando um grande espaço de imprecisão entre as determinações legais acerca da educação especial e o cotidiano escolar³⁰⁴, o que implicaria, muitas vezes, que a terminalidade específica seja aplicada de forma deturpada³⁰⁵, passando a significar, simplesmente, aprovação automática (como ficou sugerido pela coordenadora), mesmo que o aluno não tenha tido a oportunidade de aprendizado a partir de adaptações efetivas (OLIVEIRA; DELOU, 2020). Levando em conta essas reflexões, é plausível argumentar que, também na educação especial, as aprovações podem ser compreendidas a partir da ideia de “garantismo escolar”, uma vez que, diante das variadas limitações enfrentadas pelos docentes e gestores, opta-se por privilegiar a progressão, mesmo que o aprendizado e o processo avaliativo sejam enfraquecidos.

Considerando esse escopo legal, os gestores apresentaram visões diferenciadas, mas com um elemento comum: todos se colocaram como cumpridores de determinações externas, evidenciando a necessidade de vencerem a resistência dos docentes, seja por meio do convencimento ou da autoridade, para aplicar uma política que tendia a facilitar a aprovação. Como apresentado, a legislação é um fator importante para isso, porém, as leis estão inseridas em um contexto social, político e econômico mais amplo, ao mesmo tempo que a sua aplicação não é automática, pois também não está descolada das relações nos âmbitos micro, havendo uma composição entre o espírito das normativas, a situação dos agentes na estrutura de forças vigente e uma tendência geral, que pressiona os atores na direção de obter indicadores educacionais favoráveis para as suas escolas. Sobre a última questão, conforme pontuado em outro momento³⁰⁶, discute-se que a política de avaliações externas e a preocupação específica com as taxas

³⁰³ Há uma Resolução do Conselho Nacional de Educação, de setembro de 2001, que restringe ainda mais o escopo dos beneficiários da terminalidade específica, indicando essa possibilidade apenas para alunos com “*grave deficiência mental ou múltipla*” e mediante “*histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as competências desenvolvidas pelo educando*”. Cf. Resolução CNE/CEB 2/2001 em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> Acesso em 28.11.2021

³⁰⁴ Nesse sentido, as pesquisadoras Wanessa Oliveira e Cristina Delou (2020) apontam para a inexistência de uma “*orientação clara sobre a prática*”, indicando uma multiplicidade de notas técnicas e pareceres municipais e estaduais nem sempre alinhados à legislação nacional e às normativas internacionais das quais o Brasil é signatário, o que, por sua vez, estimularia “*compreensões dúbias*” sobre o tema.

³⁰⁵ Em uma pesquisa bibliográfica não exaustiva, foi possível localizar uma única orientação mais sistemática, no âmbito do Instituto Federal Fluminense (IFF), para a operacionalização da terminalidade que previa a necessidade de um registro de todas as adaptações curriculares aplicadas (devendo constar previamente no projeto político pedagógico da escola, nos planos de curso e de aula), seguido da constituição de uma banca de professores para avaliar se tais adequações foram, de fato, oferecidas para, por fim, chegar-se a um veredito sobre a situação do aluno que, em todos os casos, deverá ser amplamente justificada (SANTOS/IFF). No que toca aos gestores entrevistados, não houve qualquer menção a esse tipo de processo, sendo perceptível apenas as restrições à reprovação. Cf. “Guia Orientador: Certificação por terminalidade específica na rede federal profissional, científica e tecnológica em <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/560830/3/guia%20orientador.thamillepereiradosantos.pdf> Acesso em 01/05/2021

³⁰⁶ Cf. “Procedimentos de Pesquisa” e Capítulo 1.

de abandono e de reprovação ganharam proeminência a partir dos anos de 1980 e 1990, figurando como algumas das contrapartidas estatais para as diversas condicionalidades exigidas pelas organizações financeiras internacionais³⁰⁷ para conceder empréstimos ao Brasil, de maneira que as reformas nas redes de ensino e as provas em larga escala³⁰⁸ teriam sido frutos desse processo (ALTMANN, 2002, FIGUEIREDO, 2009; VITELLI, FRITSCH, CORSETT, 2018).

No que toca aos contextos relacionais, há aspectos estruturais do funcionalismo que posicionam os gestores na conjuntura das escolas, delineando proximidades e diferenciações com relação aos professores e que estimulam a postura garantista. Em primeiro lugar, todos eles já haviam desempenhado o papel de professores (alguns ainda o faziam em outros estabelecimentos), mas tinham galgado uma posição distinta entre os pares, com um acréscimo de valor em termos do reconhecimento profissional. Por outro lado, esse *status* superior era marcado pela fragilidade, justamente porque não era definitivo, na medida em que as funções de coordenadores e dos vice-diretores não fazem parte da carreira estatutária do funcionalismo estadual, tratando-se de um cargo comissionado no qual a nomeação é atribuição dos diretores e poderá ser revogada, seja em função de um eventual conflito com o superior ou de uma diminuição no número de comissionados da escola - o que, por sua vez, pode ocorrer se a instituição perder um número significativo de alunos. Já com relação aos diretores, também são comissionados em sua maioria³⁰⁹; nesse caso, são designados pelas Diretorias de Ensino³¹⁰, subordinadas, por sua vez, à Secretaria Estadual de Educação, o que evidencia uma cadeia hierárquica pautada quase que exclusivamente em cargos comissionados e políticos, na qual os chefes não desfrutam da mesma estabilidade que seus

³⁰⁷ Tais como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento, BID, e o Fundo Monetário Internacional, FMI.

³⁰⁸ Embora dificilmente se negue por completo a necessidade de pesquisar e compreender a situação do ensino nos vários níveis, muitos autores apontam para efeitos indesejados das avaliações em larga escala e dos indicadores. Em um levantamento sobre as principais críticas, Adriana Bauer, Ocimar Alavarse e Romualdo Oliveira (2015), por exemplo, apontam haver um empobrecimento curricular, com maior ênfase para as disciplinas de português e matemática e para a tendência do ensino ser mais voltado para o bom desempenho nos testes do que para o aprendizado em si. Indica-se ainda que, visando os índices, as escolas podem evitar que os alunos com maior dificuldade compareçam nos dias das avaliações externas (situação que foi descrita informalmente por um dos gestores entrevistados), além de transferir ou se recusar a matricular aqueles com dificuldades ou necessidades educacionais especiais (Cf. BROADFOOT, 1996; OLIVEIRA et al., 2013 apud BAUER, ALAVARSE, OLIVEIRA, 2015; COSTA, KOSLINSKI, 2011). Bauer, Alavarse e Oliveira (2015) apontam também para uma maior responsabilização dos professores e dos outros profissionais, por meio da descentralização dos processos de gestão e da publicação de *rankings* comparativos que acabam por culpar os integrantes das escolas pelos maus resultados, isentando os poderes executivos. Em certa medida, estes achados de pesquisas convergem com a fala de alguns entrevistados ao apontarem para a possibilidade de “*medidas punitivas injustas, como a perda do emprego de gestores e professores ou, até mesmo, o fechamento de escolas ou sua maior supervisão pelo Estado, entendida como perda de autonomia*” (BAUER, ALAVARSE, OLIVEIRA, 2015). Além disto, estes e outros autores indicam também a possibilidade de um aprofundamento nas desigualdades (e na concorrência) entre as escolas públicas, na medida em que os *rankings* e a bonificação acabam por valorizar os estabelecimentos que já estão bem e estigmatizar aqueles em maior dificuldade (COSTA; KOSLINSKI, 2011; BAUER, ALAVARSE, OLIVEIRA, 2015). Além dessas questões, como foi pontuado na “Introdução” e será mais bem discutido a partir da fala dos gestores, é muito provável que seja comum a prática de manipulação das informações sobre reprovação e abandono, visando, justamente proporcionar uma nota melhor no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

³⁰⁹ Entre as escolas pesquisadas, apenas um diretor era estatutário no cargo e não aceitou participar da entrevista.

³¹⁰ As Diretorias de Ensino (DE) fazem a mediação entre a Secretaria Estadual de Educação e a totalidade das escolas do estado, a partir de uma abordagem regionalizada em que cada Diretoria gere uma quantidade de instituições de determinado território. É chefiada pelo Dirigente de Ensino, que será designado pela Secretaria Estadual de Educação, e tem como atribuições o monitoramento da evolução dos indicadores educacionais de cada escola, o cumprimento das metas oficiais, além de orientar a aplicação das avaliações institucionais e controlar a adequação da quantidade de vagas ofertadas pelas escolas à demanda existente. Tais tarefas são, muitas vezes, executadas pelos Supervisores de Ensino, profissionais também nomeados pela Secretaria Estadual de Educação e que atuam próximos aos diretores e coordenadores das unidades. Cf. <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2019/decreto-64187-17.04.2019.html> Acesso 3.6.2021

subalternos (considerando a parcela significativa de professores que é concursada). Dessa forma, é possível argumentar que a posição dos gestores é marcada por diversas ambiguidades: sabem das dores de serem professores, mas também conhecem mais de perto os problemas dos alunos, além de terem atingido um *status* que é, simultaneamente, diferenciado e revogável, pois depende da habilidade de atender aos designios superiores e, ao mesmo tempo, de gerenciar os hierarquicamente inferiores. Com relação aos primeiros, assim como indicado por Bauer, Alavarse e Oliveira (2015), os gestores entrevistados apontaram pressões sofridas em torno dos indicadores educacionais das escolas, afirmando que ocorriam, principalmente, por intermédio da figura dos supervisores de ensino³¹¹.

COORDENADORA ANDREIA – Na nossa escola, os índices caíram, então, somos uma “escola prioritária”. Aí, fica meio que um estigma, sabe? Por exemplo, vieram apostilas para recuperação, o que é até legal porque era um material bom, mas você fica marcado, né? O supervisor sempre pergunta: “E aí? Os professores tão trabalhando a apostila?” Então, eles ficavam mais em cima... Às vezes, eles vêm até aqui e mesmo que não entrem em sala de aula, só com a presença na escola, já fica aquele clima ruim e os professores se sentem mal... Mas, na verdade, é com a gente (os coordenadores) que eles trabalham. Então, eles vêm até a gente: “E aí? Cê fez a busca ativa? Deu resultado? Com quantos você conseguiu?”

MAYSA – A perda de alunos ou índices ruins têm consequências para os professores?

COORDENADORA ANDREIA – Influencia no bônus do professor, se os índices caírem ou não atingir as metas... Aqui, os professores do ensino médio não receberam... Então o bônus era para ser algo positivo, mas hoje o professor o enxerga como uma forma de castigar. Porque você pensa: “Só a gente que não recebeu”.

(Andreia, Coordenadora, São Lucas)

COORDENADOR ADALBERTO - Eu vou ser cobrado por uma direção, por uma supervisão, então, da mesma forma, eu cobro os professores. Se tiver muito abandono, a escola acaba perdendo perante a diretoria de ensino. Eles questionam o que está sendo feito e fica como, se a gente não traz esse aluno de volta, quer dizer que a gente não tá fazendo nada! Fica uma manchinha negativa. E as verbas destinadas à escola são pela quantidade de alunos que temos, então, também diminui. Fora isso, se diminuir muita sala, também perde coordenação e vice-direção e o professor perde aula. Até 2016, eu tinha outro coordenador comigo, mas acabou ficando só eu e, para direção, também é ruim perder os funcionários.

(Adalberto, Coordenador, São Miguel)

Com relação ao abandono, Andreia citou ser cobrada para fazer o procedimento de “busca ativa”, ou seja, telefonar aos alunos que estavam faltando muito (e às suas famílias) para tentar fazer com que voltassem à escola. Assim como Adalberto, sua fala explicitou consequências negativas da piora dos índices para os colégios, desde redução de cargos comissionados, pressão por parte dos superiores e, no caso dos

³¹¹ Para uma contextualização sobre o papel dos supervisores de ensino, conferir nota anterior.

docentes, o não recebimento de bônus salarial e a necessidade de ministrarem aulas em mais de um estabelecimento, caso não haja turmas suficientes naquela unidade para completar a sua carga horária.

Tendo em vista esses efeitos negativos da perda de alunos, provoqueei os gestores sobre a possibilidade de se encobrir o abandono³¹². Em meio a certo constrangimento, todos assumiram ter conhecimento desse tipo de prática, embora tenham refutado que estivesse acontecendo especificamente naquela escola.

MAYSA - Os alunos matriculados realmente são frequentes?

COORDENADOR ADALBERTO – São.

MAYSA – É impossível falar em aluno fantasma?

COORDENADOR ADALBERTO - Não, aqui são frequentes! Até porque se a gente tem aluno fantasma, como que a gente vai dar conta dele no final do ano? Como que a gente vai aprovar esse aluno?

MAYSA – Não sei.... Às vezes, ele pode voltar para escola no fim do ano... Ou reprovar por falta no final...

COORDENADOR ADALBERTO – É... mas, a reprovação por falta no final, você fica mal visto...

MAYSA – Mas, pelo menos, não fecha a sala, né?

COORDENADOR ADALBERTO – Sim... É.... Mas você tem que mascarar muito... E se a supervisão for atenta, vai perceber, né?

MAYSA – Mas, considerando as outras escolas que você passou, você nunca viu isso acontecer?

COORDENADOR ADALBERTO – Sim... (Rindo). É uma prática da rede, já vi acontecer sim. É para que os professores tenham o mínimo de aulas, para garantir os efetivos da casa, evitar que ele tenha que pegar aula aqui e em mais duas escolas.... Não vou te falar que nunca aconteceu, mas hoje não acontece...

(Adalberto, Coordenador, São Miguel)

MAYSA – Alguns entrevistados falaram em salas com pouquíssimos alunos, mas, às vezes, a lista de chamada estava cheia, sem marcar a ausência...

DIRETOR AUGUSTO - Pra não fechar a sala...

MAYSA – Sim, exatamente.... Você vê isso acontecendo? Não só aqui, no geral...

³¹² Sobre essa questão, é relevante lembrar que, conforme foi apresentado no Capítulo 2, uma parte dos jovens que evadiram, voltaram ao longo do mesmo ano letivo (11,34%) e, entre esses, 27,3% foram aprovados, mesmo tendo ultrapassado a quantidade de faltas.

DIRETOR AUGUSTO - Em parte, acontece, né? Mas, a gente andou dando vários “NComs” (Não Comparecimento), até porque a gente teve procura. Mas, mesmo esse cara que tá na lista, ele vem um dia, dois dias e, aí, para... Ele não é tão frequente, mas não abandonou... Só tá meio que evadido.

MAYSA – Mas, e os alunos que nunca mais vieram?

DIRETOR AUGUSTO – Tem, né... Teve escola que andou fechando (sala), porque não tinha mesmo aluno. Mas, não é igual aos nossos.... Porque a gente vive ligando. Aí, ele volta, fica mais uma semana. Então, ele tá na lista, mesmo sem ser frequente... Por isso, teoricamente, a sala tem quarenta alunos...

(Augusto, Diretor, São Lucas)

No que se refere à tentativa de fazer o aluno evadido retornar (a chamada “busca ativa”), facilitada pelos trabalhos de compensação de ausência (e também outras flexibilizações), os coordenadores apontaram para resistência e desconhecimento da legislação por parte dos docentes.

COORDENADORA ANDREIA - Teve um dia que eu passei dias atrás do aluno, na busca ativa, ligando. Aí, vem o aluno e fala assim: “Eu cheguei na sala, o professor falou que não adianta eu vim, que eu já tô reprovado!” Aí, eu dei uma bronca na hora na sala dos professores. Eu falei: “Depois de três dias ligando, o cara veio e você falou que ele já tá reprovado?” Quando o aluno tem a sensação de que já reprovou, ele vai largar. Isso é comum.... Como você vai resgatar, se fechar porta? E, o aluno nem vinha, se voltou, já melhorou.

MAYSA – Mas, a reprovação não pode ser ruim para o professor, quando fecha turma e ele perde aula?

COORDENADORA ANDREIA - Foi o que perguntei, mas ele não lembra naquela hora, porque está muito bravo, porque o aluno não viu a aula, ignorou, bagunçou... Eu ouço muito os colegas reclamando, mas, agora, estando na gestão, eu entendo o outro lado... A gente tem uma legislação que diz que, se o aluno que teve uma melhora, ele vai ser aprovado... Às vezes, os professores falam “Ah, mas você é à favor do governo?” Não é questão disso. Eu cumpro o que tá na lei... Muitos questionam sobre compensar ausência. Eu até já imprimi a lei, porque senão fica parecendo que sou eu que quero que faça, mas têm o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), a LDB... várias leis que garantem a compensação de ausência, por exemplo³¹³.

(Andreia, Coordenadora, São Lucas)

DIRETOR AUGUSTO – Às vezes os professores nem sabem, porque tem várias regras que mudaram e que não são divulgadas. A gente fala para os alunos, mas, no geral, eles não sabem desses direitos. Acredito que é uma coisa que o professor não fala em sala... porque isso, para eles, seria um tiro no pé, eu acho...

³¹³ Conforme apresentado anteriormente, apesar da fala da coordenadora, a LDB não menciona a possibilidade de compensar ausências por meio da entrega de trabalho escolar, tendo sido esta prerrogativa aberta apenas no âmbito estadual pelo Parecer 67/98. No que toca o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei 8069/1990 –, também não há menção a isso, sendo listado o direito à educação de forma genérica (artigo 53) e a necessidade de a escola comunicar as faltas excessivas e o abandono escolar para o Conselho Tutelar (artigo 56).

(Augusto, Diretor, São Lucas)

COORDENADOR ADALBERTO - Se não ficar no pé, eles não dão (trabalho de recuperação e compensação de ausência). Normalmente, professor não gosta de dar trabalho de compensação, porque nós, como professores, não concordamos com essa situação, que o aluno pode tudo... que ele tem todos esses direitos... Somos tirados como palhaços, porque o aluno pode fazer o que quiser e, no final do ano, ele ainda vai passar. Isso é o que acaba revoltando mais ainda a nossa classe, como professor. Vamos dizer assim: já tiraram tudo dos professores, né...? Querendo ou não, o único momento ainda que o professor tem um poder... era esse, no conselho, de determinar a vida de tal e tal aluno. Então, existe uma batalha grande e, a gente que tá na coordenação, fica naquele fogo cruzado, né? Só que eu cumpro ordens...

MAYSA – Você acha que os professores tendem a ser contra a aprovação quando o aluno é bagunceiro?

COORDENADOR ADALBERTO - Sim, acredito que isso aconteça realmente... Aqui, não tenho tanto conflito sobre isso, até por questão de amizade. Eu troco a real com os professores: “Vocês sabem que eu também não sou a favor. A gente já trabalha aqui há quantos anos? Mas temos que fazer...”

MAYSA – Veja se está correto: a única coisa que se pode fazer é evitar que o aluno saiba (desses direitos)?

COORDENADOR ADALBERTO – Sim. É isso mesmo... Só que a gente, como gestão, é diferente, a gente tem que falar.

(Adalberto, Coordenador, São Miguel)

Além de Adalberto e Andreia, Marcio e Augusto também destacaram o comportamento como critério importante para facilitar a aprovação, evidenciando que o lugar ocupado pelos docentes também é repleto de contradições, pois, ao mesmo tempo em que a perda de alunos pode acarretar problemas funcionais importantes, também pode ser muito dolorido aceitar as flexibilizações, principalmente, no caso de alunos que não se comportam. Sobre essa questão, é válido recuperar as discussões de Dubet (1996), que discorre especificamente sobre o declínio do papel institucional dos professores, sobretudo, no nível secundário, evidenciando que, alunos e professores, podem agredir-se mutuamente ao fracassarem e ao se sentirem desvalorizados, evidenciando “experiência cruzadas”:

Uns e outros também podem dar a entender que seguem o jogo e, assim, esvaziar todo o conteúdo real de suas experiências cruzadas. Em suma, as experiências de professor e alunos são duas caras da mesma moeda. Uns e outros estão menos definidos por seu papel do que por sua capacidade de se constituir na resolução do problema da ordem, da motivação, do sentido. (...) Nos estabelecimentos difíceis, às vezes se tem a impressão que dois bandos se enfrentam nas situações mais tensas: o dos professores e o dos alunos, um e outro tentando manter a sua imagem elevada. Quando se estudam os alunos e os professores, nada é mais perturbador que ver o paralelismo nos seus discursos e de suas experiências, enquanto que, em um primeiro momento, muito frequentemente, dão a impressão de viver em dois planetas distintos (DUBET, 1996:189)

Conforme será mais bem discutido, embora a pesquisa indique algumas divergências com o diagnóstico atribuído por Dubet à relação conflituosa entre docentes e discentes, o autor aponta algumas questões importantes. Segundo ele, no que toca à desvalorização do professor, a massificação do ensino médio os teria colocado diante de uma plateia diversa de alunos que “*não estão dispostos a reconhecer a autoridade do professor como natural e como óbvia; esperam ser convencidos da utilidade de seus estudos*” (DUBET, 2006:160) e que têm expectativas sobre a escola (de empregabilidade, ascensão social, etc.) que contrariam o saber supostamente desinteressado correspondente à elite (DUBET, 2006:166)³¹⁴. Além disso, o autor indica a valorização crescente de uma cultura e de uma subjetividade juvenil que passam a permear as dinâmicas escolares, tornando a escola um “*espaço privilegiado da vida juvenil, em torno de amores e amizades, gostos e distinções de todo o tipo: os colégios e liceus se vem invadidos por looks, pelas marcas, pelo comércio de artigos juvenis*” (DUBET, 2006:159). Assim, há convergência com as falas de alguns dos gestores, que evidenciaram estar atentos aos jovens não apenas em seu papel de aluno (e seu desempenho acadêmico), mas, a partir das idiossincrasias que o *status* de sujeito lhes confere e dos problemas pessoais e sociais pelos quais, por ventura, estivessem passando, conforme destacaram os coordenadores Andreia, Luz e Márcio – tendo o último defendido a ideia de que seria possível aos jovens se desenvolverem fora da escola, o que tem proximidade com a ideia de Dubet de que a instituição deixa de ser vista como a única forma de cultura legítima (DUBET, 2006: 160). Assim, o autor também está atento à possibilidade de uma postura mais complacente por parte dos professores, com sensibilidade às desigualdades sociais³¹⁵ e permeada por uma série de dilemas éticos que envolvem justamente a forma como avaliam seus alunos. Em suas palavras:

Como atestar as qualificações? Deve-se avaliar os alunos às custas de afundá-los em um sentimento de fracasso e inutilidade irremediável? Deve-se levar em conta esforço e boa vontade? Se incorre então no arriscado transe de gerar novas injustiças e de esvaziar todo o valor objetivo das avaliações escolares e, desta forma, levar desilusões amargas aos alunos (DUBET, 2006:169)

³¹⁴ O autor defende que a diversificação da clientela foi mais traumática para os professores especialistas do que para os pedagogos, porque a sua autoimagem seria mais vinculada à matéria que ministram - portanto, com um campo de saber erudito - do que com o ato de ensinar em si (DUBET, 2006:162). Assim, lidar com a indisciplina não seria visto por estes docentes como parte do trabalho, mas como algo que os rebaixa – um trabalho para os psicólogos, pedagogos e assistentes sociais - e que deve ser reduzido ao mínimo possível (DUBET, 2006:171). Ao ingressarem na docência após anos de estudos universitários, eles terão que se desfazer da representação que faziam de seu trabalho, percebendo que “*o ofício do professor consiste, pois, menos em dar aula que em construir condições que permitam-lhes dá-las*” (p. 176). Além disso, o autor também aponta para a crescente tendência às avaliações de larga escala, que enfraqueceria uma legitimidade baseada na ideia de vocação, deslocando-a para a necessidade de comprovação da eficácia do trabalho a partir dos resultados objetivos (DUBET, 2006:162-163).

³¹⁵ Segundo Dubet, “*tudo se passa como se os professores secundários fossem leitores lúcidos de “A Reprodução”. Eles sabem que as causas profundas das desigualdades residem fora da escola, mas também sabem que os pareceres escolares terminam por retomá-las e por acentuá-las*”(DUBET, 206: 168-169).

Assim como Dubet (2006), as falas dos gestores apontaram para a percepção de que os professores apresentam heterogeneidade de posturas, abrangendo desde a defesa de um *status* profissional extremamente machucado até uma disposição empática, como no caso de Andreia e de Luz que afirmaram já terem dado um “empurrão”, quando eram docentes, (e já terem presenciado outros colegas fazendo o mesmo), aprovando o aluno porque imaginaram que ele poderia abandonar a escola caso ficasse retido. Com relação a esse tema, Krawczyk (2014) argumenta que, nas diversas escolas pesquisadas, encontrou um “*clima escolar bastante afetuoso com os alunos, mas quase compassivo*”. Neste sentido, os docentes seriam “*sensíveis à situação de vida de seus alunos, mas ao mesmo tempo têm baixas expectativas em relação a eles e ao seu futuro, transmitindo uma mensagem negativa para os jovens*”. Também os sociólogos Stéphane Beaud e Michel Pialoux (1999) apontam a diminuição nas expectativas dos professores, mas não tanto por compassividade, mas por uma pressão institucional de ordem objetiva, identificando que, no contexto de escolas francesas menos prestigiadas, que atendem às camadas populares, há grande dificuldade em manter um número mínimo de alunos matriculados³¹⁶. Do ponto de vista desses autores, haveria uma “*crise de recrutamento*” que seria percebida pelos alunos e também por suas famílias, podendo ser manipulada pelos primeiros, o que provocaria grande desconforto para os professores, que se percebem “*privados de qualquer poder de sanção*”³¹⁷.

Novamente, no que se refere a Dubet, apesar de, em alguns trechos, parecer propor uma tendência mais enfática para o “*declínio*” ou “*esvaziamento institucional*”, conforme pontuado em outros momentos, o autor é especialmente relevante quando aponta para a heterogeneidade e para a necessidade de cada ator se construir subjetivamente, atribuindo significados às suas experiências. Também é pertinente a sua percepção de que alunos e professores partilham de “*experiências cruzadas*” – embora não me pareça ser útil analisá-las predominantemente a partir das ideias de conflito ou de esvaziamento de sentido, mas sim da construção de sentidos variados para a escola, sendo necessário reconhecer também uma dimensão de solidariedade nessa relação. Assim, deve-se considerar que os dois grupos estão imersos em um universo de significados parcialmente comuns, marcados pela fragmentação, pela baixa explicitude das regras e, conseqüentemente, pela possibilidade de serem apreendidas de forma incompleta e desigual, considerando a multiplicidade dos atores envolvidos. Tendo esta discussão em mente, buscarei

³¹⁶ Ao analisarem a realização de um Conselho de Classe, essa questão fica bastante evidente: “(...) a instituição é prisioneira de sua estreita margem de manobra: ela deve “preencher” as vagas. De certo modo, professores e diretoria estão “nas mãos” dos alunos, que podem fazer chantagem dupla – com o desemprego e com a reputação do bac profissionalizante – o que paradoxalmente dá vantagem ao representante de classe. De certa maneira, esse conselho de classe revela o funcionamento desse liceu profissionalizante. A tensão reinante, a raiva e a revolta dos professores exprimem sua aflição diante do fato de se virem privados de qualquer poder de sanção, à medida que se agrava a crise de recrutamento de alunos” (BEAUD; PIALOUX, 1999:124).

³¹⁷ Segundo os autores, a escola conferiria um “*bônus ao atraso escolar*”, beneficiando os discentes mais velhos com a possibilidade de serem aprovados “*por tempo de casa*” (BEAUD E PIALOUX, 1999:146).

desenvolver essas ideias apresentando uma interpretação para a forma como as experiências e dilemas dos professores em torno da avaliação se compõem com a atitude dos alunos, convergindo para a polissemia do que significa o aprendizado e para a dificuldade de se localizarem em meio à fragmentação de disposições avaliativas que, no geral, tendem para a flexibilização, mas podem ser caracterizadas menos como uma situação absoluta e mais como um “*equilíbrio precário*”, como propõem Barrère e Sembel (BARRÈRE, SEMBEL, 2006: 72).

Polissemia do aprendizado

Considerar que as experiências dos jovens e as dos docentes (interpretadas indiretamente a partir das entrevistas com os gestores) se interpenetram, permite avaliar, diante da multiplicidade e da fragmentação das tendências apresentadas, quais composições são mais ou menos favoráveis para a sensação de aprendizado e, conseqüentemente, para a permanência escolar. Da perspectiva daqueles que trabalham na escola, conforme discutido, a disposição à flexibilização avaliativa pareceu ser um movimento importante, mas, do ponto de vista dos jovens entrevistados, não necessariamente implicou um engajamento na instituição, sendo possível perceber outras conciliações de forças no cruzamento dessas experiências. Conforme será discutido nos próximos itens, embora minoritárias, houve algumas dinâmicas adversas que podem ser interpretadas como efeitos perversos das flexibilizações. Sobre essa questão, é possível indicar que, diante da falta de subsídios para realizar uma prática pedagógica verdadeiramente inclusiva, a generalização das aprovações apareceu como a resposta mais simples, uma vez que, pelo menos em aparência, seria menos ofensiva aos direitos garantidos por uma legislação que, por sua vez, é pouco apreensível. Além disso, a promoção, do ponto de vista lógico, é compatível com os interesses imediatos dos alunos que, afinal, não desejam ser reprovados. Como consequência, é possível que o direito ao aprendizado para todos, ou seja, independentemente das características e das dificuldades individuais, esteja sendo comprometido.

Contudo, na maioria dos casos, foi possível notar uma afinidade positiva entre a maleabilidade das avaliações e a sensação de aprendizado, sendo a questão do bom comportamento um elo importante entre o polo dos docentes e os significados atribuídos pelos discentes para seu próprio desempenho. Em linhas gerais, é possível interpretar que a transformação de aspectos atitudinais e procedimentais em boas notas (desembocando na aprovação) estimula que o jovem tome esses mesmos aspectos como sinônimos de aprendizado e de sucesso acadêmico, sendo essa percepção retroalimentada pelos estímulos positivos. Como apresentado, da parte dos professores e gestores, embora diverjam dessa concepção de aprendizado,

há inúmeros aspectos que os orienta no sentido da flexibilização (legislação, pressões institucionais, sanções negativas do ponto de vista funcional, empatia com os alunos, etc.). Dessa forma, é possível indicar que a própria ideia de aprendizado é polissêmica, havendo diferenças de interpretação entre os professores e os alunos, mas também internamente a este segundo grupo, uma vez que, a sensação de se aprender nem sempre será consequência das flexibilizações. Sobre essa questão, conforme antecipado no capítulo anterior, é relevante que, na maioria das entrevistas, o que estou chamando de viés atitudinal ou procedimental do aprendizado não pareceu implicar a instrumentalização deliberada pelos jovens com relação às regras flexibilizadas (sobretudo, no sentido de visarem os trabalhos de recuperação e de compensação de ausência), mas sim uma forma alternativa e genuína de atribuição de significado para o aprendizado.

Tendo em vista essas questões, a interpretação que se está sugerindo sobre a relação entre maleabilidade avaliativa, satisfação com o próprio aprendizado e engajamento na escola partiu, predominantemente, da análise conjunta de duas perguntas abordadas nas entrevistas: uma primeira, que será apresentada mais adiante, sobre as qualidades que caracterizariam um bom aluno, e a outra, sobre os últimos conhecimentos que os jovens haviam aprendido, inspirada parcialmente nos “*inventários de saber*” propostos por Bernard Charlot (1996)³¹⁸. No que toca às reflexões desse autor, é possível encontrar um rico conjunto de elementos para discutir a relação entre o que chama de sucesso e de fracasso escolar e a variedade de narrativas, por parte dos jovens, sobre a relevância dos conhecimentos aos quais tiveram contato ao longo de sua vida (e não apenas na escola). Entre esses elementos, estão as questões do detalhamento ou superficialidade das enunciações sobre o que foi aprendido; das diferentes formas de uso da linguagem; das temáticas mobilizadas (com maior ou menor ênfase para os conhecimentos escolares); da possibilidade de atribuição de significado à disciplina, predominantemente, em razão da avaliação afetiva realizada do professor (ao gostar do professor, gosta da disciplina) ou, ao contrário, da capacidade de usar um discurso impessoal que afasta os conhecimentos das vivências imediatas, considerando-os como algo exterior e relacionando-se intelectualmente com eles e não apenas por mediações personalizadas (professor) ou signos estereotipados (nome da disciplina). Nesta última possibilidade haveria uma situação favorável em que “*a relação com a escola é então uma relação com o saber, pois o saber apresenta sentido em si mesmo, ele pode ser importante (essa palavra retorna sempre nos seus inscritos), útil e pode mesmo ser importante e inútil*”, sendo este tipo de relação caracterizada pela construção de objetos de pensamento diferentes dos objetos de experiência imediata, de tal forma que uma postura de

³¹⁸ Os “inventários” são um recurso metodológico criado pelo autor para estimular os alunos a refletirem sobre os significados que os saberes com os quais entraram em contato teriam para eles, não com o objetivo de listarem os conteúdos aprendidos, mas de estimular a reflexão sobre quais, entre esses conhecimentos, foram significativos. Para isso, os jovens são solicitados a redigir um texto, respondendo ao enunciado: “*Desde que nasci, aprendi muitas coisas, em casa, na rua, na escola e em outros lugares... O que para mim é importante nisso tudo? E agora, o que eu espero?*” (CHARLOT, 1996).

distanciamento seria necessária para acessar aquilo que o conhecimento escolar teria de específico, inclusive no sentido de se afastar da valorização da escola, majoritariamente, como via de acesso ao sucesso profissional (CHARLOT, 1996; 2013:149-150)³¹⁹.

No contexto da minha pesquisa, embora inspirada por Charlot, a tentativa de compreender a atribuição de significados para os aprendizados (no meu caso, escolares), ocorreu por meio de entrevistas e não de produção textual, além de tomar um caminho inverso: questionei, primeiramente, qual foi o último conteúdo aprendido para, a partir da resposta, investigar se as narrativas seriam mais ou menos aprofundadas, estereotipadas, tributárias da avaliação que faziam dos professores, etc., ou, ao contrário, mais próximas do saber distanciado descrito por esse autor. É importante lembrar que as entrevistas foram antecedidas e subsidiadas pelos questionários objetivos que, conforme apresentado no capítulo 2, indicaram que a grande maioria dos jovens acreditava aprender com a escola. A partir disto, o questionamento visava compreender melhor quais significados poderiam ser depreendidos a partir dessa afirmação generalizada do aprendizado, tendo em vista, inclusive, que se chocava com a avaliação dos gestores (para quem era muito fácil ser aprovado, mesmo que o aluno tivesse aprendido pouco).

Como resultado, muitos dos jovens responderam de forma ligeira e superficial, a despeito de meus pedidos por mais detalhes: “célula é parte do corpo”, “as rochas de geografia”, “foi sobre o meio ambiente”, “aquela coisa dos países juntos” (referência ao MERCOSUL) - evidenciando uma situação parecida com a encontrada por Charlot, cujos entrevistados apreciavam muito o fato de terem aprendido a ler e escrever, porém, eram muito vagos sobre outros conhecimentos – isso quando chegavam a enunciá-los (CHARLOT, 1996; 2001:146). Também em minhas entrevistas encontrei jovens que simplesmente não se lembravam dos últimos aprendizados e outros (poucos) que afirmaram em um tom crítico que havia sido a leitura e a escrita. Ainda que os últimos tenham sido menos frequentes, uma parte considerável declarou que tinha aprendido muito mais durante o ensino fundamental do que no médio; achado novamente compatível com as pesquisas de Charlot que descrevem uma piora dos resultados ao longo do progresso nas séries (CHARLOT, 1996).

Além dessas respostas, uma parte dos jovens afirmou que não estava aprendendo nada em razão da recuperação que estava ocorrendo nas três escolas³²⁰. Muitos disseram que, como não estava sendo

³¹⁹ Nas palavras do autor: “Para relacionar-se ao mundo como objeto de pensamento são fundamentais os processos de distanciação-objetivação e de sistematização. A distanciação permite ao aluno sair do mundo subjetivo das emoções, dos sentimentos, das experiências vivenciada e pôr o mundo como objeto a ser pensado. Distanciação e objetivação são indissociáveis e ocorrem em um só processo: o Eu constitui-se em um Eu epistêmico, distinto do Eu empírico, no processo no qual ele coloca o mundo como objeto de pensamento. Esse processo de distanciação-objetivação só é possível graças à linguagem; somente pela linguagem podem existir objetos de pensamento e um sujeito racional para pensá-los (Vygotsky, 1987). Se na escola impera a linguagem, é porque essa possibilita construir objetos de pensamento diferentes dos objetos de vivência, o que é a especificidade da escola”. (CHARLOT, 2013:149-150)

³²⁰ Para uma apresentação das atividades, cf. capítulo 1.

apresentada uma matéria nova, não havia um aprendizado novo e, assim, não poderiam me contar sobre a última coisa que aprenderam. Conforme indicado no capítulo I, no caso específico dos alunos da São Gabriel, além da recuperação, estava ocorrendo um projeto fora da sala de aula (no espaço do pátio)³²¹, que também foi apontado como motivo para não estarem aprendendo nada, como exposto por Maria:

MAYSA - Qual foi a última coisa que você aprendeu aqui na escola?

MARIA - Não sei! (Risos) É que a gente tá tendo projeto agora e tá tendo negócio de cinema. Então, faz tempo que a gente não tá tendo aula mesmo...

MAYSA - Mas não aprende no projeto?

MARIA - Ah, então, o meu projeto é fotografia... É diferente, né...? Não é aula.... Tem que ir lá e fica apresentando... E eu também não tô fazendo muita coisa... (Rindo)

MAYSA - Como assim?

MARIA - É que meu grupo tava fazendo a câmera e eu não decorei nem o que eu ia falar hoje, né? (Rindo)

(Maria, 17 anos, abandonou e retornou, noturno, São Gabriel)

Assim como Maria, Lorenzo foi mais um jovem que evidenciou que nem todas as atividades escolares eram reconhecidas como motrizes de aprendizado:

MAYSA - Qual foi a última coisa que você aprendeu?

LORENZO - Deixa eu ver.... É porque a maioria dos professores agora tá passando mais na apostila, mas... que eu lembro, acho que foi lá das rocha, não sei o quê de geografia... Eu não lembro os nome...

MAYSA - Na apostila não aprende tanto?

LORENZO - Até aprende, mas é que não entra muito (tocando a cabeça), né? É mais resposta pessoal, sabe...?

MAYSA - E você aprende mais como?

LORENZO - Quando eles passa exercício. Que nem, o professor de agora, tava passando o texto (na lousa), já mandou nós elaborar as perguntas. Aí eu fiz com meu amigo e assim foi...

(Lorenzo, 16 anos, nunca abandonou nem pensou, matutino, São Miguel)

Ao mencionar que os professores estavam “passando mais na apostila”, Lorenzo se referia ao projeto de recuperação e ao material distribuído pela Secretaria Estadual de Educação especificamente para esse fim, avaliando que a atividade não era muito relevante. Assim como Maria, pareceu apontar que

³²¹ Para uma apresentação das atividades, cf. capítulo 1.

as ações efetivamente voltadas para o aprendizado deveriam ter uma forma específica: dentro da sala de aula, preferencialmente com a utilização da lousa, com a enunciação de que se trata de um conteúdo novo e sem muito espaço para criações autorais (como apresentações ou respostas pessoais). Nesse sentido, atividades como filmes, seminários e visitas, embora valorizadas como algo divertido, tendiam a não ser reconhecidas como legítimas do ponto de vista do aprendizado, uma vez que fugiam das rotinas e procedimentos identificados como próprios a uma aula. Em outras palavras, a formatação típica da aula foi, muitas vezes, tomada como o próprio aprendizado.

Conforme discutido anteriormente, embora os resultados da pesquisa não permitam apontar, majoritariamente, para um declínio do sentido da escola, como chega a mencionar Dubet (2006), alguns aspectos descritos pelo autor são bastante plausíveis, desde que avaliados a partir de uma perspectiva particular. Em determinado momento, Dubet afirma que a aula se reduz a uma “*ordem superficial*” ou a uma rotina formal e sem sentido (DUBET, 2006: 189), o que pode ser reinterpretado pela ideia de que os aspectos procedimentais, de fato, pareceram ter grande relevância para o enquadramento em torno do que significava a aula e o aprendizado, embora isto não implique em uma ausência de significado, mas uma ressignificação desses elementos pelos jovens. Assim, reconhecer a existência de um ritualismo que identifica rotinas e procedimentos com o que se espera de uma aula não precisa implicar, necessariamente, a ausência completa de sentido, mas a construção de significados nuançados que poderão, inclusive, ser favoráveis para o engajamento do jovem na escola, mesmo que se afastem da visão tradicional sobre o saber escolar. Desta forma, o que estou chamando de polissemia do aprendizado não deve ser vista como sinônimo de desengajamento e nem passaporte para a evasão, sendo mais acurado descrevê-la como um elemento que torna mais complexo o jogo escolar. Isto também ficou evidenciado na entrevista com Amanda, jovem que expressou críticas intensas, porém, “magicamente” apaziguadas com relação à escola (conforme apresentado no capítulo 6), ao mesmo tempo em que descreveu de forma entusiasmada o cuidado com a organização do caderno, apontando este elemento - amplamente formal - como um dos fatores que alimentava positivamente a sua relação com os estudos.

AMANDA – Nas minhas férias eu senti falta de escrever. São coisas simples: escrever, prestar atenção, tentar fazer um trabalho, porque eu gosto de decorar as folhas, as palavras, deixar tudo colorido e aí eu senti falta disso. Não sei, é uma coisa simples, mas pra mim eu gosto de usar uma caneta colorida ou quando dá, comprar uma caneta nova.

(Amanda, 16 anos, pensou em abandonar, noturno, São Lucas)

Além dessa questão, é válido retomar criticamente as discussões de Charlot (1996, 2013) para expandir a noção de polissemia do aprendizado. Conforme pontuado, para o autor, no contexto atual, o sucesso profissional e econômico tenderia a se sobrepor enquanto sistema de referência que confere sentido para os estudos, de tal forma que a atividade intelectual e o aprendizado deixariam de ter um fim em si mesmos, tornando-se, quase exclusivamente, meios para a obtenção de outros resultados (CHARLOT, 2013:153)³²². Segundo o autor, para muitos alunos, há uma relação direta entre ir à escola e conseguir um bom emprego, sem a consideração de que o aprendizado intermedeia essas duas questões. Tal visão implicaria uma relação frágil com a escola que “*não faz sentido em si mesma mas somente para um futuro distante*” (CHARLOT, 1996:55-56). Dessa maneira, muitos dos alunos passariam a almejar mais os “*objetivos pontuais de avaliação e de nota do que a perspectiva de aprendizagem e de exercício do trabalho de pensamento de longo prazo*” (CHARLOT, 2001:129). Charlot aponta também para a prática de “*encher a folha*”, ou seja, escrever sem que nenhuma ideia seja efetivamente aprofundada (CHARLOT, 2001:138) e caracteriza a relação que muitos têm com a escola como um “*trabalho alienado*”, quando estudar se converte em fazer o que o/a professor/a pede (“*escutá-la, sem bagunçar, brincar, brigar*”), de tal forma que os alunos estariam sendo “*desapropriados*” do sentido daquilo que fazem (CHARLOT, 2013, 153-154)³²³.

Tendo em vista estas questões - subsidiada, também, pelas discussões do capítulo anterior -, é relevante que, mesmo que os alunos enxerguem a instituição como um elo para o sucesso financeiro e profissional, estejam atentos aos objetivos de avaliação e de nota ou, ainda que, eventualmente, sejam superficiais em suas atividades escolares (como ficou sugerido nas entrevistas com relação aos últimos conteúdos aprendidos, por exemplo) e associem o estudo ao bom comportamento, isso não significa, necessariamente, um desengajamento ou fragilidade do sentido da escola. Conforme discutido, embora em alguns casos possa ter havido certa calibração dos esforços em direção à instituição, dificilmente parece ter havido um cálculo racional, de tal forma que essa tendência pode ser mais bem caracterizada como

³²² Contudo, é importante destacar que, para Charlot (1996), a tendência à instrumentalização não é absoluta, havendo múltiplas formas de relação com a escola. Assim, no contexto de uma pesquisa que realizou na periferia de Paris, aponta que os alunos de escolas e turmas “*mais fortes*” se aproximavam da visão oficial do conhecimento escolar, enquanto os alunos dos estabelecimentos “*mais vulneráveis*” tendiam a expressar uma atitude voltada mais diretamente para os objetivos de avaliação. Sobre essa questão, conforme discutido no capítulo 1, foi interessante que as escolas percebidas como as melhores, ou seja, a estadual São Gabriel e, principalmente, a federal Santo Ignácio, também tenham sido avaliadas como as mais difíceis (conforme gráficos 6 e 8, do capítulo 3), sugerindo, assim, uma relação entre essas duas variáveis. Contudo, no momento da entrevista, ao serem questionados se o fato de uma escola ser mais fácil faria dela pior, praticamente nenhum jovem respondeu positivamente - o que sugere, mais uma vez, que não se trata de uma instrumentalização racionalizada das flexibilizações da escola, mas de uma construção complexa e, em boa medida, irrefletida.

³²³ Nas palavras do autor: “*Também, um enunciado que possa ser investido em uma relação com o mundo que seja uma relação de saber pode também ser investido em um outro tipo de relação com o mundo: o aluno aprenderá para evitar uma nota baixa ou uma surra, para passar de ano, para ter uma boa profissão mais tarde, para agradar ao professor que considere simpático, etc. Nesse caso, a apropriação do saber é frágil, pois esse saber pouco apoio recebe do tipo de relação com o mundo (descontextualização, objetivação, argumentação...) que lhe dá sentido específico; e adquire sentido em outro sistema de sentido*” (CHARLOT, 2000:64).

uma “instrumentalização intuitiva” (capítulo 6), uma vez que não foi percebida enquanto tal por aqueles que a realizaram, tendo sido, quase sempre, vivenciada genuinamente como aprendizado.

A questão do comportamento relaciona-se com a outra pergunta proposta pela entrevista, referente às qualidades que caracterizariam um bom aluno, conforme identificado no começo deste item. Neste sentido, a maioria dos entrevistados indicou que fazer o que lhes era solicitado pelos docentes seria o elemento principal, evidenciando, assim, uma relação procedimental com a escola. Katia e Camila foram exemplos de jovens que expressaram esse ponto de vista, quando questionadas se eram boas alunas:

KÁTIA - Hum.... Eu acho que eu sou uma boa aluna, sim. Porque têm muito mais gente pior que eu, que faz muita mais bagunça. Que briga com professor sem motivo, xinga professor, assim, pelas costas, mas xinga. Tudo é motivo pra responder o professor, então, até que eu sô uma boa aluna.
(Kátia, 17 anos, abandonou e retornou, noturno, São Gabriel)

CAMILA - Acho que sou uma boa aluna, porque respeito o professor. Acima de tudo, tem que respeitar o professor... E também fazer as atividades... ter uma boa nota...

MAYSA – Todo mundo pode ser um bom aluno se quiser?

CAMILA – Sim. O professor tá aqui pra explicar... Ele vai ensinar e, pro aluno entender, ele tem que prestar atenção. Então, se o aluno tem boa vontade de aprender, o professor vai ter boa vontade de explicar...

(Camila, 16 anos, nunca abandonou nem pensou, matutino, São Miguel)

SONYA – Ser um bom aluno é respeitar o professor, ficar quieto na hora que ele tá falando, fazer a lição... Se dedicar na matéria... Pra mim, isso é sê um bom aluno...

MAYSA - Mesmo que não tire notas tão altas...?

SONYA – Isso. Só do fato de você tá se comportando e tá se esforçando, já é um bom avanço... É o comportamento, a educação. Tipo, se você bagunça bastante e não tem educação com o professor, é pouca chance que você tem de ser aprovado...

(Sonya, 16 anos, pensou em abandonar matutino, São Gabriel)

Para Camila, qualquer um poderia ser bom aluno porque para isto bastaria ter boa vontade e, “acima de tudo”, respeitar o professor, aspecto que também foi ressaltado por Kátia e por Sonya³²⁴. A

³²⁴ Diversos pontos dos questionários objetivos reforçam essa interpretação. Na pergunta sobre se os alunos consideravam a escola difícil (gráfico 8, anexo), raramente houve respostas positivas (à exceção dos alunos da escola federal), o que é compatível com a ideia de que a boa vontade é suficiente para ser um bom aluno. Também é condizente com o fato de apenas 3,6% se considerarem “maus” alunos e de a maioria se avaliar como excelente ou bom (63,4%) (gráfico 10, anexo). Além disso, diante da ausência de dificuldades, é razoável que a culpa pelo fracasso escolar seja do aluno, o que, de fato, correspondeu à opinião da grande maioria dos respondentes em todos os grupos (gráfico 13, anexo).

última jovem sequer mencionou espontaneamente a relevância das notas, enquanto, nas outras duas, a questão ficou escamoteada diante da ênfase dada para a relação com o docente e para a execução das tarefas. Mesmo no caso de alunos que não se viam exatamente como tais, o significado de ser um bom aluno se manteve:

LORENZO - Eu não sou tão bom e não sou tão ruim... (Rindo)

MAYSA - O que você faz que é bom e o que você faz que não é tão bom?

LORENZO- Tem vez que não faz lição, tem vez que presto bastante atenção na aula... Tem vez que fico zoando... Mas, aí, o professor chama atenção, eu já paro...

MAYSA - Entendi... E o que significa para você ser um bom aluno?

LORENZO – Significa prestar atenção na aula, fazer lição, respeitar o professor, não ficar gritando, correndo na sala, tacando giz... (Rindo)

MAYSA – Mas, e as notas? Não são importantes para ser um bom aluno?

LORENZO – Sim, mas se fazer as coisas, vai ter boa nota, porque o aluno pode ser o pior que seja, mas o professor quer o bem pras pessoas. Ele quer que o aluno entenda a aula dele, sabe? Se ele ver que o aluno é interessado, eu acho que é o que basta pra eles...

MAYSA – Se a pessoa não é boa na matéria, mas está se comportando, o professor vai dar boa nota?

LORENZO - É. O professor vê que ele tá prestando atenção na aula, que ele tá tentando fazer, ele quer...

(Lorenzo, 16 anos, nunca abandonou nem pensou, matutino, São Miguel)

As falas de Camila e de Lorenzo evidenciaram uma expectativa com relação à avaliação dos professores pautada na valorização do comportamento e das tentativas do aluno, muito afinada com o discurso dos gestores acerca das flexibilizações avaliativas. Considerando tal percepção, seria possível conjecturar que os jovens mobilizam estrategicamente e de forma consciente esses critérios avaliativos, porém, isto pôde ser questionado por outros momentos das entrevistas:

MAYSA - E se a pessoa odeia a escola e quer fazer o mínimo possível, só para passar de ano, o que ela tem que fazer? Tem como dar um “jeitinho”?

LORENZO - Eu acho que tem que fazer os trabalhos, vir pra escola, se comportar... Mesma coisa...

MAYSA – Então, não tem “jeitinho”?

LORENZO – Acho que não, porque os professor dá nota pelos trabalho mesmo...

MAYSA- Por exemplo, se ele teve muita falta e não entregou os trabalhos, pode conseguir ser aprovado?

LORENZO – Não... aí, ele vai reprovar...

(Lorenzo, 16 anos, nunca abandonou, nem pensou, matutino, São Miguel)

MAYSA – E se ele (o aluno) não gostar da escola, tem como fazer um mínimo e ser aprovado?

CAMILA - Aí ele vai repetir...

MAYSA - Não dá para fazer um jeitinho...? Assim, mesmo com muita falta e ele não fez nada, ele pode conseguir ser aprovado?

CAMILA - Acho bem difícil... Pra aprovar tem que fazer o que é pedido, ter um bom comportamento... Respeitar os professor... Ter boa nota...

(Camila, 16 anos, nunca abandonou, nem pensou, matutino, São Miguel)

Com a pergunta sobre a possibilidade de “dar um jeitinho”, busquei inferir se os jovens conheciam os trabalhos de recuperação e de compensação de ausência, bem como se os avaliavam como uma forma de driblar as regras escolares oficiais. Assim como Lorenzo e Camila, a maioria respondeu negativamente, parecendo, mais uma vez, se afastarem de uma visão abertamente utilitária da escola e convergindo para a ideia de que aprender pode ter significados diferentes, mas igualmente legítimos, a depender do ponto de vista. Dessa forma, é possível que o aluno atribua licitude à lógica escolar – em outras palavras, acredite na instituição – e, simultaneamente, perceba que o bom comportamento lhe garantirá sucesso nas avaliações. Em outras palavras, a postura “procedimental” – pautada no formalismo dos rituais e na valorização do bom comportamento – não implica uma disposição “instrumental”.

Especificamente com relação aos trabalhos de recuperação e de compensação de ausência, conforme indicado, eram desconhecidos pela maioria dos jovens, de tal forma que a apreensão da flexibilidade avaliativa pareceu ser restrita a uma sensação irrefletida (não racionalizada ou verbalizada) de que o comportamento era o critério central. Isto é compatível com a limitação no acesso a essas informações a partir da ação dos professores, conforme descrito pelos gestores. Paralelamente, uma parte menor dos jovens esboçou um conhecimento vago sobre os referidos trabalhos, porém, com pouca clareza sobre as regras que mediavam o acesso, além de demonstrarem dúvidas sobre se essas possibilidades eram reais:

MAYSA – No caso de alguém que faltou muito na escola, é possível que a pessoa passe de ano?

BERNARDO – Não sei... provavelmente, sim, pra aquelas pessoas que têm umas notas boas... Acho que teve uma menina, mas não lembro muito bem...

MAYSA – Mas, aí, o professor vai tirar as faltas? Como ele faz isso?

BERNARDO – Acho que mais se for problema de saúde, não sei bem...

(Bernardo, 16 anos, abandonou³²⁵ e retornou, noturno, São Miguel)

CHRISTOPHER - Vou te contar uma história, foi o que me contaram. Não sei se é verdade, mas, falaram que teve uma menina da outra escola que foi só uns três, quatro meses na aula e ela passou, porque passaram todo mundo do nono ano...

MAYSA – Mas ela teve que fazer alguma coisa para tirarem as faltas dela? Você já ouviu falar de um trabalhinho que faz e os professores tiram sua falta?

CHRISTOPHER -Não sei, mas falaram de um trabalho que faz pra pular um ano, se você repetiu...

(Christopher, 17 anos, abandonou e retornou, noturno, São Gabriel)

SAMANTHA - Não sei se dá pra dar jeitinho, mas acho que precisa fazer trabalhos de recuperação e são super fáceis, porque, a maioria das pessoas que fazem recuperação, são aquelas pessoas que não aprendeu.

MAYSA – E sobre faltas, é possível passar de ano, tendo muita falta?

SAMANTHA - Se tiver muita falta, não passa de jeito nenhum, nem com as melhores notas. Só se você tiver justificativa e trazer o atestado do médico de um mês, você anula aquelas faltas.

MAYSA - Que justificativa pode ser?

SAMANTHA - Ah, quebrei o braço, fiquei doente, a minha família tá com problema, tive que viajar pra ficar com eles... Então, acho que se alguém ligar explicando, eu acho que dá pra justificar sim.

MAYSA – Então, não é só problema médico? Outras coisas também servem de justificativa?

SAMANTHA - É, pode ter outras, eu tive um amigo que faltou o ano passado um mês porque a família dele teve que viajar pra Bahia e ele não tinha ninguém pra ficar aqui e ele foi junto.

(Samantha, 16 anos, abandonou³²⁶ e retornou, noturno, São Gabriel)

Em todas essas falas, ficou evidenciada a dúvida sobre a veracidade dos mecanismos de flexibilização. Essas ambiguidades foram intensificadas pelo fato de a grande maioria dos jovens desconhecer a porcentagem permitida de ausências (25%), de tal forma que não tinham critérios para avaliar as diferenças entre o normal e o excepcional e entre os seus direitos e as eventuais concessões.

Por fim, houve um grupo ainda menor de jovens que tinha vivenciado as flexibilizações de forma mais íntima, a partir de dois tipos de situações. Na primeira, tiveram a oportunidade de realizar pessoalmente trabalhos de recuperação ou de compensação de ausências, como no caso de Katia (que, apesar de os ter entregado, não teve rendimento suficiente para ser aprovada), de Mesaias (que escolheu não fazer os trabalhos propostos pela escola) e de Maria (que realizou diversas vezes as atividades, mas, ao solicitar o procedimento em uma nova escola, foi avisada pelo novo diretor que não poderia fazê-lo). Já no segundo tipo de situação, os jovens vivenciaram ou testemunharam de perto circunstâncias em que

³²⁵ Abandono atípico. Cf. Un. IV “Uma comparação entre os cinco tipos de experiência escolar”

³²⁶ Abandono atípico. Cf. Un. IV “Uma comparação entre os cinco tipos de experiência escolar”.

pessoas que não tinham notas e nem presenças suficientes foram aprovadas, sem sequer terem realizado os trabalhos, como no caso de Junior e Núbia, conforme será apresentado mais à frente. Comparativamente, enquanto, no primeiro tipo de situação, a ciência sobre os recursos de flexibilização não pareceu ter implicado grande decréscimo na legitimidade atribuída à escola (no máximo, suscitou algumas dúvidas), no segundo, foi possível notar esse movimento, conforme será apresentado.

Nos dois tipos, porém, todos os jovens apresentaram dinâmicas concretas (presentes ou passadas) de afastamento com relação aos estudos³²⁷, tendo sido possível identificar afinidade entre um maior conhecimento das tendências e recursos de flexibilização avaliativa e o distanciamento. Embora a relação não deva ser pensada necessariamente como de causa e efeito³²⁸, é possível que o maior reconhecimento dos mecanismos possa implicar o desengajamento quando isso significar um declínio na legitimidade atribuída à escola, seja sobre a sua capacidade de ensinar ou de avaliar. Por essa razão, embora os jovens que conheciam a flexibilização estivessem teoricamente mais inclinados à instrumentalização destas possibilidades, isto dificilmente ocorreu. Em alguns casos (Junior e Núbia, por exemplo), a contrapartida do reconhecimento foi um decréscimo na atribuição de legitimidade e afeto em direção à escola, o que, por sua vez, implicou o desengajamento, dificultando o esforço de uma ação instrumental. Em outros, mesmo dispondo da prerrogativa de realizar os trabalhos, o desengajamento já era tão grande que o jovem abriu mão dessa possibilidade (como no caso de Mesaias).

Houve ainda situações em que o suposto domínio das engrenagens escolares falhou diante do aluno, sendo frustrada a expectativa de aprovação, o que evidenciou a aleatoriedade das regras de forma mais ou menos incômoda (mais, no caso de Núbia e menos, no caso de Kátia). Por fim, a única situação mais próxima da instrumentalização, a partir do reconhecimento das dinâmicas de flexibilização, foi a de Maria que, mesmo assim, teve suas esperanças decepcionadas no contexto da mudança de escola.

Em síntese, as situações de maior percepção sobre as flexibilizações avaliativas foram minoritárias, embora, se deva levar em conta que, no âmbito das práticas cotidianas, é muito plausível que a maior parte dos jovens tivesse sido exposta a um jogo escolar flexibilizado, com regras difusas, imprecisas e até contraditórias, mas que tendem a validar a sensação de aprendizagem. Ainda assim, ao mesmo tempo em que, muitas vezes, partilham com os professores a ritualização da aula e a valorização do bom comportamento, a intensidade do “garantismo escolar” dependerá dos contextos, tendências e relações de força nas quais alunos, professores e gestores estão imersos, sendo a aprovação uma probabilidade alta,

³²⁷ Mesaias, Junior e Núbia estavam fora da escola, enquanto Katia e Maria haviam abandonado e regressado.

³²⁸ Do ponto de vista lógico, os jovens que passaram por situações limites — de estar em vias de abandonarem ou de serem reprovados por faltas ou notas — têm maiores chances de terem abordado ou terem sido abordados pelos professores e gestores sobre trabalhos de recuperação e compensação. Assim, não abandonaram, necessariamente, porque conheciam os mecanismos de flexibilização, mas conheciam os mecanismos porque estiveram em situações desfavoráveis.

mas não absoluta. Por sua vez, conforme será aprofundado, a possibilidade de os jovens sentirem que aprendem também não é absoluta, pois se construirá a partir dessas encruzilhadas.

A questão das aulas vagas: os alunos também tendem a flexibilizar suas exigências

O tema da falta de professores e, conseqüentemente, da frequência com que os alunos ficavam sem aulas é, teoricamente, algo que poderia problematizar a sensação de aprendizado, operando também como um elemento de crítica à escola. Nesse sentido, é relevante que, apesar dos questionários objetivos indicarem que, em média, os respondentes das escolas estaduais tinham 2,7 aulas vagas por semana, poucos tenham descrito a situação como um problema, embora essa questão tenha sido especificamente destacada por uma minoria de jovens que sentia não aprender por culpa da escola, conforme será apresentado no próximo item. No que toca à maioria (que minimizou as faltas), é possível citar os exemplos de Lorenzo, Eduardo e Amanda (cujos trechos das entrevistas foram transcritos no capítulo anterior), mas também Sthefany, Maria e Samantha, conforme fragmentos abaixo:

MAYSA – Os professores aqui costumam faltar muito?

STHEFANY – Não, não tá faltando muito, não. Só, às vezes, tem aula vaga...

MAYSA – Toda semana?

STHEFANY – É... às vezes, uma vez na semana, às vezes, duas...

MAYSA - Mas, então, se é toda semana não é só às vezes, né? Isso não é ruim?

STHEFANY - Não. Eu acho que não, porque... mesmo que eles falte, no dia que eles vêm, eles passa a lição e do jeito que eles explica é bom e o pessoal aprende...

(Sthefany, 16 anos, estava pensando em abandonar escola, matutino, São Gabriel)

MAYSA - Os professores faltam muito aqui?

MARIA – Só às vezes, mas confesso que a gente gosta de ir embora mais cedo... (Rindo)

MAYSA - Isso não acontecia na (escola) particular, né?

MARIA - Não, e quando acontece eles substituem...

MAYSA - Quantas vezes por semana acontece de ter aula vaga ou adiantar aqui?

MARIA - Acho que toda semana, né? Se o professor falta, você vai embora, eles adiantam, pra gente não ficar aqui fazendo nada, né? Tem professor que, às vezes, dá aula em duas salas ao mesmo tempo...

MAYSA - Você acha isso certo?

MARIA - Ah, eu acho que pra mim tudo bem, sabe?

MAYSA - Mas ele consegue ensinar? Não perde um pouco a qualidade?

MARIA – Acho que eles ensinam, sim. Eles passam na lousa pra gente ir fazendo os exercício, daí, ele vai pra outra sala, dá outra matéria... Eu acho que a gente aprende do mesmo jeito... Não precisa ficar toda hora, porque a escola, todo dia, é muito tempo... Eu acho que não precisa tanto...

(Maria, 17 anos, abandonou e retornou, noturno, São Gabriel)

MAYSA – Você disse que ontem não teve a última aula. Isso é muito comum?

SAMANTHA – Não! Tem alguns professores que precisam faltar por questão médica, teve uma professora que ela teve uma cirurgia... ou era depressão? Não vou dizer que é totalmente culpa do professor, porque ele é humano e as pessoas têm necessidades.

MAYSA – Quantas vezes por semana, mais ou menos?

SAMANTHA – Ah... acontece uma vez por semana. Os alunos até reclamam quando eles têm todas as aulas, mas acho que é importante ter todas as aulas. Tipo, hoje não teve geografia, a gente deixa de aprender... Mas quando não tem, eu também super entendo.

MAYSA – Mas essa falta diminui a qualidade da escola?

SAMANTHA - Não vou dizer que diminui, porque a gente vai ter o ensino bom... só vai deixar de aprender aquela matéria naquele dia... .

(Samantha, 16 anos, abandonou³²⁹ e retornou, noturno, São Gabriel)

Assim como estas, a maioria dos estudantes negou o problema, havendo alguns poucos que esboçaram um desconforto incipiente e ambíguo, como foi possível perceber em Samantha. Por outro lado, embora a questão tenha sido naturalizada e contemporizada pelos principais afetados, é percebido como uma grave ameaça ao direito à educação por uma série de pesquisadores (OLIVEIRA, 2015; GIOVANNI, 2016; POSSATO, 2018; HONDA, 2020)³³⁰. No que toca aos gestores, também foi notável a preocupação com o tema e a avaliação de que haveria um “abuso” por parte dos docentes com relação à possibilidade de terem suas faltas abonadas³³¹, além de destacarem a baixa disponibilidade de professores substitutos:

³²⁹ Abandono atípico. Cf. Un. IV “Uma comparação entre os cinco tipos de experiência escolar”.

³³⁰ Diversos autores discutem que o absentismo dos professores, somado à pouca disponibilidade de substitutos, tem sérias implicações, como a descontinuidade dos conteúdos, a desorganização do cotidiano escolar e a desmotivação dos alunos, podendo incentivar também a falta dos próprios docentes, operando como um estímulo ao abandono (GIOVANNI, 2016: 4,142; HONDA, 2020:10,11). Os problemas de saúde física e mental são apontados como importantes razões para as ausências, com destaque para maior vulnerabilidade a infecções respiratórias e oftalmológicas, problemas de voz, patologias osteomusculares e transtornos psiquiátricos (GIOVANNI, 2016: 17). Porém, há autores que argumentam que, muitas vezes, as faltas são discricionárias, sendo motivadas pelo excesso de prerrogativas legais com relação aos professores concursados (GESQUI, 2008:1 89 apud GIOVANNI, 2016: 19; HONDA, 2020). Lucas Honda, por exemplo, se baseia na teoria da escolha racional para afirmar que, tendo em vista a legislação funcional, a opção por faltar o máximo possível (dentro do limite legal) seria a alternativa mais provável, na medida em que os atores sempre buscam os seus interesses individuais. Beatris Possato (2018), por outro lado, argumenta que a possibilidade de faltas é uma espécie de compensação secundária contra as péssimas condições de vida e de trabalho docente. Segundo a autora, a cada ano, por volta de três mil profissionais se exoneram a pedido, em razão de perceberem uma grande degradação na carreira. Nesse mesmo sentido, Marise Oliveira (2015) aponta para a questão salarial e, conseqüentemente, para a necessidade de assumir compromissos em múltiplas escolas, o que torna a rotina dos docentes ainda mais penosa (OLIVEIRA, 2015:15,16,18,109).

³³¹ Em outubro de 2021, período posterior ao trabalho de campo, ocorreu uma reforma administrativa no âmbito do funcionalismo estadual (Lei

COORDENADOR ADALBERTO - Temos, por período do dia, pelo menos, um ou dois professores que faltam, mas comparando em algumas escolas, a minha aqui até que tá no lucro... (Rindo). Mas, por outro lado, também acho muito e não vejo motivo de se faltar tanto... Claro, cada um tem a sua vida e sabe o porquê faltou, mas eu acho que tem hora que é abuso... Porque, se eu não falto na particular, eu não falto aqui. Quando eu tava em sala de aula, eu nunca tirei uma abonada e agora na coordenação também não. Mas tem gente que simplesmente diz: “Ah, hoje eu não vou, tenho direito a uma abonada mesmo”.

(Adalberto, Coordenador, São Miguel)

COORDENADORA ANDREIA – É bem comum os professores faltarem e por motivos variados. É licença médica, tem a abonada, que ele pode, né? Então, ele tira... Não sei se ele precisou mesmo, mas é difícil, porque a gente não tem um professor pra substituir. Só tem um eventual no período da tarde. Com dezessete salas? Um eventual... (Rindo) Os meninos ficam com muita aula vaga e isso gera desinteresse... à noite principalmente. “Ah, eu tive três aulas vagas.” Eu acredito que o professor abusa, na minha opinião. Em escola que tem menos efetivos e mais contratos acaba sendo menos falta, porque a legislação é diferente. O pessoal, às vezes, não enxerga que quem se prejudica é o aluno e não o patrão...

MAYSA – E por que não tem substituto?

COORDENADORA ANDREIA - Muitas vezes, o próprio professor não quer ser eventual, porque, no estado, ele não tem um salário fixo. Ele ganha por aula que ele entra. Ele pode sair da casa dele e vim e não ter aula nenhuma, se o professor não faltar.

(Andreia, Coordenadora, São Lucas)

DIRETOR AUGUSTO - É muito comum, principalmente, na segunda-feira. Aí, tive que ser mais radical, porque perdi muito aluno no ano passado, que iam à secretaria pedir transferência... “Porque aqui não tem aula”... “Meu filho vem e fica com três aulas vagas”. E é difícil ter “eventual” pra cobrir... Por exemplo, hoje de manhã, quando cheguei faltaram cinco professores e isso cria problemas de organização também... eles ficam zoneando ao redor, mas eu não libero, pra não ficar na rua e começar a usar alguma droga... Melhor ficar aqui, né? Então, eu tive que comprar uma briga, porque sou eu, como diretor, quem defere ou não (as faltas)... Teve uma diretora de outra escola que me disse: “Essa aqui é minha pastinha da abonada. Eu deixo dar três abonadas por dia, uma por período e, fora isso, eu nego. Se me ligou e deu uma satisfação, eu dou falta justificada, se nem ligou, é injustificada”. Eu ainda não dei nenhum “injusti” (falta injustificada, que prejudica a progressão funcional), porque, a hora que eu der, eles vão querer me queimar vivo na fogueira, né, porque a injustificada quebra bloco, né? Mas, “justi” eu tô dando...

(Augusto, Diretor, São Lucas)

Tendo em vista esta discussão, apesar da culpabilização dos professores parecer contraproducente para a melhoria do ensino – principalmente, quando se levam em conta as péssimas condições salariais e laborais-, não é possível ignorar que, embora uma parte significativa dos alunos tenha minimizado seus efeitos negativos e que tenham demonstrado solidariedade para com os docentes, as aulas vagas são preocupantes, não apenas pela diminuição das oportunidades para o aprendizado, mas também porque podem estimular a sensação de aleatoriedade das regras e, até mesmo, as faltas dos discentes, conforme será discutido no próximo item. As entrevistas permitem afirmar que a percepção mais crítica sobre as aulas vagas, apesar de minoritária, esteve conectada à sensação de não aprender e, conseqüentemente, com um afastamento em relação à escola, além de ser razoável supor efeitos desfavoráveis também para aqueles que não as reconheceram explicitamente como um problema.

A escola é que não ensina: quando a flexibilização das regras escolares é percebida

Conforme apontado, apesar da tendência à flexibilização das avaliações pela escola ter afinidades com uma atribuição alternativa de significado em relação ao aprendizado, houve algumas situações de quebra dessa relação favorável que, por sua vez, implicaram entraves para a proximidade do jovem com a instituição, como nos exemplos de Junior e de Luana. Além desses, o caso de Núbia permite acrescentar novos elementos para compreender a ruptura da afinidade entre flexibilização, sensação de aprendizagem e proximidade com os estudos, tendo a jovem descrito experiências em duas escolas diferentes, com ausência de regras, na primeira, e excesso de exigências, na segunda. Com relação à primeira:

NÚBIA – Antes, eu aprendia, mas, no final, não mais.... Porque aquela escola era muito bagunçada, então, várias vezes tinha aula vaga e, aí, é aquele negócio: todo mundo vai faltar também... Aí, cê chegava na frente da escola e não tinha ninguém... Às vezes, eu voltava pra casa, porque eu não queria entrar sozinha e, às vezes, a diretora mesmo liberava por não ter ninguém, porque o professor não vai dar aula pra uma só. Aí, não dava vontade de ir, né? Chegar lá e ter que voltar pra casa... E, como todo mundo faltava, o professor também faltava, achava que todos iam ser aprovados... Se nem o professor dava aula, se a diretora mandava pra casa, né? Só que não foi isso que aconteceu...

MAYSA – Mas você achava que não ia levar falta?

NÚBIA – Sim... Porque antes era assim, mas esse foi o ano que mais reprovaram naquela escola... A gente pensava que não tinha como darem falta pra todo mundo. Mas, depois, a gente descobriu que só passou quem era bem esforçado mesmo... E quase toda a turma ficou surpresa...

(Núbia, 18 anos, fora da escola)

Núbia narrou um declínio da sensação de aprender em razão de uma escola “bagunçada”, apresentando um intrincado ciclo em que as faltas dos professores estimulavam as faltas dos alunos, ao mesmo tempo em que as ausências destes últimos contribuíam para a suspensão das aulas pela direção e para uma adesão de mais jovens às faltas, evidenciando o que chamei no capítulo 6 de efeito da “sala vazia”. Como consequência, foi possível perceber um esvaziamento físico e simbólico do espaço escolar, além da expectativa de flexibilização das regras (especialmente do abono de faltas) que, posteriormente, foi frustrada. Depois da reprovação, no ano seguinte, Núbia voltou a estudar, matriculando-se em outra escola, na modalidade EJA (Ensino de Jovens e Adultos), e acreditando, mais uma vez, que as regras seriam flexíveis.

NÚBIA – No outro ano, eu voltei e também foi difícil, porque eu comecei a trabalhar e o trabalho atrapalha... Não conseguia chegar a tempo e a diretora não deixava entrar, porque eu chegava do trabalho depois da segunda aula, e ela só deixava até a segunda aula... E tinha vezes que eu chegava do serviço cansada e eu passava mal na escola, tinha dor de cabeça e, mesmo fazendo EJA, ela não deixava sair! Trabalhei o dia inteiro, às vezes, não conseguia comer, por causa da correria... E, mesmo com aula vaga, tinha que esperar a próxima, porque não liberava nem adiantava (a aula)... Com o tempo, por ser, tanta “encheção de saco”, mesmo no EJA, eu parei de ir... Fora que eu nem tava mais aprendendo.

MAYSA – Você acha que costuma ter menos regras no EJA?

NÚBIA – Sim, porque o pessoal tá cansado, trabalha, então eles deixam mais livre... Mas, nessa escola, não foi assim.

(Núbia, 18 anos, fora da escola)

Nas duas experiências, Núbia descreveu a expectativa de flexibilização que teria sido criada pelas próprias escolas, porém, foi surpreendida por exigências maiores do que as esperadas e também superiores ao que ela entendia como justas. Assim, além de outros elementos que serão apresentados no próximo capítulo, a perda da legitimidade da escola e a frustração com a aleatoriedade das flexibilizações foram ingredientes para o seu afastamento com relação à instituição. Nesse sentido, o caso de Núbia chama a atenção para a chance de que a falta de regras objetivas e previsíveis crie expectativas que não necessariamente serão cumpridas, de tal forma que o clima de flexibilização, em lugar de contribuir para a sensação de aprendizado, pode acabar por estimular avaliações e comportamentos equivocados, encaminhando o jovem para uma situação não antevista de reprovação por faltas, que pode afastá-lo ainda mais da escola.

Por fim, é interessante mobilizar o caso de Eduardo, pontuado no capítulo 4, que esboçou suspeitas de que, no ano em que teve depressão, foi aprovado mesmo sem ter tido aproveitamento suficiente, problematizando a relação entre aprendizado e flexibilização.

EDUARDO - Fiquei surpreendido quando vi que eu tinha passado. Pensei: “Mano, se me perguntarem o que caiu no começo desse ano, realmente não sei nada. Como vou passar nos próximos anos, se eu passei desse jeito empurrado?” Então, eu também acho que passar sem aprender é ruim para o aluno, mas, às vezes, acho que por mais que a pessoa não tenha entendido tudo, alguma coisa ela aproveitou...

MAYSA - Mas, você acha que a escola deveria te reprovado? Isso teria sido melhor para você?

EDUARDO - Eu não sei, talvez sim, mas, psicologicamente, se eu tivesse reprovado, provavelmente, eu teria... outra crise...

(Eduardo, 16 anos, pensou em abandonar, matutino, São Lucas)

É interessante como, ao mesmo tempo em que percebeu não ter sido seriamente avaliado, Eduardo também entendeu que a maleabilidade da escola foi importante para a mitigação dos desafios que ele estava enfrentando, contribuindo, inclusive, para que conseguisse sustentar o retorno aos estudos. Nesse sentido, aproximou-se de um dilema central e não resolvido que, de certa maneira, resume este capítulo: deve-se facilitar a aprovação, minimizando as chances de abandono imediato, ao custo de encobrir as deficiências no ensino e aprendizado e de desacreditar as regras, considerando que essas flexibilizações também podem ter efeitos perversos, fragilizando os sistemas de ensino a longo prazo?

Não aprende porque não quer

Uma segunda situação de quebra da narrativa predominante sobre o aprendizado foi quando o jovem afirmou que não aprendia, simplesmente, porque não desejava, como no caso de Caio e de Robert (que aprenderiam “se” quisessem ou “se” tivessem um objetivo) e, em menor medida, de Letícia, conforme apresentado no capítulo 4. Novamente, as discussões de Charlot em torno da ideia de “relação com o saber” são úteis para refletir a respeito desse tipo de situação. Em linhas gerais, o autor enfatiza que o aprendizado é uma relação de sentido, ou seja, de atribuição de significado, e só se realiza se houver desejo e esforço por parte do indivíduo:

Esse é o ponto onde o ensino mostra os seus limites. Ele não consegue desencadear a aprendizagem se não encontrar por parte do aluno, uma atividade intelectual que vá de encontro daquilo que se quer ensinar. Só aprende quem tem uma atividade intelectual, mas, para ter uma atividade intelectual, o aprendiz tem de encontrar um sentido para isso (CHARLOT, 2013:158).

Assim, para apropriar-se do conhecimento escolar, o aluno deverá entrar ativamente em relação com esse conhecimento e, para tal, precisará, antes de tudo, ver um sentido nisso, estando esse sentido associado ao despertar de um desejo³³² individual que irá impeli-lo a entrar no que Charlot chama de “atividade” ou “trabalho” – conceito que toma emprestado de Lev Vygotsky e Alexei Leontiev e que implica o engajamento e o esforço pessoal (CHARLOT, 2000: 54-56). Diante da autonomia de quem aprende, a tarefa do professor seria a de estimular e motivar o aluno a se engajar numa atividade intelectual que lhe permita a apropriação da forma específica de saber que é o conhecimento escolar, tendo em vista que esse tipo de conhecimento, conforme apresentado, é caracterizado pelo distanciamento em relação ao mundo das experiências diretas, tomando-as como objeto de pensamento, principalmente, por meio da linguagem escrita (CHARLOT, 2000:68,69).

A ideia de sentido é muito útil para analisar a postura dos jovens que afirmaram não aprender, simplesmente, porque não o desejavam, porém, conforme busquei explicitar no capítulo 4, essa questão não pode ser reduzida simplesmente à ideia de um desinteresse idiossincrático por parte do jovem, sendo importante contextualizar que, em muitos casos, a falta de significado atribuído à escola foi apenas uma das expressões da ausência global de sentido para a própria existência, relacionando-se a experiências de sofrimento psicológico, problemas de autoestima e dificuldade para construir uma expectativa favorável para o futuro. Além disso, é relevante que, nesse tipo de dinâmica, a escola tenha sido formalmente desimplicada pelo entrevistado, ao mesmo tempo em que ficava evidenciada uma expectativa muito baixa a seu respeito, como nos casos de Robert e Caio, para quem a escola era muito desagradável, porém, não poderia melhorar porque estava cumprindo o seu papel.

Não aprende porque não consegue

Os dois tipos de ruptura com a narrativa mais favoráveis sobre o aprendizado, delimitados nas páginas anteriores, poderiam ser enquadrados a partir de outras tipificações (“caminhos”) propostas para o afastamento em relação à escola. Os casos dos jovens que sentiam não aprender por culpa da escola³³³,

³³² O tema do desejo é bastante complexo na teoria da relação com o saber proposta por Charlot (2000), uma vez que é discutido a partir de um diálogo entre a sociologia e a psicanálise (sobretudo, laciana), contendo, portanto, uma dimensão inconsciente. Segundo Charlot, “*toda a psicanálise está aí para mostrar isto: não somos transparentes para nós mesmos*” (CHARLOT, 2000:57). Para esse autor, a peculiaridade da espécie humana é o fato de os seres chegarem ao mundo incompletos, devendo apropriar-se de criações que existem para além de si para, a partir disso, tornarem-se verdadeiramente humanos. Tendo em vista essa incompletude, a educação seria a apropriação de uma “*essência excêntrica do homem*” (CHARLOT, 2000:52), cuja ausência se manifesta na forma de desejo, sendo esse desejo uma busca por tudo que está fora: o outro, o mundo e si próprio, uma vez que o “eu” só se constrói na relação com o outro. Envolve nessa complexidade, o desejo, é o que possibilita ao ser humano se colocar na atividade necessária para apropriar-se do mundo e, portanto, aprender.

³³³ É importante delimitar que, assim como no caso de outros tipos de narrativa que romperam com a ideia de aprendizado, o que se está considerando é a sensação subjetiva de não aprender e não o fato em si. Isso significa que não se trata de avaliar se o jovem era capaz de fazê-lo ou, ao contrário, se

por exemplo, têm proximidade com as dinâmicas descritas no capítulo anterior sobre críticas mais enfáticas à instituição, enquanto, as situações em que afirmaram não aprender por falta de interesse, se acercam das experiências de ausência de sentido, tal como apresentadas no capítulo sobre sofrimento psicológico. No entanto, houve uma terceira situação, mais diferenciada e específica, não podendo ser subsumida as outras dinâmicas. Nessa, a falta de aprendizado foi avaliada pelos jovens como uma dificuldade pessoal e intensa, como nos casos de Christopher e Sthefany:

CHRISTOPHER – Teve um tempo, que eu queria desistir da escola. Foi quando eu tava fazendo a sétima (série) pela terceira vez e pensei: “Caramba! Não sou tão inteligente quanto imaginava”. Porque antes, eu nunca tinha repetido e sempre tirava nota boa, só que, aí, minha nota começou a cair e eu repeti a primeira vez... Comecei a ficar com o pensamento: “Será?” “Não, espera... vamos ver...”. Mais um ano e eu repeti de novo, aí, eu perdi a esperança em mim... Eu fiquei mal, muito mal...

(Christopher, 16 anos, abandonou e retornou, noturno, São Gabriel)

MAYSA – Por que você tem faltado às aulas?

STHEFANY - Porque eu não consigo aprender as coisas, sabe? Tipo, têm as coisas na lousa... aí, eu tento, tento e não consigo... aí, eu perco a vontade de ir pra escola e não tenho vontade mais de aprender. Eu sou... todo mundo fala... eu sou difícil, aquelas pessoas difícil de aprender, sabe? Não sou aquela pessoa que bate o olho e aprende tudo... Mas, tem gente que é difícil de aprender, só que, depois, ela consegue... Mas eu não consigo depois, mesmo eu tentando. Aí, eu tô sem vontade de aprender.

(Sthefany, 16 anos, estava pensando em abandonar a escola, matutino, São Gabriel)

Christopher estava matriculado na escola quando ocorreu a entrevista e era relativamente assíduo, porém, em anos anteriores acumulou muitas faltas e notas baixas, chegando a ser reprovado em dois momentos. Embora nunca tivesse sido reprovada, Sthefany, por sua vez, estava apresentando baixa frequência à época da pesquisa e não achava improvável que a reprovação ocorresse. Apesar das faltas e das conjecturas sobre abandonar, os dois jovens expressaram intenso reconhecimento sobre a importância da escola e associaram a conclusão do ensino médio à possibilidade de terem um bom trabalho e a uma situação econômica favorável no futuro. Além disso, ambos avaliaram o rótulo de “cdf” - gíria usada muitas vezes de forma pejorativa para remeter a alunos muito inteligentes e estudiosos³³⁴ - como algo desejável e afirmaram sentirem-se tristes e desvalorizados por causa das dificuldades escolares, explicitando

sofria de algum tipo de transtorno ou condição, embora a questão seja relevante enquanto discurso, ou seja, quando se consideram os efeitos subjetivos que essa opinião/avaliação/diagnóstico pode ter sobre a sua autoimagem, conforme será discutido.

³³⁴ A sigla “CDF” significa “crânio de ferro” e se refere a alunos que costumam obter bons resultados escolares e que usam a maior parte de seu tempo para estudar, sem se dedicarem à vida social.

a vivência de um sofrimento associado à questão. Conforme apresentado no capítulo 4, Letícia esboçou uma situação um pouco mais nuançada, uma vez que sua entrevista trouxe certa ambiguidade sobre a importância da escola, embora ela também valorizasse os bons alunos e também não se sentisse inteligente:

LETÍCIA – Então, eu não tenho uma mente de quem quer estudar, que é de uma pessoa inteligente... Eu queria ser inteligente, né? Aquela pessoa que levanta a mão e fala “eu sei”. Eu queria ser assim, eu acho bonito, sabe? Mas eu não consigo. Eu, praticamente, entregava as provas tudo em branco.
(Letícia, 19 anos, fora da escola)

No caso de Letícia, havia uma mescla entre o lamento por não ser “uma pessoa inteligente” e a recusa à escola, de tal forma que a jovem também se enxergava como alguém “bagunceira” e “desinteressada”. Christopher e Sthefany, por outro lado, descreveram-se como bem-comportados (o rapaz se avaliou como um pouco falante, mas, ainda assim, obediente), ou seja, característica que, para grande parte dos entrevistados, seria suficiente para identificá-los como bons alunos, conforme busquei defender ao longo do capítulo. Além disso, não empreenderam nenhum tipo de crítica à escola e não responsabilizaram, em nenhuma medida, a instituição por suas dificuldades.

Considerando os escritos de Charlot, esse autor afirma que a “*desvalorização de si é rara: os alunos não se acham nullos, fracos, lentos, mas ‘preguiçosos’ e ‘folgados’*” (CHARLOT, 1996:58), o que está de acordo com as minhas observações sobre a polissemia do aprendizado, mas não nestes casos específicos, pois a visão negativa sobre a própria capacidade não podia ser explicada pela falta de interesse – pelo menos não a partir de uma dimensão consciente da ideia de interesse. Tendo em vista que, para o autor, a relação com o saber é “*uma relação de sentido e, portanto, de valor entre um indivíduo (ou grupo) e os processos ou produtos do saber*” (CHARLOT, et al, 1992 apud CHARLOT, 1996), é razoável afirmar que a escola fazia “sentido” para Christopher e Sthefany, na medida em que eles lhe atribuíram um valor positivo e verbalizaram o desejo de aprender³³⁵. Contudo, há uma dimensão mais epistemológica que envolve o termo: quando algo “faz sentido” significa também que é compreensível para o indivíduo³³⁶. Nas palavras de Charlot:

(...) tem sentido uma palavra, um enunciado, um acontecimento que possam ser postos em relação com outros em um sistema, ou em um conjunto; faz sentido

³³⁵ Subjaz a teoria do autor a proposição de que, para aprender, o indivíduo precisa ver sentido no objeto de aprendizado, estando a ideia de “sentido” associada à valorização desse mesmo objeto e sendo essencial para a criação de um desejo que o coloca em uma situação deliberada de esforço para apropriar-se do saber ao qual se está sendo exposto.

³³⁶ No contexto da pedagogia, essa ideia se faz presente, por exemplo, na teoria de Jean Piaget, para quem, em linhas gerais, a aprendizagem significa um processo de incorporação de estímulos externos (“*assimilação*”) que, quando não encontram correspondência com os esquemas mentais prévios, suscitam a transformação desses mesmos esquemas (“*acomodação*”) (CORRÊA, 2017). Em sentido similar, o pedagogo David Ausubel propõe o conceito de “*ponto de ancoragem*”, remetendo à situação em que os novos conhecimentos conseguem ligar-se aos antigos, sendo que a aprendizagem ocorre somente quando as novas informações podem relacionar-se de forma não arbitrária – portanto, de forma plausível e coerente – com os conhecimentos prévios (SOUSA, SILVANO, LIMA, 2018).

para um indivíduo algo que lhe acontece e que tem relações com outras coisas de sua vida, coisas que ele já pensou, questões que ele se propôs. É significante (ou, aceitando-se essa ampliação, tem sentido) o que produz inteligibilidade sobre algo no mundo. É significante (ou por ampliação, novamente, tem sentido) o que é comunicável e pode ser entendido em uma troca com os outros. Em suma, o sentido é produzido por estabelecimento de relação, dentro de um sistema, ou na relação com o mundo ou com os outros. (CHARLOT, 2000:56).

Assim, aprender não diz respeito apenas à atribuição de valor, mas também à possibilidade de associar coerentemente aquilo que está sendo comunicado e as próprias referências, de tal forma que a ideia de sentido possui, pelo menos, duas dimensões diferentes³³⁷. Além destas, Charlot nomeia uma terceira de “*relação identitária com o saber*”, evidenciando que o aprendizado implica “*relações com os outros e consigo próprio*”, ou seja, uma definição de “*quem sou eu, para os outros e para mim mesmo, eu, que sou capaz de aprender isso, ou que não consigo*” (CHARLOT, 2000:68). Dessa forma, a capacidade (e também a incapacidade) de compreender determinado conteúdo se conecta intimamente à visão que cada um faz de si e também dos outros com quem mantém as relações por meio das quais os variados aprendizados ocorrem. Considerando que, na sociedade moderna, o conhecimento escolar é valorizado e significa a construção de objetos de pensamento diferentes dos objetos de experiência imediata - bem como uma disposição característica de distanciamento com o saber como forma legítima³³⁸ de se relacionar com a escola (“a figura do saber-objeto”)-, adotar esse tipo específico de postura (e, como consequência, apresentar bons resultados escolares) teria grandes efeitos para a edificação da autoestima dos indivíduos³³⁹ (CHARLOT, 2000:72). Ao mesmo tempo, o autor destaca a ideia de que tecer essa

³³⁷ No trecho a seguir, fica evidenciado que Charlot (2000) não é alheio a essa distinção, porém, em alguns momentos tende a privilegiar a primeira dimensão e derivar a segunda acepção (compreensão/lógica) da primeira (valor/interesse/desejo): “(...) *tem sentido uma palavra, um enunciado, um acontecimento que possam ser postos em relação com outros em um sistema, ou em um conjunto; faz sentido para um indivíduo algo que lhe acontece e que tem relações com outras coisas de sua vida, coisas que ele já pensou, questões que ele se propôs. É significante (ou, aceitando-se essa ampliação, tem sentido) o que produz inteligibilidade sobre algo no mundo. É significante (ou por ampliação, novamente, tem sentido) o que é comunicável e pode ser entendido em uma troca com os outros. Em suma, o sentido é produzido por estabelecimento de relação, dentro de um sistema, ou na relação com o mundo ou com os outros*”. (CHARLOT, 2000:56). Logo após apresentar o significado de sentido enquanto compreensão/lógica, Charlot (2000) o vincula à dimensão do valor/interesse/desejo: “*Proponho-me ainda, dando mais um passo à frente, sublinhar que esse sentido é um sentido para alguém, que é um sujeito. Apoiar-me-ei, agora, sobre o Leontiev e sua teoria da atividade (Leontiev, 1975; Rochex, 1995). Para Leontiev, o sentido de uma atividade é a relação entre sua meta e seu móbil, entre o que incita a agir e o que orienta a ação, como resultado imediatamente buscado. Retomemos o exemplo do crime. Que sentido terá matar alguém? Sua morte (resultado do crime), o fato de livrar-me de quem me incomoda (meta) permitem-me satisfazer o desejo que era o móbil do crime. Nem a meta sozinha, nem o móbil sozinhos me permitem entender o sentido do ato, que se a clara somente se eu puser em relação essa meta e esse móbil. Introduzindo-se aí a ideia de desejo (que não se encontra, explicitamente, na teoria de Leontiev), pode-se dizer que fazem sentido um ato, um acontecimento, uma situação que se inscrevam nesse nó de desejo que o sujeito é. Conforme escreve J. Beillerot, “não há sentido senão do desejo” (Beillerot, Blanchard-Laville, Mosconi et al, 1996)” (CHARLOT, 2000:56-57). Por outro lado, devemos considerar que a psicanálise tem um peso importante na teoria de Charlot, de tal forma que o desejo implica dimensões inconscientes, não podendo ser reduzido a uma escolha deliberada do sujeito.*

³³⁸ Embora Charlot destaque que esse tipo de relação com o conhecimento não seja construído no dia-a-dia das classes populares, não se trata simplesmente de uma imposição arbitrária de uma cultura de classe sobre as outras, considerando-o “*formas mais elaboradas da atividade intelectual*”, às quais “*tudo indivíduo que pertença à espécie humana*” deveria ter acesso (CHARLOT, 2000:65).

³³⁹ Charlot afirma que “*o sucesso escolar produz um potente efeito de segurança e reforço narcísico, enquanto que o fracasso causa grandes estragos na relação consigo mesmo (com, como eventual consequência, a depressão, a droga, a violência inclusive a suicida)*” (CHARLOT, 2000:72). Nesse sentido, refere-se ao conceito psicanalítico de narcisismo que, na teoria freudiana implica em um movimento em que a libido (desejo) é investida no próprio ser e

forma de relação distanciada implica “a renúncia, provisória ou profunda, de outras relações com o mundo, consigo e com os outros”, chamando atenção para a complexidade identitária e de pertencimento familiar envolvidas na ascensão social por meio do sucesso escolar (CHARLOT, 2000:64),

Finalmente, tendo em vista essa discussão, é preciso considerar que a visão de que se é “uma pessoa inteligente” ou, ao contrário, “uma pessoa difícil de aprender”, tal como exposto pelos meus entrevistados, é construída a partir das múltiplas experiências vividas no meio familiar, mas, também, no próprio espaço escolar, sendo possível identificar, em todos os jovens que apresentaram uma autoimagem desfavorável, alguns pontos em comum que contribuíram para uma construção pouco generosa. No âmbito das experiências escolares, é importante recuperar a ideia de que a tendência à flexibilização avaliativa ocorre em meio a contextos instáveis e a regras pouco precisas. Além disso, a disposição geral à aprovação, quando se efetiva, pode provocar efeitos diferenciados: embora, para a maioria, funcione como uma espécie de retorno positivo, contribuindo para construir a autoestima, em outros casos, pode não ser suficiente, especialmente quando concorre com outras narrativas desfavoráveis. Uma primeira dessas narrativas tem a ver com a passagem por outros espaços escolares e com a exposição a outros critérios avaliativos:

MAYSA – Em que momento você pensou em abandonar a escola?

AMANDA - No ano passado, eu acabei repetindo de ano, porque eu me mudei do interior e fui morar com a minha tia. Ela me obrigou a ir numa escola particular, consegui bolsa, isso foi ótimo para mim! Só que antes eu tava numa escola pública do interior em que mal tinha aula... Aí, deu errado e acabei vindo morar com o meu pai e eu tô nessa escola agora.

MAYSA – Mas o que deu errado na outra escola?

AMANDA - Lá tinha Geometria e outras matérias diferentes... E, na parte de exatas, eu era péssima, não conseguia fazer nada e o professor não se encaixava comigo. A gente não conseguia se entender e, aí, acabou que eu repeti. Na minha mente eu me esforçava ao máximo, mas era que só na minha mente. Eles iam tentar me dá um bônus, porque eu entrei na metade do ano e eu vim de uma escola fraca, mas não fizeram isso e eu acabei repetindo. Me senti um lixo e fiquei desesperada. Comecei a achar eu não precisava mais daquilo, que não era pra mim já que eu ia repetir todos os anos da minha vida... E comecei a faltar muito.

MAYSA - Veja se eu entendi bem: o motivo para você pensar em abandonar no ano passado foi que você estava com muita dificuldade nas matérias?

AMANDA - Sim. Eu achava que eu não me encaixava naquilo, que eu não servia para os estudos. E, minha tia falou que eu tinha déficit de atenção, que não conseguia prestar atenção em nada e que eu era horrível. Tanta forma de pressão psicológica! E, naquela escola, eles estavam um ano adiantados, porque na minha escola do interior eles estavam ensinando coisas do primeiro ano e a gente não lembrava nem o nono. Então, é praticamente como se eu tivesse pulado o primeiro ano!

MAYSA - Mas, aqui nessa nova escola, você sente que tem esse déficit de atenção?

AMANDA - Não, eu não sinto mais, porque eu sei que, muitas vezes, eu tô com os meus amigos e a conversa tá legal e eu não presto tanta atenção, mas, quando eu presto atenção, eu consigo entender a

matéria. Os professores, eles conseguem chegar em mim e me ensinar, sabe? Eu fiquei muito pasma quando a professora de Matemática, nas primeiras vezes, veio falar comigo e eu consegui entender o que ela falava. Só que eu sei que, se eu tivesse ainda na outra escola, ia ser diferente... Eu sei que eu entendo aqui, mas numa escola difícil ia ser diferente... Se o nível é muito alto, fica mais difícil ter atenção e entender...
(Amanda, 16 anos, pensou em abandonar, noturno, escola São Lucas)

MAYSA – O que aconteceu para suas notas começarem a cair? Você mudou de escola nessa época?

CHRISTOPHER – Sim, eu mudei. Quando eu era menor, eu morava aqui em São Paulo, mas fui morar em Pernambuco, na sexta e na sétima (séries), porque a minha mãe abriu uma loja lá. Mas não deu certo e a gente tava começando a ter dificuldade financeira... Então, ela preferiu voltar pra cá, pro emprego que ela já tinha, que era de cozinheira e o patrão deixou ela voltar... Daí, eu vim pra São Paulo, aqui em Pirituba.

MAYSA – A primeira reprovação foi nesse ano que você voltou para São Paulo? Aqui era mais difícil?

CHRISTOPHER – Acho que sim. Quando eu fui conversar com a minha tia, ela também falou isso. Que motivo de eu ter repetido é porque lá o ensino é inferior ao daqui... Acho que foi isso.

(Christopher, 17 anos, abandonou e retornou, noturno, São Gabriel)

Amanda estava relativamente confortável no colégio São Lucas, mas suspeitava que em um contexto acadêmico mais exigente não teria os mesmos resultados, atentando para o fato de que tirar boas notas em uma escola (pública) não significava o mesmo do que em outra (particular). Ou seja, a avaliação positiva no colégio público não tinha o mesmo valor que para a maioria dos entrevistados, sendo vista com certa desconfiança, em razão dela ter passado por uma experiência em que foi exposta a um ambiente familiar e escolar em que lhe foram dadas devolutivas desfavoráveis, alterando, assim, os seus critérios sobre avaliação. Inicialmente, acreditou que tinha um problema inato de aprendizado (“déficit de atenção”), porém, depois, matizou essa questão, percebendo que o que existia era uma grande lacuna na sedimentação dos conhecimentos escolares ao longo da vida. De todo modo e ainda que tenham ficado implícitas críticas a uma “escola pública do interior em que mal tinha aula”, as dificuldades notadas por ela não poderiam ser anuladas simplesmente por trocar de estabelecimento. Assim, na mesma medida em que ficou alterada a sua perspectiva sobre o que era aprender, também houve mudança na avaliação que fazia de si, de tal forma que os problemas percebidos sobre a qualidade do ensino público passaram a integrar a si própria e a determinar suas possibilidades futuras, sendo vivenciados como sofrimento e como uma dificuldade permanente. Em outras palavras, a experiência anterior fez com que as boas notas atuais não fossem mais suficientes para sustentar uma narrativa positiva e aplacar por completo as dúvidas sobre a própria capacidade.

Com relação à questão familiar, foi relevante que ela tenha deixado uma cidade do interior e os cuidados da mãe, que descreveu como pouco “estudada”, para morar com a tia e frequentar uma escola particular em um bairro central. Neste sentido, no lugar de uma apreciação familiar mais neutra sobre sua capacidade (a mãe não lhe fazia críticas), entrou em contato com uma visão bastante negativa e angustiante. O caso de Christopher se assemelhou ao de Amanda, porque a mudança de uma escola mais fácil em Pernambuco para outra mais difícil em São Paulo também o colocou em contato com critérios avaliativos diferenciados, acarretando duas reprovações e a modificação da avaliação que fazia sobre sua inteligência. Nos dois casos, o recrudescimento dos julgamentos escolares contribuiu para a delimitação de uma narrativa duradoura sobre quem eles eram academicamente, sendo essa interpretação muito discrepante da média dos entrevistados.

Outro ponto central é que parte importante no estabelecimento da interpretação desfavorável esteve relacionada a verbalizações negativas pelos professores, de tal forma que, especificamente, nos casos daqueles que sentiam que não eram capazes de aprender, houve relatos de declarações negativas:

CHRISTOPHER – Na outra escola, teve uma coisa que mexeu muito com o psicológico... Eu tava saindo pra ir embora, já era meio dia, aí, o professor de Artes chegou em mim e falou: “Já pode escolher sua sala ano que vem, que cê já repetiu...” Isso me deixou muito triste, eu fiquei muito puto, eu comecei a chorar quando eu cheguei em casa... “Poxa, sério? O professor falou isso?”. Aí, eu pensei “Ah, beleza... Agora já foi”. E, aí, comecei a faltar ainda mais...

MAYSA – E algum professor já falou algo bom?

CHRISTOPHER – Uma coisa que eu gosto muito é de receber elogio. Tipo, a minha lição já foi usada como capa aqui no São Gabriel pelo professor de Geografia, que é o professor que eu mais gosto... E minha tia sempre me ajuda dando elogio quando eu fazia uma coisa boa...

(Christopher, 17 anos, abandonou e retornou, noturno, São Gabriel)

MAYSA – Você falou que sentiu que não era inteligente. Você lembra qual foi a primeira vez que se sentiu assim?

STHEFANY – Sim, faz tempo, mas sempre acontece. Quando o professor pergunta uma coisa e você não sabe responder. Mas, a vez que eu passei mais vergonha mesmo, acho que foi a primeira vez, no sexto ano... A professora me chamou pra fazer uma conta na lousa, eu não consegui fazer e vi que teve gente que tirou sarro de mim. Aí, eu me senti burra mesmo. Tava na lousa, na frente das pessoas, parada sem saber responder. Eles ficavam jogando indireta, falando: “Nossa, cê não sabe fazer essa conta?”

MAYSA – E o que o professor fez quando os colegas falaram isso? Ele te protegeu?

STHEFANY - Falou que eu não estudava. Que era minha culpa. E minha mãe tinha falado que nós tava com problema, que eu morava muito longe e eu tinha que vir andando e, às vezes, eu não aguentava vir andando e faltava, porque o bilhete tava com problema. E a professora não acreditava e era em Matemática.

MAYSA – E, hoje em dia, você acha que os professores são mais compreensíveis?

STHEFANY – Acho que eles não têm paciência, o tanto de paciência que eu preciso para aprender. Só que é minha culpa mesmo, porque todo mundo consegue e também porque eu não falo pra eles, entendeu?

MAYSA - Você não fala por que você tem medo deles?

STHEFANY - É, um medo que aconteça de novo. Falarem que eu não presto atenção... Uma coisa que a professora de Matemática de agora falou pra minha mãe é que eu sou muito lenta, então, é por isso que eu tenho... sabe...? Medo...

MAYSA – Me explica melhor o que ela falou para a sua mãe?

STHEFANY - Que eu sou muito lenta em aprender as coisas. Mas eu sou assim, eu não consigo aprender as coisas, tipo... é verdade isso que ela falou...

(Sthefany, 16 anos, estava pensando em abandonar escola, matutino, São Gabriel)

No caso de Christopher, a entrevista evidenciou que o prognóstico do professor o estimulou a intensificar as faltas e a se dedicar ainda menos aos estudos, contribuindo para a reprovação e colaborando para que o resultado negativo previsto se realizasse. Também para Sthefany, o posicionamento de professores foi importante para a construção de uma autoimagem negativa, sendo possível remontar até a origem da narrativa desfavorável. Nos dois casos, é possível fazer uma análise a partir do conceito de “*profecia auto realizadora*” que remete à ideia de que as chances do aluno apresentar um bom desempenho acadêmico aumentam ou diminuem de acordo com as expectativas que os docentes fazem deles, tal como teorizado pelos psicólogos Robert Rosenthal e Lenore Jacobson na década de 1960³⁴⁰ (BRITO; LOMONACO, 2012; VIDAL et al, 2015)³⁴¹. No que toca à Sthefany, a relação entre expectativa dos professores e autoimagem negativa ganhou outros contornos em razão da possibilidade de que suas dificuldades tenham sido, genericamente, interpretadas do ponto de vista de algum tipo de distúrbio ou condição mental, conforme será mais bem apresentado adiante.

³⁴⁰ Os psicólogos Robert Rosenthal e Lenore Jacobson conduziram uma pesquisa em que informavam aos professores que uma parte de seus alunos havia tido os melhores desempenhos em um teste de inteligência. Apesar dessa informação não ser verdadeira, uma vez que os alunos foram escolhidos aleatoriamente (para manipular as expectativas dos docentes), no fim do ano os indicados obtiveram os melhores resultados, evidenciando a relação positiva entre expectativas e realizações (BRITO; LOMONACO, 2012; VIDAL et al, 2015).

³⁴¹ Embora seja possível argumentar que existe a possibilidade de os professores terem um olhar acurado sobre os seus alunos, ou seja, de avaliarem realisticamente as suas chances de sucesso e as eventuais limitações (e não as criando, como propõe a teoria), os casos expostos evidenciam que, no mínimo, a verbalização da expectativa negativa aumentou as tendências desfavoráveis já estabelecidas; o que foi especialmente verdadeiro no caso de alunos que passaram a acreditar que seriam reprovados - e essa também foi a situação de Núbia que, em um de seus abandonos, deixou de ir à escola logo depois do professor ter dito que ela já havia extrapolado a quantidade de faltas permitidas.

Contudo, antes de realizar essa análise, é relevante destacar o peso das dinâmicas familiares nas narrativas de quebra da sensação de aprendizado, recuperando as discussões de Charlot (2000) sobre a dimensão identitária e adicionando as reflexões de Lahire (2008) sobre isto. Conforme apontado, no caso de Amanda, houve mudança na forma como sua condição de aluno foi avaliada: essa questão não era um tema relevante quando morava com a mãe, mas, passou a ser, após mudar para a casa da tia paterna. Além dessa jovem, é possível citar a situação de Sthefany, que identificava a própria mãe como alguém que tinha dificuldades de aprendizado e a si mesma da mesma forma:

STHEFANY – A minha mãe estudou só até o segundo ano, do fundamental mesmo. Porque os meus avós não tinha condições de comprar coisas, tipo caderno, pra ela poder estudar, né? Ai, quando ela tinha doze anos, ela veio pra São Paulo trabalhar e poder mandar dinheiro pra eles, que moram na Bahia. E ela trabalha desde os nove anos... Agora, já grande, ela tentou voltar (a estudar), só que ela trabalha muito e é sozinha comigo e com a minha irmã, então não tem condições de ir... Às vezes, o trabalho acaba muito tarde, não tem como estudar direito. Só que ela fica muito triste... Fica triste por não saber as coisa.

MAYSA - Ela fala isso para você, dessa tristeza?

STHEFANY – Sim, todo dia. Porque, às vezes, ela quer ler uma coisa e não consegue. Eu até ensino um pouco e ela consegue ler umas coisinhas aqui e ali, mas não tudo. Se é uma coisa grande, ela não consegue.

MAYSA – Então, você acha que, se ela pudesse, ia querer voltar para a escola e aprender as coisas?

STHEFANY – Sim... Menos de matemática, que essas coisa ela é ruim, não gosta, que nem eu.

(Sthefany, 16 anos, estava pensando em abandonar escola, matutino, São Gabriel)

Sthefany partilhava com a mãe a dificuldade e o desinteresse pela matemática (disciplina cuja professora havia feito com que ela sentisse grande humilhação no passado), além de uma percepção geral de serem ambas pessoas incultas e tristes, embora tenha atribuído à mãe uma justificativa contextual (deixou de estudar muito criança, porque precisava trabalhar), e parecia enxergar em si uma incapacidade inata. Por outro lado, com relação ao pai, enfatizou que, apesar de não ter terminado o ensino médio, era muito inteligente e que, mesmo faltando às aulas e fazendo bagunça, conseguia ser aprovado, porque bastava que olhasse rapidamente para a lousa e já conseguia aprender tudo, evidenciando, assim, uma grande discrepância entre as suas habilidades e as paternas. O convívio entre eles era bastante distante, viam-se raramente e a principal forma de contato era por telefone. Nesse sentido, é justificável que tenha havido maior ênfase na identificação de Sthefany com a mãe, mas, conforme será mais bem discutido, pareceu haver também uma projeção em termos de sentimentos, pois, em diversos momentos, ela afirmou ficar triste, preocupada e até mesmo doente quando percebia que a mãe também estava assim. Como será

desenvolvido no próximo capítulo, foi possível notar algo similar no caso de Christopher, pois ele descreveu intelectualmente o pai e a família paterna (principalmente, a tia, que era professora) a partir de uma perspectiva muito positiva - como pessoas inteligentes, estudiosas e com diploma de nível superior -, em contraste com a mãe que, segundo a interpretação atribuída à tia, seria a culpada pelos resultados escolares desfavoráveis do rapaz. Essa questão é importante porque, conforme discussão realizada por Bernard Lahire (2008), a forma como a identificação com os pais é construída tem grande importância para a avaliação que cada um irá fazer sobre as suas próprias capacidades e incapacidades acadêmicas, na medida em que os indivíduos tenderiam a atualizar a relação que o genitor ao qual mais se aproximam desenvolveu com o conhecimento escolar (LAHIRE, 2008: 344-348). Segundo esse autor, a insegurança, angústias e frustrações quanto à sua própria experiência escolar - mas também o orgulho e a confiança - são aspectos que podem ser comunicados entre as gerações:

Damo-nos conta, ao mesmo tempo, de que aquilo que se ‘transmite’ de uma geração a outra é muito mais que um capital escolar. É um conjunto feito de relações com a escola e a escrita, de angústias e de vergonhas, de reticências e rejeições, de sistema de defesa diante de julgamentos externos, de relações com a autoridade e com o tempo (LAHIRE, 2008:152)

Segundo Lahire, no geral, a identificação sexual (no sentido de o menino identificar-se com o pai e, da menina, com a mãe) tende a favorecer as mulheres (sempre que a mãe possuir um capital cultural favorável), na medida em que as mães costumam ser as principais responsáveis pela educação e pelas tarefas burocráticas da casa (LAHIRE, 2008: 346). Contudo, o autor está ciente de que essa análise faz sentido apenas para um tipo específico de família nuclear, biparental e com papéis de gênero muito tradicionais, além de apontar para outras variáveis relevantes, como a distribuição do capital cultural entre os membros da família (incluindo irmãos, avós, etc.) e a disponibilidade/proximidade destas pessoas para com os mais novos, de tal forma que os indivíduos seriam colocados diante de “*um amplo leque de sistemas de preferências e comportamentos possíveis*” (LAHIRE, 2008: 347). No caso de Sthefany e de Christopher, o maior capital pendia para a direção paterna, enquanto a proximidade com as mães era muito maior, na medida em que moravam com elas. No que toca à questão intelectual, os dois jovens demonstraram admiração pelo lado paterno (algo similar pode ser dito sobre Amanda, que havia saído da casa da mãe para morar com a irmã do pai, avaliada como alguém mais culta), porém, identificavam-se com as dificuldades acadêmicas das mães, o que ficou especialmente evidente em Sthefany e apareceu de forma mais complexa no caso de Christopher. Esse jovem estava passando por uma experiência muito intensa e bastante contraditória sobre a relação entre seu pertencimento familiar e seu desempenho escolar:

CRISTOPHER – Como eu repeti, achei que eu tava na família errada, da parte de pai, que eu não tava me dando bem com a minha família e eu queria que eu me desse bem, porque todo mundo estudava... Tem um negócio que minha tia fala que é: “Se você é da família ‘Battaglia’, tem que estudar”, que é minha família, que é italiana... Só que, às vezes, eu fico... poxa, eu não gosto de estudar... Toda minha família estuda, todo mundo é inteligente, mas eu não me sinto inteligente... E tipo, às vezes, eu acho que eu não faço parte da família... Só que eu quero fazer parte! Então, eu vô começar a estudar! Ai, eu falei com a minha tia e minha mãe também pediu pra ela e ela tá ajudando... E eu tô melhorando, aprendendo mais, vindo mais pra aula...

(Christopher, 17 anos, abandonou e retornou, noturno, São Gabriel)

Desejoso de “fazer parte” da família, ele estava se esforçando para sair-se melhor na escola e, para isso, contava com o esforço intenso de sua tia paterna, que o ajudava sistematicamente com os estudos (três vezes por semana), assumindo o papel de autoridade com relação aos assuntos acadêmicos - ou de um “outro educativamente significativo”, conforme será apresentado no próximo capítulo. Assim, ela estava tomando à frente na tentativa de definir a narrativa sobre as capacidades do sobrinho, embora não se deva desconsiderar os elementos desfavoráveis que informaram a imagem que ele construiu de si mesmo até então.

No caso de Sthefany, a composição de forças era menos complexa, na medida em que não havia uma figura familiar dotada de capital cultural e de disponibilidade para fazer contraponto às tendências desfavoráveis. Além disso, a comunicação entre a escola e a mãe pareceu contribuir para a construção de uma narrativa coesa sobre as suas supostas limitações. De acordo com Lahire, muitas vezes, os pais se identificam com as avaliações negativas que os professores fazem de seus filhos (“Ele é como eu”), retroalimentando a atualização da relação contraproducente com o conhecimento e dificultando, do ponto de vista psicológico (portanto, inconsciente), uma ruptura dos filhos com essa narrativa, uma vez que tal cisão também pode significar uma certa recusa afetiva ao pertencimento e ao vínculo familiar³⁴².

No caso de Christopher, a renúncia à mãe tinha chance de ser facilitada em razão de um pertencimento familiar e de um discurso alternativo (inexistente para Sthefany), devendo ser considerado que a própria mãe pediu ajuda à tia e, nesse sentido, “autorizou” a ruptura. Com relação à jovem, embora não seja possível ter a certeza de que a mãe se identificou com a fala do professor sobre a limitação da filha, é plausível que o tenha feito, considerando os outros elementos que Sthefany trouxe ao longo da entrevista. Além disso, é relevante que a mãe tenha verbalizado a análise negativa da professora de

³⁴² Sobre uma das famílias estudadas, o autor afirma: “É como se, por amor à mãe, ou em virtude da relação socioafetiva que o une a ela, Robert não pudesse permitir-se passar (ou pensar) por cima dela. Da mesma forma que ela lhe transmite suas preferências, transmite-lhe suas dúvidas, sua total falta de segurança, seus problemas de memória, seu bloqueio em cálculo” (LAHIRE: 2008, 189).

matemática, multiplicando as vozes por meio das quais a jovem ouviu sobre suas incapacidades. Por fim, o caso de Sthefany permite uma reflexão sobre os efeitos das imprecisões – e, possivelmente, das aplicações equivocadas – da concepção e da legislação que envolve a educação especial, devendo-se considerar que a entrevista com a coordenadora Luz deixou entrever a possibilidade de que ela estivesse sendo enquadrada dessa maneira.

Educação especial, problemas de aprendizagem e “diagnósticos informais”

Embora eu não tenha competência técnica para avaliar se Sthefany poderia ou não ser enquadrada como destinatária da educação especial, é possível discutir os sentidos subjetivos atribuídos às supostas incapacidades e aventar os seus efeitos por meio de uma análise sobre as contradições que envolvem a legislação, as políticas e as práticas da chamada educação especial. Para tal, a fala da coordenadora pode ser tomada como ponto de partida:

MAYSA – Eu conversei com a Sthefany e ela contou que tem muita dificuldade de aprender, que não se sente inteligente e acha talvez seja reprovada....

COORDENADORA LUZ – Ela é uma aluna bastante limitada e os professores sabem disso. Acho muito difícil reprová-la... A gente tá ciente dos problemas, familiares também. A mãe veio conversar. Ela entrega os trabalhos, mas a gente sabe que ela não vai além. Então, tem um olhar, uma preocupação, diante da limitação dela.

MAYSA – Mas, além dessas questões familiares, você considera que ela tem uma dificuldade mais severa, assim, que precisasse de ajuda especializada?

COORDENADORA LUZ – É possível, mas, ela não tem laudo...

(Coordenadora São Gabriel)

Conforme apresentado no começo do capítulo, na entrevista com a coordenadora de outra escola (Andreia), foi explicitada a prática de aprovar os alunos que tivessem “laudo”. Embora Sthefany não contasse com um diagnóstico médico, Luz verbalizou que dificilmente a jovem seria reprovada, indicando que ela teria o mesmo tratamento daqueles que possuíam o documento, na medida em que os professores estavam cientes de sua limitação e que, possivelmente, poderia ser enquadrada como aluna especial. Apesar de não se referir ao caso de Sthefany (que era aluna de outra escola), um outro trecho da entrevista com Andreia ajuda a compreender essa questão de forma mais ampla:

MAYSA – *Por que você acha que alguns (alunos) não aprendem?*

COORDENADORA ANDREIA – *Às vezes, tem falta de base, ou desinteresse, mas alguns têm problemas mesmo...*

MAYSA – *Mas eles têm um acompanhamento especial... psicológico, médico?*

COORDENADORA ANDREIA – *Muitos não têm laudo, a maioria. Só que, às vezes, a gente não precisa de um psicólogo ou de um neurologista pra ver que aquela criança ou adolescente tá com alguma dificuldade. Eu vejo que ele não escreve e que ele tentou, ou que ele ouviu tudo que eu falei, mas não ficou na cabecinha dele... E a gente vai levando, né? Fora que tem aluno que prefere falar pros amiguinhos que vai pra direção, pra levar advertência, do que ele falar que tem alguma dificuldade. Então, tem um preconceito formado já, né? Fora o da família. Muitas vezes, a gente sabe que ele tem, mas a gente não consegue fazer nada pra melhorar.*

MAYSA – *Mas por que não dá para ajudar?*

COORDENADORA ANDREIA – *Porque, infelizmente, a gente não tem no estado um especialista como na prefeitura... Lá a gente encaminha direto e tem o acompanhamento... o básico, mas ele tem. Tem um retorno e conversa com o profissional: “Gente, esse realmente ele não vai saber ler” ou “Esse daqui consegue, você consegue... Vamo insistir”. Só que aqui é raro ter um especialista, então, você tem que falar pros pais e eles têm que procurar fora... Mas aí entra outro problema. Eu tenho muitas mães que negam que o filho tem problema. Então, se tivesse na própria escola, até poderia ser mais fácil, mas vai ter que levar pro sistema de saúde...*

MAYSA – *Mas, esses poucos que conseguem o laudo, o que a escola faz?*

COORDENADORA ANDREIA – *Então... Em algumas escolas a gente têm essa sala que tem essa estrutura (sala de recurso). Daí, o aluno vai pra o contraturno escolar... Mas, encaminhar pra sala de recurso, é eu mandar daqui pra uma escola que tenha a sala e não são muitas... Então, mesmo com o laudo, é difícil conseguir o atendimento. A mãe vai ter que levar... E, se não atualiza o laudo, perde o transporte (se referindo ao financiamento do transporte público).*

MAYSA – *E esses alunos não podem reprovar?*

COORDENADORA ANDREIA – *Então... É aquilo que eu tava falando antes, que a gente tem uma legislação e se a gente se embasar na legislação, o aluno que teve uma... uma melhora, mesmo que pequena, ele vai ser aprovado... Só que pra isso, precisa do laudo...*

(Coordenadora São Lucas)

Em linhas gerais, Andreia propôs o seguinte raciocínio: há casos em que a falta de aprendizagem ocorre em função de desinteresse ou da ausência de conhecimentos prévios, mas, em outros, existe um “problema” de outra natureza. Porém, apenas a porção minoritária dos que se enquadram neste tipo de situação recebem diagnósticos ou intervenção médica, de tal forma que os professores percebem as dificuldades, mesmo sem os laudos. Contudo, sem o documento, os alunos deixam de receber a

intervenção necessária – e que seria possível apenas a partir dos profissionais da área da saúde, considerando que eles precisariam orientar os professores e mediar o encaminhamento para as salas de recurso³⁴³. Por outro lado, quando efetivamente ocorre o diagnóstico, isso não significa que haverá uma intervenção eficaz, na medida em que as salas são escassas na rede estadual e que a frequência depende do esforço dos pais. Em suma, o grupo dos alunos com “problema” seria muito maior do que o dos formalmente diagnosticados e, mesmo para o segundo tipo, dificilmente haveria uma solução efetiva, de modo que a principal medida disponível seria a aprovação que, por sua vez, seria garantida para os que possuem laudo, mas também poderia ocorrer para os que são informalmente avaliados como alunos especiais (como fica sugerido no caso de Sthefany). Sobre a aprovação, Andreia empreendeu uma crítica importante:

COORDENADORA ANDREIA – Às vezes, a progressão pode atrapalhar porque, talvez, se ele ficasse parado, teria que ter uma outra atitude a ser tomada... E a gente não tem...

MAYSA - Você tá falando assim: “Por ter laudo, você é obrigado a aprovar...” E isso faz com que não se perceba que ele tem um problema, digamos assim?

COORDENADORA ANDREIA - Não. A gente sabe que ele tem, mas a gente não pode fazer nada pra melhorar o problema dele. Falta ajuda, um especialista. A única coisa que você pode fazer é aprovar. E, quando aprova, meio que esconde o problema.

(Coordenadora São Lucas)

Aqui, além da questão da imprecisão em torno da possibilidade de enquadramento dos alunos especiais (pela falta de assistência médica e de laudos), a fala de Andreia indicou que a aprovação poderia ter o efeito perverso de encobrir o problema, além de explicitar a sensação de desamparo e de incapacidade frente aos desafios, na medida em que as intervenções possíveis partiriam de um saber médico específico e não do âmbito pedagógico. Essa situação também foi encontrada por Lahire (2008) que entende que, muitas vezes, a introjeção das dificuldades escolares a partir de uma identificação com um familiar é percebida pelos professores como um problema médico e, portanto, como uma barreira intransponível e que foge de sua alçada:

O que se mostra, por conseguinte, aos professores, como um problema ‘médico’ num dado momento, isto é, como um caso que não dizia respeito apenas à competência pedagógica deles (“Nós não somos médicos, não temos muita coisa a fazer”) é apenas um caso cultural de interiorização particularmente forte de relações familiares com a escola sociologicamente

³⁴³ Classes ofertadas no contraturno escolar que, segundo o artigo 58º da LDB, destinam-se à alunos “*educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação*” e que contam com profissionais especialistas em educação especial.

compreensível; uma tal situação não pode, sem dúvida, encontrar melhor solução que não seja pela construção de outras relações sociais que possibilitem a Robert encontrar outros pontos de apoio (extrafamiliares) para vencer seus complexos e seus “bloqueios” (LAHIRE, 2008:189).

Embora não seja razoável afirmar que se trata de uma situação de internalização das dificuldades familiares em todos os casos em que não há aprendizado, é bastante possível que isto seja verdade no caso de Sthefany, conforme busquei argumentar. Além disso, o enquadramento de “problema médico” como aquele que não diz respeito à competência dos docentes também é muito interessante, principalmente quando se considera que a dificuldade de acesso ao sistema de saúde acaba por ampliar esta categorização, a partir dos diagnósticos difusos e informais atribuídos pela escola.

De forma geral, é possível associar algumas das dificuldades relativas à educação especial, tal como percebidas na esfera da prática escolar, com ambiguidades da própria legislação. Por exemplo, sobre a questão de a quem se destina as interferências especializadas, é relevante que, até 2013, a LDB se referia à “*portadores de necessidades especiais*”, abrindo, teoricamente, um espaço para que mais pessoas fossem incluídas, mas, a partir desse ano, ganhou uma nova redação, reservando a educação especial a “*educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação*” (artigo 58). Do ponto de vista terminológico, o novo texto restringe o escopo das pessoas abrangidas, uma vez que “*necessidades especiais*” é mais genérico, enquanto que “*deficiência*” e “*transtornos globais do desenvolvimento*”³⁴⁴ possuem uma correspondência parcial com condições específicas descritas pelos manuais de referência para diagnósticos médicos— a saber, a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Associados à Saúde (CID-10) e o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5). Contudo, não há equivalência total entre o texto da lei e a redação de nenhum dos manuais³⁴⁵, o que pode implicar desafios para a operacionalização do acesso aos direitos (por

³⁴⁴ Com relação a inclusão de pessoas com “*transtornos globais de desenvolvimento*”, trata-se de uma adequação da LDB à lei n. 12.764, também de 2012, que equiparou pessoas com o transtorno do espectro autista aos deficientes, no que toca aos benefícios legais. Nesse sentido, já fica evidenciado um primeiro indício de transitoriedade e de disputa em torno de quem deve ter acesso à educação especial.

³⁴⁵ Em linhas gerais, a CID-10 e o DSM-5 (mais específico para as condições mentais) são as principais ferramentas diagnósticas usadas pelos profissionais de saúde (médicos, fisioterapeutas, psicólogos, etc) e funcionam como uma forma de classificação das variadas condições, com o intuito de padronizar e comunicar os pareceres sobre a situação do paciente. Segundo Heloisa Di Nubila, que realizou pesquisa de doutorado sobre a aplicação dos manuais nas definições de deficiência, existe grande dificuldade na mediação entre a legislação e esses manuais que, teoricamente, fariam a operacionalização na concessão dos direitos garantidos por lei (DI NUBILA, 2007:80), o que também parece ocorrer no âmbito da legislação educacional. Por exemplo, ao cotejar o artigo 58 da LDB com os manuais, é notável que não há equivalência plena em nenhum dos dois. No que toca ao DSM-5, não há referência textual a “*transtornos globais do desenvolvimento*”, embora haja uma grande categoria nomeada de “*transtorno do neurodesenvolvimento*” que abarca inúmeros tipos de condições, dentre os quais “*deficiências intelectuais*” e “*transtorno do espectro autista*” (TEA), sendo este último contemplado pela educação especial, graças à lei 12.764, de 2012, que equipara, para efeitos legais, essas pessoas a pessoas com deficiência. Por outro lado, o restante das condições que fazem parte da categoria — os “*Transtornos da Comunicação*”, “*Transtorno de Déficit de Atenção/hiperatividade*”, “*Transtorno específico da Aprendizagem*”, “*Transtornos Motores*” e “*Outros Transtornos do Neurodesenvolvimento*” - ficam, teoricamente, excluídas do escopo da LDB. Já no âmbito da CID-10, há uma correspondência para as deficiências físicas, que são exaustivamente descritas. Porém, no que toca às condições mentais, existe um capítulo intitulado de “*Transtornos Mentais e do Comportamento*” no qual há um subgrupo para “*retardos mentais*” (F70-F79) — e não para “*deficiência*”, conforme o léxico empregado pela lei. Com relação a “*transtornos globais do desenvolvimento*”, de fato há na CID-10 uma categoria que usa

exemplo, à frequência nas salas de recurso e às flexibilizações avaliativas), na medida em que dependem do enquadramento nas categorias contempladas.

No que toca à redução da abrangência do público da educação especial, é muito relevante que o “*transtorno do déficit de atenção e hiperatividade*” (TDAH) e os “*transtorno específico de aprendizado*”³⁴⁶, tal como apresentados pelo DSM-5, não fazem parte do texto da LDB. Essa supressão é importante, pois o manual vincula, por exemplo, os problemas de aprendizado a “*episódios de ansiedade graves ou transtorno de ansiedade, incluindo queixas somáticas e ataques de pânico*” e aponta expressamente que há mais chance de evasão no ensino médio para aqueles que os manifestam (DSM 5, 2014:72). Por outro lado, existem normativas que apontam para orientações alternativas à LDB, no sentido de ampliarem consideravelmente o escopo dos contemplados³⁴⁷, de tal forma que há uma multiplicidade de regras que podem implicar dificuldades para que as redes, escolas, gestores e professores possam avaliar quais situações são passíveis de cada tipo de intervenção. Nesse sentido, é possível afirmar que os atores envolvidos são pouco amparados na tomada das melhores decisões, abrindo-se espaço para “*diagnósticos informais*” e, a partir disso, para eventuais flexibilizações avaliativas sem a contrapartida das intervenções especializadas.

Outra questão relevante é que, embora a LDB faça uso parcial das terminologias dos manuais médicos, não os cita textualmente, além de não explicitar as referências técnicas para a realização dos diagnósticos e nem mesmo preconizar a obrigatoriedade de um atestado³⁴⁸. Por outro lado, uma vez que se aproxima (ambiguamente) dos termos dos manuais, deixa implícito o ponto de vista de que haveria uma causa fisiológica para os problemas, na medida em que esses documentos os associam ao mal funcionamento do sistema nervoso central, especialmente no caso dos “*transtornos do neurodesenvolvimento*”³⁴⁹ do DSM-5. Diante dessas ponderações, diversos autores no campo da

especificamente essa redação (F84). De todo modo, em nenhum dos casos o texto da lei encontra perfeita compatibilidade com o dos dois manuais.

³⁴⁶ Com relação aos distúrbios de aprendizagem, o DSM-5 indica que: “*Um transtorno específico da aprendizagem, como o nome implica, é diagnosticado diante de déficits específicos na capacidade individual para perceber ou processar informações com eficiência e precisão. Esse transtorno do neurodesenvolvimento manifesta-se, inicialmente, durante os anos de escolaridade formal, caracterizando-se por dificuldades persistentes e prejudiciais nas habilidades básicas acadêmicas de leitura, escrita e/ou matemática.* (DSM 5, 2014: 32). O manual prevê diferentes formas de manifestação dos distúrbios de aprendizagem, como prejuízos para a leitura (dislexia), para a expressão escrita (disgrafia) e para a matemática (discalculia), com diferentes graus e podendo estar associados entre si ou não (DSM-5: 2014:66-67).

³⁴⁷ Cf. Declaração de Salamanca (1994), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008 (e que esteve vigente até 2020) e, no âmbito da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, Deliberação do Conselho Estadual de Educação (CEE Nº 68/2007), de 2007.

³⁴⁸ Outra crítica à perspectiva fisiológica é que, a depender do instrumento escolhido para o diagnóstico, os resultados podem ser divergentes (PEREIRA; SILVA; CARELI, 2010:15). Além disso, o próprio manual admite que tais transtornos estão, muitas vezes, relacionados a habilidades acadêmicas e, portanto, se manifestam a partir da inserção da criança na educação formal (DSM 5, 2015: 68), o que contradiz a sua natureza biológica e aponta para um caráter social, permitindo um questionamento sobre os diagnósticos (CENCI, COSTAS, 2010).

³⁴⁹ No escopo do DSM, pessoas com “*deficiência*” e com “*transtornos globais do desenvolvimento*” (tal como indicados pela LDB) se enquadram na categoria geral de “*transtornos do neurodesenvolvimento*”, ou seja, do desenvolvimento do sistema nervoso central.

pedagogia e da psicologia criticam a abordagem médica, preferindo o uso do termo “*dificuldades de aprendizagem*” às palavras “*distúrbios*” ou “*transtornos*”. Argumentam, por exemplo, que os problemas são produzidos na relação entre quem educa e quem é educado, não residindo exclusivamente no aluno ou na sua condição fisiológica (CENCI, COSTA, 2010; FONSECA, 1995:10-11,18; JESUS, SOUZA, 2017)³⁵⁰.

Finalmente, de volta ao caso de Sthefany, essas discussões ajudam a refletir sobre os possíveis efeitos dos vários tipos de ambiguidades que ocorrem na mediação entre as concepções do campo médico, a legislação e a realidade escolar, apontando que os descompassos podem acarretar diagnósticos informais por parte dos gestores e professores que, por sua vez, podem estigmatizar os jovens, sem a contrapartida de haver uma interferência pedagógica, restando apenas a chance aumentada de uma aprovação automática. Assim, a promoção surge como a resposta possível diante da falta de subsídios para realizar uma prática verdadeiramente inclusiva, na medida em que, atende ao “garantismo escolar”: pelo menos em aparência, é menos ofensiva a direitos segurados por uma legislação que também parece ser pouco compreensível para os atores envolvidos, conforme ficou sugerido por equívocos nas falas dos gestores sobre o tema. Nesse processo, o jovem pode ouvir diretamente ou pode interpretar a partir do comportamento dos docentes que ele tem algum tipo de limitação, o que dificulta a construção da narrativa favorável sobre o aprendizado, pois concorre com a interpretação mais frequente de que cumprir os procedimentos solicitados é sinônimo de aprender. Levando em conta o exemplo de Christopher (no qual estava havendo um trabalho pedagógico por parte da tia), é pertinente afirmar que, uma vez expressa a rotulação negativa por parte da escola, caso ocorra algum tipo de intervenção efetiva (como aulas de recuperação, aconselhamento, encaminhamentos, etc.), seria mais fácil ao jovem restaurar a sensação e a narrativa do aprendizado, uma vez que essas medidas poderiam estimular a percepção de que se estaria avançando e superando as dificuldades. Porém, sem esse tipo de contrapartida, até mesmo a aprovação pode deixar de ser um retorno positivo, no sentido de apaziguar as dúvidas e construir autoestima, na medida em que há consciência da diferença entre aprender e fazer as tarefas, como ficou evidente na fala de Sthefany:

MAYSA – Você disse que nunca reprovou, mas que sente muita dificuldade de aprender. Antes, no ano passado (ensino fundamental) era mais fácil e só agora está tendo essa dificuldade?

³⁵⁰ Nesse sentido, as psicólogas Juliana Jesus e Vera Souza (2017) defendem que a percepção da existência de problemas tem a ver com as expectativas que os professores fazem sobre a forma e o ritmo que o aprendizado deveria ocorrer e se manifestar (por exemplo, por meio de provas escritas). Além disso, alguns autores discutem que os diagnósticos contribuem para estigmatização dos indivíduos, estimulando problemas de autoestima e revelando pouca efetividade para suscitar intervenções pedagógicas eficazes (FONSECA, 1995:11; PEREIRA, SILVA, CARELI, 2010; JESUS, SOUZA, 2017).

STHEFANY – Já não sabia muito antes, aí, chegou agora e piorou. Porque, fora matemática, essas outra matéria nova (física, química e biologia) é muito difícil... Mas antes (no ensino fundamental), eles passava a gente sem aprender, né? Eu sei isso, por mim mesma... A maioria eu passei por trabalhos. Porque, assim, de prova mesmo, minhas notas são muito baixas. O que me salvava era os trabalho mesmo. Porque os trabalhos, eu fazia.

MAYSA – Teve algum momento em que foi diferente? Que você sentia que aprendia, que gostava de ir à escola, ou foi sempre igual?

STHEFANY - Quando eu era pequenininha... Aí, gostava muito porque, onde eu estudava, tinha um jeito diferente de ensinar. Às vezes, a professora lia uma história, ela transformava pra gente aprender... Transformava em teatro e eu aprendia. Mas já faz muito tempo.

(Sthefany, 16 anos, estava pensando em abandonar a escola, matutino, São Gabriel)

Conforme trecho acima, mesmo que as disciplinas introduzidas no ensino médio tenham aumentado as dificuldades, já fazia tempo que Sthefany compreendia que era aprovada mesmo sem aprender, percebendo que, o que garantia sua promoção, eram os trabalhos (evidência de boa vontade) e não as provas (demonstração de conhecimento). Nesse sentido, ecoou a visão da coordenadora Luz de que ela, dificilmente, reprovava, apesar de suas limitações, justamente por cumprir os procedimentos exigidos. Assim, se, para muitos, a diferença entre operacionalização e aprendizado não é percebida, para aqueles jovens que foram expostos a narrativas desfavoráveis sobre suas capacidades, é mais provável que se tornem mais consciente das próprias dificuldades e da lógica escolar, pautada nas flexibilizações.

Ao longo do capítulo, busquei defender que a sensação de não aprender, apesar de pouco frequente, é relevante, uma vez que se vinculou ao afastamento com relação à escola. Além disto, argumentei que a percepção desfavorável pode ser pensada como um efeito perverso e menos comum de uma dinâmica que entrecruza a disposição da parte dos alunos para uma visão procedimental (porém, não instrumental) sobre o que seria aprender e a tendência para flexibilizações avaliativas, da parte dos professores e gestores. Nesse sentido, a promoção emerge como um retorno positivo que informa que se está aprendendo. Nesse movimento, as ambiguidades na legislação (com ênfase para o enquadramento da educação especial) e as pressões políticas pela busca por indicadores favoráveis são importantes, embora se deva destacar a heterogeneidade na disputa de forças, uma vez que haverá configurações particulares em cada escola (por exemplo, em termos da personalidade dos atores e do enquadramento funcional dos professores e gestores), de tal forma que o bom comportamento do aluno é um elemento importante que medeia a tendência à aprovação. No que toca às percepções de quebra do aprendizado, ou seja, nas vezes em que o entrevistado expressou que desejava aprender, mas que não se sentia capaz, foi proposta uma

interpretação a partir da ideia de que havia elementos vivenciados na trajetória escolar e familiar que antagonizam com a narrativa majoritária e favorável. Esses elementos, por sua vez, corresponderam a experiências escolares diferenciadas em termos de rigor avaliativo, a exposição do jovem a falas desfavoráveis no âmbito da família e da escola (com ênfase para os efeitos dos diagnósticos informais) e, por fim, a introjeção de dificuldades escolares dos parentes com os quais os jovens se identificavam. Nesses casos, nem mesmo a aprovação pode ser suficiente para amenizar o sofrimento.

Também é importante explicitar que a ideia de polissemia do aprender, central na interpretação proposta, parte do ponto de vista subjetivo dos alunos, porém, antagoniza com uma perspectiva distinta que é, justamente, a da própria pesquisadora - que também é professora e que atribui um sentido diferente ao que se espera do aprendizado. A partir do reconhecimento dessa tensão, o capítulo expressa um dilema fundamental: considerando os limites e as possibilidades de escolhas pessoais dos docentes e gestores, deve-se facilitar a aprovação para diminuir as chances de abandono, mesmo que essa prática encubra as deficiências do ensino e do aprendizado e mesmo que contribua para deslegitimar as regras escolares? Embora a pesquisa possibilite formular esse impasse, infelizmente, é incapaz de oferecer uma resposta satisfatória, restando aos professores e aos gestores a tarefa de se posicionarem a cada momento, apoiando-se em seus interesses pessoais, mas também em seus valores e nos cálculos que fazem dos impactos sociais e humanos de suas decisões.

Por fim, no que toca à dinâmica mais específica abordada pelo capítulo (sentir que é incapaz de aprender), os casos que melhor se enquadraram foram os de Sthefany e de Christopher, que podem ser consultados na Unidade IV.

CAPÍTULO 9 – A PERDA DE UM “OUTRO EDUCACIONALMENTE SIGNIFICATIVO”

Embora o capítulo reservado para a sistematização das dinâmicas favoráveis à permanência escolar seja o próximo, neste momento já será discutido um tipo específico de participação, seja dos pais ou de outras pessoas importante na vida dos jovens, que será designada como “outro educacionalmente significativo” e que pareceu neutralizar ou, pelo menos, diminuir a intensidade das dinâmicas que contribuíam para o abandono escolar. Essa forma de interferência positiva já será abordada neste capítulo, uma vez que, a sua ausência e, principalmente, a sua perda, se mostraram relacionadas ao afastamento com relação à escola e, portanto, um caminho para o abandono.

Antes de seguir com essa análise, é preciso diferenciá-la de um discurso muito presente no senso comum, segundo o qual os pais não conferem a devida atenção à vida escolar e pessoal de seus filhos, o que provocaria problemas educacionais, sociais e psicológicos. Essa narrativa ficou conhecida a partir da expressão “demissão parental”, sendo um discurso “*segundo o qual, os problemas de incivilidade das crianças passam a ser explicados com base na acusação dos pais de terem se demitido de seu papel educativo*” (NEYRAND, 2018:3).

No âmbito da pesquisa acadêmica, esse ponto de vista tem sido frequentemente criticado. Bourdieu (2016), por exemplo, em seu texto inaugural sobre educação³⁵¹, advoga em favor dos pais das classes populares ao justificar que a falta de cuidados com a vida acadêmica dos filhos é fruto de disparidades sociais e culturais, apontando para a desigualdade existente também em termos das informações necessárias para a mobilização de estratégias educacionais mais bem-sucedidas, sugerindo que os pais não se demitem porque querem, mas porque não aprenderam a fazer diferente (BOURDIEU, 2016:49). Lahire (2008) reitera e complementa essa perspectiva, sustentando que grande parte dos pais das classes populares se esmera para estimular o sucesso escolar dos filhos, mas o faz de forma pouco efetiva³⁵², de tal modo que a ideia de que os responsáveis são omissos seria um mito oriundo do discurso dos professores, proferido, principalmente, quando eles não vão às reuniões escolares, embora esta não seja a única forma de se fazer presente na vida acadêmica da criança (LAHIRE, 2008:334).

³⁵¹ Cf. “A escola conservadora”, em *Escritos da Educação* (2016).

³⁵² Sobre a questão dos investimentos equivocados, Lahire cita, por exemplo, a menina Johanna, cujas notas ruins são explicadas pela dificuldade dos pais nesse sentido. Apesar de se esforçarem intensamente e de valorizarem a cultura escolar (eles faziam aquisições materiais, controlavam as tarefas e ministravam castigos), suas ações contribuíram para uma aluna muito disciplinada e amedrontada com relação às punições, ao mesmo tempo em que pouco exitosa academicamente (LAHIRE: 2008: 258-268).

A demissão é paterna, não parental

Tendo em vista essa crítica, no contexto de minha pesquisa, embora não se possa falar em demissão parental, é, sim, possível apontar para a predominância de situações de ausência paterna. No que toca à parte objetiva, conforme discutido no capítulo 2, a maioria indicou morar com pai e mãe (42,3% na estadual e 55,3% na federal), seguido de apenas a mãe (29,5% e 18,4%, respectivamente), mãe e padrasto (10,9% e 10,5%, respectivamente) e apenas pai (3,1% e 7,9%, respectivamente)³⁵³. No entanto, esses dados não corresponderam aos resultados das entrevistas, pois, a maior parte dos jovens afirmou morar apenas com a mãe ou com a mãe e o padrasto, sugerindo que, em uma amostra em que havia mais pessoas com abandono prévio, também há mais monoparentalidade do que em um grupo aleatório³⁵⁴.

Assim, do ponto de vista das entrevistas, é possível indicar que poucos moravam ou conviviam efetivamente com o pai, sendo, a grande maioria criada, sustentada e acompanhada pela mãe³⁵⁵, descrevendo a presença, o afeto e o cuidado maternos (visando, inclusive, a permanência na escola) e também o maior apreço pelas mães em detrimento dos pais:

LUANA – Meu pai é casado com outra mulher e eu nem vejo ele... Eu não considero que eu tenho um pai, porque ele não faz o papel de pai. É tipo um cara aí... Ele me fez e é isso. Ele nem dá pensão. Toda vez que minha mãe cobrava e pagava advogado, ele saía do emprego. Sim, ele é um filho da puta.

(Luana, abandonou e retonou, 17 anos, noturno, São Lucas)

MAYSA – Como é sua relação com a sua mãe?

BIANCA – Ela é uma mãezona, sempre me elogiava... Minha mãe é babona... É bobona.

MAYSA – E seu pai? Você ficou triste por ele ter ido embora?

BIANCA – Não... Eu achei melhor se separarem por causa dela, né... Que o meu pai bebia muito... Minha mãe sofria bastante... Bastante... Melhor ter ido mesmo.

(Bianca, 21 anos, fora da escola)

³⁵³ Cf. Tabela 18, Anexos.

³⁵⁴ Isto ficou claro quando se desmembrou para os grupos a questão sobre a responsabilidade pela renda familiar, pois, mesmo considerando as famílias sustentadas predominantemente por padrastos, as mães foram preponderantes em todos os grupos, com uma única exceção para os alunos federais. Cf. Tabela 17, capítulo 2.

³⁵⁵ Sobre esta questão, a socióloga Ana Liése Thurler (2006) estima que, por ano, um quarto das crianças que nascem no Brasil não são legalmente reconhecidas pelo pai, apontando a assimetria no que tange à parentalidade, no sentido de que apenas o homem pode declinar do filho, uma vez que, do ponto de vista moral, a responsabilização pelo abandono incide de forma muito mais forte sobre a mãe.

NÚBIA – Na casa, eu não tinha responsabilidade com relação a nada... Minha mãe nunca foi de pedir pra fazer as coisas... Quando eu ia fazer, ela já tinha feito... Ela só falava pra eu ir pra escola, ela meio que fazia uma regra pra mim. Não é à toa que eu fui até o segundo ano: foi por conta dela! Porque ela sempre foi assim: “Faz o que você quer, mas tenha um futuro...” Ela fazia tudo pra mim e pagava os cursos que eu fiz... Comprava até coisa essencial, assim, de higiene, tipo absorvente, quem se virava era minha mãe...

MAYSA – E se você quisesse voltar para casa dos seus pais, eles deixariam?

NÚBIA – Pela minha mãe, sem problema algum... Mas, pelo meu pai rolaria umas gracinhas, uma humilhação. Não é igual a ela, né?

(Núbia, fora da escola, 18 anos)

LETÍCIA – Eu acho que pelo menos isso eu tinha que dar para minha mãe (voltar a estudar), um orgulho né? “Minha filha terminou”, tal, uma felicidade pra ela.

MAYSA – E para seu pai, você também pensa em dar um orgulho?

LETÍCIA – Não. Meu pai chegava bêbado, xingava eu, minhas irmãs, que ele batia muito em mim, porque eu brigava com meu irmão (que não a aceitava por ser homossexual), só que ele é mais pro lado do meu irmão. Aí, eu já não gostava, eu já xinguei meu pai, já cheguei no extremo de querer agredir, porque eu não aceitava né? Tipo, eu também sou filha dele, então acho que tem que ser tratada da mesma forma.

(Letícia, fora da escola, 19 anos)

ANTÔNIO – Quando meu pai se casou, ele me abandonou... foi o que eu entendi. Só me manda a pensão, que é bem pequena, porque se ele não mandar ele é preso... Fala que tá com saudade, mas nunca manda me buscar... Ele fala que me ama e eu amo ele, mesmo ele fazendo essas coisas, porque pai é pai, mas, em casa, sou eu, minha mãe e minha vó mesmo.

(Antônio, 16 anos, nunca abandonou nem pensou, escola federal)

Além destes, muitos dos entrevistados indicaram alguma reserva com relação ao pai, mas Luana, Letícia e Bianca também demonstraram claramente um ressentimento. No caso dessa última jovem, foi revelado que a mãe era vítima de violência doméstica, o que explicou a preferência pelo fato do pai não morar mais com elas.

Tão importante quanto a questão afetiva, conforme discutido no capítulo sobre o trabalho³⁵⁶, foi o fato de que raras foram as mães que, a despeito de uma condição socioeconômica desfavorável, solicitaram aos filhos que trabalhassem, além de a maioria ter verbalizado para eles que achava melhor que não o fizessem, para que se dedicassem exclusivamente à escola. Assim, quando houve ingresso no mercado laboral (muitas vezes, seguido de abandono escolar), raramente isso pôde ser atribuído a uma falta de

³⁵⁶ Cf. Cap. 3.

cuidado materno, devendo-se considerar que, a maioria delas, alertou-os explicitamente sobre a importância da escola, seja com relação aos riscos do trabalho ou de forma genérica.

Assim, considerando a presença, empenho, carinho e conselhos da maioria das mães, como compreender o fato de parte dos jovens ter deixado de estudar?

“Outro significativo”

Para desenvolver melhor a questão proposta acima, é importante buscar compreender quais foram as características que, numa relação relevante com o outro, puderam ajudar o jovem na adesão à escola. Contudo, antes de realizar essa discussão é útil tomar como ponto de partida o conceito de “*outro significativo*”, tal como elaborado por Peter Berger e Thomas Luckmann (2018), com o objetivo de delimitar o que estou chamando de relação relevante. Em sua obra *A construção social da realidade* (2018), os autores defendem que a estrutura social objetiva é internalizada subjetivamente pelos seres humanos, por meio de pessoas afetivamente importantes para eles.

Todo indivíduo nasceu em uma estrutura social objetiva, dentro da qual encontra os outros significativos que se encarregam de sua socialização. Estes outros significativos são-lhes impostos. As definições dadas por estes à situação dele apresentam-se como a realidade objetiva. Desta maneira nasceu não somente uma estrutura social objetiva, mas também um mundo social objetivo. Os outros significativos que estabelecem a mediação deste mundo para ele modificam o mundo no curso da mediação. O mundo é filtrado por essa dupla seletividade. Assim, a criança das classes inferiores não apenas absorve uma perspectiva própria das classes inferiores a respeito do mundo social, mas absorve esta percepção com a coloração particular que lhe é dada por seus pais (ou quaisquer outros indivíduos encarregados de sua socialização primária). (BERGER, LUCKMANN, 2018: 169,170)

Considerando que, em boa parte dos casos, os pais são as primeiras pessoas emocionalmente envolvidas com os filhos, o mundo social do novo ser será construído a partir das nuances subjetivas de seus pais. Ou seja, quase sempre são os pais que fazem a interposição entre a criança e o mundo, mas o fazem a partir de um viés (“*coloração*”) particular, decorrente da forma como suas próprias realidades foram socialmente construídas. Além disso, os autores enfatizam que essa construção necessita de um forte componente emocional, por meio do qual a criança se torna capaz de identificar a si mesma, de adquirir uma identidade coerente e plausível (BERGER, LUCKMANN, 2018: 170, 171).

Além de Berger e Luckmann (2018), o tema da afetividade também é um elemento importante no arranjo explicativo da teoria proposta por de Bourdieu e Passeron (2014) que, poucos anos depois

desses autores³⁵⁷, escreveram sobre a questão no que toca à desigualdade de oportunidades no âmbito escolar e social. Conforme discutido em outros momentos³⁵⁸, Bourdieu e Passeron (2014) apontam que as habilidades exigidas no espaço escolar têm grandes afinidades com as práticas familiares anteriores, realizadas na primeira infância e no contexto doméstico. Assim, a escola acabaria por compor uma narrativa que encobre o fato de que os supostos méritos e aptidões inatas são fruto de um trabalho pedagógico prévio, de forma a legitimar as desigualdades sociais em um momento histórico no qual as camadas populares ascenderam a níveis escolares mais altos, contribuindo para a aparência de democratização do ensino. Sobre essa questão, conforme discutido no capítulo anterior, um ponto importante é que o trabalho pedagógico familiar não seria sentido enquanto um aprendizado consciente pela criança, justamente por seu caráter afetivo e lúdico, e, por isso, produziria a disposição inicial inconsciente (um “*habitus primário*”) que funciona como base para qualquer outro aprendizado posterior, que poderá ser efetivado, mas sem desfazer totalmente a primeira camada (BOURDIEU, PASSERON, 2014:64).

Conforme apresentado anteriormente, embora não estejam pensando especificamente sobre a escola e o aprendizado acadêmico, a questão do “*habitus primário*”, tal como proposta por Bourdieu e Passeron (2014) também é relevante nas reflexões de Berger e Luckmann, que fazem uso do termo “*socialização primária*”, referindo-se a um processo vivenciado na infância e responsável pela inserção do indivíduo na sociedade (BERGER, LUCKMANN, 2018:169). Segundo os autores: “*A socialização primária cria na consciência e na atitude da criança uma abstração progressiva dos papéis e atitudes dos outros particulares para os papéis e os outros em geral*” (BERGER, LUCKMANN, 2018:172). Dessa forma, a identificação com os mais próximos (“*outros significativos*”) se transforma em identificação com o todo social (“*outro generalizado*”) (BERGER, LUCKMANN, 2018:172). Em seguida, haveria um segundo momento de socialização (“*socialização secundária*”), que ocorre em todas as sociedades em que há divisão do trabalho e no qual são internalizadas as regras específicas das diferentes esferas da realidade social (como princípios do campo profissional, das redes de sociabilidade, etc.) (BERGER, LUCKMANN, 2018:178,179)³⁵⁹. Nesse contexto, não necessariamente as regras são internalizadas a partir de uma relação afetiva, sendo possível aprender com “*funcionários institucionais*” que têm “*a atribuição formal de transmitir conhecimentos específicos*” (BERGER, LUCKMANN, 2018:182-183). Assim, seria necessária forte carga emocional apenas em situações em que ocorresse alguma grande ruptura entre a socialização primária e a secundária, como no caso de uma inserção mais intensa num círculo

³⁵⁷ *A Reprodução* é de 1970, enquanto *A Construção da Realidade Social* é de 1966.

³⁵⁸ Cf. “Introdução”, “Procedimentos de Pesquisa” e Capítulos 6 e 8.

³⁵⁹ Percebe-se nesse ponto a influência de teoria de Durkheim (2008).

religioso (por exemplo, no ordenamento de padres, que exige anos de estudo, celibato, etc.). Dessa forma, no momento da socialização secundária, o problema da coerência do indivíduo é potencialmente colocado, uma vez que os novos e diferentes conhecimentos (não necessariamente compatíveis entre si) serão construídos sobre aqueles que foram edificados durante a socialização primária (BERGER, LUCKMANN, 2018:181). Assim, a confiança depositada nas definições de mundo propostas pelos “outros significativos” durante a infância pode ser abalada pelo contato com visões alternativas, possibilitadas pela inserção do indivíduo em novos círculos sociais. Quanto menos intensas forem essas dúvidas, mais bem-sucedida terá sido a socialização e mais integrada estará a subjetividade do indivíduo à estrutura social. De outro lado, uma socialização incompleta gera o questionamento sobre “quem sou eu?”, de tal forma que o indivíduo pode tornar-se incapaz de responder satisfatoriamente às expectativas de comportamento que a sociedade impõe, o que poderá implicar em sanções sociais, desde o ridículo à prisão e à medicalização (BERGER, LUCKMANN, 2018: 218). Os autores enfatizam que uma confiança plena nas definições de mundo propostas não é comum, assim como uma socialização absolutamente malsucedida, sugerindo haver nuances de integração (BERGER, LUCKMANN, 2018:209). Nesse sentido, o problema da coerência será maior se, já na socialização primária, a criança tiver sido submetida a “outros significativos” com visões contraditórias (BERGER, LUCKMANN, 2018:217).

Em resumo, as discussões realizadas até aqui buscaram evidenciar que, de forma geral, as pessoas com quem se convive intimamente e afetivamente na infância (“outros significativos”) têm relevância para as definições sobre a realidade social e sobre a própria identidade, iluminando a necessidade de estar atento a possíveis rupturas com relação ao início da socialização e também para a presença de influências contraditórias, conforme será discutido nos casos particulares. Contudo, a discussão até aqui proposta teve um viés mais amplo, sendo necessário realizar um debate sobre os tipos de presenças significativas e os mecanismos pelos quais elas agem, destacando quais configurações de relacionamentos podem ser relevantes para o engajamento na escola.

“Outro educacionalmente significativo”

Para desenvolver melhor a ideia de que alguém pode se estabelecer como um “*outro significativo*” no que diz respeito à escolarização de uma pessoa, é útil detalhar as discussões de Bourdieu sobre a forma como os recursos acadêmicos são apreendidos pelos indivíduos e, em seguida, sistematizar as apreciações

de Lahire (2008), que retoma vários aspectos da teoria desse autor, aplicando criticamente diversas categorias propostas por ele para a análise de casos específicos (LAHIRE:2008:II-16).

Primeiramente, no que toca a Bourdieu (1986)³⁶⁰, é relevante apontar para o uso do conceito de “*capital*”, tomado emprestado do léxico marxista, para designar todo tipo de recurso - ou seja, de elementos úteis às pessoas, sejam materiais ou simbólicos - que possa ser acumulado, multiplicado e transmitido, de tal forma que sua posse significa a hierarquização dos indivíduos no espaço social. Em oposição ao capital econômico, que é declaradamente concreto e focado no lucro, Bourdieu aponta para formas supostamente “desinteressadas”, como o capital cultural e social, que seriam aparentemente opostos ao interesse material, mas, na verdade, também operariam segundo a lógica de um investimento, uma vez que visam a reprodução dos recursos e dos privilégios. No que se refere especificamente ao capital cultural, o autor destaca que sua incorporação e transmissão não são automáticas, pois dependem de um trabalho pedagógico realizado sobre o possível herdeiro e está sujeito à disponibilidade de tempo para efetivar-se³⁶¹.

A partir dessa questão proposta por Bourdieu, Lahire (2008) reflete sobre a forma como ocorre a transferência do capital no contexto de uma pesquisa empírica qualitativa que, em boa medida, se aproxima dos meus objetivos³⁶². Conforme pontuado na introdução, o autor busca investigar as razões pelas quais crianças com o mesmo pertencimento de classe apresentam resultados escolares heterogêneos, propondo alguns fatores explicativos para compreender o sucesso e o fracasso e indicando que a questão de classe não é uma explicação suficiente. Lahire considera que o “*sucesso*” e o “*fracasso*” escolar são

³⁶⁰ Cf. “As formas do capital” (1986).

³⁶¹ O capital social corresponderia às conexões pessoais ou familiares que podem ser convertidas, em certas circunstâncias, em dinheiro e em outros benefícios (BOURDIEU, 2016:73-78). Já o capital cultural, também consiste em recursos simbólicos que, neste caso, dizem respeito à posse de competências (reais ou aparentes), podendo se apresentar a partir de três estados diferentes (BOURDIEU, 2016:81-88). O primeiro é o chamado “*capital incorporado*”, correspondendo uma disposição individual e que perece junto com a pessoa, a exemplo do domínio da norma erudita do idioma ou da competência para tocar algum instrumento musical, que deixam de ter valor se o indivíduo não existir mais e que precisam de um esforço pedagógico sobre aquele que se pretende que o incorpore. Em seguida, o outro estado do capital é o “*objetivado*”, consistindo em bens físicos culturalmente relevantes, como pinturas e livros, que podem ser plenamente transmitidos. Contudo, sua transmissão não significa que serão apropriados da forma considerada correta pela cultura dominante, pois, para isso, é necessária a construção de um “*habitus*” específico, o que ocorre também por meio de um trabalho pedagógico. Assim, de nada adiantará herdar uma biblioteca, se a pessoa não tiver sido ensinada a ler. Finalmente, há o estado “*institucionalizado*”, ou seja, quando o capital é atestado por um documento juridicamente válido (certificados e diplomas). Por meio desse estado, fica mais evidente a forma como o capital cultural se pode converter em capital econômico. Porém, conforme discutido no capítulo 6, há flutuações na rentabilidade econômica dos diplomas, pois ela dependerá, dentre outros fatores, da raridade dos títulos, de tal forma que pode haver uma diferença de valor entre o momento em que o investimento educativo foi iniciado (ou entre o contexto que gerou a expectativa de lucro) e o momento em que o certificado foi obtido (e o período em que poderá ser convertido em capital econômico). Desta forma, embora os dois tipos simbólicos de capital (social e cultural) possam ser transformados em recursos econômicos, isso não ocorrerá necessariamente e nem automaticamente, dependendo de certas condições específicas. Cf. “O capital social — nota provisórias” e “Os três estados do capital cultural”, em *Escritos da Educação* (2016).

³⁶² Uma primeira diferença entre os nossos trabalhos é que Lahire estuda crianças e não jovens, o que lhe coloca menos o problema da socialização secundária, de tal forma que a ligação com a família é o principal aspecto investigado pelo autor. Além disto, enquanto estou estudando abandono escolar, Lahire está pensando o “fracasso escolar”, considerando-o como mau desempenho em termos de nota. Ademais, do ponto de vista empírico, o seu objeto de estudo são os pais e, secundariamente, os professores, de tal forma que as considerações sobre os alunos são traçadas a partir das conversas com os adultos. Apesar dessas diferenças, entre outros fatores, a multicausalidade com a qual vai construindo a análise é um ponto de convergência.

fenômenos multifacetados e, a partir disso, faz uso das ideias de “*configurações sociais*” e de “*interdependência*” para evidenciar as múltiplas variáveis e as composições possíveis:

Podemos considerar que o interesse de tal estudo é o de realizar perfis de configurações sociais complexas que mostram crianças no ponto de cruzamento de configurações familiares e do universo escolar, com a finalidade de compreender como resultados e comportamentos escolares singulares só se explicam se levamos em consideração uma situação de conjunto como interação de redes de interdependência (familiares e escolares), tramadas por formas de relações sociais mais ou menos harmoniosas ou contraditórias (LAHIRE, 2008:38)

A preocupação central do autor é a de compreender se o capital cultural existe e se tem condições de ser transmitido em cada uma das configurações familiares, enfatizando que a transmissão não é automática, uma vez que a relação entre a criança e a cultura erudita (portanto, mais afinada com a escola) precisará da mediação de pessoas próximas, dotadas deste tipo de capital e disponíveis para ensiná-la, devendo-se considerar que essa transmissão não ocorre de forma plenamente deliberada, pois há aspectos que são comunicados de forma inconsciente, conforme será mais bem apresentado à frente (LAHIRE, 2008: 32-33).

Considerando essas ideias, Lahire (2008) lista uma série de traços familiares que, a partir de combinações singulares, irão contribuir para o “sucesso” ou para o “fracasso” da criança perante a escola, uma vez que criam disposições favoráveis ou desfavoráveis para a escolarização. São eles: as “*formas familiares da cultura escrita*”, as “*condições e disposições econômicas*”, a “*ordem moral doméstica*”, as “*formas de autoridade familiar*” e as “*formas familiares de investimento pedagógico*”, devendo-se considerar que nenhum traço isolado é responsável sozinho, pois assume feições peculiares em cada caso, além de compor-se com os outros (LAHIRE, 2008:19-29).

O primeiro traço diz respeito à presença de atos de leitura e de escrita no ambiente familiar, levando em conta que “*a escola é um universo da cultura escrita*” e que o *habitus* familiar pode ser mais ou menos compatível com essa lógica escolar. Além desse aspecto, o autor aponta que as práticas de escrita contribuem para a organização, no sentido de uma “*disposição à regularidade, ao respeito aos horários*” e de um comportamento menos imediatista e espontâneo, também mais bem ajustados à dinâmica da escola. Porém, não basta que esses atos de escrita e leitura ocorram, pois é necessário que, assim como ocorre com outras práticas intelectuais, sejam associados ao prazer e não a dificuldades, castigos ou obrigação, o que poderia gerar aversão na criança. Assim, quanto mais a leitura for vivenciada como forma de recebimento de afeto (quando ouve histórias antes de dormir, por exemplo), mais contribuirá para a compatibilidade entre o *habitus* e a lógica escolar (LAHIRE, 2008: 20-22).

O segundo elemento é a condição econômica da família, porém, conforme já pontuado, Lahire propõe uma releitura muito interessante para o peso da variável de classe, uma vez que indica que não há uma determinação imediata da situação financeira sobre a relação da criança com a escola, pois, considerando-se duas famílias com as mesmas condições materiais, aquela que gerir mais racionalmente o orçamento trará impactos mais positivos para a escolarização dos filhos (LAHIRE, 2008:24-25). Além disso, o autor sugere que a situação financeira pode ser sentida de maneiras diferentes, de tal forma que esse traço foi muito importante para a interpretação que realizei sobre o motivo de muitos jovens buscarem trabalho, mesmo não sendo explicitamente solicitados pela família (capítulo 3).

Em seguida, o autor descreve o que chama de “*ordem moral doméstica*”, que diz respeito ao estímulo ao bom comportamento pela família, seja diretamente focado no âmbito escolar (aconselhando, por exemplo, que se respeite o professor) ou a partir do controle de momentos que são externos à escola, mas que tem implicações nos estudos (como na vigilância das tarefas ou das amizades). Essas influências poderiam preparar as crianças para a “*capacidade de submeter-se à autoridade escolar, comportando-se corretamente, aceitando tudo que lhes é pedido, ou seja, serem relativamente dóceis, escutando, prestando atenção, estudando e não brincando*”, de forma a criar um *ethos* compatível com a instituição (LAHIRE, 2008:25-26). Em outras palavras, esse traço se relaciona com a possibilidade de que a família legitime moralmente a escola, estabelecendo um conjunto de regras que a incentivem, em vez de ser alheio ou até mesmo antagonizar com a instituição.

Além da criação da disposição para um bom comportamento, o autor enfatiza as “*formas de autoridade familiar*”, sendo esse traço importante para a discussão que será realizada em torno da ideia de “*outro educacionalmente significativo*”, na medida em que há diferentes formas de se tornar relevante no que toca à vida e à escolaridade do jovem. No que se refere ao texto de Lahire, ele afirma que o exercício da autoridade pode contribuir para o sucesso, mas também para o fracasso, dependendo de como se realiza. Além disso, o autor faz uma distinção que será retomada no contexto da minha pesquisa, apontando para a forma genérica de autoridade e outra, especificamente relacionada à escolarização, e indicando que a primeira pode até deslegitimar a escola, como no caso de uma criança de família religiosa cuja ideologia concorria com a instituição (LAHIRE, 2008:27-28).

Por fim, há as “*formas familiares de investimento pedagógico*”, ou seja, um projeto consciente “*orientado para a escola*” e que pode significar sacrifícios dos pais para garantir condições à escolarização dos filhos (LAHIRE, 2008:28-29). Esses esforços podem ser intensos e, ainda assim, não atingirem o seu objetivo, por exemplo, quando as vivências de estudo forem vividas de forma negativa, sendo associadas “*a uma experiência necessariamente difícil e até mesmo dolorosa*” (LAHIRE, 2008:

20,21). Isso pode ocorrer quando os pais infligem sanções físicas ou morais diante das notas baixas, de tal forma que a escolarização pode tornar-se uma “*experiência de sofrimento, punição e nervosismo*” (LAHIRE, 2008: 265), como no caso de Amanda, pontuado no capítulo passado. Ademais, os esforços das famílias podem ser inúteis se eles não conseguirem compreender a lógica da escola e dos investimentos escolares (LAHIRE, 2008: 267), como parece ter sido o caso de Sthefany, cuja mãe custeava o curso de “empreendedorismo”, conforme também discutido no capítulo anterior.

Além desses cinco traços, Lahire propõe outras considerações importantes. Indica, por exemplo, que não necessariamente a falta de um capital cultural familiar significa o fracasso escolar da criança. É possível, por exemplo, que ela seja valorizada pelos pais justamente por ter um desempenho melhor do que o deles. A construção de um lugar simbólico, afetivo e valorizado, com interesse, elogios e, possivelmente, engajamento da criança nas tarefas familiares (como escrita de listas de compras, cartas, realização de contas, etc) poderia neutralizar, por exemplo, o fato de os pais serem analfabetos (LAHIRE, 2008:343)³⁶³.

Além desse ponto, é central a ideia de que muitos aprendizados se realizam de forma não totalmente racional, ou seja, sem serem plenamente percebidos nem por quem aprende e nem por quem ensina, uma vez que as condições de transmissão têm a ver com aspectos afetivos. Isto significa que algumas disposições podem ser imprimidas mesmo sem nenhuma intenção nesse sentido, inclusive havendo a apreensão de elementos contraproducentes para a relação com a escola, de forma que os pais transmitem “*seus complexos, suas angústias, suas próprias dificuldades escolares passadas, mostrando assim que um capital escolar nunca está dissociado a uma experiência escolar (feliz ou infeliz)*”, de tal maneira que, a vivência acadêmica daqueles com quem o jovem mais se identifica terá relevância para a sua própria (LAHIRE, 2008:344). Nesse sentido, há uma aproximação entre Lahire (2008) e Charlot (2000) que, conforme apresentado no capítulo anterior, defende que a “relação com o saber” também passa por uma questão simultaneamente identitária (consigo mesmo) e relacional (com os outros), de forma que, para que se estabeleça um vínculo distanciado com os objetos de saber (tal qual demandado pela escola), é imperativo renunciar à outras formas de se relacionar com o mundo, podendo ser necessária uma ruptura com aspectos que permeiam o pertencimento familiar (CHARLOT, 2000:64,68).

Tendo em mente tudo o que foi discutido, é necessário que o aluno encontre, em pelo menos um de seus conviventes próximos (Lahire indica “*pelo menos um membro da família*”, LAHIRE, 2008:346) um apoio que o auxilie na construção de um relacionamento favorável com a escola, devendo-se considerar

³⁶³ É possível que essa questão tenha tido alguma relevância na trajetória escolar de Katia (conforme foi pontuado no capítulo 4 e como será sistematizado nas próximas páginas) e, teoricamente, poderia ter ocorrido na situação de Sthefany (que ensinava a mãe a escrever, como discutido no capítulo anterior), porém, neste caso, parece ter sido sobrepujada por outros elementos desfavoráveis.

que, conforme apresentado acima, essa ajuda pode ocorrer de diferentes maneiras (desde investimentos deliberados até a valorização de uma criança que sabe mais que os pais).

Formas pelas quais é possível se fazer educacionalmente relevante

Apesar de não terem sido realizadas entrevistas com os pais, as conversas com os jovens permitiram a percepção de que os “*outros educacionalmente significativos*” podem ser relevantes de maneiras muito diferentes, de modo que é possível propor uma categorização dessas formas.

Um primeiro tipo é inspirado nas “*formas de autoridade familiar*”, tal como proposto por Lahire (2008), implicando no que chamarei de “outro limitador”. Essa figura tem como característica exercer vigilância sobre o jovem, controlando seus horários, sua frequência escolar, seus momentos fora de casa, etc. Um ponto central sobre essa vigia é que ela parece ser mais efetiva quando o filho obedece e aceita o controle externo, de forma que foi possível perceber que muitos jovens eram elogiosos sobre atitudes de seus pais, validando o fato de eles os acordarem, brigarem se faltassem, etc. Nesses casos, o “outro limitador” criava limites objetivos (como regras, castigos, broncas, etc.) que podiam vir a ser aderidos, valorizados e até mesmo internalizadas pelos jovens, o que, teoricamente, tornaria as regras mais efetivas, uma vez que deixam de ser meramente externas. Contudo, foi relevante que, muitos dos que relataram a vigilância dos pais, se referiam à comportamentos antigos (quando eram crianças) e, uma parte deles, descreveu a perda do “outro limitador”, evidenciando uma relação entre esse fato e os problemas escolares e sugerindo que o passo da introjeção dos limites não foi muito comum entre os casos analisados (como no exemplo de Bianca, que será mais bem discutido na Unidade IV)³⁶⁴. O autor também aponta para a possibilidade de que o excesso de rigor e de regras seja contrário à adesão escolar, o que pôde ser verificado em apenas um caso – o de Amanda, que também será discutido abaixo. Contudo, na maioria dos exemplos, a ação do “outro limitador” apareceu de forma favorável à escolarização.

Em seguida, há uma segunda forma de “*outro educacionalmente significativo*”, que chamarei de “*outro estruturante*”, desmembrando-o em três dimensões não necessariamente relacionados, a saber, o “*suporte material*”, o “*suporte organizacional*” e o “*suporte emocional*” ou, em outros termos: “*outro financeiramente estruturante*”, “*outro logisticamente estruturante*” e “*outro afetivamente estruturante*”. Em primeiro lugar, o suporte material está relacionado a uma condição financeira suficientemente favorável para que o jovem possa dedicar-se exclusivamente aos estudos. Porém, conforme discutido no

³⁶⁴ Sobre esse tipo de influência, a despeito dos achados de Lahire (2008), não consegui vislumbrar em minha pesquisa de campo uma diferenciação entre a forma especificamente escolar de autoridade e a forma mais genérica. O autor exemplificou essa questão a partir de uma família que era muito controladora com relação à criança, mas cujos valores religiosos antagonizavam com a escola, o que a deslegitimava (LAHIRE, 2008:88-97).

capítulo 3, parece haver certa autonomia entre a situação financeira objetiva, aquilo que é comunicado ao jovem e a maneira como ele assimila e se posiciona diante dos dois outros elementos.

Com relação ao “*suporte organizacional*”, aludo à totalidade dos cuidados proporcionados pela família (quase sempre as mães) para garantir a logística de sobrevivência do jovem. Trata-se do trabalho doméstico, ou seja, das atividades realizadas no âmbito privado e não remuneradas, que garantem a sobrevivência dos membros da família, bem como as condições para que possam desempenhar seus papéis na esfera pública, tais como trabalhar e estudar. É um trabalho predominantemente feminino, pouco reconhecido socialmente e, muitas vezes, sequer considerado um trabalho (HIRATA:2007). No contexto da minha pesquisa, essas atividades incluíram cozinhar, ir ao mercado, limpar a casa, lavar a roupa e a louça, mas também satisfazer as mais diversas necessidades das crianças, como higiene, distração, vigilância, etc. Também abarcam atitudes necessárias para que o jovem chegue até a escola, como serem acordados, alimentados e levados. Além disso, na administração dessas tarefas, o “*outro logisticamente estruturante*” cria as condições que permitem ao jovem ser preservado dos trabalhos domésticos mais intensos e, principalmente, do cuidado de outras crianças, o que é especialmente relevante se essa tarefa for demandada durante o turno escolar. Tangencialmente, também atua de forma limitadora, pois, ao criar uma logística propícia à escola, diminui as possibilidades de decisões autônomas e desfavoráveis (como, por exemplo, acordar mais tarde ou ir para escola apenas na segunda aula). Exemplos desse tipo de “outro” foram as mães de Luana e de Núbia, cujas ausências foram imensamente sentidas e associadas às maiores dificuldades para a frequência escolar, conforme será especificamente apresentado no final do capítulo.

Por fim, resta destacar o “*suporte emocional*”, exercido pelo “*outro afetivamente estruturante*” e que diz respeito ao carinho e à percepção, por parte do jovem, de que ele é amado e que tem alguém com quem contar. Esse tipo foi relevante para a permanência escolar, pois as recorrentes crises emocionais e o sofrimento psicológico relatados nas entrevistas apareceram como empecilhos com relação aos estudos, conforme capítulo 4. Também é importante como um fator motivacional, ou seja, para dar força e alegria ao jovem, incentivando-o a seguir em frente. Sobre essa questão, muitas vezes os amigos também foram citados como um apoio às dificuldades, conforme será discutido adiante.

Há ainda um último tipo de “outro”, mais específico do que os anteriores para a questão acadêmica, que chamarei de “*interlocutor escolar*”. Essa pessoa pode ou não ser um parente (em alguns casos, o papel foi desempenhado pelos amigos) e realiza diferentes formas de interação com o jovem sobre as várias questões que envolvem os estudos. Uma primeira possibilidade é a de ajudá-lo deliberadamente com as disciplinas, como no caso da tia de Christopher (que será apresentado na Unidade IV), se aproximando das “*formas familiares de investimento pedagógico*”, tal como sistematizado por Lahire

(2008:20). Porém, também é possível atuar por meio de conselhos (como fez a tia, mas também o sobrinho de Lil, conforme será discutido) ou pelo compartilhamento de informações relevantes sobre a lógica escolar (como ficará evidente na entrevista com Lucas, na unidade III) ou, simplesmente, fazer companhia ao jovem dentro do espaço da escola, o que pode ser realizado apenas pelos amigos e foi apontado como sendo de suma importância para a assiduidade (conforme capítulo 5). Assim, a relevância do “*interlocutor escolar*” manifestou-se de formas diferentes, podendo servir para ajudar diretamente no aprendizado e, mais comumente no caso dos amigos, para dar acesso a informações importantes, tornar a frequência mais agradável e legitimar moralmente a escola. Sobre esse último ponto, a entrevista com o jovem Lucas sugeriu que, de certa forma, alguns círculos de amizade podem atuar de forma a inibir moralmente comportamentos contrários aos estudos, por exemplo, reprimindo um amigo que tenha sido reprovado de ano ou evadido, o que sugere que é possível que os pares ajam como um “outro limitador” - não no sentido de criar efetivamente uma proibição, mas de tornar os comportamentos mal vistos. Por outro lado, também é possível que a roda de amigos esteja mais afinada com o afastamento escolar, por exemplo, quando estimula o jovem para não entrar na aula (a exemplo dos amigos de Letícia, conforme capítulo 5).

Transversalmente a esses tipos e subtipos de “outros”, as análises que serão realizadas na unidade IV (inspiradas na bibliografia apresentada), buscarão compreender se existiam, quem eram e quais eram as disponibilidades das pessoas com maior capital cultural no círculo dos jovens. Também buscarão entender com quem e como se deram as formas de identificação psicológica, considerando que as experiências escolares dos cuidadores podem ser comunicadas inconscientemente e contribuir para a construção de uma autoimagem mais ou menos compatível com a escola.

Liberdade e autoridade

Tendo em vista as delimitações propostas, é interessante apontar que a distribuição sexual dos papéis de “outros” é bastante complexa. Por um lado, é possível dizer que, tradicionalmente, as mães seriam vistas como “estruturantes” do ponto de vista emocional e organizacional e, os pais, como “estruturantes” financeiramente e também como “limitadores”, havendo um discurso no senso comum que chega a atribuir os desvios à ausência de convívio com o pai (MOREIRA, TONELI; 2013:391). Contudo, Lahire (2008) vai em um sentido apostro, apontando que, em casos de famílias biparentais, e em que os pais trabalham fora e as mães cuidam da organização doméstica, elas seriam o foco da autoridade, enquanto eles seriam o “*polo espontâneo ou hedonista*” (LAHIRE, 2008:345). Considerando

que, conforme discutido, no contexto da pesquisa, a maioria das mães exercia atividade remunerada e que grande parte das famílias não contava com a presença paterna, a questão que se impôs foi sobre a forma como a autoridade foi exercida (ou não) pelas famílias (ou seja, quase sempre pelas mães).

Até aqui busquei defender que a ideia de “demissão parental” não faz sentido no contexto dos casos estudados, pelo menos no que diz respeito às mães, uma vez que ficou claro o papel da maioria delas, enquanto estabilizadoras psicológicas, organizacionais e financeiras, ou seja, como garantidoras de condições importantes para que os jovens se mantivessem na escola. Nesse sentido, não apenas possibilitavam a sobrevivência material, apesar das dificuldades, como permitiam alguma legitimidade moral para que os filhos não trabalhassem, conforme discutido. Porém, foi relevante que, em muitos casos, essa disposição amorosa e cuidadosa não veio acompanhada do exercício de uma autoridade que colocasse limites nas possibilidades de escolhas dos filhos, tanto na decisão de começar a trabalhar quanto sobre largar a escola. Nos casos em que pareceu haver relação entre abandono escolar e trabalho, creio que a questão da autoridade esteve vinculada ao já mencionado descompasso entre a situação financeira objetiva, a comunicação da mãe sobre a questão e a atitude do filho diante disso. Também nos casos em que o trabalho não esteve associado ao abandono, verifiquei poucos relatos de jovens que se sentiam verdadeiramente controlados em suas escolhas (embora elogiassem situações passadas em que se sentiram dessa forma), o que sugere que o papel de “*outro limitador*” foi exercido de forma mais frágil pelos cuidadores dos entrevistados mais afastados da escola. Assim, muitos responsáveis pareciam valorizar e legitimar a escola, mas o faziam de forma genérica e sem exercer autoridade, seja no sentido amplo e ou especificamente escolar.

NÚBIA - Como eu disse pra você, minha mãe nunca foi de reclamar... Ela quer que eu volte pra escola, ela diz “Vai lá”. O que ela tiver que fazer por mim, ela faz... Mas ela sempre me deixou (escolher): “As escolhas é suas”. É que nem ela sempre me falou: “O meu futuro, o que eu vivo hoje, foi consequência do meu passado, do que eu escolhi. Então, eu não posso interferir agora porque é o seu futuro... O meu, já vivi. Então, pense direitinho, porque essa escolha vai refletir lá na frente...” Então, ela fazia de tudo pra eu estudar, mas nunca foi de, tipo, de se meter muito, de obrigar, entendeu?

(Núbia, 19 anos, fora da escola)

MAYSA – Sua mãe sabia que você tava faltando?

BIANCA – Sim, ela percebia, né? Porque eu ficava em casa. Mas também... não tinha o que ela fazê, porque ela tava trabalhando, não tinha como ficar em casa me controlando.

(Bianca, 21 anos, fora da escola)

BERNARDO – Minha mãe pergunta o problema da gente, mas só por cima. Não chega a se aprofundar muito nisso, em nossa dificuldades... Não é que ela não se importa, mas não vai brigar ou dar ordem....

(Bernardo, 16 anos, abandonou³⁶⁵ e retornou, noturno, São Miguel)

De forma similar ao que foi descrito no capítulo 4, também nesses casos, embora houvesse “outros” que se faziam significativos por fatores diferentes, inexistia a presença do “outro limitador”, o que foi especialmente prejudicial para a escolarização.

A perda do “outro”

Conforme discutido, para Lahire, mesmo que esteja inserido em um contexto familiar desfavorável (do ponto de vista do capital econômico e cultural), é possível que o aluno tenha sucesso, desde que possa contar com pelo menos um familiar próximo que o apoie do ponto de vista acadêmico (LAHIRE, 2008:346). Contudo, nas situações em que esse apoio fica circunscrito a apenas uma pessoa e em que as outras condições são adversas, quaisquer modificações no contexto familiar poderá ameaçar o bom desempenho escolar:

A situação das relações de interdependência no seio das quais se acham inscritas as crianças é, portanto, muito susceptível de transformação e, quando a boa situação escolar das crianças só se mantém por um fio, por uma ausência de investimentos culturais e econômicos suficientemente potentes, recorrentes, para evitar qualquer acontecimento perturbador, então a menor modificação das relações de interdependência entre as pessoas confrontadas (e, por conseguinte, entre as disposições sociais, as orientações ou os princípios socializadores) pode traduzir-se em “dificuldades” (Perfil I4 ou I5). Esses elementos perturbadores podem ser de natureza extremamente variada: nascimento ou morte de uma irmã, que provoca a modificação temporária ou permanente da economia dos laços afetivos no seio da família, um desemprego que acarreta modificações de comportamentos, um início de trabalho de uma mãe que até então estava em casa, saída de um irmão ou de uma irmã mais velha da família, um divórcio que modifica as situações habituais de socialização... qualquer acontecimento que venha a transformar a estruturas da coexistência familiar pode fazer com que tudo que havia sido adquirido com dificuldade possa ser reconsiderado. Mas esses acontecimentos não são tão perturbadores numa situação familiar inversa, e a força de seus efeitos na situação escolar das crianças é, sem dúvida, inversamente proporcional à força dos investimentos familiares (LAHIRE, 2008:348)

³⁶⁵ Abandono atípico. Cf. Un. IV “Uma comparação entre os cinco tipos de experiência escolar”.

No contexto de minha pesquisa, considerando a discussão realizada sobre polissemia do aprendizado (capítulo 8), a “boa situação escolar” e as “dificuldades” disseram respeito, principalmente, à ocorrência de maior assiduidade que, depois de ter havido alguma alteração familiar, se transformou em um aumento significativo das faltas, acompanhado de uma piora na avaliação que o jovem fazia de si enquanto aluno. A partir do viés analítico proporcionado por Lahire, ficou evidente que vários dos casos de abandono estiveram relacionados a instabilidades no âmbito da família que implicaram a perda de “outros” importantes, devendo-se considerar que, em alguns casos, esses “outros” podiam ser considerados “interlocutores escolares”, ou seja, diretamente “significativos” do ponto de vista da escola e, em outras vezes, atuavam de forma mais tangencial, embora a sua ausência tenha causado efeitos indiretos para o engajamento escolar.

No geral, a perda do convívio com um dos pais foi a ocorrência mais comum, a exemplo de Bianca, de Núbia, Luana e Kátia, que abandonaram a escola depois de mudanças no relacionamento com as mães.

MAYSA – Mesmo sem gostar da escola e também sofrendo bullying, você nunca tinha abandonado ou reprovado até então. Você acha que mudou alguma coisa?

LUANA – Minha mãe me acordava cedo, então, eu já ia pra escola com ela. Tinha uma rotina. Depois que mudamos, eu estudava à tarde, então, era eu por eu mesma. Não tinha a mãe. A mãe... A mãe é tipo um foco ali que você tem que ter na sua vida. “Vai pra escola!”. Assim que é a mãe.

(Luana, abandonou e retornou, 17 anos, noturno, São Lucas)

Conforme será mais bem apresentado na Unidade IV, desde a primeira vez em que Luana abandonou os estudos, foi perceptível o peso do afastamento da mãe. Pelo que foi possível depreender da entrevista, a mãe exercia, pelo menos, o papel de estruturante financeiro e logístico. A questão logística ficou bastante evidenciada na primeira evasão, que ocorreu depois que a jovem mudou de turno e de escola e, a partir disso, seus horários deixaram de coincidir com os maternos. Ademais, a situação que caracterizava o momento em que a pesquisa ocorreu era de uma possível evasão em curso, na medida em que a jovem já havia faltado muito, sentia-se desmotivada e tinha uma rotina de trabalho muito exaustiva, não podendo se desvencilhar do emprego, uma vez que era responsável pelo seu próprio sustento desde que a mãe tinha saído da casa, evidenciando uma segunda perda, agora do “outro estruturante” em termos financeiros.

No caso de Kátia, embora permanecesse morando com o pai, o abandono materno também implicou ônus em termos de responsabilidades financeiras, uma vez que ela afirmou ter começado a trabalhar justamente para suprir a lacuna deixada pela mãe, passando também a arcar com parte dos cuidados com o irmão mais novo. Nesse caso específico, a jovem foi pressionada pelo pai para trabalhar e, em duas das vezes em que evadiu, a justificativa foi a rotina extenuante e, em uma terceira, explicou ter abandonado por revoltar-se pelo excesso de atribuições. Com o novo casamento do pai, Katia passou a ter um relacionamento positivo com a madrasta que representava um suporte importante do ponto de vista emocional (“*outro afetivamente estruturante*”), porém, diante do abandono da mãe e das exigências dissimuladas do pai, essa figura não era capaz de suprir a sensação de insegurança material (e as cobranças morais decorrentes) que, por sua vez, a empurrava novamente para o trabalho. Por outro lado, a própria cobrança do pai com relação aos estudos pareceu ter um valor positivo, no sentido de restaurar a legitimidade da escola. Além disto, Katia era celebrada perante os familiares por ser o “exemplo da casa”, revelando uma característica percebida também por Lahire (LAHIRE, 2008:343). Nesse caso, era valorizada não apenas a questão escolar, mas também a capacidade da jovem de gerir as múltiplas demandas (profissionais, familiares e educativas), o que coloca uma situação paradoxal em que a mesma valorização poderia facilmente transformar-se em frustração, na medida em que o desafio era extremamente grande. Fora isto, Katia estava imersa em um clima escolar muito favorável (o período noturno na escola São Gabriel) e tinha ótimos relacionamentos com colegas que pareciam fazer o papel de “interlocutores escolares”, caracterizados por componentes favoráveis à escola, conforme discutido anteriormente. Assim, havia uma disputa de forças muito sutil entre fatores que puxavam a jovem para perto da escola e os que a afastavam, sendo centrais, entre os elementos desfavoráveis, os efeitos emocionais e financeiros do abandono materno.

Também a situação de Amanda pode ser pensada a partir da perspectiva geral proposta por Lahire (2008), uma vez que foi a partir da saída da casa da mãe e do ingresso na casa da tia que a jovem foi submetida a critérios avaliativos mais severos (familiares e escolares), passando a interpretar que era incapaz de aprender. Esse caso é interessante porque, o fato de ter passado a conviver com uma pessoa com maior capital cultural e maior disponibilidade para transmiti-lo, teve o efeito oposto ao pretendido, evidenciando um aspecto importante descrito por Lahire: a forma como é construído o relacionamento com as práticas escolares, podendo haver atribuição de significados positivos ou negativos, sensação de prazer ou de desprazer, etc. (LAHIRE, 2008:20,21). Nesse sentido, o autor destaca que, mesmo em situações em que há grandes preocupações com a escola por parte dos cuidadores, é possível que ocorra um efeito reverso, principalmente quando o aluno é pressionado e hostilizado em razão de maus resultados (LAHIRE, 2008, 264-267). No que se refere à tipologia proposta, é possível indicar que a tia buscou

fazer, simultaneamente, diversos papéis, atuando como “*outro limitador*” e “*estruturante*” financeira e logisticamente - mas falhou do ponto de vista afetivo, o que implicou uma perda com relação ao contexto anterior em que a mãe era a principal cuidadora.

Conforme discutido, além das situações em que cessaram as interferências positivas dos pais, é possível apontar para perdas (simbólica e/ou concreta) de diferentes “*outros significativos*”, como amigos (que, junto com a questão do pai, foi importante para o afastamento de Bianca), avós e até de um sobrinho mais velho. Com relação aos avós, um dos abandonos de Katia esteve relacionado com a revolta pelo excesso de pressões, tendo esse sentimento se intensificado depois de a jovem vivenciar a perda de sua avó. Além disso, no caso do abandono “atípico” de Bernardo, isso ocorreu em um contexto de grande fragilidade, pois o jovem havia ficado doente, com uma longa convalescença concomitante ao falecimento de seu avô paterno, com quem ele morava.

Sobre a questão de Bernardo, a teoria de Lahire permite requalificar o que chamei de evasão atípica, uma vez que ilumina situações em que o equilíbrio que mantinha o jovem ligado à escola se transformou a partir da modificação das “*situações habituais de socialização*” e das “*relações de interdependência entre as pessoas*”, havendo a introdução de elementos perturbadores que, conforme o autor lista, podem envolver falecimentos e desemprego, como no caso de Samantha, que também teve um abandono que avaliei como destoante³⁶⁶ (LAHIRE, 2008:348).

Tendo em vista a apresentação realizada, há alguns pontos importantes a destacar. Em primeiro lugar, no que toca à distribuição sexual dos papéis de “outros”, é necessário qualificar a discussão sobre a afinidade entre as famílias geridas pelas mães e situações de maior afastamento com relação à escola, lembrando que, conforme capítulo 2, também foi essa a interpretação de Salata (2019), que afirmou terem 32% mais chances de evasão os filhos de núcleos monoparentais. Considerando a percepção da dificuldade no exercício da função limitadora pelas mães, é relevante pontuar que, em vários casos, essa tarefa não poderia ser exercida pelos homens, simplesmente porque eles não estavam presentes, de tal forma que não é possível supor que se trate de um problema específico das mulheres. Nesse sentido, tanto no que diz respeito a essa, quanto a outras funções, é pertinente afirmar que a presença de mais adultos envolvidos intimamente e afetivamente amplia a chance de os jovens encontrarem, conforme lembra Lahire, “*pele menos um membro da família*” em que “*podem se apoiar-se em sua experiência escolar*”, sejam esses apoios oriundos do pai, da mãe ou de outra pessoa (LAHIRE, 2008:346). Assim, sem os dois pais, fica

³⁶⁶ Para uma melhor contextualização dos casos de Bernardo e Samantha, cf. Un. IV “Uma comparação entre os cinco tipos de experiência escolar”

diminuída a chance de que o jovem se depare com um tipo de parentalidade (a limitadora) que pareceu ser menos comum nos casos empíricos. A questão da multiplicidade de pessoas é importante porque, mesmo em situações (como a de Amanda) em que havia alguém exercendo o papel de “outro limitador” (e também estruturante financeiro e logístico), a perda do acolhimento afetivo foi extremamente prejudicial, evidenciando que a função limitadora também não é suficiente se desvinculada de outras. Nesse sentido, na medida em que dificilmente uma pessoa é capaz de exercer todos os papéis, um maior número de “outros” tende a ser favorável.

Por fim, os casos que melhor exemplificam essas discussões são os de Núbia, Bianca, Luana, Kátia e Lil, podendo ser consultados na Unidade IV.

UNIDADE III- CAMINHOS PARA A ESCOLA

Embora o foco principal deste trabalho tenha sido os movimentos de afastamento com relação à escola, ao longo dos capítulos anteriores, também foram sugeridos alguns elementos que tendiam a neutralizar ou diminuir as influências negativas. Neste momento, esses aspectos serão recuperados, sistematizados e ampliados, de forma a dar maior visibilidade para as dinâmicas positivas em direção à permanência e à retomada dos estudos.

De um ponto de vista teórico, a questão da adesão à escola pode ser pensada a partir da possibilidade de, dentro da experiência de cada indivíduo, construir-se ou não uma percepção e uma narrativa favorável à escolarização (e não apenas à escola), o que, por sua vez, pode ocorrer de maneiras e intensidades variadas. Como abordado nos capítulos iniciais, essa perspectiva se ancora, em grande medida, na teoria de Dubet (1994, 2006) e de Martuccelli (2007a, 2007b, DUBET, MARTUCCELLI, 1998), uma vez que esses autores buscam compreender os posicionamentos individuais diante da multiplicidade de regras sociais e do enfraquecimento das instituições tradicionais, possibilitando uma interpretação para a conclusão dos estudos como uma espécie de desafio estrutural, mas que é vivenciado singularmente (uma prova, nos termos de Martuccelli). Sobre os jovens, os autores afirmam:

Já não é possível reduzir suas condutas a seu papel porque devem, também eles, construir o sentido do seu trabalho, devem expor as suas investigações das utilidades escolares, o sentido educativo que atribuem ao seu trabalho, a sua integração em um mundo juvenil que se divide amplamente do da escola... A escola já não pode ser considerada como uma instituição que transforma seus princípios em papéis, senão como uma sucessão de ajustes entre os indivíduos, adultos ou jovens, que constroem suas experiências escolares (DUBET, MARTUCCELLI, 1998:60, 61)³⁶⁷.

Conforme discutido³⁶⁸, um aspecto relevante é que o conceito de experiência ultrapassa a ideia de simples vivência, pois implica uma atividade cognitiva que confere sentido tanto àquilo que é experimentado, quanto para si próprio (DUBET, 1994:189). Assim, a “*experiência escolar*” seria a “*maneira como os atores, individuais e coletivos, combinam as diversas lógicas da ação que estruturam o mundo escolar*”, de forma a se tornarem capazes de construir coerência e sentido naquilo que fazem, mas também na forma como se enxergam (DUBET, MARTUCCELLI, 1998:79). Por sua vez, as “lógicas da ação” dizem respeito a registros diferentes (e, às vezes, incompatíveis) que motivam a ação individual, remetendo às esferas da integração social, da estratégia e da subjetivação. A última, que no contexto do livro sobre a experiência escolar³⁶⁹, foi renomeada de “*função educativa*”, implicaria na possibilidade de o

³⁶⁷ Tradução minha.

³⁶⁸ Cf. “Procedimentos de Pesquisa” e Capítulo 4.

³⁶⁹ Cf. *En la escuela: Sociología de la experiencia escolar* (1998), de Dubet e Martuccelli.

jovem colocar-se diante da escola de forma autônoma, ou seja, nem totalmente motivado estrategicamente pelos “bens” aos quais a instituição confere acesso e nem totalmente tomado por sua função socializadora, mantendo uma distância e, assim, garantindo a possibilidade relacionar-se criticamente com aquilo que experimenta (DUBET, MARTUCCELLI, 1998:25-28).

Tendo essa definição em mente, ao mesmo tempo que as experiências de sofrimento psicológico³⁷⁰ podem ser pensadas como situações que se afastavam da possibilidade de uma subjetivação mais favorável, na medida em que o jovem não era capaz de atribuir um significado coerente e satisfatório (seja para a escolarização, para si mesmo e para a própria vida)³⁷¹, também houve falas menos conflituosas (em maior ou menor medida), que tendiam a expressar contextos de proximidade ou tentativas de reaproximação com a escola, a partir de um conjunto de dinâmicas com níveis variados de efetividade para o engajamento, que podem ser observados na tabela a seguir e que serão discutidos nas próximas páginas.

³⁷⁰ Cf. Cap. 4.

³⁷¹ Conforme discutido no Capítulo 4, discursos mais fragmentados e incoerentes evidenciaram, muitas vezes, uma avaliação ambígua com relação à escola e foram tomados como base para analisar essa dificuldade na construção de sentido e de planos.

Tabela 71– Elementos favoráveis ao engajamento e sua incidência nos casos individuais, por grupo

	Fora da Escola	Abandonou e retornou	Cogitou o abandono	Trajatória linear, rede estadual	Trajatória linear, rede federal
Significados afetivos e morais atribuídos à escola	Mesaias	Kátia Samantha ³⁷² Bernardo ³⁷³		Lorenzo Camila	Antônio
Aspectos positivos da auto responsabilização	Mesaias			Lucas Carlos	
Aspectos positivos na construção da autoimagem		Luana Kátia Samantha		Lucas Carlos	
Restituição do amor próprio, após comportamento de risco		Luana	Eduardo		
Sociabilidade e moralidade intraescolares				Lucas Carlos	Antônio Roberta
Narrativa sobre si que prescinde da necessidade de trabalhar					Antônio Roberta
Presença de um “outro limitador”				Carlos	Antônio Roberta
Presença de diferentes tipos de “outros educacionalmente significativos”		Christopher			
Escolha criteriosa por trabalho		Samantha		Lucas Carlos	
Planos articulados e realistas para o futuro				Lucas Carlos	
Experiência do desemprego		Lil	Amanda		

Fonte: Elaboração própria, a partir das entrevistas.

³⁷² Abandono atípico. Cf. Un. IV “Uma comparação entre os cinco tipos de experiência escolar”.

³⁷³ Abandono atípico. Cf. Un. IV “Uma comparação entre os cinco tipos de experiência escolar”.

Significados afetivos e morais

Sobre esses movimentos favoráveis, um primeiro fator importante, conforme discutido nos capítulos 6 e 8, foi que, mesmo que a maioria dos jovens tenha esboçado irrefletidamente a percepção de que havia contradições entre o que a escola era e o que deveria ser, isto quase nunca abalou um discurso explicitamente favorável e em defesa da instituição. Nesse sentido, mesmo que não desconsiderassem a importância do diploma, grande parte pareceu valorizar até mais o aprendizado e não apenas no que toca às disciplinas escolares, avaliando que a escola era fonte de um conhecimento do ponto de vista moral e social.

MAYSA - Qual sentido a escola tem para você?

CAMILA - Todo sentido! Eu acho que sem a escola, eu não seria muita coisa, porque aqui a gente aprende coisas diferente todo o dia... Todo o dia é uma coisa que vai pra frente, que vou levar pra vida inteira comigo. O que eu aprendi, vai ser o meu futuro.

MAYSA – E o diploma? A escola é útil porque dá um diploma?

CAMILA - O diploma não veio na minha cabeça... Mas ele é útil pra comprovar que eu aprendi tudo...

MAYSA – Mas, se a escola não desse o diploma, você viria?

CAMILA – Sim, para aprender...

(Camila, nunca abandonou nem pensou, 16 anos, matutino, São Miguel)

MAYSA - Você considera a escola útil?

SAMANTHA- Super. Além de ensinar coisas que vai ser importante no futuro, elas contam coisas que aconteceu antes da gente, tipo história. Eu acho importante saber pra onde a gente tá indo, né?

MAYSA – Então, é importante pelos conhecimentos? Mas tem outro motivo?

SAMANTHA – Sim... Também de coisas de caráter... Por exemplo, quando eu cheguei aqui, eu era uma um pouco agressiva, sabe? Porque eu vim de outro lugar, eu achei que eu ia ser um pouco excluída, por ter um sotaque diferente... Na minha cabeça, era tipo de um bullying, então, eu ficava meio confusa, né? Só que, depois, eu entendi que eles estavam intrigados... Eles me explicavam que era só o jeito que eu falava e, brincando, a gente criou uma amizade, e eu acho que meu caráter foi moldando por causa disso, pra mim não ser uma pessoa agressiva e ser mais compreensiva com o que os outros tão fazendo.

MAYSA – Como a escola faz isso?

SAMANTHA - Eu acho que com os trabalhos em grupo: tipo, esse último trabalho, colocaram todos os alunos de salas diferentes. A gente conviveu e a gente aprendeu a se gostar de algum jeito, né?

MAYSA – E por que será que você não falou do diploma, não é algo importante?

SAMANTHA- É importante pra gente conseguir um trabalho, né? Mas o diploma é mais um papel, porque se a gente aprendeu é o que importa. Na minha cabeça é assim que funciona.

MAYSA – Mas, se a escola não desse o diploma, você ainda viria?

SAMANTHA - Sim, mesmo que eu tivesse que terminar e começar de novo eu iria, porque eu tô aprendendo, tá me influenciando e me adicionando alguma coisa na vida.

(Samantha, 16 anos, abandonou³⁷⁴ e retornou, noturno, São Gabriel)

MAYSA – A escola faz sentido para você?

ANTÔNIO – Totalmente! Eu acho que, sem escola, eu não consigo ser ninguém, porque não vou ter o conhecimento necessário. Ela é uma preparação pro futuro, te ensina, te dá o conhecimento. Com as regras e o jeito dela, é uma coisa que já te prepara pro mundo lá fora, que é um mundo ruim, eu acho.... você é a caça ou o caçador. Então, você tem que prestar muita atenção no futuro, pra não se perder.

MAYSA – Mas, você está falando sobre os conteúdos para o vestibular, por exemplo?

ANTÔNIO – Não só... Também entender o que significam as coisas e como funciona a sociedade, com aulas do tipo de Sociologia. Quando eu for mais velho, vou ter que me adaptar a essa sociedade, compreender os problemas que cada pessoa tem nessa sociedade. É um mundo que você vai ter que saber trabalhar em grupo, mesmo que você não conheça a pessoa e ela não queira isso. Cê vai ter que aprender, mesmo que seja na raça, e aqui a gente aprende, porque os professores sempre fazem trabalhos em grupo. . .

MAYSA - Você não falou no diploma. Por que será? O diploma não é tão importante?

ANTÔNIO - Acho que é importante. Eu também não sei porque esqueci (risos).

MAYSA - Se a escola não desse esse diploma, você ainda viria? Você acha que ela é mais útil pelo diploma ou pelas outras coisas que você falou?

ANTÔNIO – Sim, eu viria. É pelas outras coisas, principalmente.

(Antônio, nunca abandonou nem pensou, 16 anos, escola federal)

LORENZO – A escola é bem útil pelo aprendizado, também pra conhecer pessoas nova...

MAYSA – E receber o diploma, é importante?

LORENZO – É a formatura?

MAYSA – Sim, a formatura, aquele papel que comprova que você terminou a escola.

LORENZO – Ah... eu não ligo muito... Que nem, eu tenho ensino fundamental completo, aí eu já fiquei um pouco feliz, mas eu não tenho muito na mente esse assunto de formatura.

MAYSA – Você não acha o diploma importante?

LORENZO – Sei lá... É, porque agora eu não me preocupo isso. Não tem por que, sabe? Tipo... Pra mim é mais o agora e isso é o mais pra frente...

MAYSA – Então, se, mais pra frente, a escola não desse mais esse diploma, você ainda ia vir?

³⁷⁴ Abandono atípico. Cf. Un. IV “Uma comparação entre os cinco tipos de experiência escolar”.

LORENZO – Sim, sim... Pra aprender...

(Lorenzo, nunca abandonou nem pensou, 16 anos, matutino, São Miguel)

A expressão de um significado afetivo e moral com relação a uma escola que é útil “para a vida”, e não apenas para encontrar um bom trabalho, foi muito comum nos jovens com trajetórias mais lineares (como os autores das falas acima expostas), evidenciando uma naturalidade e um tipo de inércia em direção aos estudos, no sentido de que o seu valor era tão óbvio que o questionamento sobre sua importância causava certa surpresa, gerando também um entusiasmo no momento de justificarem suas opiniões favoráveis. Neste sentido, conforme trechos acima, a maioria não citou espontaneamente a importância do diploma e apenas o fez depois de provocados. No caso de Lorenzo, o jovem sequer pareceu compreender muito bem o significado do documento. Desta forma, ficou evidenciado, mais uma vez, que a escola quase nunca foi completamente reduzida a uma ação racionalmente calculada, no sentido de propiciar sucesso econômico e profissional, sendo esses aspectos mais pragmáticos sobrepostos aos aspectos morais, emergindo como consequência de um engajamento não instrumental³⁷⁵.

Além disso, a tabela 7I evidencia que esse tipo de postura - afetiva e pouco crítica - apareceu também em alguns alunos mais afastados dos estudos, como no caso de Mesaias, que estava fora da escola, e de Kátia, que havia abandonado três vezes e retornado, o que sugere que, algumas vezes, esse traço pode não ser suficiente para garantir a adesão:

MAYSA - Você considera a escola útil?

KATIA – Nossa! Demais. É ela que vai desenhar o futuro, né? Lá, você vê coisas boas, que podem te incentivar a ser uma pessoa melhor, querer estudar, fazer faculdade. Às vezes, a gente pega mais exemplos da escola do que da própria família, né?

MAYSA – Mas, e o diploma? Ela não é útil por dar um diploma?

KATIA - Não é só por isso, né? Porque a gente aprende a conviver em sociedade, que ultimamente tá bem difícil, né? Com bullying, essas coisas... Então, é aqui que a gente aprende a lidar com o ser humano.

(Katia, 17 anos, abandonou e retornou, noturno, São Gabriel)

³⁷⁵ Sobre essa questão, Sposito (2005) também sinaliza um aspecto cultural da incorporação da escola no “*repertório de práticas e expectativas*”, a partir da expansão do ensino médio nas camadas populares, o que implicaria uma dimensão não pragmática para a escola. Também Tartuce apontou para a relevância da escola para a identidade pessoal e como *status* simbólico que transcende a questão econômica (TARTUCE, 2005:350,359).

Assim como Antônio, Katia salientou as habilidades sociais e emocionais proporcionadas pela instituição. Em todos esses casos, as promessas inerentes à escola pareciam relativamente acreditadas (mesmo que houvesse algumas críticas difusas, conforme capítulo 6), desde a questão do sucesso financeiro/profissional até o aprendizado, com a adição das questões morais que pareceram se sobrepor a essas duas. Nesse sentido, para muitos dos jovens, parecia haver uma ênfase na escola enquanto espaço de integração, mantendo-se, pelo menos em parte, o significado sagrado do “programa institucional” - que, segundo Dubet, implica a ideia de que a instituição seria uma espécie de santuário destinado à conversão das almas (DUBET, 2006, 33,34)³⁷⁶. Em outras palavras, para a maioria dos entrevistados, a crise da escola pública era muito mais uma ideia difusa do que uma verdade que vivenciavam efetivamente - pelo menos até aquele momento de suas trajetórias pessoais, o que ficou especialmente claro nas várias falas de defesa expressa da escola, conforme apresentado no capítulo 6³⁷⁷.

As ambiguidades da auto responsabilização

O tema da auto responsabilização perpassou boa parte das dinâmicas de abandono analisadas (como trabalho, sofrimento psicológico e *bullying*), despontando como um fator bastante negativo, embora, em alguns contextos, tenha mostrado uma outra faceta. No que se refere às críticas à escola³⁷⁸, apresentou uma dimensão positiva, porque, mesmo diante da constatação de problemas, isto foi costumeiramente visto como algo menor, na medida em que a atitude do aluno era avaliada como o fator com maior peso, como pôde ser percebido, por exemplo, nas entrevistas de Mesaías e Lucas:

MESAÍAS – Tem gente que fala que essas escolas são ruins (se referindo a estabelecimentos em que tinha estudado), mas não é verdade. Porque é que nem eu falei: quem faz a escola, são os alunos. Tinha bastante professor bom, que ensinava bem mesmo. Então, eu acho injusto essa fama de ruim. Porque quem dão a fama são os próprios alunos, as pessoas que fazem bagunça...

³⁷⁶ Em um sentido similar, agora do ponto de vista da teoria weberiana, é possível afirmar que, para alguns, a escola poderia ser pensada como um fim em si mesma, ou seja, como um valor que orienta ação para além dos eventuais resultados alcançados, estando “a serviço da sua convicção sobre o dever, a dignidade, a beleza, a sapiência religiosa, a piedade ou a importância de uma coisa” (WEBER, 2015:16). Ou, considerando a perspectiva durkheimiana, isto significa dizer que, para parte de seu público, a escola seguia sendo um fato social poderoso, na medida em que o seu teor coercitivo não precisava se fazer sentir, justamente porque muitos atendiam aos seus ditames, sem percebê-los como algo externo a sua vontade (DURKHEIM, 2007:1-15).

³⁷⁷ Nesse mesmo sentido, é possível apontar para a sensação preponderante de que se aprendia, bem como para as flexibilizações avaliativas e polissemia do aprendizado, que garantiram à maioria dos jovens que o cumprimento de aspectos atitudinais e procedimentais se transformasse em boas notas e na aprovação, fazendo com que esses resultados fossem percebidos como evidências do bom desempenho, ainda que, conforme busquei argumentar no capítulo 8, esse mecanismo não seja inequívoco, pois existem algumas experiências escolares e familiares que podem romper com narrativa principal sobre o aprendizado.

³⁷⁸ Cf. Cap. 6.

(Mesaías, 19 anos, fora da escola)

MAYSA - Você acha que qualquer um pode ser um bom aluno, se assim quiser?

LUCAS – Acho, basta ele querer. Vejo muita gente na sala que simplesmente não tá nem aí para o que tá sendo passado. Às vezes, a pessoa realmente tem dificuldade de entender ou tá com preocupação com alguma outra coisa e fica sem entender. Mas dá pra correr atrás, né? Aula particular, estudar sozinho...

MAYSA – Mas, considerando esse tanto de aulas vagas que você falou (pelo menos duas por semana) e a falta de atividades um pouco mais interessantes, você continua achando que essa escola é muito boa?

LUCAS - Continuo, apesar de tudo, porque tem escolas na região que a situação é bem pior. E também tem mais a questão do aluno, que tem que se empenhar.

(Lucas, nunca abandonou nem pensou, 16 anos, matutino, São Lucas)

Fica evidente na fala de Lucas o aspecto positivo da auto responsabilização, na medida em que esse fator evita que as críticas operem como um possível elemento de afastamento. No caso de Mesaías, isto também ocorreu, embora não tenha sido suficientemente forte para evitar o abandono ou promover o retorno, ainda que ele tenha demonstrado essa vontade. Além desses jovens, é possível citar o exemplo de Carlos, cuja trajetória será exposta na Unidade IV, e no qual a auto responsabilização coexistiu com uma maior percepção das fragilidades da escola, engendrando a criação de uma estratégia sobre como contorná-las. Em todos os casos, apareceu a ideia de que o esforço pessoal poderia sobrepor-se a qualquer eventual problema da escola, funcionando como uma justificativa de que o empenho poderia ter bons frutos.

Autoimagem favorável

Outro aspecto central para a proximidade com a escola foi o desenvolvimento de uma autoestima e de uma autoimagem compatíveis com a instituição, lembrando que, conforme propõe Charlot, o “fracasso escolar” é “também uma experiência que o aluno vive e interpreta”, ou seja, um acontecimento a partir do qual “ele constrói uma imagem desvalorizada de si ou, ao contrário, consegue acalmar esse sofrimento narcísico que é o fracasso” (CHARLOT, 2000:17,18). Sobre essa questão, no que toca às entrevistas, foi perceptível a possibilidade da construção de narrativas relativamente favoráveis, mesmo em casos de jovens que haviam abandonado a escola, sugerindo que existem diferentes formas e intensidade de autoimagem positiva, podendo estar associada ao aprendizado, à obtenção do diploma, ao bom

comportamento, à distinção moral e simbólica, entre outros. Por exemplo, no caso de Luana, apesar dos vários elementos que a afastavam da escola, havia claramente a interpretação de que para “ser alguém na vida” era necessário o diploma, mesmo que, no caso dela, houvesse uma experiência que lhe mostrava que existirem outras maneiras de ganhar dinheiro, de forma que a questão simbólica era um dos principais fatores a favor da escola. Com relação à Katia, a questão se delineou de uma maneira um pouco diferente, uma vez que, um dos elementos que a aproximavam da escola era a autoimagem de “exemplo da casa”. Conforme já discutido, esse tema foi percebido de forma parecida por Lahire (2008), que identificou situações em que famílias com baixo capital cultural conferiam um lugar simbólico de destaque para as crianças, elogiando as suas aquisições culturais (LAHIRE, 2008: 164-171). No caso de Katia, comemoravam-se as conquistas acadêmicas, mas também seu empenho no âmbito do trabalho remunerado e doméstico, criando expectativas muito altas que a pressionavam e faziam “ser um exemplo” algo bastante ambíguo. Já no que se refere às construções de autoimagem menos conflituosas e mais positivas, é possível apontar para Samantha, Lucas e Carlos.

MAYSA – Por que você acha que, depois daquela que vez, você nunca mais parou de estudar?

SAMANTHA - É porque eu tenho interesse, né? E daquela vez não foi minha culpa e eu fiquei muito triste. Eu gosto de vim aqui, do convívio e de tudo que envolve aprender, me comporto, então, eu nunca pensei em largar.

(Samantha, 16 anos, abandonou³⁷⁹ e retornou, noturno, São Gabriel)

LUCAS – Ser bom aluno é ter um mínimo de educação com o professor, se esforçar pra entender, ficar quieto na hora da explicação. Mesmo que não entenda a matéria, se você deixar o professor explicar e depois for perguntar, você mostra que está tentando e que quer ser um bom aluno. Agora, se você simplesmente faz bagunça e não “tá nem aí”, isso simplesmente te torna uma pessoa que não quer nada com a vida. Você tá ignorando o professor, dando trabalho pro professor e não agrega nada.

MAYSA – Você é um bom aluno?

LUCAS – Acho que sim...

MAYSA – E você acha que a maioria das pessoas se comporta como você?

LUCAS – Algumas sim, mas tem muita gente que ignora tudo isso, que não quer nada com a vida.

(Lucas, 16 anos, nunca pensou nem abandonou, matutino, São Lucas)

³⁷⁹Abandono atípico. Cf. Un. IV “Uma comparação entre os cinco tipos de experiência escolar”.

MAYSA – *Você é um bom aluno?*

CARLOS – *Em umas matérias eu sou melhor que em outras, tipo, matemática, eu não sou tão bom, mas faço tudo para ter um bom desempenho. Então, no geral, eu sou um bom aluno.*

MAYSA – *Você acha que a maioria das pessoas é assim?*

CARLOS – *Ah... É como eu falei, tem alguns alunos, que não são maioria, mas viram o exemplo da escola pública, que é de lugar de maloqueiro, sem interesse, bagunça.*

(Carlos, 16 anos, nunca abandonou nem pensou, matutino, São Lucas)

As falas acima revelam visões favoráveis de si mesmos, bem como uma distinção no que se refere à parte dos colegas. Além disso, outro ponto importante no que toca à autoimagem é a identificação (principalmente, com os pais), na medida em que isso interfere na maneira como os jovens avaliam suas próprias habilidades escolares e também seu valor de forma geral (LAHIRE, 2008: 344-348, CHARLOT, 2000:64,68), algo que ficou especialmente claro no caso de Sthefany e de Christopher (que, por sua vez, pode ser considerado como um contraponto à moça, na medida em que a proximidade com um “outro educacionalmente significativo” – a sua tia – foi um elemento importante na construção de uma autoimagem mais compatível com a escola).

Ainda sobre esse tema, o caso de Eduardo e de Luana evidenciam a possibilidade dos comportamentos de risco, tal como definidos por Le Breton (2012:34), restaurarem a autoestima.

LUANA – *Teve uma fase na minha vida que eu fiquei muito doente, tinha anemia, desmaiava do nada. Eu entrei numa depressão e fiquei sem vontade de nada, sabe? Só de ficar deitada na minha cama... Mas agora estou bem, graças a Deus...*

MAYSA – *Você fez tratamento, tomou remédio nessa época?*

LUANA – *Não. O que me curou foi a espiritualidade. Eu tive uma infância um pouco difícil e sou muito fechada. Parece que sou muito brincalhona, mas, no fundo, sou tipo: “Meu Deus, o que que tá acontecendo comigo”? Aí, eu fiquei depressiva... Teve um dia que eu falei assim: “Vou me matar”. Eu tentei me enforcar e não conseguia... tomava remédio e não conseguia, e eu tomei mais de vinte comprimidos... e nada fazia efeito, e tomei mais e mais e nada fazia efeito, e eu falava “Meu Deus, é Deus que tá comigo”, e eu só chorava e conversava, e... não morri. E aí eu me apeguei a Deus... Ele transformou minha vida e agradeço todo dia: “Obrigado, obrigado, obrigado”. E agora sinto ele está sempre comigo...*

(Luana, 17 anos, abandonou e retornou, noturno, São Lucas)

Ao colocar-se em risco de morte, Luana afirmou ter encontrado nova energia para viver, ainda que sua vida tenha permanecido bastante conturbada. É possível interpretar que o reforço obtido pelo teste da vida foi sintomático de uma chance de sobrevivência do projeto de escola, pois, ao mesmo tempo em que a jovem evidenciou uma série de tendências para o afastamento, tinha retomado os estudos e apresentava alguns elementos positivos em sua autoimagem. Assim, também nesse caso, a autoagressão pode ser pensada como uma busca por respostas às dúvidas gerais com relação ao próprio futuro e ao próprio valor, considerando que estas tensões reverberaram a falta de sentido da escola e que o desfecho do atentado sobre a própria vida pode significar uma chance de que as várias contradições tenham se acomodado de uma forma mais favorável. Ou, nos termos de Dubet, de que a experiência possa ser organizada, considerando-a uma atividade cognitiva que possibilita a construção de si como um “eu” minimamente coerente (DUBET, 1994:189).

Clima escolar e tipos de sociabilidade

Com relação ao clima escolar e à sociabilidade, conforme apontado no capítulo I, foi nítida uma interpretação diferenciada da escola por parte dos entrevistados da São Gabriel (principalmente do noturno), sugerindo que as dinâmicas que envolviam alunos e professores estavam contribuindo para a adesão. Nesse sentido, os professores e gestores foram, quase sempre, descritos de forma afetuosa, além de haver elogios às atividades didáticas diferenciadas, consideradas mais interessantes. No que diz respeito a relação entre os jovens, também chamou a atenção o fato de terem se referido uns aos outros, descrevendo contextos de amizade e de ajuda mútua com os estudos, além de não terem aparecido narrativas próximas ao “clima *bullying*” (relativas a uma sensação geral de insegurança e falta de acolhimento)³⁸⁰. Essa situação foi especialmente interessante por ter ocorrido no período noturno, considerando também que, todas as vezes em que estive na escola na parte da noite, pude perceber um movimento intenso de alunos, evidenciando uma situação oposta ao que chamei de “efeitos da sala vazia”. Contudo, talvez em razão do desenho de pesquisa e da dificuldade de acesso aos jovens, não foi possível entrevistar nenhum aluno que tivesse tido a trajetória totalmente linear no noturno (Samantha foi a que chegou mais perto disto, com um abandono atípico), o que impede afirmar mais categoricamente que o “clima escolar” do São Gabriel contribua para a permanência, embora, do ponto de vista qualitativo, isso seja plausível.

³⁸⁰ Cf. Cap. 5.

Especificamente com relação à sociabilidade, trata-se de uma questão complexa, uma vez que pode desenvolver-se de diversas maneiras. Conforme foi apontando, no noturno do São Gabriel, foi possível identificar uma sociabilidade favorável, não apenas porque havia laços de amizade, mas, porque, esses laços pareciam orientar o aluno em direção à escola, a partir das composições de força nos casos particulares (a exemplo de Kátia, Christopher, Samantha e Maria). Algo de similar pode ser dito sobre uma rede de sociabilidade que pude apreender a partir da entrevista com alunos do matutino da São Lucas (Eduardo, Carlos e Lucas), em que havia troca de informações sobre questões referentes à escola, vestibular, programa Jovem Aprendiz, etc. Nesse grupo, efetivamente composto por jovens com a trajetória mais linear (apenas Eduardo cogitou a evasão), ficou evidenciada - tanto na fala de Lucas que será reproduzida a seguir, quanto na entrevista com Carlos - uma moralidade na qual o jovem seria mal visto caso abandonasse ou fosse reprovado, o que indica uma diferenciação com o tipo de clima escolar da São Gabriel, no sentido de que as dinâmicas que pude perceber no São Lucas eram até mais complexas e ainda mais focadas nas questões especificamente escolares e não na sociabilidade de forma geral.

MAYSA - Você tem amigos que já abandonaram a escola?

LUCAS - Que eu saiba não. A maioria dos meus amigos é da mesma turma e também tem objetivos traçados. Tem amigo que quer ser também veterinário (como ele), amigo que quer ser artista, atriz. Então, a maioria tem um objetivo e quer terminar a escola, pra fazer o que gosta. Todos são bons alunos...

MAYSA - E se algum amigo seu abandonasse a escola? Isso ia te incentivar a abandonar?

LUCAS - Não, eu acho que não.

MAYSA - Faria com que esse amigo ficasse mal visto por você?

LUCAS - Eu ia ficar com raiva dele, provavelmente, porque eu quero que meus amigos também consigam alguma coisa da vida. Então, se abandonasse a escola, provavelmente, eu ia ficar com bravo. Não ia deixar de falar com ele, mas eu ia ter uma conversa...

(Lucas, 16 anos, nunca abandonou nem pensou, matutino, São Lucas)

No caso dos alunos da escola federal, que também tinham uma trajetória regular, ocorreu algo semelhante:

MAYSA - O que os seus amigos daqui iam achar se você reprovasse ou abandonasse?

ANTÔNIO - Acho que seria mal visto por algumas pessoas. Elas fariam que eu tô fazendo a coisa errada, que estaria abandonando uma carreira profissional boa, jogando meu futuro pro ar e deixando tudo de bom pra trás. É como se tivesse um lado ruim e um lado bom, e eu tivesse ido pro lado ruim.

(Antônio, 16 anos, nunca abandonou nem pensou, escola federal)

MAYSA – Se você abandonasse ou reprovasse, isso seria mal visto por seus amigos?

ROBERTA - Acho que sim, porque é algo ruim pra todo mundo. Acho que, antes de eu fazer isso, eles iam falar pra mim não fazer. E depois, eu não sei exatamente, mas acho que eles ficariam chateados.

(Roberta, 16 anos, nunca abandonou nem pensou, escola federal)

A questão da moralidade é importante porque, conforme já pontuado, é possível distinguir uma sociabilidade “intraescolar” de uma “extraescolar”, diferenciadas do ponto de vista de seus efeitos para o engajamento, na medida em que, a segunda, pode até mesmo se voltar contra a escola, como no caso de Letícia que deixava de ir às aulas porque os seus amigos “bagunceiros” também estavam fazendo isto. Contudo, mesmo que “intraescolar” (ou que, pelo menos, não rivalize diretamente com a escola), a sociabilidade deve ser pensada como um elemento instável, porque depende da permanência dos amigos naquele contexto, como mostram os casos de Maria e de Bianca.

Segurança material, tipos de trabalho e “outro limitador”

Retomando algumas questões sinalizadas no capítulo 3, é importante debater sobre a sensação de segurança material e as possibilidades de recusa ao trabalho, lembrando que a atividade remunerada pode ser um caminho para o abandono. Como discutido, o trabalho integra um discurso muito poderoso, uma vez que dialoga não apenas com as necessidades materiais não verbalizadas pela família, mas também com o desejo por consumo, por *status*, por diferenciar-se enquanto uma pessoa adulta, entre outros fatores atrativos. Nesse sentido, é importante a construção de uma interpretação que exclua o trabalho da rotina do jovem, diminuindo a sua força enquanto imperativo moral, ou que, pelo menos, possibilite uma relação mais ponderada no que se refere ao tipo e à intensidade da jornada. Para que essa interpretação ocorra, é necessário que alguns elementos estejam presentes, entre os quais, a sensação de segurança material ou, mesmo diante de alguma insegurança, a percepção forte sobre a necessidade de sacrificar o trabalho em nome da escola (ou, pelo menos, escolher formas atenuadas de trabalho). No caso dos jovens do estabelecimento federal, prestigiado e prestigiador do aluno que nele ingressou, esse movimento parece

ser facilitado pela sensação de que é impossível conciliar as duas atividades e pela percepção de que o que se tem a ganhar com o trabalho é menos do que se tem a perder com um eventual decréscimo de empenho na escola. Com isso, é plausível que o jovem seja capaz de construir uma narrativa sobre si mesmo, na qual o seu valor e sua ética pessoal podem prescindir dos valores morais e das possibilidades de consumo possibilitadas pelo trabalho. Isso ficou claro na entrevista de Antônio³⁸¹, aluno que se considerava pobre e que afirmou que a mãe e os avós não o deixariam trabalhar, mesmo que estivessem passando por necessidades. Também pode ser notado na fala de Roberta:

MAYSA – Se você quiser trabalhar seus pais deixariam?

ROBERTA – Acho que agora não, porque não dá pra se dedicar às duas coisas ao mesmo tempo, então vai ter que escolher.

MAYSA – Mas e se a sua família estivesse passando muita dificuldade?

ROBERTA – Acho que eles iam fazer de tudo pra conseguir dinheiro. Mas, em último caso, eu ia ter que voltar para o meu colégio antigo, porque lá é mais fácil dar preferência pro trabalho e, mesmo assim passar de ano. Aqui é mais difícil. Se priorizar o trabalho, não vai conseguir um rendimento bom e vai reprovar.

(Roberta, 16 anos, nunca abandonou nem pensou, escola federal)

Assim, evidenciam-se falas sobre a incompatibilidade entre cursar a escola federal e trabalhar que, nos termos propostos por Dubet (2006:82), podem ser pensadas como a construção de um sentido coerente para as experiências escolares que neutralizava a força do trabalho, ao gerar uma narrativa forte sobre a possibilidade de ascensão social por meio dessa instituição, além de estar ligada a questões da autoimagem. Conforme discutido, no processo de afastamento da atividade remunerada, foi central que, além de não solicitar ao jovem que trabalhe, a família também verbalize algum tipo de proibição nesse sentido, evidenciando a ação de um “outro limitador” que sirva de contrapeso ao imperativo moral individual por trabalhar, legitimando a decisão contrária ao trabalho e afastando-se de um discurso familiar mais liberal e próximo à responsabilização, segundo o qual as decisões seriam de responsabilidade dos jovens.

Além da situação percebida na escola federal, foi notável outra dinâmica específica, relativa a uma atitude mais criteriosa na busca por trabalho e que evidencia que não necessariamente a atividade

³⁸¹ Cf. Cap. 3.

remunerada irá antagonizar com a escola³⁸². Nesse sentido, é necessário recuperar uma baliza importante proposta por Salata: a quantidade de horas trabalhadas seria extremamente relevante para a compreensão de como esses dois elementos se relacionam, de tal forma que, quando a atividade é de mais de vinte horas semanais, a chance de evasão seria 196% maior, porém, quando o jovem trabalha entre quinze e vinte horas, haveria 20% menos chance de evadir do que um aluno que não está empregado (SALATA, 2019). No contexto dos meus entrevistados, o tipo mais característico dessa busca³⁸³ foi o interesse pelo Programa “Jovem Aprendiz”, fruto da Lei nº 10.097/2000, criado durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, no qual há uma forma de contratação com regras específicas (entre as quais a obrigação de matrícula e frequência na escola, jornada de trabalho entre quatro e oito horas, idade igual ou superior a quatorze anos e obrigatoriedade do jovem frequentar um curso voltado para profissionalização), sendo compulsório que as médias e grandes empresas empreguem entre 5% e 15% de seus funcionários nessa modalidade.

Lucas, o “bom aluno” para quem a necessidade de trabalhar para ajudar a família seria causa do abandono escolar dos “outros”³⁸⁴ - menos favorecidos que ele -, foi um exemplo de jovem que estava procurando especificamente um trabalho como aprendiz, demonstrando muito domínio sobre o funcionamento do programa:

MAYSA – Como faz para ser um “jovem aprendiz”?

LUCAS – Normalmente, empresas grandes são exigidas que tenham uma porcentagem de funcionários aprendizes... Eles buscam adolescentes que nunca tiveram emprego, que estão estudando, porque precisa ter frequência (na escola) e tirar nota boa. Então, acompanham sua vida escolar e te dão oportunidade de aprender fora da escola e receber salário... Eles vêem se você se encaixa no perfil e fazem uma entrevista.

MAYSA - Como você sabe dessas coisas? Onde você viu isso?

LUCAS - Na internet. E minha prima entrou como “aprendiz” no Lojão do Brás e trabalha lá até hoje.

MAYSA - E é fácil conseguir esse tipo de emprego?

³⁸² Conforme pontuado na “Introdução”, há autores que sustentam a possibilidade de o trabalho contribuir para o engajamento do jovem com relação à escola. Madeira (1986), por exemplo, foi pioneira ao defender que, considerando o contexto da década de 1980, apesar da simultaneidade do trabalho e da escola exigir sacrifícios, trabalhar pode ser positivo para o projeto de escolarização, uma vez que as empresas tendem a pressionar pela matrícula, legitimando a escola (MADEIRA, 1986:26). Discutindo um período mais próximo ao atual, Carrano, Marinho e Oliveira (2015) aproximam-se de Madeira, na medida em que também apontam que trabalhar e estudar pode auxiliar na construção de projetos futuros favoráveis, apesar de também indicarem que não se trata de um desafio fácil (CARRANO, MARINHO E OLIVEIRA, 2015). Além destes, há outros pesquisadores que apontam para fatores favoráveis inerentes ao trabalho juvenil, como o desenvolvimento da maturidade e da capacidade de organização, a ampliação do círculo social, aumento de autoestima pelo reconhecimento que passam a receber dos pais e amigos, entre outros (GUIMARÃES, ROMANELLI, 2002; RIZZO, CHAMON, 2008; SOUZA, FROZZI, BARDAGI, 2013).

³⁸³ Além do programa, foram apontadas outras atividades parciais ou esporádicas que podem ser mais adequadas à rotina dos estudantes, cuja vantagem para a escolarização se relaciona com a menor extensão da jornada e, principalmente, em razão da intenção do jovem que o escolheu. Ou seja, se o trabalho foi aceito porque era o único disponível ou se ocorreu em função de uma escolha mais criteriosa. Samantha enquadrou-se neste segundo caso: enquanto não conseguia emprego como “Jovem Aprendiz”, conciliava sem grandes dificuldades a escola e a função de babá quatro vezes por semana, quatro horas diárias.

³⁸⁴ Cf. Capítulo 3.

LUCAS - Dependê. Outros empregos eu acho mais fácil.

MAYSA –E os empregos de “Jovem Aprendiz” são melhores que os outros?

LUCAS - Pelo que eu entendo, você tem a oportunidade de aprender e trabalhar menos, mas, em comparação, você recebe bem menos, uns quinhentos reais. Mas, eu tô preferindo porque, no “Jovem Aprendiz”, você tem a garantia de um contrato fixo por um tempo. Você tem direitos e a garantia que você vai conseguir estudar. E ajuda no futuro, pra conseguir um outro trabalho, porque a empresa que for te contratar, vai ver que você foi “aprendiz”, o tempo que você ficou, se você ganhou recomendações.

(Lucas, 16 anos, nunca abandonou e nem pensou, matutino, São Lucas)

Samantha, outra “boa aluna” cujo abandono foi circunstancial e atípico, estava trabalhando em tempo parcial como babá, mas tinha vontade de ser “Aprendiz”, pois achava que era o tipo de trabalho que “se encaixava” para a vida de estudante.

MAYSA - Você só está buscando “Jovem Aprendiz” ou outros tipos de trabalho servem?

SAMANTHA - Só “Aprendiz”, porque, como eu sou menor ainda de idade, eu acho que era o que melhor se encaixava pra mim poder tirar uma experiência daquilo... mesmo que fosse devagarzinho e demorasse um pouco, eu acho que é o que eu preciso agora, antes de procurar uma carreira mesmo...

(Samantha, 16 anos, abandonou e retornou³⁸⁵, noturno, São Gabriel)

De fato, o programa apresenta alguns pontos favoráveis, como por exemplo, o de mitigar a dificuldade dos jovens em conseguir emprego no futuro, levando em conta que o desemprego é grande na faixa etária³⁸⁶. Também é positivo na medida em que obriga a matrícula na escola, vincula o jovem à frequência em um curso profissionalizante e garante certos direitos trabalhistas e certa estabilidade, pois há um contrato com tempo determinado, podendo durar até dois anos. Assim, protege o estudante de formas de trabalho mais desfavoráveis, mais instáveis, informais, com jornada superior a oito horas diárias, sem férias e sem previsibilidade. Por outro lado, ao permitir até oito horas diárias, pode ser considerado excessivo, se levarmos em conta que se soma à carga horária escolar. Carlos estava empregado há dois meses em um mercado por meio do programa e já sentia as dificuldades em conciliá-lo com a escola. Apesar de trabalhar seis horas por dia, tinha apenas o domingo de folga; portanto, sua jornada era de 36 horas semanais.

MAYSA – Você está achando difícil trabalhar como “aprendiz” e estudar?

³⁸⁵ Abandono atípico. Cf. Un. IV “Uma comparação entre os cinco tipos de experiência escolar”.

³⁸⁶ Cf. Cap. 3.

CARLOS - Sim, é complicado. Porque, como eu estudo de manhã e trabalho à tarde, eu não tenho tanto tempo pra trabalho de escola e estudar... Eu tenho que sair da escola e já ir pro emprego e não dá tempo de passar em casa. O único tempo que eu tenho pra lições é de noite e na minha folga.

MAYSA – Mas, você está pensando em largar o trabalho?

CARLOS - Eu já pensei nisso, porque tava complicado com as provas e tinha muito trabalho, mas eu acabei me acalmado e consegui ajeitar tudo e ficar mais em ordem. Agora estou conseguindo melhor.

(Carlos, 16 anos, nunca abandonou, nem pensou, matutino, São Lucas)

Carlos estava apenas no segundo mês de trabalho e já sentia a pressão de passar pelo período de avaliações na escola³⁸⁷. Robert, que também foi jovem aprendiz no ano anterior, teve uma jornada mais favorável do que a de Carlos, de tal forma que o cansaço não foi um problema para ele. Por outro lado, evidenciou a desconfiança de que o trabalho não estava conectado a uma aprendizagem relevante:

MAYSA – Você gostava do seu trabalho de “Jovem Aprendiz”?

ROBERT –Eu gostava de ficar ali, né? Não tinha muita coisa pra fazer. Não pegava muito pesado, então era bom. Era tranquilo, umas cinco horas, eu saía daqui (da escola) e ia pra lá, rapidinho...

MAYSA – Você achava bom trabalhar e fazer o curso obrigatório? Te dava chances boas para o futuro...?

ROBERT – Estar lá? Não... porque ali, tem nada a ver, né? Eu era do estoque, então era só levar coisa pra lá, coisa pra cá.

(Robert, 18 anos abandonou e retornou, noturno, São Lucas)

De volta à situação de Carlos, ele foi claro no sentido de que se não fosse possível administrar as duas atividades, iria abandonar o trabalho. Felizmente, essa era a única escolha possível no caso de um “aprendiz”, pois, para manter o contrato, é necessário estar frequentando a escola. Assim, a obrigatoriedade dos estudos pareceu ser a maior vantagem da modalidade, pois, de acordo com as entrevistas e conforme discutido por alguns pesquisadores, o programa podia chegar a jornadas cansativas, além de não se destacar pelo breve curso profissionalizante e nem pela aprendizagem técnica que supostamente proporcionaria, uma vez que a maioria dos jovens com quem conversei trabalhava em mercados e lojas e em funções que não exigiam conhecimentos específicos (AMAZARRAY et al, 2009; MACEDO, ALBERTO, 2012).

³⁸⁷ Há autores que apontam essa possibilidade, indicando que, mesmo os trabalhadores “aprendizes” podem desenvolver problemas de saúde, oriundos da privação de sono e desorganização da alimentação (SOUZA, FROZZI, BARDAGI, 2013), de sofrerem com excesso de pressão, cansaço e dificuldade em administrar o tempo (RIZZO, CHAMON, 2008). O programa também é criticado no sentido de prescindir de uma dimensão educativa mais forte, aproximando-se de qualquer outro tipo de emprego, na medida em que haveria pouca conexão entre o curso teórico obrigatório e a prática do trabalho (AMAZARRAY et al, 2009; MACEDO, ALBERTO, 2012).

Diante dessas críticas, por que essa modalidade poderia ser favorável para a escolarização? Em outras palavras, por que os alunos que a procuravam estariam menos propensos a abandonar a escola? Acredito que não se trata apenas da obrigatoriedade da matrícula, pois, considerando os jovens entrevistados, os que restringiram seu interesse a esse tipo de trabalho demonstraram uma maior afinidade com a escola que, por sua vez, não deve ser derivada do programa em si, pois é anterior à entrada, ainda que possa ser potencializada pela experiência. Para expor o meu argumento é interessante mobilizar criticamente o trabalho de Maria da Conceição Villar e Luciana Mourão (2018), que analisa a auto percepção de jovens aprendizes no momento do ingresso no programa e seis meses depois. Em seguida, comparam os resultados à auto percepção de um grupo de controle, com alunos de fora do projeto. Sua conclusão é que, depois de um semestre, os jovens aprendizes se perceberam consideravelmente mais desenvolvidos profissionalmente, com mais chances de serem empregados e com maior capacidade de atingir seus objetivos do que antes e em comparação ao grupo de controle. As autoras, porém, desconsideram em sua conclusão o fato de elas próprias terem indicado que o grupo experimental apresentava renda familiar e escolaridade dos pais levemente superior à do grupo de controle, questão que vai ao encontro de minha percepção de que, anterior à sua entrada no programa, os jovens aprendizes tinham uma relação mais favorável com a escolarização, de tal forma que a escolha por esse tipo de trabalho é consequência de uma disposição compatível com o projeto de escolarização. Porém, não me parece que essa disposição diferenciada esteja ancorada apenas, ou necessariamente, em renda e escolaridade familiar, como a mobilização do trabalho de Villar e Mourão (2008) pode ter feito parecer. Os pais de Camila, por exemplo, eram semianalfabetos e, mesmo assim, ela sabia que o “Jovem Aprendiz” era a melhor opção. Desse modo, havia dinâmicas mais sutis que não podiam ser resumidas por indicadores objetivos e deveriam ser analisadas caso a caso. De todo modo, a relação entre o programa e o sucesso escolar não deve ser pensada em termos de causa e consequência, pois o aluno não adere à escola por força do programa: ao contrário, ele escolhe o programa porque está razoavelmente ancorado com relação à escola. Em oposição aos alunos que aceitam qualquer tipo de trabalho, esses jovens ponderaram e avaliaram os riscos à escola que a atividade remunerada poderia provocar, demonstrando mais atenção à importância dos estudos³⁸⁸.

Finalmente, no que se refere à questão do “outro limitador”³⁸⁹, ao mesmo tempo em que a sua ausência pode ser vinculada ao abandono escolar, a sua presença pode ser relacionada com uma escolha mais seletiva por trabalho, havendo relatos nos quais esse “outro” desempenhou um papel importante, ao

³⁸⁸ Também é provável que, além do programa ser selecionado por alunos com um determinado perfil, ele também selecione certos tipos de candidatos. Ou seja, não basta escolher por trabalhar exclusivamente como “aprendiz”, é preciso que a empresa o aceite no cargo, de forma que círculo virtuoso se mantenha.

³⁸⁹ Cf. Cap. 9.

vigiar o jovem, estando atento com relação a seus horários, frequência escolar, seus momentos fora de casa, etc. Com a presença de um “outro limitador”, foi possível que, mesmo que o jovem estivesse trabalhando (como foi o caso de Carlos), o adulto responsável pudesse perceber se a rotina de trabalho e estudos estava sendo incompatível, de forma a orientá-lo, seja para trocar de trabalho ou demitir-se. Além disso, o “outro limitador” atuava não apenas se contrapondo ao trabalho, mas ao abandono escolar de forma geral:

MAYSA – Sei que não é o caso, mas, se por acaso você largasse, o que teus pais fariam?

LUCAS - Ficariam muito bravos, com certeza. Provavelmente iam cobrar que eu faça alguma coisa da vida, como trabalhar. Porque minha mãe sempre quer alguma coisa de importante pra gente, quer que a gente seja alguém na vida, e para ela, a gente tem que terminar a escola, tem que fazer faculdade, porque ela não conseguiu. Então, se eu largasse, seria uma decepção para ela.

(Lucas, 16 anos, nunca abandonou nem pensou, matutino, São Lucas)

CARLOS – Pra começar a história, os meus pais nem deixariam eu largar a escola (risos)... Eles fariam de tudo pra mim não largar.... Não sei exatamente a reação deles, mas acho que iam ficar bem bravos e decepcionados, porque estudar é uma coisa que eles querem que eu faça. Provavelmente, iam me obrigar a vir. Tanto que, quando eu estava tendo dificuldade com o trabalho, eles falaram pra largar (o trabalho). Depois ficou melhor e tudo bem, mas se eu não tivesse ido bem, eles iam fazer eu parar com o trabalho...

MAYSA – Mas, se você largasse a escola, você acha que eles iam te obrigar a vir ou só iam ficar bravos?

CARLOS - Provavelmente iam me obrigar. Acho que me trazer e me fazer entrar... (rindo)

(Carlos, 16 anos, nunca abandonou nem pensou, matutino, São Lucas)

ROBERTA - Ah, meus pais iam ficar bem chateados, bem chateados mesmo, se eu largasse a escola.

MAYSA - Mas eles iam te obrigar a ir?

ROBERTA – Acho que obrigariam, sim... Pelo fato de eles quererem o meu melhor, e, como falei, pelo fato do meu primo ter largado a escola e a minha mãe não ter feito faculdade... Acho que, no começo, eles iam me trazer a fazer entrar, pra justamente eu não “dar perdido” e perder a matrícula...

(Roberta, 16 anos, nunca abandonou nem pensou, escola federal)

MAYSA - Se você, por acaso, quisesse largar a escola, o que tua família, mãe, avôs, fariam?

ANTÔNIO – Primeiro, eles ficariam muito bravos e, depois, eles tentariam de qualquer jeito fazer eu voltar. Acho que eu ia ceder... pela pressão também, e também porque é o melhor pra mim.

(Antônio, 16 anos, nem abandonou nem pensou, escola federal)

Os trechos reproduzidos são tanto de jovens da escola federal quanto de alunos com trajetórias lineares dentro da rede estadual, indicando uma percepção comum de que os pais tentariam, vigorosamente, evitar o abandono, o que evidencia uma diferenciação com as falas de outros jovens, como Bianca, Mesaias e Letícia (entre outros) que, conforme discutido no capítulo anterior, não dispunham de um “outro limitador” para colocar fronteiras para suas ações. Entre os jovens citados, apenas Antônio não vivia em um núcleo biparental, o que sugere que o convívio com mais de uma figura de referência aumenta a chance de que alguém exerça o papel limitador, como pontuado no capítulo 9.

Planos para o futuro e ensino superior

Sobre a questão dos planos para o futuro, dificilmente os jovens demonstraram inexistir qualquer meta, embora, a maioria tenha apresentado um discurso vago e pouco sistemático sobre a relação entre os estudos e os seus objetivos³⁹⁰, o que se diferencia, por exemplo, das situações de Carlos e de Lucas, que se mostraram excepcionalmente mais favoráveis, na medida em que esses jovens não apenas tinham um objetivo, mas eram capazes de se organizarem em torno disso. Conforme discutido, outros jovens demonstraram planos muito ambiciosos, ou pouco compatíveis entre si ou, ainda, dificuldade em estipular qual eram as suas prioridades e articular uma estratégia para seu futuro, como no caso de Núbia.

NÚBIA – Eu também pretendo fazer faculdade, eu sempre quis fazer, né? Só que eu sou muito afobada! Tipo, se eu quero uma coisa agora, eu tô pensando lá no futuro, só que, por uma condição futura, às vezes, não consigo fazer o que tá aqui... Então, eu quero a faculdade, só que não tem como chegar lá, se eu não terminar a escola... Mas, eu não termino aqui porque eu fico com preguiça e afobada pra ir logo lá, então, é uma coisa que dá um desencontro, sabe? É muito estranho...

MAYSA – Você pensa em entrar em qual curso na faculdade?

NÚBIA – Arquitetura, mas isso é difícil, até porque ela é cara. Então, já tenho que ter renda pra conseguir pagar, pra não deixar atrasar mensalidade ou deixar de ir na aula e, às vezes, até pegar “DP”³⁹¹ por conta de falta de dinheiro. Já tem que estar trabalhando. Por causa disso, não sei... pensei de assistência social antes, que é bem rapidinho e dá pra arranjar um trabalho bom pra ir fazer a arquitetura depois...

(Núbia, 18 anos, fora da escola)

³⁹⁰ Cf. Cap. 4.

³⁹¹ O termo “DP” significa “dependência” e é usado para nomear uma disciplina universitária em que a pessoa foi reprovada e precisará cursar novamente, tendo que pagar um valor adicional por isso, caso estiver matriculado em uma instituição privada.

O curso de Arquitetura e o “emprego bom” viriam após a formatura na primeira faculdade (Serviço Social), custeada, por sua vez, com o dinheiro do trabalho como motorista de aplicativo, que deveria ser iniciado concomitantemente ao retorno à escola. Assim como Núbia, muitos jovens demonstraram um “desencontro” entre planos ambiciosos e complexos³⁹² para o futuro e a dificuldade de fazer frente ao desafio do presente, que era finalizar o ensino básico. Nesse sentido, poucos foram capazes de elaborar verbalmente as suas vontades a partir de uma narrativa clara sobre objetivos e estratégias razoáveis para obtê-los, ao mesmo tempo em que muitos evidenciaram sentirem-se angustiados com isso. Na conversa realizada com Robert, conforme trecho que já foi reproduzido no capítulo sobre experiências de sofrimento psicológico, foi expressa de forma brilhante a ideia de que, sem a atribuição de um sentido forte à vida, não há estratégia eficaz de escolarização:

MAYSA – Mas você acha importante ter o diploma? Seria útil?

ROBERT – As pessoas acham que você ter o diploma escolar vai fazer muita diferença na sua vida, né? Mas não é assim, se você não tiver um objetivo pra vida, cê vai ser um fodido pro resto da sua vida, cê tem que dar sentido pra vida primeiramente.

MAYSA – Se a pessoa tiver o diploma e ver sentido, ela vai se dar bem e conseguir um bom emprego?

ROBERT – Aí ele consegue. Porque ele vai atrás, vai ter estratégia pra conseguir aquilo, então, consegue. Ele vai ter uma mente aberta pra aquilo, né? Senão vai se fechar... Vai ficar lá perdido...

(Robert, 18 anos, abandonou e retornou, noturno, São Lucas)

Segundo Robert, na falta da capacidade de adotar uma perspectiva subjetiva de um “sentido” que permita o “foco” nos estudos (como era o seu caso), nem mesmo o diploma teria utilidade, uma vez que seria preciso “dar sentido para a vida primeiramente” – como faziam, por exemplo, Carlos e Lucas que, apesar de criticarem a escola, operaram uma forma racional de apaziguamento do mal-estar, acreditando que um grande empenho e uma estratégia bem definida seriam capazes de compensar as deficiências. Assim, é possível que uma percepção mais aguçada das dinâmicas escolares (inclusive de seus problemas), seja especialmente favorável ao desenvolvimento de estratégias realistas visando o sucesso profissional e

³⁹² O plano complexo vai ao encontro ao que Corrochano (2013) chamou de “projeto em etapas”: “O projeto de acesso ao Ensino Superior era bastante longo e deveria ser realizado em etapas: em primeiro lugar, realizar um curso profissionalizante (...), em segundo lugar, alcançar o “emprego de verdade” e, talvez, depois de adquirir certa estabilidade, o ensino superior” (CORROCHANO, 2013:34). A autora indica que o trabalho é “ponte para o financiamento da faculdade”, além de meio para custear “transporte, alimentação, a compra de material, dentre outros aspectos” (CORROCHANO, 2013: 39). Por outro lado, para conciliar com a faculdade, não basta qualquer trabalho, é necessário um “emprego de verdade”, ou seja, “com jornada, salários regulares e condições de trabalho adequadas” (CORROCHANO, 2013:33).

acadêmico. Entre as estratégias desses jovens, estavam a articulação entre trabalho, escola e ensino superior, atentando às dificuldades para o ingresso na faculdade pública e de financiamento da universidade particular, de forma que um tipo razoável de atividade remunerada (como Jovem Aprendiz), realizada desde o ensino médio, visava formar uma poupança. No caso de Lucas, o dinheiro serviria para pagar a faculdade, se não passasse numa instituição pública, mas, também, para mantê-lo fora de São Paulo, se ingressasse no interior.

LUCAS - Acho que o aluno da (escola) particular normalmente tem mais preparo... Se o pai paga, provavelmente, ele tem uma boa condição e, se ele tem uma boa condição, ele não precisa se preocupar com outras coisas, só com o estudo. Já o aluno da pública, por exemplo, eu, já tô procurando emprego. Então, quando eu arranjar um emprego, vou ter tempo só para fazer o que a escola tá me pedindo e não vou ter como me aprofundar mais no estudo, poder me preparar para uma redação do Enem, por exemplo.

MAYSA – Se isso pode te prejudicar e atrapalhar os teus sonhos, por que você quer trabalhar?

LUCAS - Porque eu quero fazer uma faculdade de medicina veterinária e eu sei que é difícil. Então, ou eu tenho que entrar numa faculdade pública, que fica normalmente no interior, ou numa particular. E mesmo se for a pública, provavelmente, teria que alugar uma casa para morar na cidade... E o que eu penso é que se eu começar a trabalhar agora, eu vou conseguir guardar dinheiro pra pagar metade da faculdade particular e conseguir pelo menos me manter na cidade.

MAYSA – Então, você acha que a pública é muito difícil, por isso é melhor focar em conseguir dinheiro para a particular que é mais fácil de passar? É isso que você está me falando?

LUCAS – Sim... É isso: guardar dinheiro e poder utilizar depois, porque aí é que tem mais chance.

(Lucas, 16 anos, nunca abandonou nem pensou, matutino, São Lucas)

Apesar de conhecer as faculdades públicas e ter informações sobre cursinhos, a avaliação de Lucas era a de que sua chance de ingresso era mínimo, de tal forma que os esforços deveriam ser na direção de conseguir dinheiro para o custeio de uma instituição particular, o que exigia o ingresso no mercado de trabalho desde cedo. Já com relação a Carlos, o jovem pretendia pagar um bom cursinho pré-vestibular, porque avaliava que as modalidades gratuitas não eram tão boas, evidenciando dominar muito bem o funcionamento dos vestibulares. Nos dois casos, os alunos viam sérias limitações no ensino que recebiam, mas, a partir dessa análise mais realista, desenvolveram estratégias para alcançar seus sonhos, apesar dos problemas. Ambos obtiveram informações relevantes com os amigos e também com parentes mais velhos, evidenciando o peso de uma rede de sociabilidade “intraescolar” e explicitando oposição com relação à maioria dos outros jovens que, embora tenham demonstrado interesse por cursar graduação, tinham

poucos dados sobre universidades públicas³⁹³, forma de ingresso ou sobre financiamento estudantil, o que sugere uma diferenciação importante entre projetos vagos e os planos bem articulados, a partir da possibilidade ou não de ter acesso a elementos sobre o ensino superior público.

“Outro educacionalmente significativo”

Em seguida, é importante retomar o tema do “outro educacionalmente significativo” que, conforme discutido, pode operar de forma limitadora, mas não necessariamente, havendo a possibilidade de atuar como “outro estruturante financeiro”, “outro estruturante logístico”, ou “outro estruturante afetivo”, inclusive no sentido de ajudar a restaurar o significado da vida e da escola, após o jovem ter passado por uma experiência de sofrimento psicológico. No geral, apesar de também terem havido críticas (como mencionado no capítulo 6), os professores e coordenadores das escolas foram citados como fonte de auxílio, na medida em que percebiam e conversavam sobre as dificuldades que estavam sendo vividas pelos jovens.

SONYA - Tem uns professores que eu gosto bastante aqui... E também na minha outra escola, eu gostava bastante do de História... Ele me ajudou muito no caso da depressão e ansiedade... E, às vezes, eu falto porque eu fico doente muito fácil, mas os professores meio que também já sabem, então eles entendem...

(Sonya, 16 anos, pensou em abandonar, matutino, São Gabriel)

AMANDA – Às vezes, se eu não tô fazendo uma lição, eles vão, eles procuram, perguntando o porquê. Um dia eu tava muito triste e os meus amigos tavam conversando assim do meu lado e só a professora de Português percebeu. Ela disse: “Amanda, cê não tá fazendo lição? Por que?” Eu falei: “Não, professora. Eu não tô muito afim hoje”. Aí a gente começou a conversar e ela adivinhou o que eu tinha. Ela me ajudou nisso. Então, eu acho que eles prestam atenção nos alunos, sabe? E, eu gosto disso. Acho isso interessante.

(Amanda, 16 anos, pensou em abandonar, noturno, São Lucas)

Além do acolhimento emocional por parte dos professores, os “outros” relevantes também podem funcionar de diferentes maneiras e de forma especificamente escolar, como no exemplo da tia de

³⁹³ Corrochano (2013) também aponta que, a despeito das políticas de democratização do ensino superior realizadas a partir dos governos do Partido dos Trabalhadores (PT), raramente os jovens pesquisados apontaram para as instituições públicas ou para os programas de apoio à inserção à universidade privada como solução para as dificuldades de custeio, situação que também pude perceber entre meus entrevistados, na medida em que poucos demonstraram uma compreensão mais forte sobre o significado das universidades públicas e dos vestibulares, demonstrando pouco domínio sobre as diferenças entre as instituições, além de mencionarem pouco termos como “FUVEST”, “ENEM”, “USP”, etc.

Christopher, que buscava, deliberadamente, vinculá-lo ao lado estudioso da família. Nesse sentido, devem ser consideradas as questões da identificação com o adulto de referência e a forma como as falas (positivas ou negativas) deles e dos professores reverberam em cada caso, ajudando a construir a autoimagem favorável ou desfavorável. Além disso, foi possível que um exemplo ou até uma trajetória escolar negativa fosse reinterpretada, alternativamente, de uma forma favorável para o engajamento:

JÉSSICA – Acho bonita a atitude da minha tia, porque, ela abandonou a escola e ela acompanhou a minha trajetória prestar ETEC e Federal e sempre dizia assim: “Eu me arrependo por não ter conseguido, então, tenta dar o seu melhor.”. Eu acho interessante ver os erros das pessoas e não se deixar ser influenciada... É mais fácil você aprender com os erros dos outros, do que você cometer na sua vida e pagar pra ver.

(Jéssica, 16 anos, nunca abandonou nem pensou, escola federal)

Além da questão de aprender com os erros dos familiares (oposta à introjeção de experiências malsucedidas, como ocorreu com Sthefany), estava implícita na fala de Jéssica algo que também esteve presente na entrevista de Camila, conforme apresentado no capítulo 3: a visão de que os familiares desejavam que os jovens tivessem algo que eles próprios não foram capazes de alcançar, sendo positivo quando houve a internalização dessa meta por parte do aluno.

“Paraquedas de reserva” e desemprego

Por fim, também foi notável uma dinâmica genérica e menos forte de engajamento por meio da qual, mesmo que houvesse críticas, a escola funcionava como um “paraquedas de reserva”, caso os planos principais dessem errado, como nos exemplos de Lil e Amanda.

MAYSA – Você acha que a escola vai ser importante para o seu futuro?

LIL – Sim! Tem que terminar, né? Ter um futuro, né? Apesar que... o que eu quero fazer não tem muito a ver com escola, mas tem que fazer. É uma coisa que tem que terminar.

MAYSA – Você tem que terminar, mesmo que a sua profissão não precise de escola?

LIL – É que eu sou meio que músico, né? Eu faço RAP, então, acho que a escola não tem muito a ver com isso. Só que, se a música der errado, tem uma segunda opção, né? Porque não é tão certo assim, a música, né? Ai tem que estudar, fazer faculdade e tal... pra garantir...

MAYSA – *Mas, quando você parou de vir à escola, você pensava assim?*

LIL – *Não... eu tava achando que era mais fácil conseguir trabalho, mas fiquei tentando e nada... Não consegui nada... Pediam escola, sempre... Daí, como te falei, fiquei muito mal...*

MAYSA – *Você acha que sua experiência de ficar fora da escola fez você mudar de ideia, então?*

LIL – *Sim, tem que ter a escola pra garantir... Porque, sem escola, ou eu consigo sucesso na música ou tô ferrado e posso até ter que ir pra rua (rindo). Ia ser um inferno... Sem trabalho, sem nada... Porque, uma hora minha mãe morre, eu fico sozinho e vou pra rua.*

MAYSA – *Nossa! Mas você vê isso, de ter que morar na rua, podendo acontecer?*

LIL – *Não. Por isso que eu não quero largar a escola.*

(Lil, 17 anos, abandonou e voltou, noturno, São Lucas)

AMANDA – *Então, teve uma época que eu tava pensando que não precisava de escola, eu achava que aquilo não era pra mim, porque eu não conseguia me concentrar e eu não ia conseguir tirar uma nota boa, então, pra mim aquilo não ia servir pra nada... Pensei que era melhor eu tentar uma outra coisa, aí eu pesquisava sobre pessoas que não tiveram estudos e tão bem na vida... Eu achava que dava pra montar uma empresa do zero, que tinha uma chance... na internet e tal... Eu tava desesperada! Tava muito mal mesmo... por não conseguir acompanhar a escola e tal...*

MAYSA – *Mas, você mudou de ideia?*

AMANDA – *Sim... Minha ideia era largar a escola mesmo, tentar outra coisa... Só que a realidade não era tão fácil! Eu não tava conseguindo trabalho, por não ter ensino médio... Depois eu vi que as pessoas que conseguiram sucesso numa empresa, têm pais que são ricos ou já tiveram uma influência anterior e aí não precisaram de muita coisa. Eu não tenho isso, então, eu preciso estudar, tenho que garantir a escola. Pelo menos a escola...*

(Amanda, 16 anos, pensou em abandonar, noturno, São Lucas)

É muito interessante o fato de os dois jovens terem repensado sobre o sentido da escola a partir da experiência concreta de terem tentado, sem sucesso, ingressar no mercado de trabalho, tendo sido a experiência do desemprego um fator positivo para a volta. Se mesmo para conseguir qualquer ocupação já estava sendo difícil, as apostas ambiciosas em uma carreira artística ou na possibilidade de “montar uma empresa do zero” se mostraram especialmente desafiadoras. Desta maneira e considerando que ambos retomaram os estudos, o papel da escola passou a ser ressignificado e fortalecido, operando como um lastro mínimo necessário para a sobrevivência.

Síntese: duas formas de significado para a escola

Tendo em vista o conjunto dos movimentos descritos e considerando que suas influências para o engajamento foram heterogêneas e que elementos favoráveis podem ocorrer em caso de jovens mais

afastados da escola³⁹⁴, é possível propor uma outra maneira de sistematizar informações, buscando a sobreposição entre esses elementos e duas formas de atribuição de significado positivo à escola: uma, mais genérica, sustentada, principalmente, pela moralidade e o afeto, e outra, mais forte, evidenciada por um discurso consistente, racional e realista. Trata-se de duas ferramentas analíticas, sendo que, nos casos individuais, há uma composição singular dos diversos fatores descritos, que têm maior proximidade com uma ou com outra forma.

Com relação ao primeiro tipo, mais comum do que o segundo, o efeito da escola enquanto valor moral foi o fator predominante, servindo como uma força que unia o aluno à instituição, sem, contudo, ser muito percebida e racionalizada. Outro elemento que compõe essa forma mais genérica de adesão foi o próprio desemprego, enquanto possibilidade idealizada ou experimentada, que, em alguns casos (como o de Lil e de Amanda), fez com que os jovens se reconectassem com a escola. Também é possível citar a ausência de críticas e a visão da escola como um “paraquedas reserva”, do qual não se deve abrir mão. Também houve aspectos mais ambíguos, ou seja, que podem desempenhar um papel mais ou menos positivo, a depender da forma particular como se compõe. Entre esses fatores estiveram a questão da polissemia do aprendizado, a auto responsabilização e a sociabilidade que, embora seja um fator muito efetivo para estimular a frequência, também é bastante instável. Levando em conta a tipologia proposta por Dubet e Martuccelli (1998:26-28), é possível afirmar que essa dinâmica esteve muito próxima ao que chamam de “lógica da integração” ou “função de socialização”:

A terceira função escolar é a de socialização. A escola produz um tipo de indivíduo adaptado à sociedade na qual ele vive, retomando a herança que toda educação transmite. (...) A socialização escolar, que não é toda a socialização, se desenvolve em uma organização escolar caracterizada por uma “forma” escolar, um conjunto de regras, de exercícios, de programas e de relações pedagógicas resultantes do encontro de um projeto educativo e de uma estrutura de “oportunidades” sociais. O ator é considerado como um aluno obrigado a aprender papéis e um “ofício” através dos quais interioriza normas e aptidões que implantam as disposições que lhe permitiram entrar na sociedade. Se a imagem da escola republicana segue sendo tão forte e a nostálgica, frequentemente, tão grande é, sem dúvida, porque por muito tempo conseguiu integrar solidamente essas diversas “funções” (DUBET, MARTUCCELLI, 1998:27,28)³⁹⁵

Conforme busquei apresentar nos capítulos 6 e 8, a “função socializadora” foi, claramente, a mais perceptível ao longo das entrevistas, evidenciando um indivíduo que, pelo menos a partir de seu próprio ponto de vista, parecia estar adaptado à “forma escolar” e, portanto, àquilo que se esperava dele (mesmo que as expectativas fossem baixas). Contudo, na medida em que pouco refletiam sobre as limitações da

³⁹⁴ Cf. Tabela 71.

³⁹⁵ Tradução minha.

escola, evidenciavam que a dimensão da estratégia (“função de distribuição”) acabou, em muitos casos, sendo sobrepujada pela primeira, de forma que o discurso afetivo e acrítico revelou percepções pouco acuradas sobre o jogo escolar e sobre os riscos de ingressar no mercado de trabalho. Embora tenha sido possível notar na fala dos jovens uma integração entre a “função escolar” e a “função da distribuição”, na medida em que também acreditavam que a escola lhes possibilitaria o sucesso, é possível que, considerando que a maioria dos entrevistados ainda estava no primeiro ano do ensino médio, com o decorrer da trajetória acadêmica e de vida, muitos deles venham a encontrar entraves futuro que os façam questionar seus sonhos e expectativas a partir da escola, o que é compatível com a pesquisa de Sposito e Galvão, que demonstrou um crescente desânimo ao longo do progresso nas séries (SPOSITO; GALVÃO, 2004)³⁹⁶. Dessa forma, embora seja favorável à escolarização, esse tipo de postura não necessariamente será capaz de contrabalançar outros desafios que se colocam na vida dos jovens, justamente porque eles se mostraram pouco capazes de perceber o tamanho das dificuldades e os caminhos estratégicos para contorná-las³⁹⁷. Essa atitude ocorreu em parte dos alunos que nunca abandonaram nem cogitaram a evasão da rede estadual (a exemplo de Camila e Lorenzo), porém, na medida em que traços dessa perspectiva apareceram também em casos de jovens mais afastados da escola (como Mesaías e Kátia), fica sugerido que, por vezes, não são suficientes para garantir a adesão.

Já no que se refere ao segundo tipo, os elementos que demonstraram maior afinidade com a atribuição de um sentido mais forte para a escola foram a possibilidade de criação de uma interpretação pessoal e familiar contrária ao ingresso no mercado de trabalho, com a verbalização de um impedimento e, nesse mesmo sentido, a existência de um “outro limitador” de forma geral, tendo aparecido em parte dos alunos estaduais que nunca abandonaram nem cogitaram essa hipótese e na maioria dos alunos federais. Além disso, esses elementos se relacionam com a construção de uma autoimagem positiva e, principalmente, com a capacidade de traçar planos coerentes, realistas e estratégicos, dotados de informações acuradas e relevantes sobre as possibilidades do mercado de trabalho e do ensino superior. A

³⁹⁶ Nas palavras das autoras: “No ensino médio, produz-se uma espécie de aceleração do tempo de vida, é um tempo breve. O primeiro ano configura um momento de certo orgulho e deslumbramento na medida em que significa ter vencido uma primeira barreira da escolaridade e ter ingressado em um mundo novo de uma escola que ainda detém prestígio. Nesse momento do percurso escolar grande parte já reúne competências e credenciais mais elevadas que seus pais. No segundo ano, o prestígio escolar não assegura uma adesão ao processo de ensino e esse momento é vivido como o mais crítico, portador de uma espécie de atitude desencantada. É momento de uma “moratória breve” no universo escolar: os amigos, a sociabilidade entre os pares, o lazer são muito mais importantes diante das escolhas que deverão ser feitas logo mais, no terceiro ano. No último degrau da educação básica, os dilemas que marcam a transição para um outro patamar do ciclo de vida ficam mais evidentes. A continuidade dos estudos não se afigura como caminho imediato para a maioria, o desejo de trabalhar ou de melhorar profissionalmente para os já inseridos no mercado torna-se mais urgente, com a percepção do iminente desemprego ou da precariedade ocupacional (SPOSITO; GALVÃO, 2004)”.

³⁹⁷ Embora isso fuja do escopo deste trabalho, seria muito interessante acompanhar ao longo dos anos escolares a evolução de suas falas sobre a escola, como fizeram Sposito e Galvão (2004), buscando compreender se a narrativa elogiosa sofre alterações.

partir da teoria de Dubet e Martuccelli (1998:26-28), é possível fazer uma releitura e aproximar essa dinâmica da “lógica da subjetivação” e/ou “função educativa”, definida da seguinte maneira:

A segunda função da escola é a que podemos qualificar de educativa, com o objetivo de separá-la o mais claramente possível da função da socialização. Enquanto a função da socialização aponta para a integração a um sistema e a uma sociedade, a função da educação está vinculada ao projeto de produção de um tipo de sujeito não totalmente adequado a sua “utilidade” social. (DUBET, MARTUCCELLI, 1998:26,27)³⁹⁸.

Segundo Dubet e Martuccelli, a própria função socializadora da escola já contém os “*princípios gerais que fundam uma capacidade crítica e de individuação*” que é, justamente, nomeado de “*subjetivação*” em outros textos (DUBET; MARTUCCELLI, 1998:26,27; DUBET, 1994, 130). Nesse sentido, a socialização não seria mais:

reduzível a um processo em que se coloca os atores em conformidade com seu entorno, não se vincula apenas com a aquisição de disposições, uma vez que implica também que os atores adquiram uma capacidade de adaptação a um entorno múltiplo e mutante e, sobretudo, uma capacidade de individualização e de autonomia: uma reflexividade (DUBET; MARTUCCELLI, 1998: 62)³⁹⁹.

Assim, no segundo tipo de postura foi possível perceber a capacidade crítica e adaptativa, na qual a oportunidade de refletir sobre si, sobre a escola e sobre a própria vida mostrou-se útil, em oposição ao que ocorreu com os jovens que passavam por experiências importantes de sofrimento psicológico, associadas à dificuldade de atribuir-lhes significado. Embora Dubet e Martuccelli façam distinção entre esse registro e a lógica estratégica, a pesquisa empírica permitiu analisar que a postura estratégica pode ser oriunda de um afastamento crítico com relação aos papéis sociais e às regras institucionais, de tal forma que o indivíduo consegue afirmar-se enquanto um sujeito minimamente consciente do mundo em que vive, a partir da capacidade de se inserir criticamente no jogo escolar. Porém, isso não significa, necessariamente, o abandono total da dimensão afetiva, mas, antes, uma situação em que esse registro não sobrepujou os outros dois, de tal forma que dificilmente foi possível perceber cinismo em suas atitudes, conforme pontuado exaustivamente ao longo dos capítulos. No que toca aos alunos da escola federal, por exemplo, ficou clara a sobreposição do afeto e a disponibilidade de ferramentas estratégicas para lidar com vestibulares, faculdade, etc., mesmo que a dimensão da crítica não estivesse tão presente quanto em parte dos alunos estaduais, como Lucas e Carlos.

³⁹⁸ Tradução minha.

³⁹⁹ Tradução minha.

Por fim, com relação ao tema dos “*outros educacionalmente significativos*”, a presença de pessoas importantes para o engajamento escolar pode coadunar-se com os dois tipos de atribuição de sentido, funcionando ao mesmo tempo como catalizador das tendências positivas e neutralizador das negativas. Porém, na medida em que o alcance do “*outro*” só se faz presente na relação, trata-se de um elemento instável, pois o término dessa influência poderá ser sentido de maneira muito negativa, conforme discutido no capítulo anterior.

No que se refere aos casos individuais, que serão apresentados na próxima unidade, alguns elementos favoráveis ao engajamento, tais como a atribuição de significados afetivos e morais à escola, podem ser encontrados até mesmo em jovens evadidos da instituição, como Mesaias, e em indivíduos que abandonaram e retomaram os estudos, como Katia. Os aspectos positivos da auto responsabilização aparecem mais uma vez no exemplo de Mesaias e também de Carlos, aluno da rede estadual, que nunca evadiu ou cogitou essa possibilidade. Já elementos positivos na construção da autoimagem podem ser encontrados nesse último entrevistado e também em jovens que abandonaram e retomaram os estudos, como Luana e Kátia. No que toca à restituição do amor próprio, após comportamento de risco, os casos de Luana e de Eduardo (que apenas cogitou o abandono) foram especialmente relevantes. Já a presença de um “*outro educacionalmente significativo*” é melhor exemplificada em Christopher, que abandonou a escola e retornou. E, a escolha criteriosa por trabalho, pôde ser especialmente notada no caso de Carlos. Com relação à experiência do desemprego como fator que aproximou o indivíduo da escola, isso pode ser verificado no exemplo de Lil, que abandonou e voltou a estudar. Por fim, alguns elementos foram mais específicos de jovens com trajetórias lineares, como sociabilidade e moralidade intraescolares, presença de um “*outro limitador*”, planos articulados e realistas para o futuro e escolha mais criteriosa por trabalho, sendo que Carlos foi exemplar em todos esses aspectos.

UNIDADE IV – OS CAMINHOS INDIVIDUAIS

Conforme evidenciado pelas tabelas 69⁴⁰⁰ e 71⁴⁰¹, os indivíduos participaram de várias dinâmicas de afastamento ou engajamento com relação à escola, de tal forma que os sete caminhos propostos para o abandono, bem como os aspectos favoráveis à instituição, correspondem a abstrações analíticas, o que se tornará especialmente claro nas próximas páginas, na medida em que ficará estabelecido o indivíduo como unidade de interpretação, também se levando em conta a direção de cada trajetória (de distanciamento, de aproximação ou de ambiguidade no que se refere aos estudos). Nesse sentido, é relevante que, além de se tratar de um fenômeno multifacetado, conforme propõe Salata (2019), o abandono escolar deve ser pensando como um processo de “*média ou longa duração*” e, portanto, não como o “*resultado de uma decisão pontual e facilmente localizada no tempo e espaço*”. Assim, enquanto acontecimento complexo e processual, pode ter ligação com aspectos que ocorreram muito anteriormente na vida do jovem e cuja reconstrução do sentido é uma das tarefas que se propõe fazer nesse momento. Ademais, partindo das perspectivas particulares, os casos serão distribuídos entre os cinco tipos de experiências escolares de interesse - ou seja, aquelas em que o jovem havia abandonado a instituição e permanecia fora dela; aquelas em que havia retomado os estudos, após um período de abandono; aquelas em que tinha cogitado a evasão, porém, sem realizar essa ideia e; por fim, trajetórias em que o abandono nunca foi ideado ou concretizado, com as diferenciações para as escolas estaduais e federal – havendo, no fim da unidade, uma discussão sobre as especificidades de cada subgrupo, incluídos alguns apontamentos sobre as questões raciais e de gênero, além da sistematização de alguns aspectos transversais envolvidos nos processos de afastamento.

⁴⁰⁰ Cf. Unidade II.

⁴⁰¹ Cf. Unidade III.

TRAJETÓRIAS DE AFASTAMENTO

- Fora da Escola

Junior: um caso limite

Conforme busquei demonstrar no capítulo 6, as críticas à escola podem ser relacionadas, em diferentes níveis, a uma postura menos aderida à instituição. No caso de Junior, os julgamentos foram especialmente negativos e contundentes e associaram a questão do aprendizado à do sucesso profissional, articulando-as de forma definitiva e desfavorável: a escola não ensinava e também não garantia um futuro bom, de tal forma que o desengajamento total era a alternativa mais óbvia. Não foi por acaso que o jovem, de vinte anos, estava fora da escola há três e sugeriu que o retorno seria pouco provável. Neste sentido, demonstrou um raciocínio bastante linear: considerando o sucesso profissional e o aprendizado como finalidades desejáveis, a escola deveria ser abandonada, porque não estava servindo de meio para esses objetivos. Como contrapartida, o empreendedorismo apareceu como caminho “lógico”, configurando uma reunião de três elementos contrários à escola - descrença sobre a possibilidade de sucesso, descrença sobre o aprendizado e aposta no empreendedorismo.

Antes de discutir melhor essas questões, é importante fazer uma breve contextualização sobre a forma como eu conheci o rapaz: por intermédio de uma organização não governamental conveniada a um órgão de assistência social da prefeitura, situada em uma área de favela em Pirituba⁴⁰². Junior estava frequentando o local, não como simples usuário, mas para prestação de serviços à comunidade, como parte de uma sentença criminal que sucedeu a pena de reclusão (ele chegou a ficar preso preventivamente por três meses)⁴⁰³. Ele morava próximo à instituição com seu pai e sua mãe (tinha mais três irmãos que estavam fora de casa) e, objetivamente, parecia vivenciar uma situação material não muito favorável, pois estava desempregado, o pai era faxineiro e a mãe costureira autônoma (segundo ele, com grande flutuação de demanda por trabalho), com renda total familiar de menos de um salário mínimo. Contudo, em vários momentos, caracterizou o comércio e o empreendedorismo como parte da tradição familiar, indicando, inicialmente, que tinha um negócio “próprio”, no ramo de “games e celulares” (o que depois se mostrou mais uma expectativa e uma tentativa do que uma realidade) e que o pai, além de faxineiro, era proprietário

⁴⁰² Cf. “Procedimentos de Pesquisa”

⁴⁰³ Segundo o jovem, ele teria sido “laranja” em um furto de celular “forjado” por colegas do bairro, porém, me parece que dificilmente um réu primário seria preso por furto, sendo também essa a impressão da coordenadora da organização que, apesar de não ter acesso à sentença do juiz, desconfiava da narrativa.

de uma loja de doces, o que também foi relativizado com a explicação de que a avó era dona de pequena venda no espaço da casa onde morava (uma mistura de bar com mercearia) e o pai a ajudava esporadicamente. O elogio do empreendedorismo e o léxico empreendedor permearam muitos momentos da entrevista. O objetivo de Junior era “crescer na vida”, ou seja, “construir um negócio” e “avançar no ramo que eu gosto”, “montar várias empresas de lojas... de tecnologia, de conserto de celular...” e, para isto, precisava de “capital”.

No que toca à questão da escola e do aprendizado, o jovem evidenciou um grande desgosto. Logo no início da entrevista, quando solicitei que assinasse o Termo de Consentimento (TCLE), ficou claro que ele tinha problemas de leitura e de escrita⁴⁰⁴. Ao longo da nossa interação, também notei algumas dificuldades para comunicação e expressão que, embora não inviabilizassem a conversa, não eram insignificantes. A partir disso, tentei compreender como ele próprio avaliava essas dificuldades, percebendo que, apesar de admitir (um pouco constrangido) que não sabia ler e escrever (“mais ou menos”), rechaçava a ideia de que tivesse qualquer problema de aprendizado, apontando a escola como a única responsável por suas dificuldades. Conforme apresentado ao longo do capítulo 6, ele defendeu que sua evasão ocorreu por causa da própria escola e das professoras, que faltavam e se esforçavam pouco para ensinar. Segundo o jovem, algumas vezes, colocava-se uma placa com os dizeres “Não tem aula” e os próprios professores orientavam que os alunos voltassem para casa.

JUNIOR – Quase nunca tinha aula e quando tinha não dava pra focar no estudo direito porque era muita bagunça dos alunos, né? Não tinha regra, os alunos fazia o que queria na sala de aula... Fazia como se fosse a casa deles.

MAYSA – Você lembra qual foi a última coisa que aprendeu na escola?

JUNIOR – Só na primeira série. Foi o abecedário, foi as conta de menos e mais... os número, coisa assim.

MAYSA – Mas, hoje em dia, está dando para você ler e fazer conta?

JUNIOR – (Silêncio)

MAYSA – Mais ou menos, né?

JUNIOR – É... mais ou menos.

MAYSA – Você acha que talvez você tenha uma dificuldade para aprender?

JUNIOR – Não... é que ninguém vai aprender na bagunça, se a professora não quer ensinar.

⁴⁰⁴ Ele sabia assinar o nome, mas não pareceu conseguir fazer a leitura do termo e, por isto, eu fiz a leitura em voz alta e expliquei.

MAYSA – Como você se sente com isso?

JUNIOR – É ruim mesmo, não aprender... Vai na escola pra aprender e não tinha professora pra ensinar, então, ficava meio triste. E raiva também... Acho que tô com raiva até hoje.

Nesse trecho, ficaram evidenciados posicionamentos muito discrepantes com relação ao conjunto dos entrevistados, com um drástico afastamento da tendência à responsabilização, discutida ao longo da tese. Além disso, houve a percepção de ausência de legitimidade na forma como a escola avaliava os alunos:

JUNIOR – Na escola X., dá para passar de ano sem saber nada... Dá, sim! Lá cê passa de boa, né? Em dois mil e quinze e dois mil e dezesseis, cê passava sem estudar.

MAYSA – Se você não tivesse abandonado a escola você teria passado, provavelmente?

JUNIOR – Sim e sem saber nada mesmo, porque que eu tava faltando muito.

MAYSA – Mas você foi reprovado três vezes, não foi?

JUNIOR – É... mas isso foi em outra escola, porque nessa eles aprova.

MAYSA – E como é que os professores aprovavam os alunos, mesmo faltando e não aprendendo?

JUNIOR – Se a nota não tava boa, ia pro... como é que chama?

MAYSA – Conselho?

JUNIOR – É, Conselho. Se não tava bom, mandava pro conselho e passava no conselho. Cada professor falava bem, falava que tava ensinando e que os alunos tava bom nos estudos... Aí passava, né?

MAYSA – Mas era uma mentira?

JUNIOR – Isso, mentia...

MAYSA – Mas e se os alunos tivessem muitas faltas? Qual é o máximo de faltas que pode ter?

JUNIOR – Quase o ano todo, praticamente. Que eles tira a falta depois...

MAYSA – Mas tinha que fazer um trabalhinho para tirar as faltas dos alunos?

JUNIOR – Não, só tiravam mesmo.

A incredibilidade e percepção de falta de regras foi extrema: a escola – ou, pelo menos, aquela escola específica –, além de não ensinar, garantia aprovação irrestrita, independentemente de notas e faltas, bastando um pequeno desvio para o “Conselho”. Diante das decepções, o abandono foi o caminho lógico:

JUNIOR - Quando eu era criança, eu não pensava em abandonar, só queria saber de ir pra escola... brincar, estudar, mas... aí, adolescente, eu pensei assim "Pra que vou pra escola, se professor só falta e eu não aprendo nada? Eu vou parar, vou arrumar um emprego, vou seguir com a minha vida".

Apesar da decisão, sentia que o estudo fazia falta, não apenas porque se entristecia por não saber escrever e ler satisfatoriamente, mas, também, pelas dificuldades nos processos seletivos, quando era necessário preencher alguma ficha ou elaborar um texto. Por isso, restava uma mínima vontade de voltar à escola, mas ele permanecia desconfiado:

JUNIOR - Às vezes eu fico pensando que eu queria aprender aquilo que eu não aprendi, né? Desde aquela idade, queria retomar o que eu perdi... Agora o pessoal tá falando que a escola melhorou, né? Também que aquela escola era de vila, que eu não tinha bilhete (de ônibus). E se tiver bilhete, pode tentar vaga em Pirituba... Mas eu tenho que vê... se melhorou mesmo...

É interessante como a motivação para uma eventual volta à escola foi muito mais no sentido do aprendizado do que da obtenção do diploma. O retorno teria a ver com a possibilidade de aprender e, mesmo mencionando processos seletivos, Junior afirmava sentir falta da escrita e da leitura e não do diploma em si, evidenciando que, também nesse caso, a ideia de instrumentalidade da escola esbarrava em alguns limites. Além disso, o tipo de trabalho que Junior almejava não exigia diplomas:

MAYSA - Você trabalha em outro lugar fora daqui (em referência à prestação de serviços à comunidade)?

JUNIOR - Aqui é só duas vezes (por semana). Tenho negócio próprio de eletrônicos, de games e celular...

MAYSA - É uma loja que você tem? Você tem que ir todos os dias?

JUNIOR - Eu compro de uma loja, com nota (fiscal), tudo certo... e revendo, entrego... É mais virtualmente pela internet... Mas ainda tá começando, tem que levantar capital, investimento.

MAYSA - E você tem vontade de ter algum emprego mais fixo, com carteira assinada?

JUNIOR - Carteira assinada não... Tipo, é bom a carteira tá assinada, mas também tem muita coisa ruim... se for, tipo, demitido... essas coisa de política... E o salário também é pouco. Quando é por conta, cê ganha mais que trabalhar pros outro, bem melhor...

MAYSA - Mas e se não der certo o negócio com eletrônicos? Você vai tentar alguma outra coisa?

JUNIOR - Eu quero voltar a panfletar de novo (entregar panfletos), né? Eu gosto... “Da hora” esse emprego de panfletos. Dá uns sessenta reais por dia... Bem melhor que trabalhar fixo... Se fizer todo dia, dá pra tirar mais que um salário mínimo.

MAYSA – E se você tivesse o diploma do ensino médio, dava para conseguir que tipo de emprego?

JUNIOR – Faxineiro... igual meu pai. Só faxineiro. Faxineiro ganha salário mínimo.

MAYSA – Então é igual a quem tem só o ensino fundamental?

JUNIOR – É. Agora tão pagando pouco, né? Tá a mesma coisa... Se tiver o ensino médio, tão correndo os mesmo valores...

Nesse trecho ficou evidenciado que o mundo da informalidade – do “capital”, do “investimento”, mas até mesmo da “panfletagem” – era muito mais valorizado do que o trabalho assalariado formal, tido como mais mal remunerado, como uma forma de trabalhar “para os outros” e até mesmo como mais prejudicial ao funcionário no caso de ser demitido (“essas coisa de política”), havendo em sua fala uma confusão sobre os interesses dos patrões e dos empregados no que toca à precarização. Por outro lado, é possível compreender a opção, na medida em que, mesmo que não houvesse ganhos objetivos, conforme discutido no capítulo 8, o empreendedorismo pode significar uma mudança simbólica, em termos de identidade pessoal e imagem social (MELO, 2012:121 apud TOMASSI; CORROCHANO, 2020). O trecho aponta também para a percepção de deterioração do mercado de trabalho, ainda mais forte do que nos outros entrevistados, na medida em que, para Junior, o diploma médio permitiria acesso ao posto de faxineiro, pouco desejável e mal remunerado, com salários similares aos que poderiam ser acessados sem o certificado.

Bianca e a perda de “outros educacionalmente significativos”

Bianca, de 21 anos, morava com a mãe, a filha de dois anos, três irmãs e uma sobrinha. Até os 17 anos morou também com seu pai, que era o principal responsável pelas despesas da casa. Em 2014, os pais se separaram, após anos de violência doméstica e alcoolismo do pai. Nem os genitores e nem as irmãs tinham ensino médio completo. No momento da entrevista, a mãe trabalhava como faxineira e dividia os gastos com duas das filhas, cujos empregos também eram informais. Em 2015, a jovem abandonou a escola pela primeira vez e, no ano seguinte, tentou retornar, mas logo abandonou novamente. No momento de nossa entrevista, demonstrou uma vaga intenção de voltar aos estudos, mas não tinha um plano concreto nesse sentido, evidenciando também uma disposição empreendedora (cogitava abrir um

negócio de bolos ou atuar no ramo da beleza, o que antagonizava com a necessidade de escolarização formal) e uma baixa percepção do diferencial possibilitado pelo diploma, conforme discutido nos capítulos 6 e 7.

Quando questionei o motivo de ter abandonado a escola, imediatamente, respondeu que foi por causa do trabalho, da gravidez e da falta de disposição pessoal para ir às aulas. Porém, a longa entrevista permitiu acesso a outra explicação. Logo descobri que a gravidez ocorreu depois do abandono e que ela não estava trabalhando quando deixou a escola. Além disso, havia trabalhado anos antes de ter evadido, sem que tivesse tido dificuldades em conciliar as duas atividades. Assim, trabalho, gravidez e falta de força de vontade pareceram se enquadrar melhor como motivos que dificultaram o seu retorno do que como razões para deixar a escola.

A chave para compreender a trajetória de Bianca está na saída do pai de casa, pois esse acontecimento desencadeou uma série de outras mudanças na vida da jovem, implicando um efeito cascata. Um primeiro ponto é que o pai exercia um papel de autoridade. Apesar de alcoólatra e agressivo com a mãe, ele realizava forte vigilância no comportamento das filhas, desempenhando a função de “outro limitador”. Era evangélico fervoroso e controlava a vestimenta da esposa e das meninas, além do comprometimento com os estudos.

MAYSA – Você não reprovou nenhuma vez no ensino fundamental?

BIANCA - É, eu fiz até a oitava sem repetir, por que antes minha mãe morava com meu pai ainda e ele pegava muito no pé... Mas, depois que ele saiu, só a minha irmã mais nova ficou (na escola). Porque minha mãe sempre foi muito liberal, né? Acho que, se minha mãe e meu pai não separassem, eu não ia ter tido filha, teria concluído o curso e já estaria fazendo minha faculdade, né? Eu acho que foi essa liberdade, sabe?

MAYSA – Então, foi ruim para você?

BIANCA - Foi, foi ruim, até hoje é ruim pra gente... Mexeu bastante a família... Mas, que nem eu disse, precisava, por causa dela...

Nesse diálogo fica clara a percepção de Bianca sobre a falta de autoridade da mãe e sobre a firmeza do pai que, apesar de opressor (ou até mesmo por essa razão), garantia a dedicação dela e das irmãs à escola. Nesse mesmo sentido, fica evidenciada a tensão entre os dois genitores enquanto figuras de referência, sendo possível apontar, em primeiro lugar, para uma provável contradição já no que toca à socialização primária e, em seguida, para uma ruptura nos anos de adolescência a partir da saída do pai.

Antes disso, ele exercia a figura de “*outro limitador*” e de “*estruturante financeiro*”, enquanto a mãe colaborava esporadicamente com a renda e supria demandas como “*estruturante logístico*” e, principalmente do polo “*afetivo*”, sendo elogiada como uma “*mãezona*”. Já quando o marido saiu de casa, a mãe teve de assumir plenamente a função financeira, passando a ter dificuldades porque, como diarista, não era bem remunerada o suficiente. Apesar disso, conforme apresentando no capítulo 4, ela nunca solicitou a Bianca que trabalhasse (deixando aberta a possibilidade de estudar exclusivamente até mesmo à época da entrevista), mas, ao mesmo tempo, não teve autoridade para evitar que a filha o fizesse. Bianca sentia uma obrigação moral nesse sentido, porque percebia que a mãe precisava de ajuda.

BIANCA – A gente mora de aluguel, aí tinha que ajudar nas conta, nas dívida, né? Só a L. (irmã mais velha) não morava com a gente... Morava eu, a minha mãe e as duas pequenas, né? Elas não podia trabalhar, né? Aí, como eu já podia, fui trabalhar pra ajudar. Aí eu dava todo o dinheiro que eu ganhava para a minha mãe. Porque eu trabalhava no mercado e podia comprar o que queria mais barato, aí eu levava as coisa pra casa, sabe?

Apesar de Bianca não ter estado empregada no momento em que deixou a escola, a saída do pai de casa trouxe a percepção de insegurança material, o que fez com que sentisse não poder mais apenas estudar. Dessa forma, parou de estudar por uma série de instabilidades criadas pelo abandono do pai e não retornou também em função dessas instabilidades, sendo o problema econômico um dos principais. Assim, perdeu, simultaneamente, o seu “*outro financeiramente estruturante*” e o seu “*outro limitador*”, pois, sozinha, a mãe teve dificuldade para arcar com as despesas e com a delimitação das regras.

Além das questões da autoridade e da sustentação financeira, outra instabilidade criada a partir do abandono do pai foi que a família se mudou de cidade e, conseqüentemente, Bianca trocou de escola. Logo no ano seguinte a esses acontecimentos, a menina que se considerava boa aluna, foi reprovada. E, no próximo, abandonou a escola em definitivo.

BIANCA – Em Francisco Morato, eu já tava acostumada com professores, amigos, conhecia todo mundo e eu sempre fui muito tímida, então, pra mim foi difícil sair de lá... Eu cresci lá, né? Aí, depois vim morar no Jaraguá... Eu sempre fui fechada, aí eu, já fiquei na minha... Preferi nem fazer novos amigos...

MAYSA – Se tivesse continuado na mesma escola em que estavam as suas amigas, você teria abandonado?

BIANCA – Acho que não... Porque as minhas amigas sempre me incentiva, né? Tipo, “Cê vai pra escola hoje?” “Vô” “Então, vamo...!” Sempre foi assim, né? Eu tinha bastante amigas lá na outra escola, conhecia

todo mundo... Eu acho que eu teria concluído se eu estivesse morando lá... E na nova escola tinha uns meninos estranho que... tipo, gosta de zoar, de bullying.... Aí eu comecei a me desgostar também... Antes eu sempre gostei de estudar, mas depois (que mudei de escola) eu sofri... pra caramba... De chorar muito! Porque minhas amiga me ligava: “Eu tô sentindo saudade de você!”. E eu, quando eu faço amizade, minhas amizade dura, mas eu não faço amizade à toa... Então, não tava afim de fazer novos amigos também...

Assim, como já pontuado no capítulo 5 e na Unidade III, foi nítida a importância que Bianca atribuiu à perda dos amigos para a evasão. Nesse sentido, é possível enquadrar os amigos em um tipo de “*outro educacionalmente significativo*” externo à família, na medida em que são pessoas com quem os jovens têm uma conexão emocional e que podem ajudar a organizar uma rotina prazerosa em torno da escola, embora não tenham feito parte da socialização primária. Bianca e seus amigos se incentivavam e faziam com que a tarefa solitária de ir às aulas ficasse menos pesada ao ser realizada coletivamente. Na nova escola, sem essa base de apoio, não conseguiu se adaptar, teve dificuldade para fazer novas conexões, não se sentiu acolhida pelos professores e ficou isolada. Além disso, passou a sentir que não aprendia tanto quanto na escola antiga, o que foi um elemento importante no sentido de desanimá-la com relação aos estudos, de tal forma que todos esses fatores foram um desafio também do ponto de vista psicológico.

Por fim, o caso de Bianca reforça que a perda de um “outro” pode desencadear dificuldades que não existiam anteriormente, implicando dois níveis de problemas: o efeito imediato (o pai significava limites e recursos financeiros) e uma gama de possíveis efeitos derivados (como mudanças bruscas na rotina, de cidade e de escola, problemas de adaptação, problemas psicológicos, perda de outras referências importantes, etc.). Além disso, aponta para a questão da contradição entre as principais referências: uma muito rígida e afinada com a escola e, outra bastante, liberal e permissiva, sendo possível avaliar a última com a mais acentuada, pois o contato e o laço afetivo com o pai foram minimizados após a separação.

Núbia e as consequências da saída da casa da mãe

Núbia, que estava fora da escola no momento da entrevista, tinha dezoito anos e já era casada há dois. Orgulhava-se por ter casado “por amor” e não por ter engravidado, como fizeram suas irmãs. Desde então, passou a morar com o marido, que tinha 26 anos e era proprietário de uma loja de som automotivo, com uma renda relativamente confortável, de aproximadamente quatro mil reais. Embora ela não soubesse exatamente o orçamento dos pais, afirmou que eles tinham uma condição estável, porém, menos favorável que a do companheiro. O pai era jardineiro em uma empresa terceirizada que prestava serviços para a prefeitura e a mãe cuidava da casa, mas também fazia bicos como faxineira, principalmente quando tinham

demandas financeiras inesperadas. Com relação à escolaridade, os pais não tinham finalizado o ensino básico, mas as irmãs e o marido possuíam diploma médio. Este último obteve também um certificado profissionalizante pelo SENAI, além de ter tido experiências em grandes montadoras, como as japonesas Honda e a Hyundai.

Núbia estava fora da escola há dois anos e havia abandonado duas vezes. Na duas, foi perceptível um tipo de situação ambígua, já descrita em outro momento⁴⁰⁵, em que as reprovações por falta se confundiam com o abandono, na medida em que não havia muita clareza por parte da jovem sobre estar realizando uma escolha por deixar de estudar, evidenciando as dificuldades em estabelecer os limites entre uma decisão e uma ação “acidental” (foi parando de estudar “aos pouquinhos”).

Além disso, no segundo abandono, um momento importante no processo de afastamento foi quando o professor falou que ela havia atingido o limite de faltas, o que a fez considerar que, provavelmente, o esforço não valeria mais a pena⁴⁰⁶. Já com relação à primeira evasão, esta ocorreu em um contexto em que Núbia estudava em colégio que era considerado muito “bagunçado” e, por conta disso, havia grande expectativa de flexibilização avaliativa (principalmente, de abono de faltas), o que não ocorreu, acarretando desapontamento e a percepção mais forte sobre a aleatoriedade de regras e sobre a baixa qualidade da escola, o que, por sua vez, a tornou menos crente com relação a sua legitimidade. No ano seguinte, já casada, rematriculou-se em outro estabelecimento (na modalidade EJA), tentando conciliar, sem sucesso, a tripla jornada de cuidadora da casa, estudante e trabalhadora. Conforme dinâmica discutida no capítulo 4, Núbia fez a aposta comum de acreditar que seria capaz de dar conta dos múltiplos compromissos, assumindo papéis que não desempenhava na casa da mãe. Embora o marido a estimulasse a estudar e não lhe pedisse para trabalhar, ela se sentia moralmente obrigada nesse sentido, passando a introjetar responsabilidades que não vivenciava como suas antes do casamento.

NÚBIA – Meu marido me incentiva a voltar a estudar e chegou até a ficar bravo porque eu fiz a matrícula de novo nesse ano, mas não fui na aula. Então, não é da parte dele que impede, muito pelo contrário... Mas, eu não acho certo, porque, se eu casei, também tenho que ajudar em relação à serviço... E tem a casa... Ele me ajuda em casa e se ele chegar e a casa tiver suja, ele não reclama... Mas eu não vou deixar a casa suja, né? Então, é muita coisa: trabalhar, cuidar da casa, conciliar serviço e fazer a escola...

MAYSA – E, na casa da sua mãe, não tinha que fazer essas coisas, né?

NÚBIA – Como eu falei, lá ela não me pedia pra fazer nada... A única coisa era ir pra escola... Eu tinha comida e as coisas que eu precisava. Nem limpar a casa, ela pedia. E se faltasse dinheiro, ela fazia uns bicos

⁴⁰⁵ Cf. “Introdução” e Cap. 3.

⁴⁰⁶ Cf. Cap. 8.

de faxina, então, ela sempre dava um jeito. Então, era dormir e assistir (televisão) e ir pra escola... Mas, com três meses de namoro, eu casei. E eu não me arrependo, graças à Deus eu me casei com a pessoa certa, mas foi muita responsabilidade em cima da outra... Tipo, eu não fazia nada e virou o dia e eu tava fazendo tudo. Tinha muita coisa acontecendo na mesma hora e eu não consegui encaminhar tudo...

Neste trecho fica claro que, mesmo que o marido não fizesse cobranças, ela se sentia responsável pelo trabalho doméstico e por contribuir com o orçamento, evidenciando uma sensação diferente daquela que vivenciava na casa dos pais. Ainda que, aparentemente, o marido tivesse uma situação financeira mais favorável, quando ela estava com os pais havia o sentimento não apenas de segurança material, mas também de permissão moral para não trabalhar. Após o casamento, incorporou o papel de esposa, passando a acreditar que tinha o dever de assumir tarefas, antes, desempenhadas principalmente pela mãe, que a deixava livre para descansar, se divertir e estudar. Sobre a importância da mãe, embora tenha empreendido uma crítica à escola com relação ao primeiro abandono, Núbia fez uma autocrítica, afirmando que, apesar dos problemas da instituição, ela deveria ter se empenhado mais, justamente porque tinha a estrutura possibilitada pela mãe⁴⁰⁷. No trecho a seguir, reproduzido no capítulo 4, isto fica evidente:

NÚBIA – Acho que foi mais por culpa minha mesmo, por falta de vontade de estar ali e fazer o que tinha que fazer, entendeu? Vamos dizer que foi pela bagunça, mas também pela minha falta de vontade... Porque quem quer, faz... Então, foi mais por culpa minha mesmo, mas o resto foi por esses dois fatores...

MAYSA: Mas, se fosse comigo e eu fosse para a escola e tivesse muitas aulas vagas, não conseguisse comer, como você falou, eu também ia achar muito difícil continuar... Então, você acha que é culpa sua mesmo?

NÚBIA - No fundo, acho que sim, porque incentivo, eu tinha... Eu tava morando com a minha mãe ainda e eu meio que não me esforcei, entendeu? Eu podia, pelo menos, chegar no professor e falar: “Me passa matéria, trabalho...”, assim como muita gente fez, mas foi um comodismo que eu aceitei, por isso que a culpa é minha, entendeu?

A mãe atuava como outro “estruturante logístico” e, em conjunto com o pai, também desempenhava o papel de estruturante do ponto de vista econômico. Embora a sua participação no orçamento fosse menor, os seus ganhos esporádicos como faxineira eram centrais para suprir gastos imprevistos, conferindo maleabilidade à organização financeira familiar e contribuindo para a sensação de que tinham o suficiente. Além destes papéis, a mãe era importante da perspectiva afetiva, sendo bastante

⁴⁰⁷ Cf. Cap. 3, 4 e 8.

celebrada e admirada por Núbia. Diante dessa perda, a volta à escola parecia desafiadora, apesar do desejo de concluir o ensino médio para iniciar os estudos universitários.

NÚBIA – Eu me matriculei de novo (naquele mesmo ano), mas fui só alguns dias e não fui mais... Porque eu acho que é assim: o problema é quando para, depois que você para, pra você voltar é difícil, que você tem que se acostumar de novo... Quando você já tá na escola (é mais fácil). Vamos supor, cê fez o fundamental, o médio e cê já saiu encaminhado pra faculdade... Agora, se você parou um tempo, pra voltar, já é muito mais dificuldade... Então, eu preciso entrar no ritmo que eu quero, mas tenho que conseguir trabalho que seja compatível pra eu criar tempo pra mim estudar.

Além do objetivo de cursar ensino superior, Núbia acreditava que precisava da escola porque estava sendo muito difícil encontrar um trabalho sem ter diploma. Embora estivesse desempregada naquele momento, depois do casamento, havia trabalhado com o comércio informal de bolo e estava se preparando para começar a atuar como motorista de aplicativo, evidenciando a sobreposição entre a valorização dos estudos e a disposição ao empreendedorismo⁴⁰⁸. Avaliou que precisava pegar o “ritmo”, palavra que ela usou diversas vezes ao longo da entrevista, sugerindo que, uma vez que se acostumasse com a rotina de conciliar a escola e o trabalho de motorista, poderia adicionar novos desafios, por exemplo, empregando-se formalmente em uma empresa. Conforme discutido⁴⁰⁹, tinha um plano complexo de estudar Arquitetura, que deveria ser antecedido pela conclusão de um curso universitário mais acessível e pela inserção no mercado de trabalho. Nesse sentido, apesar de ser muito positivo que tivesse refletido sobre seus desejos, parecia estar com dificuldades para articular realisticamente esses planos e colocá-los em ação, havendo um longo caminho entre o comportamento atual (de não ir à escola) e as expectativas para o futuro (finalizar duas graduações e transitar por duas carreiras). Um ponto bastante desfavorável nessa situação diz respeito ao fato de a jovem não se sentir moralmente autorizada para aproveitar de uma segurança material que, em poucos outros casos pareceu existir tão nitidamente, perdendo a chance de dedicar-se exclusivamente à escola. Por outro lado, embora tenha perdido tanto a autorização subjetiva para não trabalhar quanto algumas estruturas da família de origem, ainda tinha o respaldo emocional e a segurança material efetiva no novo núcleo familiar e, além disso, possuía uma autoimagem positiva, apoiada em uma distinção com relação às irmãs e também no fato de ser casada (“com um marido bom”):

⁴⁰⁸ Cf. Cap. 7.

⁴⁰⁹ Cf. Unidade III.

MAYSA – Você acha que agradar seus pais é um motivo para querer voltar para a escola e fazer faculdade?

NÚBIA – Acho que sim... Hoje em dia eu penso mais nisso, porque nenhuma irmã minha fez faculdade e meus pais sempre quis que alguém tivesse futuro, porque eles não tiveram oportunidade... E eu tenho muito futuro, por exemplo, tenho habilitação, tenho meu carro... Tenho dezoito anos e tive três carros, já tive meu serviço, vou trabalhar com aplicativo. Eu casei cedo, mas eu não fiquei grávida, não! E minhas brigas com meu esposo, nunca foi baixaria, nunca levo pra ninguém pra ver... Eu e ele sempre resolve. Eu arrumei marido bom que, praticamente, me ajuda em tudo que eu quero... Minhas irmã já foi diferente, não tem habilitação, carro, depende do marido, não trabalha... Só uma trabalha e uma arrumou filho pra sair de casa...Aí a outra se envolveu com drogas, porque começou a namorar com um cara...

MAYSA - Você é a mais certinha das filhas, né? Você acha que seus pais têm orgulho?

NÚBIA - Vamos dizer assim: eu fui a que mais caminhou certo. É, verdade, eu sou a mais que deu orgulho e eu queria continuar sendo assim, entendeu? Só que falta terminar a escola pra ser completo...

Assim, embora as irmãs tenham sido descritas como “maus” exemplos, a falta de identificação (pelo menos no âmbito mais aparente) com elas pareceu ter um sentido favorável para a autoimagem que, por sua vez, prescindia apenas dos títulos escolares para garantir à Núbia uma satisfação completa.

Mesaias e a “ilusãozinha” do trabalho

Mesaias tinha dezenove anos, definiu-se como pardo e estava desempregado no momento de nosso encontro. Já havia passado por diversas experiências profissionais, todas pouco estáveis. Abandonou a escola quando estava quase concluindo o segundo ano do ensino médio e, no ano em que ocorreu a entrevista, tinha tentado regressar à escola, sem sucesso. Quando questionado sobre o motivo para o abandono, respondeu prontamente que tinha sido o trabalho, mas indicou que a decisão por trabalhar esteve relacionada ao desejo por consumir e não à sobrevivência mais imediata, corroborando o ponto de vista de Dayrell (2007) e Sposito (2005). Pouco antes de abandonar, a mãe alertou-o de que o trabalho poderia ser um problema para a escolarização:

MESAIAS – Ela disse “Tá bom, então, você não vai parar de trabalhar? Mas tem que terminar a escola, senão, você vai sentir arrependimento...”. Falou tudo isso, mas eu não senti na hora... Porque a escola não iria me dá o dinheiro no exato momento em que eu precisava. O trabalho tava me dando o dinheiro, e eu queria mais o dinheiro...

MAYSA – Mas você queria ou precisava mesmo daquele dinheiro?

MESAIAS – Eu não precisava... Hoje em dia, eu falo que foi uma ilusõzinha, porque na época eu gastava muito... Eu comecei a sair cedo, então, eu gastava muito com bebida, essas coisas... Hoje em dia eu não sou mais assim, sou mais sossegadinho.

Além de mais cansado, depois que começou a trabalhar, Mesaias passou a sentir que não estava aprendendo tanto e que prestava menos atenção. Contou ter percebido uma diminuição na qualidade das aulas em comparação ao ensino fundamental e também afirmou que a falta dos professores estava sendo comum. Porém, responsabilizou os próprios jovens e não a escola pelo abandono: “Se a escola tem culpa? Acho que não. Nessas épocas aí, no ensino médio, o aluno querendo ou não já é um adolescente, já tem as suas escolhas, né? Não tem? Acho que tem suas escolhas”.

Neste trecho fica evidente a tendência à auto responsabilização, bem como condescendência com relação às falhas da escola. Conforme discutido na Unidade III, esses movimentos podem implicar efeitos complexos e até mesmo contraditórios, no sentido de conterem alguns aspectos que contribuem para o afastamento e outros para aproximação com os estudos. No caso de Mesaias, para quem “as escolas não são ruins, porque quem faz a escola é o aluno”, havia uma primeira dimensão positiva da auto responsabilização, na medida em que a falta de uma crítica significativa era um elemento a menos para rejeitar a escola. Além disso, o jovem demonstrou uma relação favorável com o saber e com o ambiente escolar, narrando, por exemplo, que costumava ser elogiado pelos professores e que sentia falta dos estudos, tanto que revia as matérias autonomamente com a ajuda da internet. Também contou sobre uma tentativa de retorno, quando frequentou algumas semanas o EJA no início daquele ano e teve grande prazer nisso. Ao mesmo tempo, evidenciou um efeito negativo da auto responsabilização ao expressar um excesso de confiança na capacidade de conciliar várias tarefas, o que significou a dificuldade em articular de forma mais precisa trabalho e estudos, tendo em vista um projeto de futuro.

O jovem narrou uma experiência importante como vendedor autônomo, a partir de um negócio que me pareceu parte de um “esquema de pirâmide”⁴¹⁰, evidenciando uma disposição empreendedora que esteve, muitas vezes, associada à auto responsabilização, podendo implicar mais um obstáculo à escola, pois se relacionava com um questionamento sobre se os estudos seriam o caminho mais rápido e eficaz para o sucesso socioeconômico⁴¹¹.

⁴¹⁰ Esquema pirâmide é uma prática comercial ilícita em que é feito o recrutamento progressivo de pessoas para trabalhar com determinado produto que, normalmente, tem de ser adquirido junto à empresa para então ser vendido autonomamente. O lucro costuma ocorrer em função da compra pela infinidade de vendedores intermediários acima do consumidor final e, por isso, é um esquema insustentável financeiramente para os vendedores que estão abaixo da pirâmide e que provavelmente irão perder o dinheiro investido. Apesar disso, costuma ser anunciado como um negócio extremamente lucrativo.

⁴¹¹ Cf. Cap. 7.

Outro ponto importante é que, apesar de Mesaías ter começado a trabalhar pela “ilusãozinha” do consumo, com o passar do tempo, a atividade remunerada deixou de ser apenas uma escolha para se transformar em uma necessidade. No momento da entrevista, ele estava numa situação bastante precária, morando de favor com um amigo, porque teve de sair da casa que alugava sozinho, justamente por estar desempregado. Não tinha como opção morar com a mãe, pois ela se casou e foi viver em outra cidade, diferentemente do contexto no qual abandonou a escola, quando trabalhar não era um imperativo. Também não iria procurar o pai, pois tinham uma relação conflituosa. Assim, no momento da entrevista, a questão familiar foi muito significativa, ficando evidente que Mesaías carecia de uma pessoa que o ajudasse a estruturar condições propícias para a frequência à escola, conforme tematizado no capítulo 9.

Um outro ponto importante é que, na primeira vez em que deixou de estudar, Mesaías operou um certo cálculo de que poderia voltar depois de completar dezoito anos para terminar o ensino médio em menos tempo, matriculando-se na modalidade EJA⁴¹²: “Eu até comentei com a minha mãe: ‘Ah, mãe, eu faço EJA em 2018, não dá nada...’ Mas eu já tô com dezenove agora e ainda não fiz... Vi alguns amigos com esse pensamento e ninguém terminou...”

Como plano para o ano seguinte, o jovem pretendia voltar à escola mais uma vez, mas me pareceu que suas motivações eram um tanto difusas. De um lado, afirmou querer rever as matérias e aprender coisas novas e, de fato, parecia ter um interesse genuíno no aprendizado. Disse também que pensava em prestar concurso para o exército e que o diploma médio era exigido para isso. Mas, quando questionei a importância do certificado no mercado de trabalho, relativizou: “O ensino médio até ajuda, mas quem garante o futuro é a pessoa”, explicitando novamente a lógica empreendedora que diminuía o valor conferido à escola. Somado a isso, Mesaías demonstrou pouca percepção de diferença de salário entre os possuidores de diploma médio e fundamental, argumentando que, como os trabalhos formais eram cada vez mais difíceis de encontrar (até para os diplomados), para conseguir os bicos disponíveis, não fazia muita diferença a titulação. Correlatamente, no contexto desse tipo de trabalho, não haveria grande variação salarial para quem tivesse ensino médio, ficando evidenciada a percepção da deterioração das oportunidades de trabalho, sobretudo, pela via “normal”, ou seja, da escolarização.

Em síntese, é possível apontar que, no caso de Mesaías, a valorização manifesta da escola se chocou com elementos que a enfraqueciam, como o excesso de confiança sobre a dupla jornada, a perda do apoio familiar, a valorização do empreendedorismo e a percepção do baixo rendimento do diploma no mercado de trabalho. Além disso, é relevante que o contexto no qual ocorreu a evasão escolar – de maior apoio

⁴¹² No Ensino de Jovens e Adultos (EJA) cada série é realizada em seis meses e não em um ano, como ocorre na modalidade regular.

familiar, maior segurança financeira e trabalho como uma escolha – não era o mesmo do momento em que a entrevista foi realizada. Portanto, embora vulnerabilidade financeira e necessidade de trabalhar não fizessem parte dos fatores que o levaram a deixar a escola, eram entraves para o seu retorno.

- *Abandonou e Retornou*

Robert: “Não é a escola que não faz mais sentido, é a vida das pessoas que se perdeu” (*São Lucas, noturno*)

De todos os entrevistados, Robert foi o que me causou maior angústia, pois, ao mesmo tempo em que tinha *insights* extremamente lúcidos, pareceu permanecer num estado de absoluto estranhamento e distância, no qual os laços que o mantinham ligado à escola - e à vida - eram bastante frágeis. O jovem, que estava com dezoito anos, havia deixado a escola três vezes⁴¹³. A primeira foi em 2016, quando tentou, inicialmente, cursar o primeiro ano do ensino médio. Um ano antes, tinha vivenciado os primeiros sintomas de depressão que o levaram a abandonar a escola no seguinte. Ele era um menino muito bonito, pardo, com os olhos bem puxados e um estilo de “rapper”. Morava com a mãe, o irmão mais velho e a irmã mais nova, e não convivia com o pai. Na casa, apenas a mãe e o irmão trabalhavam, ela como cuidadora de idosos. Foi um dos únicos jovens que, no momento da entrevista, não conseguiu (ou não quis) dar uma estimativa, mesmo que imprecisa, da renda familiar, embora o seu questionário objetivo tenha sugerido uma situação precária, de 333 reais per capita⁴¹⁴. Havia trabalhado no passado como “Jovem Aprendiz”, mas abandonou o emprego por causa da depressão. Um mês antes da entrevista estava procurando um novo trabalho, mas, diante da dificuldade de encontrar, tinha desistido.

A nossa conversa revelou um mosaico de acontecimentos traumáticos, sofrimentos e violência sem um eixo narrativo que me possibilitasse formular qualquer sentido ou perspectiva, senão a própria reiteração da indiferença, da banalização da dor, da recusa à vida e, por fim, da falta de sentido. Conforme tentarei demonstrar, notei uma forte ambiguidade em sua fala que era própria da afirmação da indiferença: sempre que algo parecia revelador, relevante ou positivo, ele acrescentava um elemento que relativizava ou desdenhava do que havia sido dito, como no caso da importância dos amigos ou da própria escola. Também as afirmações reiteradas da própria depressão - questão que ele associou diretamente ao abandono escolar -, foram paradoxalmente calibradas pela associação que ele fazia com a ausência de

⁴¹³ Conforme tabela 68 (anexo), ele assinalou no questionário objetivo que havia reprovado por falta três vezes.

⁴¹⁴ Essa renda o coloca abaixo do critério de “linha de pobreza” (IBGE, 2020). Conferir nota 207 e discussão Unidade II.

sensações e de dor. Nesse sentido, a conversa com Robert indicou a expressão extremada do que chamei anteriormente de “incomodo inexato” e “impulso pouco organizado de dúvida, de raiva, de indiferença”, com grande fragmentação dos discursos com relação aos planos e à história pregressa, aproximando-se de aspectos teorizados por Dubet, como a possibilidade da pessoa não conseguir construir-se enquanto um todo mais ou menos coerente, além da questão da subjetivação, pensada como reivindicação do próprio valor e diferença, enquanto forma de protesto e de estranheza diante de um mundo ao qual o indivíduo não consegue atribuir sentido (DUBET, 1994:91,134,189).

MAYSA – De onde você acha que veio essa depressão?

ROBERT - Veio do nada, bateu do nada, mas teve muitas coisas também que me afundou mais fundo do que eu já tava... Na época eu namorava e aconteceu muitas coisas, então pra quem já tava mal sem motivo nenhum, começou dar motivo. Ela acabou me deixando e, pra uma pessoa que gosta da outra, é inevitável a dor, né? E isso foi me deixando afastado da escola, já tava afastado né, então como aumentou essa tristeza dentro de mim, eu acabei me afastando, aí eu ficava três meses sem vim pra escola.

O término do relacionamento, vivenciado como um abandono, teria intensificado o sofrimento anterior, tornando-o desconfiado no que tange a todas as outras relações - seja dos amigos, da nova namorada ou dos familiares, de quem “confia desconfiando”. Da mãe, também tinha ressalvas e a estava colocando à prova, conforme discutido no capítulo 4. Com relação aos amigos, disse que não tinha nenhum, mas, paradoxalmente, afirmou que o convívio com os colegas foi um motivo para voltar à escola.

ROBERT – Tenho a minha mina e mais ninguém, mesmo ela, é desconfiando... Vejo as pessoas como coisa ruim.

MAYSA – Mas você disse que vem para escola para conversar, interagir...

ROBERT - Mas ninguém consegue viver sozinho, né? Ah... ninguém consegue, uma hora ou outra, a gente vai precisar de alguém... Mas é pra não ficar no tédio...

A fala exemplifica a ambiguidade típica que permeou a entrevista. As pessoas são “coisa ruim”, mas “ninguém consegue viver sozinho”; “uma hora ou outra, a gente vai precisar de alguém”, “mas é pra

não ficar no tédio”⁴¹⁵. Além da decepção amorosa e da reserva com as pessoas, Robert mencionou outros acontecimentos que, desde sua infância, fizeram com que ele não fosse uma “pessoa meia certa da cabeça”, tendo dificuldades em vivenciar felicidade⁴¹⁶. Afirmou ter visto pessoas morrerem, serem esfaqueadas, espancadas e se suicidarem. Mas, no presente, teria se acostumado e não se importava mais em presenciar esse tipo de coisa. Naquele momento, fazia terapia em um Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) próximo a sua casa e, um ano antes, havia feito tratamento com um antidepressivo receitado por um médico conhecido de sua mãe, que acabou por desencadear outros sintomas, como insônia e alucinações.

ROBERT - Eu fiquei três dias sem dormir. Por isso eu perdi tanto tempo da escola, né... porque eu estudava de manhã, então não conseguia vir... É que cansa a mente, a mente começa falhar... Eu acho que foi no terceiro dia, aí eu já comecei a ver coisa... Vulto, essas coisas... Mas hoje eu ainda vejo essas coisas e eu durmo. Mas naquele tempo lá piorou bem mais...

MAYSA - Mas você acha que são espíritos? É uma coisa dos seus olhos ou da sua cabeça?

ROBERT - Eu sempre achei que era coisa da cabeça, ainda acho. Que coisa da cabeça é coisa criada, né...? Eu ouvia meu nome, eu sentia gente correndo atrás de mim, umas coisas esquizofrênicas mesmo...

MAYSA - Mas o psicólogo já falou de esquizofrenia com você? Você acha que é isso?

ROBERT - Ainda não. Mas acho que vai conversar sobre isso, sim... Esquizofrenia, psicose, né?

Apesar de não fazer uso constante de nenhuma droga ilícita, narrou uso abusivo de álcool, com necessidade de pronto atendimento médico, em uma ocasião. Também me chamou atenção a recorrência de envolvimento em situações de violência, narradas com orgulho.

ROBERT - Teve a vez que eu desfigurei a cara do menino, mas também teve outras...

MAYSA - Mas sempre você vai para a violência se tem um conflito?

⁴¹⁵ Em menor intensidade, essa forma de ver o mundo apareceu em outros jovens que tinham vivenciado sofrimento intenso, como no caso de Lil e de Sonya que, em alguns momentos, escolheram se isolar porque desconfiavam que as pessoas pudessem lhes fazer mal. Dubet, em sua pesquisa sobre jovens de classes populares na França, notou algo semelhante, nomeando de “*sociabilidade reduzida*” uma forma de convivência na qual os jovens “*não dão outro sentido a essa vida social que não seja o de se protegerem da solidão ou, mais simplesmente, o de passar o tempo*”. (DUBET, 1994:194). O autor vincula esse tipo de sociabilidade a uma experiência de exclusão, característica dos tempos atuais, não exclusivamente econômica, mas também subjetiva, na medida em que o indivíduo se vê excluído da possibilidade de vivenciar uma experiência organizada, norteadas por qualquer tipo de valor predominante que o guie, ficando relegado a movimentar-se sem rumo, sendo levado pelas circunstâncias (DUBET, 1994:193-199).

⁴¹⁶ Cf. Cap. 4.

ROBERT - Depende do tamanho da coisa, né... se foi um bullying, assim, com uma pessoa específica, capaz de eu matar a pessoa...

MAYSA - Mas você seria capaz de matar mesmo?

ROBERT - Seria! Da mesma forma que eu seria capaz de me matar, eu sou capaz de matar alguém. Se eu não tenho piedade nem pela minha vida, não vou ter pela vida dos outros. Mas tudo depende do tamanho da coisa, se for um negócio que eu já tô cansado, cansado mesmo, eu faço, ou eu mato alguém da família dele e faço ele sofrer igual ele tá me fazendo.

MAYSA - Mas o outro da família não tem nada a ver com o que ele está te fazendo!

ROBERT – Então, isso seria muito bom. Então, vai morrer...

Para Robert, a ideia de matar alguém era tão banal quanto a ideia de perder a própria vida, pois, em seus próprios termos, lhe faltava “piedade” com relação às duas. A mesma frieza e indiferença reapareceu quando conversamos sobre automutilação.

ROBERT - Eu já passei a faca aqui em mim já...

MAYSA - Você sente alívio?

ROBERT - De certa forma, eu não sinto nada.

MAYSA - A dor te dá prazer?

ROBERT - Muito pelo contrário, quando eu faço isso nem sentir dor eu consigo.

MAYSA – Você não sente mais dor?

ROBERT – Não... Porque têm horas que eu me desconecto do mundo real, meio que uma psicose, assim, você desconecta com que é verdadeiro e não é.

A narrativa revelou uma situação diferente daquela observada por Le Breton⁴¹⁷: não havia, na experiência de Robert, um ritual de transformação que retomava o gosto por viver por meio das respostas obtidas pelo comportamento de risco. Não percebi, tampouco, uma tentativa de “*tapar o sofrimento da vida*” ou de recuperar o controle a partir de uma “*dor que podemos controlar*” (LE BRETON, 2018), na medida em que, para Robert, havia apenas a ausência da dor. Matar e morrer seria banal porque não havia mais sensação alguma. Não era a vida que era posta à prova na automutilação, mas justamente a

⁴¹⁷ Cf. Cap. 4.

insensibilidade, obtendo-se, como resposta ao teste, a confirmação da falta de sentido e, portanto, a invalidação do valor próprio. E foi justamente a partir dessa lógica que a escola foi interpretada por ele:

MAYSA – Você acha que a maioria dos jovens leva a escola a sério?

ROBERT – Muito aluno aí também entra na adolescência, né... Tá agitado, agitado, agitado, não tem modos nenhum, né...? Não tão nem aí.

MAYSA – E por que você acha que isso acontece? A escola não faz sentido mais para os jovens?

ROBERT – É aquilo que eu falei, tá todo mundo perdido... Hoje em dia, é bastante, as pessoas tá se perdendo, né... Se não é nisso, é na droga, cê vê mina de treze anos, quatorze anos com filho já na barriga, tá se perdendo. Não é nem que a escola não tá mais fazendo sentido, é que as pessoas tão perdendo o sentido da vida delas.

MAYSA – Você acha que é comum isso, não só com você?

ROBERT – É...

MAYSA – Então, a escola pode dar um futuro, mas são os jovens que não querem, não tão vendo futuro porque eles tão deprimidos?

ROBERT – Exato. É isso que tô falando...

Se a escola não fazia mais sentido, era porque a própria vida perdeu o sentido. Por isso, qualquer crítica que ele tenha esboçado sobre a escola teve um peso menor.

MAYSA – Mas, e com a escola, não tem nada de errado?

ROBERT – Acho que não... No sentido dela, dos professores, tá fazendo o papel deles... Beleza que são uns cuzão, que se faz de cego em situação que deveria ver. Mas é assim mesmo... A escola é pra ser assim.

Robert não precisava da escola porque achava que, no futuro, poderia sobreviver fazendo músicas de rap, embora não tenha demonstrado nenhum movimento mais concreto para atingir esse objetivo⁴¹⁸. Também contou que, quando era mais novo, planejou cursar faculdade de psicologia e, se esse ainda fosse seu plano, a escola até poderia ser útil. Porém, depois dos vários abandonos e retornos, percebeu que

⁴¹⁸ Apesar de ter escrito algumas letras (que considerava muito boas), não havia nenhuma gravação ou sequer música pronta. No caso do rap, além da letra, é necessário que haja uma base, normalmente, feita com o computador e por outra pessoa (que não o letrista) e ele não tinha computador para fazer a base, não parecia conhecer alguém que pudesse fazer por ele e não se mostrou preocupado em resolver essas questões.

faculdade não era para ele, de tal forma que a escola já lhe havia dado o suficiente: saber ler e escrever. Então, se a escola era inútil, por que ele retornou tantas vezes?

MAYSA - Você largou a escola várias vezes, mas você sempre voltou no ano seguinte, isso é muito interessante. Por que você acha que isso aconteceu?

ROBERT - Pra recomeçar, né... tenta fazer de novo, pra não ficar no tédio... mas não deu.

MAYSA – Ainda pode dar, né...? Mas, de onde você tirou essa força de tentar de novo?

ROBERT - Ah sinceramente, nem eu sei... Acho que é um negócio que vem na cabeça assim “Eu vou tentar”. Mas esgota, né? Mas, se eu continuar tentando, tentando e tentando, daqui para frente, se eu não conseguir, talvez eu largue também e “Oh, acabou”.

MAYSA – Você acha que tem chance de você não terminar a escola?

ROBERT – Tem, bastante...

No momento em que eu esbocei uma atitude elogiosa com relação a seu esforço, ele me respondeu, meio como quem ameaça a si mesmo, que, se não conseguisse novamente, “acabou”. Assim, apesar das fissuras, ambiguidades e linhas de fuga ao longo do discurso – ao mesmo tempo, muito honesto e profundamente estilizado –, Robert foi o caso mais paradigmático de sofrimento psíquico e falta de sentido como caminho para o abandono escolar, embora corresponda ao limite extremo de uma vivência recorrente. Além da questão da intensidade, o caso foi exemplar porque as outras dinâmicas que vinculei ao abandono estiveram ausentes – como o tema do trabalho e a sensação de não conseguir aprender (Robert se via como inteligente e aprenderia, “se quisesse”) – ou apareceram de forma menos expressiva – como a sensação de descrença com relação à instituição (o problema principal era a descrença na vida, porque a escola “no sentido dela” estava fazendo o seu papel) –, de tal forma que o caminho que parecia estar levando Robert ao abandono era, principalmente, um sofrimento psíquico que esvaziava a vida de sentido e, como efeito relacionado, tirava também o significado da escola. Permanece, porém, uma questão: diante de tudo isso, evitar o tédio seria razão suficientemente forte para voltar tantas vezes à escola? Talvez ainda houvesse esperança com relação aos estudos (e à vida) que Robert preferiu resguardar em suas falas, protegendo-se de mais uma decepção.

- *Pensou em abandonar*

Sthefany: somatória de aspectos desfavoráveis e um pedido por intervenção (*São Gabriel, matutino*)

Sthefany tinha dezesseis anos, morava com a mãe e com a irmã e definiu-se como parda. Convivia pouco com o pai, que não pagava pensão e nem tinha qualquer participação nas despesas. Nunca tinha sido reprovada ou havia abandonado a escola, porém, estava faltando bastante e pensando seriamente em deixar de estudar. Quando questionada sobre as razões para isso, expôs três, bastante interligadas: achava que era pouco apta para o aprendizado, acreditava que deveria começar a trabalhar para ajudar a família e afirmou que não conseguia dedicar-se aos estudos, porque estava mal psicologicamente. Conforme discutido no capítulo 8, a jovem avaliou que era muito lenta para aprender, apresentando dificuldades que não eram comuns aos seus colegas e que, supostamente, iriam impedir-la de alcançar seus sonhos:

STHEFANY – Eu comecei a pensar no meu futuro, porque eu não consigo aprender nada e o que eu quero ser, eu não vou conseguir ser lá na frente, porque eu não sou bastante inteligente igual ao resto da minha sala e também à minha irmã, que aprende rapidinho. Eu vejo tanta gente conseguindo as coisas que eles querem e eu olho pra mim e não consigo nada. Aí, me deixa muito triste.

MAYSA – Quais são as coisas que você queria fazer, mas acha que não vai conseguir?

STHEFANY – Uma coisa é que eu quero muito ser médica. Desde pequeninha, eu já brincava, porque eu adoro cuidar das pessoas. Mas, pra isso, todo mundo fala pra mim, precisa ser muito muito inteligente, estudar muito e... eu não sou desse jeito. Então, eu tô perdendo a vontade de ser médica. Aí, pra mim, eu tenho que desistir da escola e arrumar o trabalho que tiver. Porque eu percebi que eu não era tanto igual a eles, né? Que faz as coisas rápido, eu não sou assim. E também, na aula, quando eu bato o olho na lousa, eu já sei que não vou conseguir (aprender) e, aí, eu paro de prestar atenção.

No capítulo 8, busquei demonstrar que as narrativas familiares e escolares, especialmente quando acompanhadas de “diagnósticos informais” sobre dificuldades dos alunos, podem contribuir para a auto percepção negativa. Nas falas de Sthefany transpareceu a comparação entre as suas capacidades e as de outras pessoas, havendo um lamento e uma avaliação de que ela era diferente da maioria, ou seja, insuficientemente inteligente para que os estudos a ajudassem a conquistar seus sonhos e, assim, começou a considerar a possibilidade de que, no seu caso, a escola seria uma perda de tempo, sendo a atitude mais razoável a de buscar qualquer trabalho, pois a formação desejada seria impossível.

Conforme discutido no capítulo 4, além da dificuldade de aprendizado, no exemplo de Sthefany, a disposição a trabalhar foi estimulada pela leitura de que, embora não houvesse um pedido familiar explícito para que arranjasse um emprego, havia uma carência material não verbalizada (porém, fortemente percebida) que, assim como no caso de outros jovens, a estimulava em direção ao mercado laboral. Nesse sentido, foi notável a tensão entre a preocupação intensa com as despesas familiares e a reprodução da fala materna de que ela não deveria preocupar-se, bem como a defesa orgulhosa das “condições” da mãe, que era diarista e contava com uma renda oscilante em razão do número de faxinas que eram contratadas por semana e, também, da necessidade de faltar por motivos médicos. Às vezes, elas tinham uma “boa vida”, quando a renda mensal chegava a dois mil reais (uma parte formada pelo benefício Bolsa-Família), mas, em outros momentos, havia um decréscimo considerável, de tal forma que ficou clara a sensação de insegurança material. Além disso, estavam com três meses de aluguel atrasado, sendo ameaçadas de despejo pela proprietária do imóvel e, por isso, tinham procurado uma falsa empresa de crédito na internet que as enganou, exigindo mil reais para emprestar quatro mil e deixando de atender aos telefonemas logo após o depósito. Diante dessa situação, ela estava procurando emprego em tempo integral e descartou a ideia de trabalhar como “Jovem Aprendiz”, na medida em que considerava a remuneração muito baixa. Apesar de, mesmo sem trabalhar, não estar acompanhando a escola, argumentou que poderia conciliar as duas atividades, pois, quando se propunha seriamente a alguma coisa, era capaz de conseguir. Assim, incorreu em uma aposta bastante comum por parte dos jovens, no sentido de subestimar as dificuldades da dupla jornada. Contudo, estava tendo dificuldades para arranjar emprego, o que a deixava ainda mais triste.

Além das questões financeira, também se preocupava com a saúde da mãe, que estava ficando “mais velha” e “começando a sentir dores no corpo” por ter começado a trabalhar aos nove anos de idade:

STHEFANY – Se eu conseguir trabalhar, vai ser bom, porque ela trabalha muito. Já tá sentindo muita dor no corpo, ela toma remédio, às vezes vomita. O médico falou que é muito stress. Ela tá muito cansada e nervosa, aí eu queria trabalhar por isso, pra que ela diminua os dias dela, pra ela ficar uns dias em casa.

MAYSA – Você me falou que também ficou mal ontem e, por isso, mudamos o dia da entrevista. Você também estava com muita dor no corpo e também vomitou, não foi isso? Foi stress também?

STHEFANY – Acho que tava nervosa, mas a médica disse que foi porque eu parei de comer. Não tô com vontade de comer e beber, aí fiquei desidratada, minha pressão abaixou e eu comecei a vomitar.

MAYSA – Mas foi por querer emagrecer ou por estar nervosa?

STHEFANY – Não, já sou magra. Foi porque não tenho mais vontade de comer. As minhas amigas falam que eu sou muito bipolar. Às vezes eu tô feliz, às vezes eu tô triste. Mas acho que estou mais triste, por não conseguir as coisas que eu quero. E também por ver minha mãe triste. De um tempo pra cá, eu

nunca mais vi minha mãe sorrindo, ela sorri forçado e eu quero ver a minha mãe feliz. Se minha mãe tiver triste com uma coisa, eu também fico, se ela tiver estressada, eu também fico, eu sou assim com essas coisas. E também acabo não conseguindo prestar atenção na aula, por causa desses problemas.

MAYSA – Você acha que essa tristeza é só uma tristeza normal ou é uma depressão mais séria?

STHEFANY – Isso eu não sei... Não sei a diferença...

MAYSA – Por exemplo, não querer sair da cama de manhã ou ficar mal a maior parte dos dias?

STHEFANY – Acho que é assim... E, às vezes também fico muito estressada, brigando com a minha mãe... Ai eu tomo banho gelado, que me desestressa. Mas eu já também tive vontade de me matar, de pedir pra Deus me levar logo embora. Uma vez eu já fiz... que eu já tomei muito remédio, mas não deu nada.

Nesse trecho é possível observar o quanto a percepção dos problemas financeiros e emocionais da mãe reverberavam em Sthefany, ganhando feições de um sofrimento psicológico importante e, possivelmente, categorizável como psicopatologia, na medida em que houve tentativa de suicídio e sintomas psicossomáticos (como inapetência, dores no corpo, fraqueza, etc.). Percebe-se, assim, a relação entre os problemas familiares e um mal-estar subjetivo que também exerceu papel importante nas dificuldades com relação aos estudos. Também foi notável a identificação e até uma espécie de mimese do mal-estar da mãe que, conforme descrição, tinha dores no corpo e vômitos frequentes - assim como ela própria, que tinha manifestado os mesmos sintomas no dia anterior. Além da reprodução dos sinais físicos, a jovem apontou para um espelhamento em termos de emoções: preocupava-se quando a mãe se preocupava e ficava “triste” e “estressada” quando a mãe expressava esses sentimentos. A partir disso, a discussão de Lahire, já apresentada nos capítulos 8 e 9, pode ser retomada e expandida, pois, parece ser útil não apenas para refletir sobre a reedição da “*insegurança cultural*”, dos “*bloqueios*”, da “*necessidade de confirmação*” e da “*frustração quanto à experiência escolar*” de uma mãe “*de quem, particularmente, parece sentir-se próximo*” (LAHIRE, 2008:147,188), mas também sobre a reprodução das angústias de um ponto de vista mais amplo, na medida em que até mesmo as emoções e as sensações físicas pareceram se repetir de forma “*extremamente recorrentes para que possa se crer no acaso*” (LAHIRE, 2008:188). Nesse sentido, como contrapartida a um vínculo materno intenso e profundamente afinado com as dificuldades de aprendizado, estava a percepção da diferença (e da desvalorização) com relação a praticamente todos os outros a sua volta que, em oposição a ela, aprendiam e realizavam conquistas.

Em meio a tantas dinâmicas desfavoráveis à escola, questionei se haveria algum tipo de acontecimento que poderia estimulá-la a continuar:

STHEFANY –Eu preciso muito de ajuda nos estudos, então, se chegasse uma pessoa, em particular, que tivesse paciência comigo e me ajudasse, ia ser bom. Que nem na escola da minha irmã, lá tem reforço e a professora tem paciência e ela consegue aprender. Mas aqui, eu já pedi pra tanta gente ajudar, só que as pessoas não têm paciência, aí briga comigo. Tenho medo, porque uma vez, fui pedir a professora se podia me dar uma aula, nem que seja no intervalo, só pra eu aprender e a professora foi super rude, falou que não, porque eu tenho que prestar atenção, ver na lousa, que eu aprendo assim, só de olhar. Só que eu não sou assim. E também minha amiga, que é a pessoa mais inteligente da sala e ela tenta me ajudar, só que não tem paciência. Eu odeio pedir às pessoas que não têm vontade de me ajudar e a pessoa faz forçado. E a minha amiga, as pessoas pergunta as coisa pra ela, porque sabe que ela é inteligente. E pra mim ninguém pergunta, porque sabe que eu não sou igual a ela. Aí me deixa pra baixo, sabe?

Em outras palavras, o que Sthefany estava pedindo era uma intervenção pedagógica que a ajudasse não apenas a aprender, mas também a construir uma auto percepção alternativa às narrativas escolares e familiares que lhe eram tão desfavoráveis (e também que fizesse frente aos efeitos deletérios do sofrimento psicológico e aos riscos da entrada no mercado de trabalho). Além de ser aprovada, precisava ouvir que era inteligente e capaz, demonstrando uma necessidade imensa de confirmação e de legitimação sobre as próprias habilidades, devendo-se considerar que, até então, a alteridade, ou seja, o contraste com o outro, foi lida subjetivamente como uma forma de invalidação. Apesar desse pedido urgente, diante da inexistência de espaços/mecanismos estruturais e legais que possibilitassem uma ajuda efetiva, qualquer apoio dependia de uma atitude individual e isolada de uma pessoa que se oferecesse a fazer o papel de um “outro educacionalmente significativo”, seja alguém dentro da comunidade escolar ou um familiar que possuísse capital cultural e disponibilidade para isso. Infelizmente, esse tipo de apoio não pareceu estar no horizonte de Sthefany.

TRAJETÓRIAS AMBIGUAS

- Abandonou e retornou

Luana: Por conta própria aos dezessete anos (*São Lucas, noturno*)

Luana havia deixado a escola nos dois anos anteriores e retornou em 2019, momento em que a pesquisa foi realizada⁴¹⁹. Tinha apenas dezessete anos, declarou-se branca e vivia com o irmão, com quem dividia o aluguel da casa. Ganhava, sozinha, quase dois salários mínimos. Antes, os dois moravam com a mãe, que saiu de casa depois de se desentender com o filho que estaria fazendo uso abusivo de drogas. Quando perguntei a Luana como se sentia sobre a saída da mãe, ela se emocionou e eu preferi não insistir no assunto. Com o pai, ela se relacionava pouco e não poderia “contar pra nada”.

Ainda quando morava com a mãe, já trabalhava como secretária durante o dia e como modelo durante a noite e nos fins de semana. Seu trabalho como modelo incluía fazer aparições em comerciais e programas de televisão como figurante e “fazer presença” que, conforme ela me explicou, significava frequentar eventos particulares. Apesar de ter uma renda bastante acima da média dos ganhos per capita do entrevistados e melhor do que a da mãe que era faxineira, sua rotina era extremamente pesada.

LUANA - A realidade é pagar as contas, os compromissos e ainda ter que focar na escola, e não dormir, porque... querendo ou não, eu trabalho de domingo a domingo, tenho meu dinheiro, tenho uma vida boa, mas também não é as “mil maravilhas”... Às vezes eu penso: “Meu Deus! Posso dormir?” Eu só queria dormir. Quinta-feira eu fui trabalhar, aí fui virada fazer uma presença... Na sexta, a mesma coisa...

Na primeira vez em que abandonou a escola, Luana ainda não trabalhava e o motivo da evasão esteve associado a outros elementos, cujo ponto de partida foi a mudança de bairro da família e, conseqüentemente, a mudança de escola. Essas alterações foram significativas em dois sentidos. Em primeiro lugar, houve mudança no turno em que frequentava a escola, agora desconhecido dos horários da mãe, que, por sua vez, foi valorizada como elemento organizador da rotina escolar⁴²⁰. Além da perda dessa vigilância, a nova escola era “violenta” e Luana passou por grandes dificuldades para acostumar-se ao novo ambiente, vivenciando conflito com as novas colegas e tendo sido, inclusive, vítima de *bullying*.

⁴¹⁹ Conforme tabela 68 (anexo), ela assinalou no questionário objetivo que havia reprovado por falta duas vezes.

⁴²⁰ Cf. cap. 9.

Diante disso, passou a faltar muito e a mãe acionou o órgão competente da Secretaria de Educação para que a mudassem de escola; porém, a matrícula em um novo estabelecimento demorou quase dois meses e, nesse meio tempo, a jovem perdeu a maioria das avaliações. Quando finalmente iniciou na outra escola, viu-se sem chances para ser aprovada e acabou desistindo.

Com relação à segunda evasão, disse, categoricamente, ter sido causada pelo trabalho, explicando que não tinha sido capaz de aguentar a rotina exaustiva, chegando a apresentar um quadro de anemia severa e de desmaios. Também contou que havia passado por depressão profunda que acarretou uma tentativa de suicídio, evidenciando uma situação em que o tema do trabalho se entrecruzou com a questão da vivência de um sofrimento intenso.

Questionei se, com o retorno à escola no início daquele ano, estava sendo viável conciliar as duas atividades. Conforme trecho reproduzido no capítulo 4, ela disse que era possível, mas “na dificuldade imensa”, deixando muitas vezes de comer e de dormir adequadamente. Admitiu que já havia faltado muito ao longo de todo o primeiro semestre (estávamos em agosto, tendo as aulas recém começado após as férias), com chances de uma nova reprovação por faltas. Diante disso, perguntei se seria possível parar de trabalhar e voltar a morar com a mãe, mas ela respondeu que não. Neste caso, foi a mãe que saiu de casa, de forma que ficar sem trabalhar não era uma possibilidade, sendo da escola que desistiria, caso fosse necessário. É intrigante como a mãe, caracterizada como zelosa no passado, pôde sair de casa, deixando a filha menor de idade morando com um irmão supostamente viciado em drogas e violento, conforme ela própria o caracterizou. Não senti que havia espaço para explorar essa questão sem extrapolar certos limites éticos, pois ela sinalizou que era um tema dolorido e que não queria falar a respeito. Fiquei pensando se essa mudança teria a ver com uma reprovação da mãe em relação às escolhas da filha, em especial ao trabalho que ela exercia, pois, embora não tenha ficado explícito, o universo a que se referiu (dos eventos fechados, das “presenças”) pode, algumas vezes, estar associado à prostituição⁴²¹. De todo modo, seja qual tenha sido o motivo para o afastamento, Luana, assim como outros jovens, havia perdido a convivência de uma pessoa importante em sua vida, prescindindo de um apoio na construção de condições mais favoráveis ao projeto escolar⁴²².

Considerando que, apesar dos abandonos e dificuldades, ela havia retornado duas vezes à escola, pude perceber que o caso de Luana apresentava algumas particularidades. Conforme discutido no capítulo

⁴²¹ Sobre esta possibilidade, uma secretária da escola, ao perceber que eu tinha entrevistado a jovem, procurou-me em tom de fofoca para perguntar se eu sabia o que Luana fazia profissionalmente, insinuando que era prostituta.

⁴²² Além disso, pude sentir que havia em sua fala um lamento por não poder contar com a mãe, mas também um orgulho por prover a própria sobrevivência, o que me fez pensar que, mesmo se pudesse voltar a viver com ela, isto seria provavelmente vivenciado como uma derrota pessoal, evidenciando o valor do trabalho enquanto autonomia, conforme as discussões realizadas no capítulo 4.

5, é característico dos jovens mais distanciados da escola um discurso vago e pouco sistemático sobre a relação entre os estudos e os planos para o futuro que, em certa medida, também apareceu em suas falas:

MAYSA – Quais são seus planos para o futuro?

LUANA – Talvez eu vá para China, porque até já recebi uma proposta como modelo... E eu quero fazer intercâmbio também, para os Estados Unidos... Então, quero terminar muito logo a escola para eu ir logo, entendeu? Só que aí eu foco no dinheiro, porque eu é que vou pagar, se for o intercâmbio... E aí eu esqueço que eu tenho que terminar ainda, que tenho compromisso aqui, então fico nessa angústia. Tipo... “Vamô, quero logo!” Eu tô juntando dinheiro, porque o intercâmbio não é só de estudo... Não sei se você já ouviu falar em programa de “Au Pair”? Então, uma babá nos Estados Unidos, pra estudar e focar no inglês mesmo. Se tudo der certo, eu pretendo terminar a escola com meus dezenove anos, tirar minha cartinha (de motorista) e... embarcar, ficar dois anos lá fora, voltar com meu inglês, ver se eu consigo juntar um dinheiro bom, se aparecer oportunidade de trabalho como modelo, essas coisas assim.

Perguntei se faculdade fazia parte de seus objetivos e ela me explicou que até tinha vontade de cursar Relações Internacionais ou Direito, mas esses eram planos alternativos, caso não surgissem oportunidades melhores, como a de ir para a China.

LUANA – Na China é pra ganhar com contrato, em dólar, pra ficar seis meses e por dia é uns mil dólares! Que eles convertem, né? Eu voltaria com uma grana boa e queria comprar um apartamento, colocar uma pessoa pra morar, pra receber aluguel e assim vou quitando o apartamento... E aí, eu já tenho uma renda aqui e coloco o dinheiro em ações... Eu gosto dessa área assim, sabe? De ação, bolsa de valores...

MAYSA – Mas é certeza essa oportunidade na China?

LUANA – Então... Eu preciso ter dezoito e eu tô indecisa. Porque eu quero terminar a escola e não vou terminar com dezoito. Eu queria trancar e ir. Então, ainda não decidi a minha prioridade. Eu tô com muitas oportunidades! Só que meu foco é o que? Terminar a escola. Porque se eu não terminar a escola, eu não vou fazer nada. Porque, assim, hoje em dia, pra você fazer qualquer coisa, entrar numa empresa, você precisa de uma escola, ter terminado pelo menos a escola.

MAYSA – Mas você está disposta a abrir mão dessas outras coisas para terminar a escola?

LUANA – Sim... Não... Então... Se surgir uma oportunidade muito boa, de muito dinheiro naquela hora, eu trancaria a escola e voltaria depois com uma grana, pra depois terminar a escola. E, sei lá, depois da escola eu ia pro intercâmbio... Mas, não sei... Porque também é bom terminar o mais rápido... A vida é muito louca, acontece muitas coisas... (Tenho) Ansiedade, nervosismo, sei lá, tudo... tudo! É um monte de coisa na sua cabeça, fora as contas pra pagar no final do mês (risos).

Nesse trecho, fica perceptível a ambição por alcançar muitas metas e a dificuldade em definir prioridades e organizá-las em um plano coerente. O mesmo ocorreu no que toca à sensação de ansiedade, derivada, em boa medida, das incertezas, estando associada a uma questão mais ampla de atribuição de significado para a vida. Porém, nas falas de Luana, foi notável a existência de um conjunto de informações relevantes e pouco óbvias sobre as suas aspirações, o que a afastou parcialmente de outros casos. Sabia, por exemplo, que existia um tipo de intercâmbio que associa trabalho e estudo (“Au Pair”) e que, mesmo nessa modalidade, precisaria ter algum tipo de reserva de dinheiro. Também tinha informações sobre investimentos financeiros, além de uma disposição empreendedora, que sugere a crença de que é possível conseguir dinheiro por outros caminhos além dos estudos, conforme discutido no capítulo 7. Diante desses objetivos, a motivação para terminar o ensino médio parecia pouco evidente, sendo essa fragilidade acentuada pelo fato de a jovem fazer uma avaliação muito negativa da escola:

MAYSA - Apesar de várias dificuldades, de duas reprovações, você sempre voltou para escola. Por quê?

LUANA – Ah... eu acho a escola totalmente desnecessária, porque não é uma coisa que eu vou usar... Vou ser bem sincera, estou aqui porque o governo obriga a gente a terminar pra ser alguém na vida. Porque, assim: eu não acho que o que a gente aprende aqui tá sendo suficiente, que a gente vai levar pra nossa vida. Eu acho a escola tá sendo uma baboseira. O ensino tá muito atrasado. Eles deveriam ensinar o que a gente vai usar no nosso dia-a-dia, no nosso cotidiano. Sei lá, conversar mais, sabe? Explicar... aula falada... Eu sinto falta disso na sala de aula... Não é tipo chegar: “Toma aqui ó. Cópia aqui. Responde as questões, por favor? Brigado. Dá aqui pra mim corrigir?” Não, cara... No meu dia-a-dia não vai ter isso. A não ser que eu tenha que passar num vestibular, mas aí, que eu vou fazer? Vou pagar um curso, porque a escola não vai me adiantar de nada também. Se você me colocar agora pra fazer uma prova de vestibular, eu não vou saber fazer. Porque a escola não é suficiente. Agora, se eu pagar um curso mais elaborado, eu vou saber fazer, porque o método de ensino deles são mais avançados. Por que? Porque são pagos. E também porque eles têm uma matéria, têm toda uma preparação... Na escola é assim: “Ah. Cê estuda de noite? Cê tá cansada? Cópia aí...” Os professores nem liga pra gente, cara...

Conforme discutido no capítulo 6, a fala de Luana revela uma proporção de desconfiança atípica em comparação com a maioria dos entrevistados, além de sugerir uma visão predominantemente utilitária do diploma, na medida em que a escola deveria ser concluída porque essa era uma exigência do governo para “ser alguém na vida”. Mas, se é possível conseguir sucesso econômico por outros caminhos e se a escola é uma “baboseira”, por que passar por tanto sacrifício para terminar o ensino médio? Uma resposta possível está associada ao fato de Luana acreditar que a falta de diploma era incompatível com o meio social que frequentava e, principalmente, com a imagem que fazia de si, evitando falar que havia reprovado para as pessoas. Assim, apesar de menor de idade, Luana frequentava ambientes adultos, tinha

responsabilidades de adultos, recebia uma remuneração maior do que a maior parte dos jovens de sua idade e também tinha planos bastante ambiciosos, de tal forma que um atraso escolar de dois anos lhe causava vergonha e a falta de diploma era algo que ela desejava mudar. Para ela, “ser alguém na vida” não significava apenas dinheiro, pois isso, em certa medida, ela já tinha: passava por adquirir as credenciais necessárias para fazer parte de um meio social muito mais sofisticado que o familiar. O diploma, junto com o domínio do inglês, a carta de motorista e as experiências internacionais, era parte desse *status* e traria autoestima e reconhecimento. Além disso, ela não desejava continuar vivendo da forma que vivia, sendo o trabalho atual uma ponte para conseguir o dinheiro necessário para a construção de uma outra vida no futuro.

MAYSA - Essa vida que você leva, ser modelo, as “presenças”... você pretende continuar?

LUANA - Eu não queria. É uma coisa, tipo, que aconteceu naturalmente, porque eu nunca gostei, tipo, dessas coisas, aí, tipo, tá indo...

MAYSA – E por que você vai?

LUANA – Porque enquanto eu tô ganhando dinheiro, eu tô indo...

MAYSA - Você se sente muito exposta?

LUANA - É um preço que eu vou pagar, tipo, eu não queria, mas... é a vida... Mas uma hora acaba, não vai ser assim pra sempre... Não vou viver sempre assim...

Além disso, Luana sabia que, se nada mais desse certo, o diploma seria necessário para manter as portas abertas, inclusive com relação ao ensino superior. Porém, diante de oportunidades aparentemente imperdíveis, poderia deixar a escola para outro momento, pois a vida que almejava para o futuro exigia que “embarcasse”, aceitando as possibilidades e os riscos como uma verdadeira investidora, evidenciando uma situação muito próxima às descritas por Sennet (2012) e Ehrenberg (2010), conforme discutido no capítulo 4. Assim, em síntese, sua motivação para ir à escola advinha da busca por um lugar social de reconhecimento e também de uma preocupação realista de que não deveria minar outras possibilidades, porém, essas tendências que se chocavam com um entrecruzamento de forças opostas, como a urgência das contas do mês e o ímpeto empreendedor de juntar dinheiro rapidamente, de aproveitar as oportunidades e de vivenciar as aventuras que a vida lhe proporcionasse.

Katia: trabalhar, estudar e ser o “exemplo da família” (*São Gabriel, noturno*)

Katia tinha dezessete anos, declarou-se parda e estava frequentando a escola no momento da entrevista. Havia abandonado três vezes⁴²³, mas sempre havia regressado no ano seguinte. Morava com o pai, a madrasta, um irmão (tinha outras irmãs que não moravam com ela) e os quatro filhos da madrasta. A renda familiar per capita era de 350 reais, atendendo ao critério de pobreza (IBGE, 2020)⁴²⁴. Dos irmãos, nenhum tinha concluído a escola, assim como os pais. O pai era pedreiro, a mãe manicure e a madrasta faxineira.

A mãe, após o fim do casamento, deixou Katia (com quinze anos, na época) e seu irmão mais novo morando com o pai. Foi justamente nesse momento que a jovem começou a trabalhar. O pai se tornou sócio em um pequeno bar e pediu-lhe, assim como à outra filha e à nova esposa, para trabalhar no estabelecimento. No começo, eram poucas horas e as tarefas eram apenas na cozinha, mas, com a demissão de um funcionário, Katia passou a ser responsável por servir as mesas e fazer a faxina depois do expediente. Isto significava trabalhar entre as 17h e 4h (da madrugada), ou seja, uma jornada de onze horas, predominantemente noturna. Além das responsabilidades no bar, ela era bastante disponível e solicitada para resolver problemas domésticos, como o cuidado dos mais novos:

KATIA - Eu já tinha faltado muito (na escola) porque quando tinha algum problema em casa, eu sempre fui a que tive mais maturidade pra cuidar... Então, sempre era eu que falava “Não, pode deixar que eu vou, eu faço, eu cuido”. Eu sempre gostei, também, de dar bastante apoio pro meu pai, pra minha madrasta.

As faltas decorrentes do trabalho doméstico, somadas às relacionadas ao bar, foram acumulando e desembocaram no primeiro abandono, evidenciando o caráter processual da evasão.

MAYSA- Você acha que você abandonou de propósito: um dia você falou “não dá mais” ou foi uma coisa que foi acontecendo?

KATIA - Foi acontecendo. Eu até tentava ir, mas quando eu ia, dormia na sala... aí eu acabava atrapalhando, porque tinham que ficar me acordando. Aí a direção começou a prestar mais atenção em mim, porque eu dormia demais.... E teve uma hora que eu nem ia mais, porque eu não tinha mais energia, por trabalhar até muito tarde...

Por causa do trabalho noturno, Katia - que estava matriculada, naquele momento, no período da manhã - vivia um ritmo absolutamente incompatível com a vida de estudante. Diferentemente da maioria

⁴²³ Conforme tabela 68 (anexo), Katia indicou no questionário que reprovou três vezes e abandonou duas.

⁴²⁴Cf. Nota 207.

dos casos, em que o trabalho foi uma decisão do jovem, houve, por parte do pai, uma solicitação direta para que se engajasse no negócio familiar. E, sendo a atividade uma demanda paterna, a desistência do trabalho não era uma opção fácil. Em primeiro lugar, levando em conta a renda per capita familiar, havia urgência financeira objetiva que era subjetivamente percebida pela jovem. Além disso, o envolvimento no bar tinha ainda uma dimensão moral, expressa pelo pai, mas também introjetada pela jovem por meio de um papel familiar de cuidadora que lhe foi destinado, conforme será mais bem discutido.

Parte da dificuldade em atender as exigências que lhe eram conferidas estava na ambiguidade do discurso do pai: nas vezes em que abandonou a escola pelo trabalho, ele se zangou, já nos momentos em que optou por não trabalhar para focar nos estudos (como estava ocorrendo quando conversamos), cobrou indiretamente que ela trabalhasse, por meio de comentários (“está difícil aqui em casa”, “está fazendo falta que mais uma pessoa trabalhe”, etc.). Assim, o mesmo pai que atribuiu à filha uma jornada noturna de onze horas, falava sobre custear seus estudos universitários no futuro, pois queria vê-la “estabilizada na vida, com um emprego bom”. Parecia esperar de Katia uma força quase sobre-humana, alimentada por uma narrativa de que ela era o “exemplo da casa”, ou seja, uma jovem muito inteligente, responsável e confiável para resolver todo tipo de problema, desde trabalhar até cuidar das crianças e apaziguar conflitos entre outros membros da família.

Dessa forma, apesar de morar com parentes, parecia não haver um adulto relevante que pudesse, em alguma medida, estruturar a sua vida, possibilitando a paz necessária para o envolvimento exclusivo com a escola. Havia, é verdade, uma cobrança do pai com relação aos estudos, o que demonstrava que ele tinha autoridade sobre a filha, porém, essa demanda tornava-se incoerente dada a pressão exercida para que ela trabalhasse. Também é verdade que, do ponto de vista afetivo, a madrasta empreendia um papel positivo, pois buscava auxiliá-la e acolhê-la emocionalmente. Contudo, essa ajuda parecia ser insuficiente diante da negligência do pai e do abandono da mãe. Finalmente, com relação à mãe, Katia contou ter sido responsabilizada por ela pelo fim do casamento dos pais e por sua saída de casa.

KATIA - A gente convive pouco e nunca teve uma boa amizade, porque discutia muito, muito. No dia que ela foi embora de casa, ela falou que tava fazendo isso por causa de mim e do meu irmão. E eu carreguei isso por muito tempo... Sei que não é verdade, porque ela tava empurrando com a barriga o casamento... que eu já sabia, né? Porque... eu tava lá, vendo... Mas ela jogou essa culpa pra cima de mim.

Além dos efeitos psicológicos de “carregar” a culpa por muito tempo, a consequência prática da partida materna foi a demanda (interior e familiar) para assumir o lugar que foi deixado, inclusive no que tange ao trabalho, doméstico e externo: “Ela fazia uns biquinhos que ajudava em casa, né? Aí quando ela

foi embora eu tive que...assumir esse cargo. Eu não tinha mais uma base, de quem tem o pai, a mãe, assim, ali junto, ajudando sempre, sabe? ". Além disso, no momento da entrevista, ela convivia pouco com a mãe, mas, mesmo assim, atendia a seus pedidos para ajudar a cuidar do irmão recém-nascido, empenhando, mais uma vez, o papel de "exemplo".

O retorno à escola ocorreu apenas depois que o negócio do pai faliu, no ano seguinte. Pouco depois, Katia a abandonou novamente, mas, dessa vez por um motivo diferente: não aguentou, do ponto de vista emocional, as fortes expectativas depositadas sobre ela.

KATIA - Por muito tempo, carreguei nas costas a culpa da minha mãe ter ido embora... E então, eu tava cansada de responsabilidade e queria me desligar um pouco do mundo. Aí eu falei: "Eu vou curtir, vou beber mesmo". De abril até as férias, eu fiquei sem ir pra escola. Eu não ia praticamente nenhum dia.

O novo abandono ocorreu em meio ao falecimento de sua avó, que também era sua madrinha. Junto com a partida da mãe, esse acontecimento contribuiu para uma crise psicológica, com abuso de bebidas alcoólicas e isolamento com relação a família. Este momento foi superado com a ajuda da madrastra e, depois que se reergueu, Katia tentou "salvar o ano", fazendo trabalhos de recuperação de nota e de ausência (como discutidos no capítulo 8), porém, as tarefas solicitadas eram muito difíceis e ela não pôde ser aprovada. No ano seguinte, retornou aos estudos, mas abandonou mais uma vez, atribuindo a evasão a um novo trabalho em outro *Pet Shop*, pois sua chefe era exigente e foi aumentando a carga horária ao longo do tempo. Com a perda de mais um ano, o pai teria ficado bastante chateado, chegando a ficar sem falar com ela. Depois, pediu à Katia que deixasse de trabalhar para se dedicar exclusivamente aos estudos, plano que ele próprio parecia estar revendo. Finalmente, ela regressou à escola no ano da entrevista e, apesar das experiências negativas em conciliar trabalho e estudo, disse estar novamente procurando emprego, evidenciando a aposta em uma capacidade imensa para superar as dificuldades.

Em suma, o trabalho foi claramente um problema para a vida escolar da jovem e, poderia voltar a ser, na medida em que ela não tinha certeza se declinaria um novo trabalho que fosse incompatível com a escola. Além deste aspecto, conforme apresentado, havia outras forças importantes antagonizando com os estudos, como as dificuldades financeiras, a pressão que sofria do pai, o abandono da mãe e o consequente sofrimento psicológico. Porém, ser o "exemplo da casa" tinha dois lados: ajudava na construção de uma autoimagem positiva, mas também criava muita cobrança (para estudar, para trabalhar, para cuidar das crianças, para fazer faculdade...), de tal forma que os múltiplos desafios se tornavam impossíveis de cumprir. Esse conflito era, sem dúvida, fonte de angústia e poderia desembocar em nova

crise psicológica. De positivo, tinha também a madrasta, mas que, apesar de afetuosa e eficaz como um apoio psicológico, não parecia ser suficiente para criar uma estrutura favorável e nem assumir a figura de uma autoridade no que se refere à escola. Por fim, havia a questão da idade, pois tinha dezessete anos e cursando o 1º ano do ensino médio. Se trabalhar já era uma demanda forte três anos antes, a tendência era que isto tivesse se intensificado com o passar do tempo. Não é à toa que, no momento da entrevista, ela disse que estava disposta a voltar a trabalhar e, apesar de estar procurando como “Jovem Aprendiz”, mais viável para conciliar com a escola, dependendo da proposta que recebesse, poderia considerar um trabalho em tempo integral.

Apesar de todos os elementos que complicavam a vida escolar da jovem, não é possível ignorar que, a cada abandono, ela retornou para a escola, havendo um desejo que persistia, apesar de obstáculos significativos. Em primeiro lugar, conforme já apontei, havia certa dimensão positiva em ser considerada o “exemplo da casa”, questão tematizada por Lahire (2008), que defende que mesmo famílias com pouco capital cultural podem estabelecer um lugar simbólico e afetivo que valoriza a criança com relação à sua vida escolar e seus saberes acadêmicos (LAHIRE, 2008: 164-171)⁴²⁵. Outro fator muito positivo é que ela tinha uma ótima visão de seus professores e da escola em que estava matriculada. De fato, estava na melhor escola estadual do bairro (São Gabriel) e valorizava isso. Ademais, vivenciava de forma muito positiva a relação com os colegas de sala, evidenciando a importância da sociabilidade para a frequência escolar⁴²⁶: “Meus amigos tentam me empurrar e, com esse empurrão, eu falei: “Não! Eu vou estudar, eu vou passar de ano!”. E, então, a gente tá correndo muito atrás pra conseguir passar de ano!”

Além do clima escolar positivo, acreditava profundamente na escola e era pouco crítica às suas falhas. Considerava o diploma importante, mas valorizava mais ainda o aprendizado, não apenas pelas disciplinas, mas também para “lidar com o ser humano e conviver em sociedade”, demonstrando um apego moral à escola que, sem dúvidas, é positivo para a permanência, conforme discutido na Unidade III.

Caio: Entre a pressão e a ausência de sentido (*Santo Inácio, vespertino*)

Caio tinha dezesseis anos e morava com a mãe, o pai, duas irmãs e um irmão. A renda familiar era de, por volta, três salários mínimos e meio, obtida com o trabalho da mãe, que era secretária e do pai, caminhoneiro. Escolhi entrevistá-lo porque o seu questionário objetivo revelou uma situação muito

⁴²⁵ Segundo o autor, isso ocorre por meio de elogios, mas também pela chance de que a criança exerça tarefas para a família que envolvam o conhecimento escolar, como atividades de escrita e leitura, como fazer a lista de compras ou anotar um recado.

⁴²⁶ Cf. Cap. 5 e 9.

discrepante com relação ao resto da turma dos alunos da escola federal: apesar de indicar que nunca tinha abandonado ou pensado nisto, o jovem foi o único que já tinha sido reprovado (duas vezes), o único que não gostava e não confiava na escola, além de ser o único negro de toda a amostra.

Como Caio preencheu a ficha com o número de telefone de casa (e não de um celular, como era mais comum), quando fiz a ligação, foi com sua mãe que falei inicialmente. Depois que me apresentei e expliquei o objetivo de meu contato, ela se mostrou muito disponível e interessada em partilhar as angústias que tinha com relação ao filho, revelando uma situação diferente daquela que inferi pelo questionário. Segundo a mãe, no ano anterior, Caio havia ficado meses sem ir às aulas, o que acarretou a reprovação por faltas e notas. Segundo ela, o filho ainda atravessava uma fase muito difícil e já havia expressado a vontade de parar de estudar, avaliando que Caio estava desmotivado e deprimido, a ponto de negligenciar o cuidado com a escola, com a saúde e até com a higiene. A par dessas informações, fui ao encontro do jovem, sensibilizada por uma perspectiva a que não tive acesso no caso dos outros entrevistados. Tentei, pelo menos no começo da entrevista, me abster desse ponto de vista, para permitir que o encontro com Caio construísse a minha visão, porém, confesso que isto foi muito difícil, principalmente porque eu não esperava encontrar uma discrepância tão grande com relação à fala da mãe.

Caio chegou mais de uma hora atrasado na entrevista e, conforme ele próprio disse, só apareceu porque eu liguei diversas vezes e acabei acordando-o. Apesar desse ato de sinceridade que beirou o deboche, ele era muito educado e tinha uma fala relativamente sofisticada, embora absolutamente desprovida de contundência, evidenciando falta de interesse pelas questões propostas, além de ser muito reticente em suas respostas. Quase todas foram acompanhadas por frases como “não tenho certeza”, “estou na dúvida”, “estou meio indeciso”, “eu imagino, mas não sei” e qualquer ideia que pudesse significar uma opinião mais incisiva sobre algo era contrabalanceada logo em seguida, num movimento que se aproximou, em certos sentidos, de Robert. Na verdade, Caio, ainda mais que Robert, fez-me sentir que havia sempre um limite, pois, por mais que eu tentasse, algo se manteria sem ser dito ou sem ser confirmado com clareza, pois não me dizia respeito (embora nunca tenha expressado isso em palavras). Por exemplo, quando perguntei sobre o que levaria alguém a abandonar a escola, ele respondeu que poderia ser por problemas da “própria vida”, como falta de dinheiro, ou por “vontade própria”. Com relação a esse segundo caso, a “pessoa” poderia “não estar aguentando” o peso da própria escola, conforme diálogo exposto no capítulo 4 e rerepresentado em seguida. Porém, quando tentei compreender se esse era o seu caso, ele rejeitou até mesmo a ideia de que tivesse cogitado seriamente abandonar a escola:

MAYSA – Por que você acha que as pessoas abandonam a escola?

CAIO - Ah... não sei. Falta de dinheiro ou coisa do tipo. Se for por falta de dinheiro, a pessoa tem que trabalhar, eu imagino que não seja culpa da pessoa, assim... Mas imagino, no caso, quem abandone, assim, por vontade própria, é porque não gosta muito na escola... ou... não tá aguentando.

MAYSA - Explica isso, por favor?

CAIO - Não tá aguentando ... todo o... o peso da escola, tudo que ela passa, todos os conteúdos dela, todos os trabalhos, lições, provas, não tá conseguindo lidar com isso de uma forma que consiga raciocinar direito, consiga pensar em outra coisa. Imagino que seja assim.

MAYSA - Você acha a escola pesada?

CAIO - A maioria... algumas vezes.

MAYSA - E você já pensou em abandonar a escola?

CAIO – Ah... (Pausa). Eu já tive aqueles breves momentos de “Ahhh... eu não gosto da escola... tem muita coisa!”, Mas... nunca assim... realmente eu pensei nisso, considerei fazer isso.

MAYSA - Foi uma coisa mais de momento?

CAIO - É. Tipo “Ah... não tô aguentando mais... um monte de coisa...”

MAYSA - E não está aguentando por que?

CAIO - Ah... Que tem muita coisa que é diferente das minhas outras escolas, porque não tinha tanta coisa assim, não tinha que ficar o dia inteiro na escola fazendo trabalho, lição, coisa do tipo. E aqui é mais pesado que as outras escolas, o ensino é... requisita mais a pessoa. Então acho que é por isso.

Diante da negativa em admitir que pensou em abandonar a escola, mobilizei a fala da mãe:

MAYSA – Você falou que só teve breves pensamentos de abandonar, mas nada sério... Mas, eu conversei um pouquinho com sua mãe, porque o telefone que eu tinha, era o dela... E ela falou que teve um período que você não veio para escola no ano passado.

CAIO - Sim, eu tava faltando no ano passado, mas era mais por desinteresse. Eu não tava querendo vim, tinha faltado muito, ia repetir de ano, tava sem nota. Aí eu ficava com preguiça de vim, eu ficava por aí...

MAYSA - Então, por pensar que você ia reprovar, você pensou em abandonar?

CAIO – Não... eu não pensei em abandonar a escola. Eu pensei que o ano tava perdido... então, fazer no ano que vem...

Caio negou que tivesse pensado em abandonar a escola, mesmo tendo ficado mais de um mês sem aparecer, além de continuar faltando muito no ano seguinte. Diante disto, questionei se ele desejava formar-se naquela escola federal que, como ele próprio disse, era difícil.

MAYSA – Mas, você quer terminar a escola aqui (na escola federal)?

CAIO - Eu tenho vontade.

MAYSA - Será que você não está agindo de forma contraditória com relação ao seu objetivo?

CAIO - Sim.

MAYSA - E como você resolve esse conflito?

CAIO - É que eu sou meio de fazer o que me dá vontade. É mais ou menos assim que eu sou. Então... se eu não tenho vontade de estudar, eu não estudo. Se eu tô com vontade, eu faço as coisas.

MAYSA - E você tá com vontade de que agora? Com relação aos estudos?

CAIO - Eu tô meio indeciso. Eu não tenho certeza. Que que eu quero fazer? Eu tô estudando no momento mas... ah... eu não tenho certeza.

MAYSA - Tem um lado que te puxa para estudar e querer terminar e o outro lado te puxa para o quê?

CAIO - Pra... não sei... ficar em casa (risos)... geralmente é o que eu faço.

Guiado por sua vontade contraditória, Caio estava possivelmente a caminho de uma nova reprovação, chance que admitiu ser plausível e que preocupava muito a mãe. Porém, ao mesmo tempo em que assumiu essa possibilidade, que afirmou ter dúvidas sobre o que desejava fazer e que reconheceu certa constância na escolha por “ficar em casa”, rechaçou a ideia de ter pensado em abandonar a escola. Informada pela conversa com a mãe, busquei questioná-lo se essas dúvidas poderiam estar associadas a alguma questão emocional.

MAYSA - Você acha que aconteceu alguma coisa, na sua vida pessoal ou na sua mente, que te fez no ano passado ter essa preguiça com a escola?

CAIO - Ahn... Eu não sei explicar ao certo, mas... era muita coisa que tavam passando na escola, eu não tava aguentando a pressão, então, eu só queria desestressar um pouco, não ir pra escola um pouco, ficar em casa, não pensar na escola um pouco.

MAYSA – Eu ouço muitos alunos que eu entrevistei contando que a reprovação por falta ou o abandono ocorreu junto com um momento de uma tristeza, um desânimo, entende? Assim: “Eu tava numa fase pra baixo”, “Eu não tava bem”, “Tava tendo pensamentos mais negativos...”. Isso não aconteceu com você?

CAIO – Agora não... Já aconteceu um pouco quando eu era menor, mas agora é só desinteresse mesmo...

No mesmo movimento contraditório, Caio disse que não estava aguentando a pressão, mas logo refutou que tenha passado por qualquer dificuldade emocional, atribuindo o desânimo com relação à escola ao desinteresse e ao excesso de exigências da instituição. Porém, em um momento posterior da entrevista, afirmou que as cobranças da escola deveriam ser mantidas, pois, senão, o “ensino ia ficar mais largado”. Dessa forma, replicou um posicionamento já encontrado em Robert: ainda que pudesse merecer críticas, a escola estava fazendo o seu papel e o problema não poderia ser derivado dela. A questão da confiança depositada na instituição também aproximou os dois jovens, conforme trecho apresentado no capítulo 4, pois Caio também afirmou que a escola poderia ajudá-lo com seus objetivos, desde que os tivesse. Nesse mesmo sentido, depois de me responder que não tinha interesse por trabalhar ou fazer faculdade, perguntei se isto o angustiava e ele respondeu simplesmente que estava “tranquilo”.

A escola poderia ser útil se ele se interessasse pelo futuro, mas, mesmo sabendo que seria difícil se “dar bem na vida” sem terminar os estudos, não tinha muita vontade de “fazer as coisas”. Apesar da intensidade da falta de interesse e de objetivos (em outra palavra, de sentido), Caio refutou muitas vezes a ideia de que estivesse triste, angustiado, preocupado ou deprimido. De um lado, é possível analisar a situação a partir da lógica da subjetivação proposta por Dubet: ao afirmar que estava “tranquilo” diante de uma situação que me parecia absolutamente angustiante, Caio afirmava sua diferença e unicidade, sua resistência ao mundo exterior e aos imperativos sociais que demandavam que ele se movimentasse (DUBET, 1994:132). Isto ficou evidenciando na medida em se negava a jogar o jogo escolar e também na recusa a reconhecer que poderia haver algo de errado com a sua conduta, o que foi especialmente discrepante no que tange ao ambiente da escola federal, no qual os alunos pareciam especialmente envolvidos e afetados pelos maus resultados. Assim, a ação de negligenciar a escola e o rechaço à ideia de que havia algo de problemático em fazer isso – chegando a negar que tivesse abandonado ou sequer pensado seriamente no assunto – pode ser interpretado como protestos calados em defesa de sua especificidade⁴²⁷.

⁴²⁷ Por outro lado, também é possível propor a interpretação de que, talvez, Caio tenha sido considerado uma pessoa deprimida pela mãe, pela representante do setor sociopedagógico e por mim mesma porque, por meio de seu comportamento sobre a escola, exerceu uma recusa ao social, expressando exatamente aquilo que a sociedade percebe como patológico, levando-se em conta que o desvio é a violação dos critérios de normalidade, construídos eles próprios a partir dos valores sociais e não de um parâmetro objetivo.

Lil e o afastamento de seu “interlocutor escolar” (*São Lucas, noturno*)

Lil morava com a mãe, com o padrasto, com uma irmã e raramente convivia com o pai, que era catador de latas e tinha uma situação de moradia precária. Havia sido reprovado apenas uma vez, mas, no ano seguinte, não voltou à escola, ficando evadido⁴²⁸ e tendo retornado apenas no ano da entrevista. No que toca ao contexto financeiro familiar, ele não sabia informar a renda, que pareceu ser instável, pois, embora o padrasto tivesse um pequeno bar, o estabelecimento já havia sido fechado e reaberto algumas vezes e a mãe oscilava entre trabalhar como faxineira e auxiliar no negócio do marido. No que se refere à escolarização dos membros da família, Lil informou que ninguém tinha finalizado o ensino médio (incluindo três outras irmãs que não moravam com ele), mas não sabia em qual nível e série cada um tinha desistido, o que já era um indicativo da falta de interlocução sobre questões escolares. Contudo, havia a figura de um sobrinho mais velho que, além de ter um capital cultural muito destoante com relação aos outros membros da família (já tinha concluído o ensino médio e estava cursando o segundo ano de odontologia), estabelecia uma relação próxima e afetiva com Lil, evidenciando a possibilidade de desempenhar o papel de “outro educacionalmente significativo”, na medida em que colocava o jovem diante de um modelo alternativo de relação com a escola, que rivalizava diretamente com as suas principais referências.

LIL – A minha mãe é muito desligada desse assunto, mas eu falo sobre escola com o meu sobrinho. Quando eu abandonei, ele ficou pegando no meu pé o ano inteiro. “Volta a estudar, sai dessa vida! Não dá pra fica em casa o dia inteiro... Tem que estudar, mano!” O pai dele é meio que um vagabundo e ele fala assim: “Vai virar meu pai”. Ai eu falei: “Não, que que é isso...! Vou estudar”. Ai esse ano eu voltei. Quem mais fez foi ele, né? De se preocupar... Ai me deu meio que um choque de realidade, porque ele já tava fazendo faculdade e trabalhando e eu em casa, deitado... Tá errado isso.

Com relação à mãe, sua atitude foi compatível com o que foi descrito no capítulo 4, quando apresentei que, embora a solicitação por trabalhar tenha sido rara, foi bastante comum que as mães demonstrassem liberalismo, verbalizando que os filhos deviam tomar suas próprias decisões e arcar com as consequências de suas escolhas, indicando a tendência à responsabilização. Já no que diz respeito ao contexto do abandono, no final daquele ano, Lil foi morar com a irmã mais velha, com o objetivo de conviver com o sobrinho, que considerava como um irmão. Porém, a decisão teve efeitos negativos:

⁴²⁸ Conforme tabela 68 (anexo), Lil indicou no questionário que reprovou uma vez e abandonou também uma vez.

LIL – Fui morar com a minha irmã em Guarulhos por causa dele. Falei: “Nossa! É meu irmão praticamente, morar com ele vai ser super legal!”. Ai eu fui, mas logo a minha mãe ficou mal... Ela tava triste lá, chorava todo dia e achei melhor voltar... Eu sai da minha escola antiga e fiquei um mês e meio na de Guarulhos. Daí, quando eu voltei, só consegui vaga em outra escola e foi bem na época da prova e perdi as avaliação e aula... Só, que se não fosse por isso, eu teria passado... Porque apesar de não curtir tanto a escola, eu era bom aluno antes disso. E se eu tivesse passado, não ia desistir. Então, aquilo meio que desmotivou, né? Falei “Nossa! Ah! Não vou estudar mais, sei lá, cansei, vou trabalhar”. E nisso, meu sobrinho já tava trabalhando, ai eu falei “Ah, eu vou também”. Aí fiquei procurando emprego.

Provavelmente, o fato de não ter retornado para a escola onde era conhecido prejudicou as chances de flexibilizações avaliativas, implicando na reprovação que, por sua vez, foi central para desmotivá-lo a se rematricular no ano seguinte. Assim, apesar da mudança para Guarulhos ter tido um potencial positivo, uma vez que propiciaria a ele conviver com a referência mais favorável da família em termos escolares, a atitude da mãe teve efeitos contraproducentes, causando uma situação ainda pior do que a original. A partir disso, Lil começou a questionar a importância da escola e tomou a decisão de não mais estudar e aguardar fazer dezoito anos para fazer o exame da Encceja⁴²⁹, que dá acesso ao diploma do ensino médio. Nesse meio tempo, decidiu empregar as suas energias na busca por trabalho, mas não teve êxito, tendo avaliado, assim como fez Amanda, que o fato de estar fora da escola era prejudicial para a empregabilidade⁴³⁰. Diante do novo fracasso, entrou em depressão, passando a se isolar das pessoas e ficando praticamente sem sair de casa por meses⁴³¹. Contudo, voltou à escola no ano seguinte, estimulado pelo sobrinho e por outros motivos que serão discutidos mais à frente.

Além desses aspectos conjunturais que explicam o abandono, é possível analisar a situação a partir da perspectiva teórica de Lahire (2008), já que a maioria das pessoas com quem Lil convivia tinha baixo capital cultural e valorizava pouco as conquistas escolares, com exceção do sobrinho. A escassez de diálogo e de atenção sobre os temas acadêmicos era tão forte que o jovem sequer sabia a escolaridade dos familiares, além de fazer uma imagem negativa de seus parentes sobre este assunto, apontando para a questão da identificação tematizada por Lahire (2008:342-345). Embora nunca tivesse abandonado ou reprovado até o ano anterior, afirmou que, de certa forma, já havia temido que isto acontecesse, em razão dos exemplos das irmãs, demonstrando um medo de se identificar com modelos desfavoráveis, além de esboçar certo fatalismo derivado do pertencimento familiar. Nas suas palavras: “Acho que eu, com dez anos

⁴²⁹ Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos. Cf. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/encceja> Acesso em 6.12.21

⁴³⁰ Cf. Unidade III.

⁴³¹ Cf. Capítulo 5.

mesmo, eu pensei ‘Uma hora vou fazer isso também (abandonar a escola)... Porque se todo mundo faz...’ Então, uma hora eu fiz”.

É bastante provável que essa percepção, muito mais conscienciosa do que pude notar nos outros entrevistados, tenha sido possibilitada pelo contato com o sobrinho, uma vez que este, em grande medida, partilhava das mesmas influências familiares do que Lil. Nesse sentido, além da questão das irmãs, foi interessante o fato do parente ter alertado Lil para não ser igual a seu pai, ao mesmo tempo em que Lil demonstrou o receio de copiar ações de seu próprio genitor, valorizando a escola como forma de evitar consequências trágicas, conforme trecho reproduzido na Unidade III e retomado abaixo:

MAYSA – Você acha que sua experiência de ficar fora da escola fez você mudar de ideia, então?

LIL – Sim, tem que ter a escola pra garantir... Porque, sem escola, ou eu consigo sucesso na música ou tô ferrado e posso até ter que ir pra rua (rindo). Ia ser um inferno... Sem trabalho, sem nada... Porque, uma hora minha mãe morre, eu fico sozinho e vou pra rua.

MAYSA – Nossa! Mas você vê isso, de ter que morar na rua, podendo acontecer?

LIL – Não. Por isso que eu não quero largar a escola.

Conforme discutido no capítulo 6, Lil esboçou algumas críticas à escola, mas, conseguiu apaziguá-las, avaliando que era um “mal necessário”, na medida em que o diploma servia como alternativa caso falhasse seu objetivo de tornar-se um *rapper* profissional. No trecho acima ficou evidenciada a importância da escola como fator de proteção contra a possibilidade de morar na rua, algo que pareceu ser próximo da vivência de seu pai e do pai de seu sobrinho⁴³².

No que toca à volta à escola, é possível que a percepção consciente de exemplos familiares desfavorecidos pode ter funcionado como um estímulo na busca deliberada por caminhos diferentes. Nesse processo, o sobrinho parece ter sido central, não apenas por verbalizar a questão, mas por funcionar como um modelo alternativo dentro da mesma família, operando também como “*interlocutor escolar*” (inclusive no sentido de explicar sobre como funcionam os vestibulares, faculdades, etc.) e como “*outro afetivamente estruturante*” (na medida em que era acolhedor e dava bons conselhos). Além disso, Lil explicou que voltou à escola para sentir-se menos sozinho, ou seja, como forma de superar o isolamento

⁴³² Nesse sentido, repetiu uma preocupação de Christopher que, conforme será apresentado nas próximas páginas, revelou desconforto sobre um primo de sua mãe que, aparentemente tinha alguma deficiência ou problema de saúde mental e que vivia se mudando para a casa de parentes, pedindo para morar “de favor”, para evitar dormir na rua.

e a depressão - o que teria funcionado, uma vez que ele passou a se sentir melhor. Também afirmou que o fato de não ter encontrado trabalho foi fundamental para o retorno, porque o fez acreditar que apenas conseguiria emprego se estivesse matriculado. Porém, nesse sentido, fica evidenciada uma primeira fragilidade, pois ele ainda desejava empregar-se e, assim como muitos jovens, minimizou os riscos da dupla jornada para o abandono⁴³³. Ademais, apesar de ter se identificado como um bom aluno no passado, argumentou que avaliava a escola como “chata” e que, agora que estava no ensino médio, as disciplinas estavam mais difíceis (principalmente, matemática). Além disso, estava matriculado no noturno e indicou que, frequentemente, os seus amigos faltavam, o que o estimulava a fazer o mesmo, evidenciando que este círculo social não tinha grande valor do ponto de vista de um “interlocutor escolar”. Dessa forma, já havia faltado bastante naquele ano e não tinha certeza de que seria possível ser aprovado, embora tivesse esperanças. Assim, a possibilidade de uma nova reprovação era preocupante, uma vez que esse havia sido o motivo conjuntural para que deixasse a escola no passado, corroborando, mais uma vez, o dilema entre a flexibilização avaliativa e a chance de evasão, conforme a discussão do capítulo 8. Por fim, apesar da relevância da figura do sobrinho, uma vez que estavam morando em diferentes cidades, talvez isso não fosse suficiente para neutralizar um eventual ingresso no mercado de trabalho e uma nova reprovação.

Maria: o isolamento que afasta e as amizades que aproximam (*São Gabriel, noite*)

O caso de Maria implicou uma situação de abandono escolar na qual *bullying* e isolamento tiveram bastante centralidade, permitindo uma análise de tipo mais “puro” desses elementos como caminhos para o abandono. A jovem, que havia deixado a escola duas vezes⁴³⁴, estava com dezessete anos à época da entrevista. Além disso, era filha única e morava com a mãe, mas também convivia com o pai. Considerava-se branca e contou que tinha descendência japonesa – o avô paterno havia nascido no Japão – e russa – por parte do bisavô materno. Era muito bonita, falante e animada, mas pareceu oscilar entre uma alegria pela relação presente com a escola e uma tristeza pelo passado escolar. A situação financeira da família era bastante favorável, pois ambos os pais tinham diploma de ensino superior e empregos estáveis: a mãe era gerente bancária e o pai, profissional de Tecnologia da Informação em um renomado hospital de São Paulo. Isto possibilitou a Maria ter estudado exclusivamente em escolas particulares até o ano anterior ao da entrevista e fez deste caso especialmente interessante, na medida em que permitiu uma análise menos entrecortada por questões socioeconômicas.

⁴³³ Cf. Capítulo 4.

⁴³⁴ Conforme tabela 68 (anexo), ela assinalou no questionário objetivo que havia evadido duas vezes e reprovado por falta mais duas, parecendo identificar as ocasiões simultaneamente como abandonos e reprovações.

No que se refere às duas evasões, o *bullying* e o isolamento estiveram bastante vinculados a experiências de sofrimento (percebida por ela como depressão e “problema social”) e de “desinteresse” pela escola. Conforme discutido no capítulo 4, Maria avaliou que as escolas particulares por onde havia passado eram muito exigentes, implicando uma situação de *stress* que era psicologicamente negativa. Assim, além de desprovida dos aspectos benéficos da sociabilidade, ela se sentia sobrecarregada pelas demandas da escola, evidenciando que a questão do “desinteresse” deve ser pensada não como um atributo de caráter, mas a partir de reflexões mais amplas sobre o significado da escola para cada jovem.

A primeira evasão se deu muito precocemente, ainda no sétimo ano (ela tinha apenas doze anos) e após diversas mudanças de turno e de escola que ocorreram a pedido de Maria:

MARIA – Da primeira vez, eu era menorzinha e, primeiro, eu estudava na manhã... e até gostava um pouco, mas tive que mudar pra tarde... Só que não tava me adaptando... Aí eu voltei pra manhã, só que também não me adaptei de volta... Aí eu mudei pra outra escola e também não me adaptei tão bem... Eu era muito quieta, mas eu gostava de falar com as pessoas. Era sociável, só que, se a pessoa não falasse comigo, eu não falava com ninguém e também não me identificava tanto com eles... E aí mudei mais outra vez, mas pra se adaptar de novo foi um pouquinho complicado, né? Porque lá tinha muita panelinha. E quando eu consegui fazer uma amiga, uma outra, que era melhor amiga dela, não gostou e começou brigar comigo por ciúmes... E aí, toda a sala parou de falar comigo... Aí eu ficava só no celular na escola... E fui faltando, sem vontade de ir... No intervalo era sozinha. E quando foi outubro eu parei mesmo...

MAYSA – Então, foi uma situação de bullying?

MARIA - Ahn, bullying mesmo, acho que não... É mais de isolamento e decepção com as pessoas... Também é que eu tenho problema social... A problemática! (Rindo)

MAYSA – Como assim? O que quer dizer problema social?

MARIA – Que eu não me adapto muito bem às pessoas.. Não sei muito bem falar com as pessoas...

A narrativa indicou que, conforme pontuado no início da Unidade II, as situações de mudanças nas rotinas dos jovens eram momentos delicados e exigiam atenção. No caso de Maria, algo relativamente pequeno, como a alteração de período dentro de uma mesma escola, foi suficiente para tirá-la de uma condição mais ou menos confortável, desencadeando uma série de outras mudanças de turno e de escola em busca de uma nova adaptação que não ocorreu. Nesse trecho também fica evidenciada a questão da minimização e da responsabilização discutida ao longo dos capítulos 4 e 5, pois, além de recusar o termo *bullying* para uma situação de exclusão deliberada por todos da sala, ponderou que ela própria não se

identificava com os colegas e não sabia se aproximar, chegando a usar a palavra “problemática” para se descrever. Além disso, isentou a própria escola da responsabilidade de intervir:

MAYSA - A escola tem alguma culpa quando um aluno abandona, como aconteceu com você?

MARIA - Não... No meu caso, não... Eu acho que não tinha a ver com a escola...

MAYSA – Mas, você disse que na sétima série teve bullying e exclusão. Você ficou mal e a escola não fez nada...

MARIA - É que eu acho que também não tinha muito o que a escola fazer, porque a escola não ia interferi... não ia fazer o povo voltar ser meu amigo, sabe? Tipo, eu acho que crianças, adolescentes, ninguém gosta de ficar sendo obrigado a falar com alguém, e eu também saberia se o povo tivesse sendo obrigado a falar comigo... Então, não dá pra culpar a escola, né?

No que se refere à atitude da família ante a exclusão e o excesso de faltas em razão disso, Maria afirmou que a mãe tentava acordá-la para ir à escola, mas, em face de suas negativas, acabava aceitando. Além disso, questionei se ela avaliava que tinha passado por depressão naquele período:

MARIA – Certeza que sim... Começou até antes. No quinto (ano), já não era muito agradável ir pra escola e eu já faltava muito...

MAYSA – Mas os teus pais percebiam o que estava acontecendo com você?

MARIA – Naquela época, acho que não...

MAYSA - Você chegou a ir no médico, tomar remédio, fazer terapia...?

MARIA - Não, nunca... Bem depois a minha mãe falou que ia levar, mas acabou não levando e agora... acho que tô bem já...

Neste trecho é possível perceber a dificuldade dos pais de Maria em auxiliá-la, ao mesmo tempo em que ela própria os isenta de uma atitude mais assertiva, uma vez que ela que era “meio chata” e brigava quando a mãe tentava acordá-la. No outro ano, a jovem cursou o sétimo outra vez e fez algumas amizades, apesar das dificuldades não terem sido totalmente revolidas. Ainda faltava bastante e se sentia um pouco isolada, mas conseguiu passar de ano. O segundo abandono ocorreu no primeiro ano do ensino médio (no ano anterior à entrevista), momento em que teve que trocar novamente de colégio, porque o antigo não oferecia nível secundário, evidenciando novamente que alteração na rotina pode ser algo sensível:

MARIA – Da segunda vez, foi problema psicológico também... Eu não tava muito bem e tive que sair da escola, porque não tinha ensino médio, aí tinha que me adaptar de novo às pessoas e eu acho que eu não me adaptei muito bem... Eu acho que eu fiquei presa. Assim, porque eu queria voltar pra uma coisa que não voltava, entendeu? Eu meio que me sentia sozinha e que ninguém me entendia... E, realmente, ninguém sabia lidar comigo... Eu passei por isso ano passado e eu acho que eu passei sozinha... É realmente, ninguém soube lidar comigo... (Emocionada)

MAYSA – Mas antes, você estava bem?

MARIA - No nono ano eu tava bem na outra escola, tava um clima bom... Só que tive que sair e também briguei com vários amigos... Tive que bloquear um monte de gente do whatsapp, porque... ficavam postando indireta... era bem chato...

MAYSA – Era tipo um bullying?

MARIA – Era mais um isolamento e eu também tava brigando com as pessoas... uma coisa bem imatura...

É perceptível a questão da incomunicabilidade dos sentimentos e da solidão, aspectos bastante incidentes nas narrativas de sofrimento discutidas no capítulo 4. Perante esses problemas, Maria intensificou ainda mais as faltas na nova escola e, além das questões emocionais e de relacionamento, se sentia muito pressionada pelas cobranças acadêmicas, vendo suas notas baixarem. Conforme discutido, para ela, o “método” da escola particular era ruim, pois “jogam muita matéria” e “mistura tudo na cabeça”, o que seria negativo “psicologicamente” e também contraproducente para o aprendizado. Diante destas questões, foi “construindo” um afastamento com relação à escola.

MARIA - Eu tinha bastante falta, que eu sempre tive falta, porque eu tinha preguiça de acordar de manhã, né? Aí eu pensava: “Ah, eu não vô... Não quero ir...” Tinha falta de interesse...

MAYSA – Mas você pensava na consequência do seu ato, no que ia acontecer depois?

MARIA – Ah.. Eu pensava no hoje... Tudo bem faltar hoje... ou uma vez por semana... Pensava: “Eu sei que se eu me esforçar mesmo eu passo...”

MAYSA – Você acha que abandonou de propósito, conscientemente, ou meio que foi indo? Teve algum momento que você, sentiu “agora não dá mais”?

MARIA - Foi indo, mas eu cheguei num ponto, eu falei: “Não vô mais”. Foi construindo, sabe? Mas acho que teve um momento que percebi que não dava, mas não lembro do dia.

MAYSA - Você falou uma frase, “foi construindo”. Quais são os tijolinhos nessa construção?

MARIA – Então, a influência das notas, começaram a piorar e... já tavam muito ruins e não sei, eu não me adaptei realmente às pessoas...

MAYSA – Mas já era fim de ano, não dava para aguentar mais um pouco?

MARIA - Ah, mas as notas tava ruim mesmo, não ia passar... (Risos). Cheia de falta, também... Eu falei: "Agora já era". Eu não tava com muita vontade também, sabe? Aí eu acabei deixando...

É muito interessante a interpretação que Maria propôs para o abandono, usando a palavra “construção” e afirmando que, à princípio, não percebia grandes consequências em suas faltas, mas, com o passar do tempo - e com as devolutivas das notas - a atitude ganhou uma conotação de decisão, expondo vivência similar à de outros jovens. Diante do novo abandono, a mãe ficou “muito brava” e determinou que ele teria que viver na casa do pai, o que a deixou ainda mais triste e quase sem sair de casa por três meses. Cogitou não voltar no outro ano, mas o pai advertiu-a de que teria que trabalhar se não retomasse os estudos, alternativa que não a agradou, conforme trecho reproduzido no capítulo 4 e novamente abaixo:

MARIA - Eu tava muito perdida, também, com relação a isso... (Sobre os planos para o futuro) Eu tava muito mal, quase não conversava com ninguém... Ficava pensando "Meu Deus! Eu já tenho... dezesseis anos...". E todo mundo já sabe o que quer fazer da vida! Todo mundo já tem algum objetivo! Todo mundo já tá pensando nisso e eu não faço a menor ideia...! E agora, vou trabalhar? Ficar sem escola? Até porque eu sei que hoje em dia pra você trabalhar, pra ter um bom salário, um emprego, você precisa, pelo menos, ter ensino médio completo... Então, eu acho que abandonar escola não seria muito bom... Mas até hoje não sei o que eu quero fazer (rindo)... E eu ficava pensando "Mano, eu não gosto de nada", sabe? Então, aí eu ficava tipo "Meu Deus, que que eu faço da vida...?"

MAYSA – Mas, hoje em dia, você pensa no futuro, faculdade, trabalho?

MARIA – Ah... Ainda não sei... Ainda tô muito perdida... Gosto de arte, teatro e cinema... Mas não sei se pra profissão... É mais pra mim, sabe? E essas faculdades são muito caras e eu não tenho vontade de estudar muito pra passar numa USP... Então ainda tá muito confuso...

Maria sentiu-se “perdida” no passado e ainda se sentia assim com relação a seus objetivos, evidenciando angústia por não conseguir elaborar planos para o futuro. Sem poder contar com esse tipo de diretriz, a volta à escola teve mais a ver com a preocupação em evitar as consequências negativas de um abandono definitivo (incluindo um “trabalho ruim”) e com a censura dos pais. Pediu para estudar na rede pública e no período noturno, o que, inicialmente, desagradou a mãe, que, depois, acabou aceitando. Na São Gabriel, estranhou apenas no primeiro dia, “por não ter papel higiênico e coisas assim”, mas se adaptou “bem rápido” e melhor do que em qualquer outro lugar:

MARIA - Eu gostei mais das pessoas daqui e tenho meus amigos... As pessoas são mais “de boas” com as coisas... O povo de escola particular é... um pouco egocêntrico, meio falso. Também porque tem muita panelinha, eu acho. Eu acho que o povo tem uma mente mais aberta aqui também...

MAYSA – E hoje em dia é fácil você se motivar para vir pra escola?

MARIA – Sim! Ah eu... Eu realmente só falo “Meu Deus, tá na hora de ir pra escola!”. Me arrumo e vou feliz, eu venho até com a minha amiga... A gente adora ficar conversando na rua... (Rindo) Que a gente mora perto...e a gente vem andando esse caminho todo... E aqui eu venho todos os dias! Só faltei duas vezes nesse ano... Só, às vezes, que chego atrasada... Esse ano tá realmente bem gostoso pra mim.

Na escola pública, fez muitos amigos e estava feliz e adaptada. Além disso, sentia-se mais à vontade com as demandas acadêmicas do colégio, onde aprendia mais do que no particular e, embora não se considerasse uma aluna excelente, tinha certeza que ia passar de ano, pois havia entregado a maioria dos trabalhos e atingido a nota mínima em diversas disciplinas. Também avaliava a escola de forma muito positiva e não via problemas com as faltas dos professores ou com as aulas que eram “adiantadas”, que serviam como um descanso favorável.

Assim, a história de Maria foi o exemplo mais “puro” da ausência de sociabilidade como obstáculo à frequência e, como contrapartida, do efeito de inércia positiva das amizades e da atribuição de sentido “não escolar” à escola. Também permite uma discussão sobre a fragilidade deste fator, pois, neste caso, a sociabilidade pareceu ser o principal pilar de sustentação da escola, faltando à Maria elementos importantes, entre os quais a presença significativa de um adulto na vida escolar e a construção mais sólida de um projeto de futuro. Com relação ao primeiro ponto, chama atenção a precocidade do abandono, que ocorreu em uma faixa etária em que outros jovens afirmaram ser impossível evadir, mesmo desejando isto, por causa do domínio de suas mães (por exemplo, Núbia e Sonya). Assim, conforme discutido no capítulo 9, pareceu faltar à Maria o convívio com um adulto dotado de mais autoridade e de habilidade para lidar com as suas dificuldades afetivas e escolares. Em seguida, no que toca à questão da construção de um projeto de futuro, a narrativa da jovem evidenciou diversos traços apresentados no capítulo 4, como sensação de solidão, incomunicabilidade dos sentimentos e, principalmente, um discurso inconsistente com relação à escola e ao futuro, estando essa fragilidade associada a uma lacuna mais ampla de sentido (sentir-se “perdida”, “confusa”) - por sua vez, percebida por ela em termos de depressão e de problemas pessoais (enxergar-se como “problemática”). Outra questão relevante, é que sua narrativa demonstrou a tendência à minimização e à responsabilização perante o *bullying* que, nesse caso, foi percebido predominantemente como isolamento, o que, em última análise, é de menor importância se, conforme proposto no capítulo 5, se considera que são duas faces da quebra da socialização. Por fim,

parece-me que, ao mesmo tempo que o “caminho” para a escola era muito mais gostoso com os amigos, Maria dificilmente seria capaz de percorrê-lo sozinha caso fosse necessários, justamente porque lhe faltavam outros apoios para escorar o projeto escolar.

TRAJETÓRIAS DE APROXIMAÇÃO

- Abandonou e Retornou

Christopher: Na corda bamba, mas de mãos dadas com a tia (*São Gabriel, noturno*)

O caso de Christopher, mencionado nos capítulos 5 e 8, é exemplar para a reflexão sobre a importância de um “*outro educacionalmente significativo*” na adesão à escola. O jovem morava com a mãe, que era cozinheira na casa de uma família, e tinha uma boa relação com o pai que, naquele momento estava trabalhando como motorista de aplicativo, mas tinha passado por empregos mais estáveis ao longo da vida. Convivia com a família paterna, especialmente com o primo e com a tia. A mãe não havia terminado o ensino médio e o pai possuía diploma superior em Administração de Empresas, evidenciando, de antemão, um conflito do ponto de vista das credenciais acadêmicas das principais referências.

Na época da entrevista, o jovem estava cursando o primeiro ano do ensino médio e havia sido reprovado duas vezes no sétimo ano, na primeira apenas por nota e na segunda também por faltas, tendo passado mais de um mês sem ir à escola⁴³⁵. O ano em que ocorreu a primeira reprovação tinha sido bastante turbulento, pois Christopher mudou-se de Pernambuco para São Paulo e passou por três escolas diferentes. Foi nesse momento em que começou a sentir que não aprendia:

CHRISTOPHER – Teve um tempo que eu queria desistir da escola. Foi quando eu tava fazendo a sétima (série) pela terceira vez e pensei: “Caramba! Não sou tão inteligente quanto imaginava”. Porque antes eu nunca tinha repetido e sempre tirava nota boa, só que aí minha nota começou a cair e eu repeti a primeira vez... Comecei a ficar o pensamento: “Será?” “Não, espera... vamos ver...”. Mais um ano e eu repeti de novo, aí eu perdi a esperança em mim... Eu fiquei mal, muito mal... Também porque comecei a sofrer bullying na escola e eu parei de ir, fiquei mais de mês sem ir... meio que eu desisti e repeti, de novo.

Ele ficou surpreso com o mau desempenho porque tirava notas melhores na escola em Pernambuco, passando a sentir o peso dos novos critérios de avaliação, conforme discutido no capítulo 8. Assim, ao parar de compreender os conteúdos, perdeu a vontade de esforçar-se. Além disso, esse caso é mais um exemplo de como alterações importantes na vida dos jovens podem significar um desafio para sua adaptação, de tal forma que o fato de ter mudado de estado e de escola é sempre significativo. Nesse

⁴³⁵ Conforme tabela 68 (anexo), ele assinalou no questionário objetivo que havia reprovado por falta duas vezes.

caso, a mudança ocorreu quando a mãe, que tinha uma pequena loja em Pernambuco, teve problemas financeiros e precisou voltar a São Paulo. Felizmente, ela conseguiu retornar para o emprego antigo, mas, para o jovem, a situação foi mais difícil, pois se deparou com escolas diferentes e teve de lidar com a perda dos amigos e com a inserção em um universo novo, no qual não foi bem recebido pelos colegas. Assim, o *bullying*, somado ao fato de não compreender as matérias, fizeram com que ele faltasse muito às aulas.

Outro ponto importante foi a questão da autoridade e vigilância dos pais com relação às faltas de Christopher. Corroborando a discussão realizada no capítulo 9, pareceu-me que a mãe era bastante preocupada com o bem-estar e com o sucesso escolar do filho, porém, possuía poucos recursos para ajudá-lo, tanto em termos de tempo disponível como de capital cultural. O pai, que não morava com o jovem, também tinha uma interferência limitada. Quando ele reprovou pela segunda vez, a mãe teria ficado muito triste e decepcionada, não apenas com o filho, mas consigo mesma:

CRISTOPHER - Ela chorava, eu chorava junto... Ela ficava decepcionada, porque queria que eu fosse estudioso, porque ela conhece a família da parte de pai e sabe que todo mundo lá é estudioso e queria que eu fosse também... Meu primo, passou na USP e ela ficou feliz, só que depois ela olhou pra mim e viu que tinha reprovado mais uma vez... Ela me falou isso depois... Foi aí que ela procurou ajuda, e eu também pedi ajuda pra minha tia e eu comecei a melhorar... Minha tia culpa ela, porque minha mãe nunca tá em casa e começou a dormir no trabalho na quarta, então, na quinta ela não tava em casa, eu acabava ficando com preguiça de ir pra escola. Eu acordava seis e meia e pensava: "Mano, não vô pra escola!" Mas, eu acho que não é muito culpa da minha mãe, não... Acho que é mais minha, mesmo...

Apesar de Christopher não culpar a mãe, acredito que a própria se culpava por não conseguir acompanhar mais de perto a vida do filho. Não foi à toa que, depois da segunda reprovação, pediu ajuda à ex-cunhada, que tanto a criticara. A tia, que era professora de artes, desenvolvia uma espécie de tutoria educacional para jovens e assumiu Christopher como aluno e também como hóspede em sua casa. E ele, que se sentia um estranho numa família de estudiosos, passou a ter a sua vida acadêmica e cultural cuidadosamente cultivada com a ajuda da tia. No ano seguinte, voltou a morar com a mãe, mas continuou no "projeto", frequentando a casa da tia uma vez por semana.

CRISTOPHER - Ela faz um projeto com algumas pessoas, sociológico ou psicológico, vamos dizer assim, que é pra ajudar a estudar e desenvolver o corpo, a mente, fazer exercícios, ler livro, procurar trabalho... Ela ajuda adolescentes, perto da minha idade. A pessoa fica o dia inteiro em casa, sem fazer nada, então, ela chama e faz uma tabela de coisas pra fazer na semana... Tipo, estudar em certo horário, arrumar a casa, acordar... Comigo é toda segunda, à tarde... A gente tem sempre que desenhar e escrever

uma redação. Na terça é praticamente a mesma coisa, só que eu não vô na casa dela, eu já fico em casa, só que aí eu leio um livro. Na quarta, tipo... Eu tenho violão à tarde... Na verdade terça e quinta, tenho basquete, que ela falou pra escolher um esporte ou uma arte marcial... Ela procurou um lugar gratuito...

O método da tia implicava preencher o tempo dos participantes com atividades culturais, artísticas, físicas e, também, escolares, inserindo o jovem em uma lógica e uma disciplina compatíveis com a escola, porém, sem fazer isso de uma forma exclusivamente acadêmica. Não se tratava de um projeto de “reforço escolar”, voltado para resultados de curto prazo, mas da criação de uma disposição pessoal organizada, disciplinada e interessada no conhecimento de forma geral, buscando formar um ambiente propício ao contato cultural como um todo, aproximando o jovem de variados tipos de expressões simbólicas⁴³⁶. Além disso, foi notável que Christopher tinha algum conhecimento do método aplicado pela tia, sendo tratado não apenas como um objeto de intervenção, mas como um interlocutor sobre um projeto que tinha como objetivo final o seu próprio aprimoramento.

CHRISTOPHER - Ela tem o próprio método de ensino e fez a mesma coisa com os filhos dela... Tipo, além de estudar, tem que sentar uma hora, todo santo dia, e ler um livro: “Cê leu um livro? Leia outro... E sempre exerça sua mente e seu corpo... E sempre vá fazendo uma arte... Faça um desenho e vá indo... Todo dia, estude uma hora ou duas... É férias... Não importa?” E assim vai... E ela foi me ensinando a estudar e fui começando a gostar de ler e fazer exercícios... E aí eu comecei a ter mais ideia de estudos...

Assim, a perspectiva de colocar o jovem como parte em seu processo de crescimento ajudou-o em sua autoestima, já bastante ferida, pois o aproximou das práticas estudiosas que definiam os membros de sua família paterna. Isto era relevante, uma vez que, havia duas tendências opostas inerentes à autoimagem familiar⁴³⁷. Por um lado, ser parte dos Battaglia⁴³⁸, significava ter potencial para ser estudioso e bem-sucedido, mas, por outro, se apesar do sobrenome, fracassasse novamente, isso poderia reforçar a ideia de que a culpa era exclusivamente dele, arrastando-o para uma experiência de sofrimento já conhecida. A narrativa familiar foi proferida pela tia e reverberada no comportamento da mãe que, ao delegar o filho para a ex-cunhada, de certa forma, assumiu um fracasso, se mostrando, ao mesmo tempo, amorosa e consciente de suas limitações acadêmicas. Assim, apresentou a melhor estratégia que tinha à disposição:

⁴³⁶ O método da tia dialogava com as “*formas familiares da cultura escrita*”, propostas por Lahire (2008:20-22), pois ela estabelecia e controlava as atividades por meio de uma organização racional e através do ato de escrita de uma tabela elaborada junto ao pupilo, propondo uma gestão racional do tempo e das ideias, que se opõe ao imediatismo, incompatível com a lógica escolar.

⁴³⁷ Cf. Cap. 8.

⁴³⁸ Sobrenome fictício.

pedir ajuda à tia. Esta, por sua vez, tentou reaver o tempo perdido, diante de um trabalho de transmissão de capital familiar que não ocorreu na infância. O desafio era grande, mas os seus recursos também pareciam ser, tanto no sentido do tempo que podia dispender quanto nas técnicas pedagógicas disponíveis.

É possível afirmar que o estabelecimento de tarefas, com horários e organização racional, forneceu limites, não apenas em termos de autoridade, mas no sentido de desenhar contornos à rotina e à subjetividade do jovem. Além de “interlocutor escolar” (e de “estruturante logístico” enquanto o sobrinho viveu em sua casa), a tia era um “outro limitador”, mesmo à distância, sendo esta autoridade internalizada pelo menos em parte – uma vez que ele aceitava, legitimava e apreciava essa influência, mesmo que, às vezes, tivesse preguiça de fazer as tarefas. Além disso, o alcance da tia apareceu também na escolha por não trabalhar, pois tanto a mãe quanto o pai haviam autorizado que ele procurasse emprego, mas reviram o seu posicionamento depois de alertados por ela. Diante de tantos cuidados, Christopher chegou a afirmar, com todas as palavras, que a tia era a razão de continuar na escola.

CRISTOPHER – É por causa dela que eu não larguei mesmo... Eu queria largar, já falei para ela que não queria mais ir, mas, depois, ela foi conversando comigo, dando dicas, me ajudando e aí eu comecei a ter outra visão da escola... Ainda assim, eu não gosto muito, mas eu já sei o que eu tenho que fazer...

MAYSA - Você se sente mais inteligente agora?

CHRISTOPHER - Um pouco... Bem melhor do que eu sentia antes... (sorrindo). Minha autoestima melhorou, não tinha nenhuma, eu era muito cabisbaixo... Ela me ajudou nisso, eu me achava feio agora eu acho um pouco menos feio do que o normal...

Porém, apesar de todos os fatores positivos, quando voltou a morar com a mãe, desde o ano anterior à entrevista, Christopher teve um declínio em seu rendimento escolar e voltou parcialmente aos antigos hábitos, como jogar videogame durante a semana e faltar a algumas aulas. Quase reprovou naquele ano, mas, na reta final, se esforçou e passou no Conselho de Classe. No ano seguinte, a tia redobrou os cuidados para impedir novos problemas. Ela o ajudou na elaboração de planos para o futuro, dando como tarefa a pesquisa sobre cursos de graduação, faculdades e as matérias que caem no vestibular. Mas o desafio de reverter a socialização primária era diário e o jogo, infelizmente, ainda não estava totalmente ganho, de tal forma que ele próprio receava um futuro ruim:

CHRISTOPHER – Uma coisa que eu mais tenho medo de acontecer é de eu acabar morando na rua... Não conseguir emprego, não terminar a escola...

MAYSA - Isso passa pela sua cabeça?

CHRISTOPHER - Passa... Por isso que eu não quero que aconteça e que eu tô começando manter o foco nos estudos e peço ajuda pra minha tia... Porque o meu outro primo nem terminou o fundamental e trabalha no trem, vendendo doces e sempre fica mudando, vindo pra minha casa, pra Pernambuco, fica na casa da mãe, depois volta, mas não tem casa. É um exemplo que dá medo... bastante medo...

O primo era materno e, assim, correspondia à outra parte da herança recebida, sendo a *Batalha* - do jovem, da tia e da própria mãe – afastarem-no dela.

- Pensou em abandonar

Eduardo: desistir de morrer e decidir passar de ano (*São Lucas, manhã*)

Eduardo era um menino vivo, inteligente e expressivo. Estava com dezesseis anos, era branco e morava com a mãe, a avó, um irmão mais velho e uma irmã mais nova. A renda familiar era de cinco salários mínimos, provida, principalmente pela aposentadoria da avó, pois a mãe e o irmão mais velho trabalhavam apenas com bicos. A família nunca havia recebido pensão do pai de Eduardo, pois eles tinham pouco contato e ele não teria “condições” de contribuir. Em razão da aposentadoria da avó, Eduardo vivenciava uma relativa segurança do ponto de vista material, interpretando a situação financeira como favorável. Ainda assim, estava buscando trabalho como “Jovem Aprendiz”, pois desejava ser mais independente. Ele, que nunca havia abandonado a escola⁴³⁹, gostava muito de estudar e sentia que aprendia, aproximou-se do abandono no momento em que passou por uma depressão.

EDUARDO - Eu tava muito desanimado com tudo. Eu vinha, mas não fiz nada. Chegava na escola, jogava minha mochila na mesa ficava olhando a lousa, pensando, ouvindo o povo conversar e fazer a lição. Eu começava a chorar, quando eu via, já deu o intervalo, passou o intervalo, deu hora de ir embora e eu não fiz nada. Tinha na minha cabeça que no final do ano eu ia me matar e ponto. Pensei: “Mano, pra que eu vou me desgastar tentando tirar uma nota boa, se eu nem sei se vou tá vivo no ano que vem?” Aí eu

⁴³⁹ Conforme tabela 68 (anexo), ele assinalou no questionário objetivo que nunca reprovou nem abandonou.

ficava nessa pira, preso com isso na minha cabeça, deitado na mesa da escola e chorando. Aí eu falei: “Se é pra ficar chorando na mesa e não fazer nada, melhor desistir”.

Apesar de ter afirmado que nunca tentou efetivamente se suicidar, a sensação de tristeza era recorrente e foi acompanhada de automutilação por meio de cortes e de socos na parede. Do ponto de vista do “*adultocentrismo*”⁴⁴⁰ de que fala Le Breton (2012:34), é possível afirmar que Eduardo não passou por nenhum evento evidentemente traumático que justificasse a sua depressão, como doença ou morte de alguém querido. Porém, buscando compreender a experiência de tristeza da perspectiva do próprio jovem, acredito que havia dificuldade para manter a autoestima, bem como carência e solidão com relação ao amor dos outros, oriunda da sensação de que ele era “substituível” para as pessoas e que as relações eram voláteis. No que toca à autoestima, a questão se evidenciou fortemente no âmbito físico que era simbólico de lacunas emocionais mais amplas. No dia em que nos encontramos, Eduardo estava usando uma camisa colorida e diferente, que ele próprio identificou como “estilo Agostinho Carrara”, em referência a um personagem da televisão. Começamos a conversar sobre roupas e questões estéticas e, a partir disso, perguntei se ele se sentia bem com relação a sua aparência:

EDUARDO - Tem dias que eu acordo e falo: “Nossa! Que menino bonito!”. Olho no espelho fico meia hora me arrumando... E tem dias que eu nem consigo me olhar, porque eu tô me sentindo muito feio. Mas, não sei... é problema de autoestima. Tipo, esses dias eu chorei por autoestima, porque eu não tinha uma calça. E daí acabei olhando meu rosto, meu cabelo: “Não, eu tô horrível! Não dá pra eu ir assim...” E aí eu fiquei chorando, chorando e quase que eu não fui nesse rolê... De vez em quando isso volta.

Além de vincular o mal-estar à insatisfação com a aparência, Eduardo mencionou conflitos familiares envolvendo a mãe e o irmão e também falou sobre uma experiência amorosa que o magoou.

EDUARDO – Acho que tudo aconteceu rápido demais. Conheci ela num grupo do WhatsApp e aí a gente foi conversando, conversando, quando a gente viu a gente já tava marcando de se encontrar e aí a gente falou: “Meu, vamos namorar?”. Tudo isso em um mês, foi muito rápido. E aí a gente falou: “Calma! Vamos pensa melhor nisso”. E aí a gente terminou e aí ela falou: “Não, vamos só ficar”. E aí, acho que uma semana e meia depois ela falou que já tava gostando de outro menino e eu fiquei me questionando... me questionando junto com essa bola de neve dos meus amigos me fazerem eu me sentir substituível...

⁴⁴⁰ Em referência ao conceito antropológico de etnocentrismo, que remete ao julgamento de uma sociedade por outra a partir dos critérios de sua própria cultura, desconsiderando os valores da outra sociedade, Le Breton (2012:34) afirma que os adultos frequentemente desconsideram a perspectiva dos adolescentes, avaliando que as motivações para os comportamentos de risco são fúteis.

Com relação às amizades, Eduardo se mostrou uma pessoa muito sociável e popular, porém, disse que no ano anterior havia se afastado de vários amigos importantes e que essa tinha sido uma das razões para sentir-se substituível e isolado.

EDUARDO - Me considero uma pessoa muito social, eu sempre fiz amigos com facilidade, mas, às vezes, eu me considero substituível, porque, às vezes, eu faço amizade muito fácil, mas eu percebo que essas amizades não duram. E eram coisas assim que me machucavam. Tipo, hoje em dia eu entendi melhor e eu aceito melhor que coisas da vida e pessoas vêm e voltam, mas, sei lá... Teve um época que eu sentia que eu era tóxico. Por exemplo, tava numa rodinha de amigos, todo mundo animado e aí eu chegava com toda a minha tristeza e todo mundo acabava desanimando porque me via triste e... ninguém gosta de ver ninguém triste. Sentia que eu não tava causando um bom clima. Chega um menino do nada com o braço todo cortado, chorando numa rodinha onde tá todo mundo conversando, falando sobre faculdade...

Eduardo queria ser reconhecido em seu valor, autenticidade e unicidade. Precisava colocar a prova o próprio valor, mas também o amor dos outros. Fez essa experiência partir de um comportamento de risco (cortar-se), marcando na própria pele a sua especificidade e ritualizando a passagem para outra condição. Mais tarde, com o auxílio da psicóloga e, principalmente, dos amigos, conseguiu mudar o objeto de simbolização, parando de cortar a pele, numa decisão de cortar o cabelo.

EDUARDO – Eu sempre tive muito apoio de amigo e familiar, então, eu acabei passando por essa fase rápido. Aí eu falei “Quer saber?” Eu tinha um cabelão na época... Deixa eu pegar aqui... (e me mostra a foto no celular). E, aí eu cortei o cabelo, falei... “É Isso! Sou um novo eu, me entendo melhor agora...”. Eu cortei o cabelo curtinho assim. E eu já tava bem melhor.

No caso de Eduardo, a perspectiva não patologizante de Le Breton é bastante pertinente, na medida em que os comportamentos de risco estiveram circunscritos ao ano anterior à entrevista e pareciam ter sido superados, mesmo que certas dificuldades de autoestima perdurassem. Como diria esse autor, o jovem interrogou o valor da própria vida e teve uma resposta positiva, o que lhe possibilitou reestabelecer o narcisismo pessoal (LE BRETON, 2012:34). Com os cortes – primeiro na pele e depois no cabelo – conseguiu criar “um novo eu”, encontrando os suportes que lhe faltavam e, ao mesmo tempo, obtendo dos adultos e, principalmente, dos amigos a atenção e afeto que lhe eram tão imprescindíveis.

EDUARDO - Eu tive muito apoio dos meus amigos, muito mesmo, tipo, um dia eu ter uma crise fodida e eu tá chorando sem parar e eles me encherem o saco no WhatsApp, ficar me ligando diversas vezes falando: “Ei, para de pensa merda, eu tô aqui...”. Foi o apoio dos amigos que me ajudou a passar por isso.

Quando perguntei se ele se arrependia das automutilações, afirmou que não e reivindicou que tinham sido importantes para tornar-se quem ele era. Eduardo se “entendeu melhor” a partir das experiências, mas foi auxiliado nesse entendimento pelo tratamento de quatro meses que fez com uma psicóloga, algo possibilitado pela preocupação e atenção da mãe, que percebeu que havia algo errado, apesar do pedido ambivalente por ajuda (cortando-se, mas evitando que a mãe visse). Além dos amigos, contou também com o apoio da escola e da maioria dos professores - a despeito de alguns poucos que o trataram com indiferença e ironia por estar com a mão machucada - que acabou “pegando um pouco mole”, ajudando na aprovação. Então, sentindo-se melhor, Eduardo reorganizou seus planos:

EDUARDO – Tinha aquilo de ter pensado “Ah! Vô me matar!”, mas eu pensei: “Meu, não quero mais isso, e agora o que que eu faço? Eu não quero repeti o ano porque é um ano todo perdido. Então, se não vou mais me matar, o que que eu faço? Ou eu estudo ou eu reprovado!”

Antes, cogitando matar-se, não fazia sentido o esforço. Mas, retomado o gosto pela vida, Eduardo, em toda sua sagacidade e presença de espírito, resolveu “dar um puta gás no fim do ano” e, contando com a ajuda dos professores que passaram trabalhos extras para aumentar a nota, conseguiu esse feito. Das muitas coisas que Eduardo aprendeu no ano anterior, quase nenhuma era parte do currículo escolar e, conforme pontuado no capítulo 8, ele próprio tinha desconfiança de que, talvez, não devesse ter sido promovido. Mesmo assim, estava muito feliz pela aprovação.

- Nunca abandonou, nem cogitou essa possibilidade

Carlos, um jovem aprendiz para quem o trabalho fazia parte do plano (São Lucas, manhã)

Carlos, que se considerava pardo, apresentou uma trajetória escolar linear⁴⁴¹ e morava com dois irmãos menores, além da mãe e do pai, ambos com ensino médio completo. O pai era segurança e a mãe, manicure. A renda familiar mensal familiar era de três salários mínimos, mais ou menos. Tinha começado a trabalhar como “Jovem Aprendiz” em um mercado havia pouco mais de dois meses, com o objetivo de comprar as coisas que quisesse, ajudar os pais e, principalmente, guardar dinheiro para fazer cursinho pré-

⁴⁴¹ Conforme tabela 68 (anexo), ele assinalou no questionário objetivo que nunca havia reprovado ou abandonado.

vestibular. Quando começou a época de provas, teve bastante dificuldade em conciliar o trabalho e os estudos, chegando a cogitar largar o emprego, pois a prioridade seria, necessariamente, a escola. Com relação às suas motivações para estudar:

MAYSA - *E por que que você acha que até hoje você nunca largou a escola?*

CARLOS - *Porque eu nunca tive motivos e também acho que é uma coisa necessária e seria besteira fazer isso. Não passa pela minha cabeça nunca fazer isso.*

MAYSA – *Então é fácil para você se motivar a vir para a escola?*

CARLOS - *Pra mim, sim, porque eu tenho objetivos e pra atingir esses objetivos, eu preciso passar pela escola, então para mim é fácil.*

MAYSA – *Mas é prazeroso vir para cá?*

CARLOS - *Depende, depende. Em alguns pontos é, em alguns pontos não. Ao mesmo tempo em que eu lido com professores e aulas legais, que me interessam, também têm aulas que eu não gosto, professores chatos e pessoas chatas também, que todo lugar vai ter.*

MAYSA – *E que objetivos são esses que te fazem vir para um lugar não tão prazeroso?*

CARLOS - *Meu principal objetivo é fazer psicologia. Provavelmente clínica. Atendendo pessoas.*

MAYSA - *E você acha que está fazendo o necessário para atingir esse objetivo?*

CARLOS - *Em partes sim. Minhas notas são boas. Mas preciso de mais desempenho, tá um pouco longe assim da hora que eu for fazer a prova, mas eu quero ter bastante noção de como é e estar mais preparado.*

MAYSA – *Mas você tem uma estratégia para melhorar?*

Foi a partir desta última pergunta que ele me contou que já estava guardando dinheiro para o cursinho pré-vestibular, que pretendia começar dali um ano e meio. A escola era prioridade para Carlos, porque ele construiu uma narrativa forte segundo a qual os estudos eram absolutamente necessários para atingir os seus objetivos e evitar “trabalhos braçais, como pedreiro e lixeiro”. A partir disso, criou uma estratégia que associava escola, trabalho e futuro, por meio de um pensamento coerente que ligava determinados investimentos à conquista de metas. Para traçar os caminhos para entrar na faculdade que ele queria, dispunha de certas informações relevantes, como, por exemplo, saber que Fuvest era o nome do exame que dava acesso às vagas da USP. Tais conhecimento estavam associados, também, a uma rede de amizades repleta de “bons alunos” que, como ele, valorizava os estudos e tinha planos nesse sentido.

MAYSA - *E se você abandonasse a escola ou reprovasse, isso seria mal visto pelos seus amigos?*

CARLOS - *Na verdade sim, para todos seria, porque você abandonar é uma decisão idiota. Na minha opinião, é besteira fazer isso e reprovar também, as pessoas falam que tipo... é culpa do professor, mas se ele quisesse, se tivesse se desempenhado, provavelmente, ele não tinha repetido, por culpa dele assim.*

MAYSA - *Mas que que os seus amigos fariam de você?*

CARLOS - *Ficariam muito decepcionados, desapontados. Talvez continuassem sendo meus amigos, mas mesmo assim ia ficar meio diferente, sabe? "Nossa, aquele que repetiu!"*

A questão dos amigos mostrou que, além da dimensão estratégica, a escola também tinha uma dimensão moral para Carlos: aquele que reprova de ano ou abandona tem culpa porque toma uma decisão "idiota". A reação para tal pessoa é a decepção e, mesmo que a amizade fosse mantida, a relação seria diferente porque a pessoa tomou uma atitude com a qual perdeu o respeito dos colegas. Havia, portanto, a tendência à responsabilização do aluno pelo fracasso escolar. Além disso, o jovem avaliava que o mérito individual se conquistava internamente ao sistema escolar, o que era muito mais favorável para a adesão do que a aposta no empreendedorismo. E, essa mesma moral perpassava a vida familiar de Carlos, conforme trecho reproduzido na Unidade III, segundo o qual os pais não o "deixariam" abandonar e, caso isso ocorresse, ficariam "decepcionados" e o "obrigariam" a voltar. Nesse sentido, foi interessante o uso da palavra "decepção", tanto para descrever a possível reação dos amigos quanto a da família. Além disso, chama a atenção que a forte adesão de Carlos à escola, bem como sua visão meritocrática, não significou que ele não tivesse críticas à instituição, para qual também usou a ideia de decepção⁴⁴². Em oposição à maioria dos alunos, Carlos foi enfático em dizer que a escola era ruim por culpa do governo, pela falta de professores, pela falta de estrutura e pelo estereótipo criado em torno do aluno "maloqueiro". Questionei se o fato de a escola ter esses problemas - em especial pela falta de professores e aulas vagas - não faria com que o aprendizado, tão necessário para seus objetivos, ficasse comprometido.

CARLOS - *Fica. Por exemplo, se o professor de matemática falta bastante e não tem ninguém para substituir, uma pessoa que é boa, que tem um desempenho bom, tem uma cabeça boa pra matemática, poderia desenvolver, mas por conta do professor faltar, mas acaba não desenvolvendo essa habilidade.*

MAYSA - *Então a escola vai parar de ser útil?*

⁴⁴² Cf. Cap. 6.

CARLOS - *Não, não para de ser útil, por que mesmo ela sendo ruim, a gente continua aprendendo, não da melhor forma possível, não da melhor qualidade, mas a gente continua aprendendo e também por outros motivos, outras pessoas, coisas fora da escola.*

Foi interessante que, quando falávamos de um certo aluno e de um certo professor, os problemas atrapalhavam até quem tinha a “cabeça boa para matemática”. Já quando perguntei especificamente se os problemas que ele estava me narrando comprometeriam os seus objetivos, ele disse que não, pois era possível aprender mesmo quando a escola era “ruim”, evidenciando a coexistência entre a crítica à escola e a visão da auto responsabilização. Cogitei se a percepção realista da baixa qualidade poderia diminuir as ambições de Carlos, na medida em que poderia enfraquecer a ideia de que a escola iria ajudar a entrar na faculdade. Porém, a autoimagem positiva e a postura meritocrática pareceram ter-lhe possibilitado a visão segundo a qual é possível ser vitorioso apesar dos problemas da escola. O projeto de fazer cursinho desempenhava um papel central nessa superação, de tal forma que o trabalho aparecia como a etapa intermediária para juntar dinheiro para custeá-lo. Neste caso, o trabalho reforçou o propósito de escolarização a partir de um plano coeso e articulado para atingir os objetivos.

Alguns elementos transversais aos processos de afastamento da escola

Sejam quais forem as dinâmicas associadas aos casos específicos, um elemento mais constante nos processos de abandono foi o acúmulo de faltas e de notas baixas, pois, como já discutido, dificilmente, o jovem resolve deixar a escola da noite para o dia, numa decisão pontual. Assim, um ponto sensível é quando sente que já esgotou o limite de faltas e/ou de notas baixas que poderia ter e, a partir disso, passa a acreditar que a reprovação é inevitável.

MAYSA: Como que você descobriu que ia reprovar?

NÚBIA: Ah.... Eu sabia, porque eu tinha um professor que falava bastante comigo em relação a isso.... Aí ele falava sobre as notas e como ele conversava lá embaixo com os professores, ele ouviu (sobre) quem tava faltando demais... Quem tinha risco... Aí, teve uma vez que ele chegou pra mim e falou assim: “Núbia, cê vai acabar reprovando por conta de falta...” Aí eu peguei e pensei: “Então, já não dá mais...”

(Núbia, 19 anos, fora da escola)

MAYSA – Quando você abandonou, já era fim de ano, não dava para aguentar mais um pouco?

MARIA - Ah, mas as notas tava ruim mesmo, não ia passar... (Risos). Cheia de falta, também... Eu falei: "Agora já era". Eu não tava com muita vontade também, sabe? Aí eu acabei deixando...

(Maria, 17 anos, abandonou e retornou, noturno, São Gabriel)

Nestes e em outros casos, havia um afastamento prévio com relação à escola que foi potencializado no momento em que os jovens passaram a acreditar que seriam reprovados. Na conformação dessa crença, a fala negativa dos docentes pode desempenhar um fator importante, como ocorreu no caso de Núbia e também de Christopher que, conforme apresentado no capítulo 8, ouviu de seu professor de Artes, antes mesmo do fechamento do último bimestre, que deveria escolher a sala que desejava estudar no ano seguinte, pois já tinha sido reprovado. Assim, para um jovem que já se encontrava distanciado da escola por outros motivos, a fala do professor soou como uma confirmação de suas incapacidades e como uma profecia de que a reprovação iria necessariamente ocorrer, contribuindo ainda mais para o afastamento. A coordenadora Andreia reforçou essa percepção, apontando que a fala negativa dos professores costumava ser um empecilho para as suas tentativas de reengajamento dos alunos faltosos, porque comunicava que as chances de aprovação haviam se esgotado, conforme também foi apresentado no capítulo 8.

Por sua vez, quando, de fato, ocorre a reprovação, a relação já fragilizada passa por mais uma prova, pois, diante da repetência, o aluno tem de decidir se irá refazer a série no ano seguinte ou se irá protelar sua escolarização para outro momento, podendo avaliar que é mais vantajoso aguardar completar dezoito anos para cursar o "Ensino de Jovens e Adultos" (EJA), na medida em que essa modalidade pode ser finalizada na metade do tempo do ensino regular, sendo essa avaliação um aspecto comum nas narrativas dos jovens que já deixaram a escola em algum momento. É relevante que a reprovação pode não ser a primeira, de tal forma que as dinâmicas descritas podem ocorrer reiteradas vezes, esgarçando ainda mais a relação.

Além desses aspectos, outro ponto bastante comum nos processos de afastamento, e que também aconteceu de forma transversal às diferentes dinâmicas identificadas, foram mudanças significativas na rotina e na vida dos jovens, vinculadas, muitas vezes, a efeitos negativos do ponto de vista psicológico, podendo ser enquadradas em dois grupos (às vezes, coincidentes): mudanças na configuração familiar e mudanças de escola, associadas ou não com mudança de bairro e/ou de cidades. Os dois tipos implicaram a perda de apoios que os jovens possuíam na situação anterior, sendo esses apoios constituídos por pessoas importantes em suas vidas, conforme discutido no capítulo 9. No que toca às mudanças familiares, as

alterações estiveram, muitas vezes, associadas à percepção de um declínio financeiro e consequente necessidade de trabalhar, o que implicou uma somatória de fatores. Além disso, as reconfigurações familiares se manifestaram de diferentes formas: na saída do pai ou da mãe do convívio doméstico (como nos casos de Bianca, Luana, Bernardo, Kátia, Amanda), com maior ou menor sensação de abandono afetivo e perda de contato; na morte de um parente querido (como no caso de Henrique⁴⁴³, Kátia e Bernardo), e no casamento (a exemplo de Núbia). O outro tipo de alteração, referente à mudança de escola, cidade e bairro, esteve relacionada à falta de acolhimento no novo estabelecimento, seja por parte dos professores (conforme apontado por Bianca) ou pelos colegas, com experiências de *bullying* e/ou isolamento, tal como vivenciadas por Christopher, Luana, Maria e Bianca, conforme discutido no capítulo 5.

Uma comparação entre os cinco tipos de “experiências escolares”

Uma vez que, na Unidade II e III, a proposta foi a discussão temática, sem privilegiar as especificidades dos agrupamentos, a abordagem dos casos individuais torna oportuna uma reflexão sobre as nuances entre os cinco tipos de experiências escolares estabelecidas, considerando os resultados dos questionários objetivos⁴⁴⁴, mas, sobretudo, no cruzamento com as entrevistas em profundidade. Contudo, também nesse momento, as diferenciações devem ser analisadas a partir de indícios qualitativo, havendo pontos de contato entre os cinco tipos, que não devem ser pensadas como grupos totalmente herméticos.

Considerando, em primeiro lugar, os jovens que haviam abandonado a escola e permaneciam fora dela - Junior, Núbia, Bianca, Mesaias, Letícia e Henrique - é possível apontar algumas semelhanças com o perfil estabelecido para os que deixaram de estudar, mas retornaram (AbR). Assim, apesar de serem, no geral, mais velhos, todos evidenciaram relação presente ou passada com o mercado de trabalho⁴⁴⁵, além da maioria ter tido reprovações prévias (a exceção de Núbia e Mesaias). Ademais, no que se refere à confiança sobre a possibilidade de conciliar escola e atividade profissional, também houve proximidade entre os dois grupos, de tal maneira que esse discurso apareceu de forma um pouco mais enfraquecida entre aqueles que tiveram experiências de fracasso escolar e de trabalho, sendo possível notar uma reelaboração das falas de autoconfiança, na qual era admitida uma dificuldade, mas havia a insistência de que a dupla jornada era viável. Em seguida, no que diz respeito às suspeitas sobre a escola⁴⁴⁶ e, principalmente, à valorização do empreendedorismo⁴⁴⁷ como forma de ascensão social, estes foram aspectos que caracterizaram mais

⁴⁴³ Embora o caso de Henrique tenha sido mencionado em alguns momentos, optou-se por não o aprofundar. Para mais explicações, cf. nota 83.

⁴⁴⁴ Para o resumo das características dos grupos que responderam aos questionários objetivos, conferir tabela 67, no capítulo 2.

⁴⁴⁵ Para uma discussão sobre o trabalho, cf. Cap. 3.

⁴⁴⁶ Para uma discussão sobre a desconfiança da escola, cf. Cap. 6.

⁴⁴⁷ Para uma discussão sobre o empreendedorismo, cf. Cap. 7.

fortemente o grupo de entrevistados que estavam fora da instituição. Com relação às críticas à escola, elas apareceram de forma bastante enfática apenas em Junior e Luana e, de maneira mais difusa, em Núbia, Bianca e Mesaias. Já no que toca ao empreendedorismo, esse aspecto se fez muito presente na maioria dos membros do grupo, exceto em Letícia e Henrique, sendo possível apontá-lo como um traço especialmente característico desse tipo de experiência escolar, embora raramente tenha coexistido com uma crítica explícita à escola, de tal forma que foi notável a sobreposição entre essa tendência e o plano de retomada dos estudos, que permaneceu explícito na fala de todos os jovens, com exceção de Junior. Nesse sentido, um dos principais elementos que individualizam qualitativamente esse grupo foi, justamente, a reiteração do desejo de retomada dos estudos, o que também problematiza a concepção do abandono escolar como uma situação mais definitiva, como, por exemplo, foi sugerido por Salata (2019):

A evasão deve ser entendida como etapa final de um processo de desengajamento do estudante em relação à vida escolar, tanto do ponto de vista acadêmico – que se expressa no baixo rendimento e maior repetência – quanto social – expresso na fragilidade dos laços estabelecidos naquele espaço em relação a outras redes nas quais os estudantes estão inseridos (SALATA, 2019).

Embora haja, de fato, progressivos desengajamentos acadêmicos e sociais envolvidos no processo, o abandono não deve ser pensado como etapa final, no sentido de que as portas da escolarização se fechariam em definitivo. No que toca ao grupo em questão, os achados desta pesquisa sugerem que, assim como o “começo”, o “fim” do processo também é pouco localizável temporalmente, uma vez que foram muito comuns tentativas recorrentes de retorno, com matrícula no ano seguinte, mesmo que esses jovens não tenham conseguido novamente sustentar a frequência ou que seus planos não fossem muito concretos ou muito bem articulados. Além disso, foi notável que alguns entrevistados tenham trazido relatos sobre suas mães, que planejavam elas próprias voltarem a estudar, evidenciando que o projeto de escolarização pode permanecer vivo, mesmo quando as possibilidades de serem concretizados são mais difíceis, o que reforça o caráter fluido e subjetivo do abandono que, conforme discutido, pode, em determinados contextos, ser interpretado como uma reprovação por faltas. Em seguida, no que diz respeito às questões envolvendo o aprendizado⁴⁴⁸, tanto este quanto o grupo dos que abandonaram a escola e retornaram, podem ser caracterizados por demonstrarem ter conhecimento sobre mecanismos de flexibilizações avaliativas, o que não significou, necessariamente, uma relação de causa e efeito, embora se trate de um tipo de informação mais comum entre os indivíduos mais afastados da escola. Por fim, há uma diferença importante entre os dois grupos no que diz respeito à questão racial, pois metade desses jovens declarou-

⁴⁴⁸ Para uma discussão sobre o aprendizado, cf. Cap. 8.

se, durante as entrevistas, “preto” ou “negro” sendo que, de acordo com os questionários, em todos os agrupamentos predominavam os pardos, ressalvados os alunos da escola federal que eram, majoritariamente, brancos. Embora haja diferença na forma como os dados foram obtidos (entrevista, no caso dos jovens fora da escola e questionário, em todos os outros)⁴⁴⁹, esse achado vai ao encontro de pesquisas que identificam maiores entraves à escolarização de “pretos”, em comparação não apenas com brancos, mas também com pardos (SOARES; ALVEZ, 2003; LOUZANO, 2013).

Tendo em vista o segundo tipo de experiência escolar destacada, ou seja, dos jovens que abandonaram a escola, mas retomaram posteriormente os estudos (Luana, Katia, Christopher, Lil, Maria, Robert, Jefferson, Caio, Bernardo e Samantha) os questionários objetivos tinham permitido apontar para matrículas no período noturno; reprovações prévias; contato com o mercado de trabalho; idade de dezesseis anos; mãe que cursou, no máximo, ensino fundamental; avaliação positiva da escola e; desinteresse como motivo principal para o abandono escolar⁴⁵⁰. Conforme descrito acima, de um ponto de vista mais qualitativo, a autoconfiança sobre assumir dupla jornada (escolar e laboral) e conhecimento sobre flexibilizações avaliativas foram aspectos que os aproximou dos jovens fora da escola. Contudo, considerando a totalidade dos indivíduos do grupo, é necessário destacar as especificidades de Bernardo e Samantha que, ao longo da tese, foram descritos como casos de abandonos atípicos. Nesse sentido, é importante ponderar que o abandono é *quase* sempre um processo, pois, em algumas situações, ele pode ser mais abrupto e circunstancial, como no caso do rapaz, que era bastante crente na importância da escola, mas havia abandonado os estudos no ano anterior à entrevista, após ter sofrido de hepatite e passado por uma longa convalescença, sentindo-se fraco, mesmo meses depois de seu tratamento medicamentoso ter terminado. Porém, no começo do ano seguinte, já estava plenamente restabelecido e a volta à escola ocorreu automaticamente. Outro exemplo, é Samantha, uma “boa aluna”, muito engajada na escola, mas que deixou de estudar no sexto ano, porque a mãe perdera o emprego e não tinha mais como custear o

⁴⁴⁹ Há algumas ambiguidades referentes à forma como as categorias raciais foram abordadas nos questionários objetivos e nas entrevistas, o que torna difícil uma análise mais precisa. Nos primeiros (que não foram aplicados aos jovens fora da escola), havia as alternativas “amarela”, “branca”, “indígena”, “parda”, “outra” e “preta/negra”, devendo-se considerar que essa última não é utilizada pelo IBGE, que opta pelos conceitos “preto” e “pardo”. No entanto, supus que os alunos não teriam essa informação e que a minha categorização seria mais fácil de compreender. Já no momento das entrevistas, os jovens ficaram livres para afirmar qualquer categoria.

⁴⁵⁰ Na comparação entre esse perfil estabelecido para o grupo e os jovens que efetivamente foram entrevistados, todos apresentaram reprovações anteriores e matrícula no período noturno, exceto Caio que era aluno da escola federal e, portanto, estudava no vespertino. Conforme pontuado no capítulo anterior, entre os 127 casos houve um aluno que havia abandonado os estudos e retornado e estudava no período da manhã, de tal forma que também poderia funcionar como um contraexemplo interessante, porém ele não aceitou participar da entrevista. Com relação à idade, prevaleceram jovens com dezessete anos, o que era compatível com a informação do questionário objetivo, uma vez que a idade predominante era a de dezesseis anos naquele momento, tendo passado entre cinco e oito meses até o período das entrevistas. No que toca à relação com o mercado de trabalho, entre os dez entrevistados do grupo, apenas três nunca tinham trabalhado: Christopher, Maria e, novamente, Caio, o jovem mais discrepante com relação ao grupo e, portanto, muito interessante enquanto contraponto. Também Maria possibilitou reflexões importantes, servindo como contraexemplo aos demais, na medida em que se declarou branca, apresentou renda familiar superior, ambos os pais com ensino superior e empregos estáveis, além de nunca ter trabalhado e não demonstrar pretensões nesse sentido.

transporte da filha para a escola. Algumas vezes, ela tentou ir a pé, mas tinha medo do trajeto e acabou acumulando faltas e reprovando. No ano seguinte, a mãe conseguiu um emprego fixo e começou a pagar a condução escolar.

SAMANTHA - Eu ficava meio triste por não tá indo e não tá aprendendo o conteúdo da boca do professor, porque é mais fácil quando o professor explica, né? Eu fazia as lições sozinha em casa, mas não tinha a aula. Tirando a parte que eu não via meus amigos... Eu ficava muito sozinha em casa estudando. Então, eu acho que, foi ruim...

(Samantha, 16 anos, abandonou e retornou, noturno, São Gabriel)

Os casos de Samantha e Bernardo foram bastante peculiares porque não foram antecedidos por questionamentos mais longos sobre a possibilidade de deixar a escola, além de, aparentemente, não parecerem implicar grandes consequências para a vida escolar posterior, aproximando-se dos jovens da rede estadual com trajetórias regulares. Evidenciaram também a questão da configuração de forças envolvidas na evasão, indicando que os elementos que nutrem o desengajamento podem, em certas circunstâncias, serem mitigados ou neutralizados por contrapesos que compõem alguns caminhos possíveis para a permanência escolar, conforme foi discutido na unidade III.

Em seguida, tendo em vista os indivíduos que apenas cogitaram a evasão, os questionários objetivos evidenciaram as seguintes características⁴⁵¹: “*bullying*” como o principal motivo para abandonar a escola, avaliação da instituição como “mais ou menos”, predominância do gênero feminino e experiência de algum tipo de violência. Considerando os entrevistados desse grupo, que foram apenas quatro (Eduardo, Sonya, Amanda e Shtefany), houve maioria de meninas, aproximando-se do perfil traçado, à exceção de Eduardo, propositalmente escolhido para permitir acesso a experiências heterogêneas. Além disso, em todos esses casos havia uma situação importante de sofrimento psicológico⁴⁵² e, embora esse traço não tenha se mostrado exclusivo do grupo (tendo aparecido em todos os outros, exceto o dos alunos com trajetória regular da rede estadual), a menor relevância de questões como trabalho, críticas mais contundentes à escola e empreendedorismo sugerem uma especificidade, no sentido de que as experiências de sofrimento apareceram de forma mais pura nesses casos. Já no que se refere à sensação de ser incapaz de aprender, duas (Amanda e Shtefany) dos quatro jovens tinham experiências nesse sentido, o que sugere, de forma inconclusiva, dado o tamanho diminuto do grupo, que pode tratar-se de uma questão importante. No que diz respeito às convergências, apesar do perfil do grupo identificar *bullying* como a

⁴⁵¹ Cf. Tabela 67, Cap. 2.

⁴⁵² Para uma discussão sobre experiências de sofrimento psicológico, cf. Cap. 4.

principal motivação para o abandono nesses casos, qualitativamente, esse foi um traço que aproximou esses jovens do grupo anterior (AbR), no qual também houve situações de *bullying* e de isolamento. Com relação à (des)confiança na escola, é possível afirmar que a ambiguidade nas avaliações foi comum nas entrevistas de todos os jovens matriculados em estabelecimentos estaduais, porém, foi notável um decréscimo da confiança entre aqueles que tiveram experiências efetivas ou ideadas de abandono. Na temática da perda ou ausência de um “outro educacionalmente significativo” foi relevante que a questão tenha aparecido de forma intensa nos três grupos até aqui discutidos. Além disso, a comparação entre os entrevistados e os resultados dos questionários objetivos sugere que, em uma amostra em que há mais pessoas com abandono prévio, há mais monoparentalidade do que em um grupo aleatório, o que é especialmente relevante se consideramos que, quanto menos pessoas envolvidas com o jovem, menor é a chance de que ele encontre apoios significativas para a sua escolarização, conforme debatido no capítulo 9. Ademais, no que toca à questão financeira, com relação aos grupos dos que a haviam abandonado e depois retornado e dos que apenas cogitaram o abandono, também não foi possível atribuir uma diferença significativa. No que se refere às estimativas da renda por pessoa da família, a partir das entrevistas, também não permitem traçar comentários mais específicos sobre os três grupos, havendo em todos eles tanto situações de vulnerabilidade⁴⁵³ – como a de Mesaias (fora da escola), de Robert, Kátia e Bernardo (abandonaram e retornaram), de Sonya (cogitou o abandono), de Camila (nunca abandonou e nem pensou nisto, da rede estadual) e de Antônio (nunca abandonou e nem pensou nisto, da rede estadual) – quanto de maiores ganhos – como a de Núbia (fora da escola), de Christopher, Luana e, principalmente, Maria (abandonaram e retornaram), de Eduardo (cogitou o abandono), de Lorenzo e Lucas (nunca abandonaram e nem pensaram nisto, da rede estadual) e de Jéssica (nunca abandonou e nem pensou nisto, da rede federal).

Finalmente, no que diz respeito aos jovens com trajetórias escolares regulares, uma distinção relevante com relação aos três grupos anteriores foi o fato de nunca terem sido reprovados, maior percepção de bem-estar material e, principalmente, distanciamento com relação ao trabalho – pelo menos

⁴⁵³ No que toca aos contextos de precariedade material, mobilizando o critério de “linha de pobreza” do Banco Mundial para países de renda média-alta, localizam-se, em 2019, todos aqueles que viviam com menos de 436 reais per capita, abrangendo 24,7% da população (IBGE, 2020). Outro indicador de pobreza, um pouco mais abrangente, diz respeito ao corte de meio salário mínimo per capita que, em 2019, correspondia a 499 reais, incluindo 29,2% dos brasileiros (IBGE, 2020). Entre os entrevistados que estavam fora da escola, a partir dos dois critérios, é possível incluir Mesaias, que estava vivendo de “favor” e não tinha nenhuma fonte fixa de renda, dependendo de bicos esporádicos e empréstimos dos amigos. No que se refere aos que evadiram e retornaram, havia Robert, com 333 reais per capita, Kátia, com 350 reais per capita e Bernardo, com 486 reais, portanto, contemplado apenas pelo segundo indicador. Já entre os que apenas cogitaram o abandono, Sonya, com 375 reais per capita estava incluída a partir de ambos os critérios. No grupo dos entrevistados das escolas estaduais que nunca deixaram de estudar ou consideraram essa possibilidade, Camila, com 483 reais por membro da família se enquadra no segundo indicador e, finalmente, Antônio, aluno da escola federal com trajetória bastante linear apresentou a segunda renda mais precária, de 285 reais per capita. Cf. Síntese dos Indicadores Sociais, do IBGE, de 2020, página 64. <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101760.pdf> Acesso em 24.07.2022.

de trabalhos com jornada integral, no caso dos estudantes dos estabelecimentos estaduais (NE), e, total, entre os matriculados na escola federal (NF). Outro aspecto comum entre esses dois grupos, de acordo com os questionários objetivos, foi a avaliação da escola como não fácil (difícil ou mais ou menos), o que sugere uma relação positiva entre esse aspecto e trajetórias lineares, ainda mais forte no caso dos indivíduos da escola federal. No que diz respeito à questão financeira, os questionários objetivos haviam sugerido⁴⁵⁴, de forma muito geral, que esse grupo tinha os melhores resultados em termos de renda, seguidos pelos jovens da rede estadual na mesma situação. No que toca à sensação subjetiva, os de ambas as redes, tenderam a demonstrar maior percepção de bem-estar financeiro, mesmo que, objetivamente, alguns deles estivessem abaixo dos critérios de pobreza (IBGE, 2020)⁴⁵⁵, a exemplo de Camila e Antônio. Considerando as especificidades de cada um, o perfil objetivo para os jovens da rede estadual identificou os seguintes aspectos: considerar “trabalho” o principal motivo para abandonar a escola, planos para o futuro que envolvem estudar e trabalhar, matrícula no período matutino, avaliar-se como “bom aluno” e interessa-se pelas disciplinas. Os quatro jovens entrevistados desse grupo - Lorenzo, Camila, Lucas e Carlos- evidenciaram grande correspondência com essas características, pois nenhum havia sido reprovado, todos estudavam no período matutino e não trabalhavam, com exceção de um único jovem (Carlos). Mesmo esse entrevistado, atuava como “Jovem Aprendiz”, o que, conforme discutido na unidade III, implica uma distinção importante com relação a outros tipos de envolvimento com o mercado de trabalho. Além dele, os outros jovens entrevistados desse grupo nunca tinham trabalhado anteriormente, mas estavam buscando ocupação nessa modalidade específica. Uma característica bastante importante desses jovens foi a ausência de relatos de experiências de sofrimento psicológico, distinguindo-os de todos os outros grupos, incluindo os alunos da rede federal, conforme mencionado. No que toca à desconfiança em relação à escola, foi possível notar nesses entrevistados tanto críticas fragmentárias e pacificadas, quanto críticas mais contundentes, porém neutralizadas pela tendência à auto responsabilização, conforme discutido no capítulo 6. Com relação ao aprendizado, ficou evidente a narrativa positiva e polissêmica e, portanto, mais afinada com a escola, conforme apresentado no capítulo 8. No que diz respeito a outros aspectos positivos em relação à escolarização, é possível apontar tanto para situações mais genéricas de atribuição de significados morais e afetivos à escola, como no caso de Lorenzo e Camila (tendo também aparecido em jovens com trajetórias menos lineares), quanto para relações mais fortes, com criação de uma interpretação contrária ao ingresso no mercado de trabalho, bem como a capacidade de traçar planos coerentes, realistas e estratégicos, dotados de informações acuradas e relevantes sobre as possibilidades do

⁴⁵⁴ Cf. tabela 56, Cap. 2.

⁴⁵⁵ Sobre critérios de pobreza, conferir nota 207.

mercado de trabalho e do ensino superior, mesmo que isso coexistisse com a crítica à escola, como pôde ser notado em Carlos e Lucas.

Por fim, os entrevistados matriculados na escola federal que nunca abandonaram os estudos ou pensaram em fazê-lo (Jéssica, Roberta e Antônio) também não tinham reprovações prévias ou contato anterior com o mercado de trabalho, aproximando-se de algumas das características estabelecidas no perfil anterior. Contudo, foram escolhidas duas moças e um rapaz, tendo as primeiras se declarado brancas e o último, pardo, de forma a contemplar situações heterogêneas, diferentes do perfil predominante para “gênero” (feminino) e “raça” (branca). Além das características comuns, o perfil para os alunos federais com trajetórias regulares evidenciou os seguintes aspectos: avaliar a escola como “boa”, planos que envolviam apenas estudar, pai ou padrasto responsável pela renda familiar, ser praticante religiosa e gostar de ir à escola. Considerando as entrevistas, foi relevante que a confiança e a valorização da escola tenham sido aspectos bastante característicos desse grupo. Além disso, os três estudantes entrevistados pareceram contar com apoios importantes no âmbito familiar no que se refere à escola. Ademais, chamou a atenção um tipo de relato específico de sofrimento psicológico, que pareceu estar especialmente presente no caso das meninas e que difere bastante do grupo anterior, caracterizado justamente pela ausência desse tipo de experiência. Nesse sentido, foram bastante comuns narrativas sobre se sentirem muito ansiosas e pressionadas pela escola. Além disso, foi marcante a ambiguidade entre sentirem-se valorizadas por terem ingressado em uma instituição de prestígio e, ao mesmo tempo, terem se tornados alunas piores na passagem para o ensino médio, ou seja, quando da entrada na escola federal. Sobre essa questão, é relevante que, no que se refere a experiências de sofrimento em geral, não foi possível notar preponderância nos relatos das meninas, mas, no caso da escola federal, isso ficou bastante claro, sugerindo a proximidade entre o excesso de preocupação com os estudos (o medo de “ficar louca”) e o afastamento (não querer “nada com nada”), de tal forma que o grande engajamento poderia levar ao seu extremo, conforme discutido no capítulo 4. Essa questão torna oportuna retomar a discussão sobre o que Barrère e Sembel (2006:60) sintetizaram como “*sucessos ambivalentes das meninas*”, remetendo a pesquisas que as identificaram, desde os anos 1960, como mais bem-sucedidas academicamente, porém, tendendo a fazer escolhas profissionais menos ambiciosas e, sobretudo, evidenciando uma “*falta de confiança*” “*em domínios que sentem como pouco acessíveis*”. Assim, apesar de serem a maioria entre os alunos federais, as meninas pareceram demonstrar menor tranquilidade em lidar com os desafios de um estabelecimento mais exigente, sendo este um traço fundamental do quinto tipo de experiência escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dos capítulos, busquei apresentar uma reflexão para os sentidos que os jovens entrevistados atribuíam às suas experiências de maior ou menor afastamento da escola, salientando, em primeiro lugar, sete caminhos recorrentemente vinculados ao abandono - lógicas associadas à decisão por trabalhar, experiências de sofrimento psicológico, experiências de *bullying* e de isolamento, demonstração de uma dúvida mais forte com relação à instituição, valorização do empreendedorismo como caminho para o sucesso, sensação de não ser capaz de aprender com a escola e, por fim, perda ou ausência de um “outro educacionalmente significativo” - e, depois, algumas dinâmicas mais afinadas com a permanência. Tendo em vista essas discussões, um primeiro achado de pesquisa fortaleceu a percepção inicial e refere-se à grande dificuldade de caracterizar a evasão (e o abandono escolar, tomados como sinônimos, conforme apresentado na Introdução), considerando a ambiguidade na forma como os documentos oficiais são produzidos e, do ponto de vista daqueles que a vivenciam, a multiplicidade de maneiras de interpretar os afastamentos. Dessa forma, em alguns momentos, o abandono escolar foi equiparado às reprovações por faltas, podendo ser experimentado como um processo longo e potencialmente nunca completo, na medida em que, muitas vezes, existiram retornos parciais e, de todo modo, o desejo de retomada dos estudos quase nunca se esvaiu completamente (sendo esta, talvez, a principal característica dos entrevistados que estavam fora da escola), de tal forma que a fluidez da experiência do abandono é um aspecto importante, justificando que se aborde o fenômeno mais em termos de afastamentos e aproximações com a instituição do que a partir de um conceito rígido.

Nesse mesmo sentido, apoiando as impressões apresentadas na Introdução, também houve casos de jovens que avaliaram terem evadido e regressado no mesmo ano, tendo sido posteriormente aprovados, o que reforça a ideia de plasticidade do fenômeno. Ademais, outro elemento fundamental é que, em nenhum dos exemplos, a evasão pôde ser interpretada como uma decisão pontual e deliberada, na medida em que os entrevistados narraram situações em que, apesar do acúmulo de faltas, não atentavam para as implicações negativas de mais um dia de ausência, descrevendo uma perspectiva avaliadas por eles próprios como muito imediatista e pouco consciente das consequências. Além da dimensão processual, outro achado de pesquisa diz respeito aos aspectos multifatoriais do abandono, coexistindo diversos elementos interdependentes, que podem atuar no sentido da proximidade ou do afastamento da escola, a depender da configuração de forças em cada caso, conforme busquei apresentar na discussão das trajetórias individuais.

Outra questão importante é que, apesar das expectativas negativas desenvolvidas a partir de minha experiência profissional (tal como descritas na Introdução), a investigação apresentada ao longo das

páginas não permite apontar para a ausência ou crise de sentido predominante, na medida em que a maioria dos jovens demonstrou afeto e defesa nítida da escola, sendo visível, inclusive, em boa parte daqueles que se haviam afastado dela. Dessa forma, distancia-se de uma série de autores que apontam a instituição percebida como de má qualidade pelos alunos (SOUZA, OLIVEIRA, 2003; KRAWCZYK, 2014; HANUSHEK, LAY, HITOMI, 2006 apud SOARES; et al; 2015; FRANCESCHINI, RIBEIRO, GOMES, 2017) e se aproxima de Sposito e Galvão (2014), quando afirmam que a maior parte dos discentes pesquisados não evidenciou insatisfação. Isso teve correspondência com os dados do questionário objetivo, na medida em que, embora não se deva subestimar a importância do abandono escolar, apenas 21% da amostra abandonou ou considerou fazê-lo⁴⁵⁶, de tal forma que a maioria dos alunos estudados manifestaram, até aquele momento, uma trajetória mais favorável. Além disso, conforme apresentado no capítulo 2, as avaliações que realizavam da instituição e de si mesmos tendeu a ser favorável, embora os jovens mais afastados tenham apresentado, no geral, resultados piores⁴⁵⁷.

Por outro lado, a pesquisa confirmou a questão das salas vazias (principalmente, no período noturno)⁴⁵⁸, além de reunir histórias de abandono que, contudo, raramente podem ser compreendidas a partir de uma rejeição efetivamente verbalizada com relação à escola, devendo ser interpretadas por meio das singularidades dos sentidos atribuídos, considerando que a defesa manifesta da instituição pode ocorrer concomitantemente a outros fenômenos importantes. Um deles é a tendência à própria responsabilização, também percebida por diversos autores (DUBET, 2006, MARTUCCELLI, 2007a, EHRENBERG, 2010; SENNET, 2012), aspecto central que perpassou boa parte das entrevistas, demonstrando a disposição dos jovens por isentarem a escola das principais críticas, reivindicando a responsabilidade pelas reprovações e evasões, mas também por outros acontecimentos desfavoráveis, de forma a ignorar o caráter social e político dos desafios enfrentados, revelando notável solidão e até desamparo que, em alguns contextos, pôde ser associado ao abandono escolar.

Nesse sentido, conforme apresentado no capítulo 5, é possível designar o sofrimento psicológico como um primeiro caminho frequente para o afastamento dos estudos, havendo dois tipos principais de relações. Na primeira, o esgarçamento do relacionamento com a escola é fruto da falta de um sentido mais abrangente, envolvendo a própria vida pessoal e social, desprovidas de um significado mais amplo, o que pode, inclusive, implicar aumento dos comportamentos de risco, conforme descrito por Le Breton (2009, 2012). Nesses contextos, muitas vezes, a falta de significado se expressou por meio de um discurso

⁴⁵⁶ Cf. Capítulo 2.

⁴⁵⁷ No que toca a diferença entre os grupos, foi sugerido no capítulo 3 que, em alguns momentos, os que apenas cogitaram o abandono apresentaram resultados piores do que os que abandonaram, porém, não foi possível aprofundar essa questão na parte qualitativa, na medida em que esse dado não encontrou correspondência com as entrevistas.

⁴⁵⁸ Nesse sentido, foi ao encontro a várias pesquisas como de Silva, Lourencetti, Rached (1995), Sposito e Galvão (2004) e Souza e Oliveira (2008).

desconexo, que evidenciou a dificuldade em organizar os pensamentos e justificar os próprios pontos de vista, expressando também desafios para formular planos e estratégias para o futuro. Já no segundo tipo, os significados e regras envolvendo a escola eram tão intensamente assimilados que se tornavam insuportáveis, podendo desembocar no seu oposto, ou seja, em desengajamento, como pareceu ser o caso mais típico de abandono no colégio federal. Subjacente a essa discussão, considerando que o termo “desinteresse” costuma ser frequente nas pesquisas sobre o tema (NERI, 2009; PNAD, 2019), outro achado de campo refere-se à necessidade de requalificar essa ideia, na medida em que implica uma atribuição de responsabilidade ao indivíduo e que carrega pouca informação sobre a razão da falta de envolvimento - que, por sua vez, pode estar relacionada, entre outros fatores, ao movimento de ausência de sentido descrito no parágrafo anterior.

Também o engajamento no trabalho que, em um primeiro momento não era visto pelo jovem como contrário à escola, pode ser pensado a partir da tendência à responsabilização, tendo sido mais um entre os principais caminhos em direção ao abandono e podendo ser descrito a partir da interpretação singular que discute as necessidades materiais em meio a contextos simbólicos que conferem colorações específicas à questão econômica. Conforme apresentado no capítulo 4, na medida em que as famílias (ou seja, quase sempre, as mães⁴⁵⁹) evitavam expressar verbalmente um pedido para o trabalho, o jovem assumia a atividade como uma demanda interna, a partir de uma série de motivações, entre as quais o consumo, o *status* e a sensação de crescimento pessoal, mas também a necessidade percebida de ajudar no orçamento doméstico. Assim, tinha de suprir as lacunas entre o que lhe era expresso e a situação financeira concreta, apostando, muitas vezes, na sua capacidade de administrar múltiplas tarefas, o que o impelia em direção a um trabalho em tempo integral que, apenas mais tarde, era percebido com muito exigente. Porém, uma vez no mercado e desfrutando das vantagens de ser remunerado, com o passar do tempo, o trabalho pareceu perder a aparência de opção pessoal, passando a ser visto como uma obrigação inevitável.

Em seguida, conforme apresentado no capítulo 9, outro caminho importante para o afastamento da escola foi a perda ou ausência de um “outro educacionalmente significativo” - razão que pôde ser construída a partir de um esforço interpretativo, na medida em que quase nunca foi declarada ou percebida imediatamente pelo entrevistado. Sobre essa questão, é relevante que o jovem precisa de apoios que o ajudem no desenvolvimento de uma boa relação com a escola, havendo uma série de demandas que precisam ser preenchidas, tais como segurança material (“outro financeiramente estruturante”), suporte organizacional (“outro logisticamente estruturante”), além de acolhimento emocional (“outro afetivamente estruturante”), da possibilidade de serem estabelecidos limites (“outro limitador”) e de uma

⁴⁵⁹ Cf. Cap. 9.

interlocução específica sobre a escola (“interlocutor escolar”), de tal forma que, quando essas necessidades deixam de ser supridas, se torna maior a chance de um afastamento. Com relação aos “interlocutores escolares”, foi muito relevante a perda dos amigos que, quando deixavam de frequentar o mesmo ambiente, implicavam um grande desafio para a continuidade dos estudos. Além disso, a perda dos “outros” quase sempre esteve associada a um momento de mudança na vida do jovem, percebida como um importante elemento transversal a vários processos de afastamento, sendo possível apontar para efeitos em cascata que associam esse elemento, por exemplo, à troca de escola e à perda do convívio com os amigos. Ainda no capítulo 9, foi destacada a questão da predominância das mães como responsáveis pelos jovens, bem como a tendência à omissão paterna, sendo este um achado de pesquisa importante que pôde ser percebido, inicialmente, no momento dos questionários⁴⁶⁰ e ganhou maior destaque no momento das entrevistas.

Relacionados à questão da responsabilização e do sofrimento psicológico, estiveram o *bullying* e o isolamento, temas discutidos no capítulo 5, pensados também como formas de quebra da sociabilidade e identificados como caminhos para o abandono, embora dificilmente tenham sido as motivações alegadas por aqueles que efetivamente evadiram, uma vez que, quase sempre, estiveram imersos em dinâmicas de ocultação, além de, novamente, serem tomados como objeto de reivindicação de responsabilidade, na medida em que os jovens pareciam acreditar que tinham capacidade de alterar o curso dos acontecimentos violentos, devendo lidar sozinhos com o problema.

Além desses caminhos, a pesquisa permite propor duas dinâmicas minoritárias que, embora pouco frequentes, estiveram relacionadas ao abandono. Uma primeira foi a desconfiança sobre a relação entre diploma, emprego e renda, que, conforme discutido no capítulo 6, apareceu raríssimas de vezes de forma contundente, mas, considerando a fragmentação na maioria dos discursos, pôde ser notada como indícios dispersos de críticas que se chocavam com uma fala explícita em defesa da escola. Dessa forma, é plausível que os desconfortos e suspeitas tenham operado em um nível irrefletido, enfraquecendo e fragmentando as justificativas sobre porque a escola valia a pena, ao mesmo tempo em que contribuíam para a diminuição dos esforços em relação aos estudos, a partir de uma “instrumentalização intuitiva”. Nesse contexto, a tendência ao empreendedorismo, crescentemente estimulada pelas próprias políticas educacionais e muito afinada com a responsabilização, pode ser pensada como um indício desse mal-estar não racionalizado, revelando uma aposta alternativa, ao mesmo tempo em que dificilmente havia uma recusa explícita à escola.

Finalmente, relacionada a essa questão está a sensação de que não se é capaz de aprender, que foi mais uma tendência minoritária e, entretanto, intimamente relacionada ao afastamento. Conforme busquei

⁴⁶⁰ Cf. Cap. 2.

apresentar no capítulo 8, trata-se de um efeito perverso da tendência à flexibilização avaliativa, que, por sua vez, é animada pela legislação, pela pressão por índices educacionais favoráveis e pela falta de apoio para que os trabalhadores da escola possam fazer uma prática pedagógica efetivamente inclusiva. No geral, a sensação de aprendizado se relaciona com a transformação do bom comportamento e da observância de aspectos procedimentais em boas notas e na aprovação, o que reforça uma interpretação positiva sobre o próprio desempenho, revelando um significado alternativo para o que seria o aprender (“polissemia do aprender”). Contudo, para alguns, esses sinais de sucesso não foram suficientes para construir uma autoimagem positiva, uma vez que concorreram com narrativas desfavoráveis, desenvolvidas a partir de trajetórias familiares e escolares que antagonizaram com a visão preponderante, a partir da exposição às falas negativas (inclusive a “diagnósticos informais” que estigmatizam sem garantir uma intervenção pedagógica), da internalização de dificuldades escolares dos principais cuidadores e da passagem por outros ambientes escolares, com critérios avaliativos mais exigentes.

No que diz respeito às dinâmicas associadas à proximidade com a escola, busquei compreender quais fatores ajudavam a desenvolver uma interpretação favorável à escolarização. Considerando que o trabalho é um forte caminho para o abandono, um primeiro achado importante se refere à possibilidade de construção de um discurso – pelas escolas, pelos responsáveis e, por fim, pelos jovens – sobre a incompatibilidade entre escola e trabalho, no sentido de operar como contrapeso à moral que os impele a trabalhar⁴⁶¹. Sobre essa questão foi notável que, do ponto de vista institucional, a escola federal tenha sido capaz de propagar esse ponto de vista, envolvendo tanto os discentes quanto as suas famílias, a partir da ideia de que a dedicação exclusiva era um sacrifício que merecia ser realizado. Além do papel da escola, esse posicionamento também pôde ser desempenhado pelo cuidador do jovem, realizando a função de “outro limitador”.

Outro importante achado, conforme pontuado anteriormente, diz respeito aos significados afetivos e morais da escola, na medida em que os aspectos mais pragmáticos, como a obtenção do diploma ou o sucesso profissional, se coadunaram, na maioria dos casos, com os aspectos emocionais, de tal forma que os aprendizados, acadêmicos ou morais, se mostraram muito importantes, impedindo uma interpretação de que haveria instrumentalização da escola, conforme realizado por parte da literatura (CHARLOT, 1996; 2013; BRENNER, CARRANO, 2014; DAYRELL, JESUS, 2016; PEREIRA, LOPES, 2016).

⁴⁶¹ É possível argumentar que, considerando as famílias com menor renda, o discurso contrário à entrada do jovem no mercado de trabalho seria excludente, contudo, conforme busquei demonstrar ao longo da tese, nem sempre o trabalho esteve diretamente ligado a uma necessidade material tangível, havendo elementos simbólicos e valorativos que permearam a escolha por trabalhar, de tal forma que a questão é mais complexa. Para essa discussão, cf. capítulos 3 e 9, na Unidade II e, o item, “Segurança material, trabalho e ‘outro limitador’”, na Unidade III.

Ademais, considerando que o desenho proposto da pesquisa buscou atentar para a especificidade das escolas⁴⁶², foi possível perceber um clima escolar positivo em dois estabelecimentos estaduais (no noturno do colégio São Gabriel e no matutino do São Lucas), além da escola federal, de tal forma que correspondiam a espaços nos quais a sociabilidade operava como um ingrediente importante para a integração, sugerindo que o contexto escolar desempenha um efeito relevante, conforme proposto por parte da literatura (GREMAUD, FELÍCIO, BIONDI, 2007, BRESSOUX, 2003 apud ALVES; SOARES, 2007). No caso do primeiro, chamou atenção a existência de uma sociabilidade genericamente positiva, justamente no ambiente noturno, enquanto, no segundo, também havia uma dimensão moral especificamente escolar, no sentido de se fazer parte de um grupo de bons alunos, o que também estava relacionado à construção de uma autoimagem favorável, sendo este mais um importante elemento para a proximidade com os estudos. Além disso, embora esse estabelecimento não fosse bem conceituado, foi possível notar uma rede de troca de informações relevantes para a vida escolar, com discussões sobre faculdade, vestibulares, etc., de tal forma que o jovem era estimulado na formulação de projetos bem articulados de futuro, que relacionavam trabalho, escola e educação superior de forma estratégica e bem informada. Nesse contexto, também foi notável a seleção criteriosa sobre o tipo de trabalho a ser aceito, com destaque para o programa “Jovem Aprendiz”, que serviria para o custeio da faculdade futura. Ainda no que toca a alguns dos jovens do matutino do São Lucas, foi relevante a presença de uma disposição crítica mais pronunciada, capaz de compreender os problemas da escola pública e engendrar estratégias bem delimitadas para compensá-los, por meio de uma dinâmica de responsabilização que, especificamente nessa situação, pareceu implicar um viés favorável.

A partir dessas dinâmicas positivas, outro dado de pesquisa importante tem a ver com a possibilidade de destacar duas formas principais de engajamento na escola: uma mais moral e outra que associa a moralidade à racionalidade e que, como pontuado no parágrafo anterior, pareceu ser mais útil para enfrentar os desafios de forma realista e a partir de uma capacidade crítica, adaptativa e reflexiva. Considerando esses dois tipos, o primeiro foi mais comum, evidenciando que, conforme indicado mais acima, não se deve apontar para o declínio de significado da escola, mas, sim, para uma situação em que os principais significados vigentes eram diferentes das expectativas dos trabalhadores da instituição (e meus, enquanto professora), de tal forma que a crise da educação pública reside no olhar destas pessoas e também em um discurso social, sem, contudo, ser apreendido desta forma pelos principais afetados.

Por fim, no que diz respeito às nuances envolvidas nos cinco tipos de “experiências escolares” encontradas pela pesquisa, é importante sublinhar que, apesar de ter havido proximidade entre os jovens

⁴⁶² Cf. Procedimentos de Pesquisa.

que estavam fora da escola e aqueles que abandonaram e retomaram os estudos, os primeiros eram mais velhos, apresentaram mais experiências de valorização do empreendedorismo, tendo essa tendência sido sobreposta ao plano de retornarem à escola, além de ter havido diferenciação do ponto de vista racial, na medida em que foi o único grupo em que “pretos” e “negros” predominaram. Sobre essa questão, conforme discutido no capítulo 2, também é possível destacar, de um lado, a relação entre pensar em abandonar e, em menor proporção, o abandono em si e o fato de não ser branco e, de outro, a predominância de brancos exclusivamente no caso da escola federal, achado que reitera a ideia da desigualdade racial como um entrave importante à escolarização.

Considerando agora o grupo dos que abandonaram a escola e retornaram, tratam-se de jovens que, assim como os anteriores, tinham episódios de reprovações prévias, contato com o mercado de trabalho e tendiam a reiterar a aposta na possibilidade de conciliar trabalho e escola (apesar de reconhecerem as dificuldades), além de estarem matriculados no período noturno. Contudo, houve dois casos de “abandono atípico”, muito mais próximos das experiências dos que nunca tinham abandonado ou cogitado isso e que estavam matriculados na rede estadual.

Em seguida, no que toca aos jovens que apenas conjecturaram a evasão, é possível apontar para experiências de sofrimento psicológico - que não foram exclusivas desse grupo, mas que, nesses casos, apareceram de forma menos associada a outros fatores. Em oposição, a inexistência desse tipo de situação foi especialmente característica dos jovens com trajetórias mais regulares da rede estadual, junto com a ausência de reprovações, a tendência a uma inserção mais seletiva no mercado de trabalho e a uma postura menos conflitiva com relação à escola, no sentido de apresentarem críticas fragmentárias ou até mesmo críticas contundentes, porém neutralizadas pela responsabilização.

Finalmente, a escolha por adicionar a instituição federal como contraexemplo das dinâmicas de abandono permitiu encontrar uma experiência específica na qual houve, costumeiramente, sofrimento psicológico em razão das pressões institucionais, sendo mais pronunciado no caso das jovens (que também foram predominantes nesse grupo), o que permitiu uma aproximação às discussões sobre o “*sucesso ambivalente das meninas*” (BARRÈRE, SEMBEL, 2006:60). Do ponto de vista das dinâmicas favoráveis à permanência, tiveram destaque o já mencionado estímulo a um discurso sobre a impossibilidade entre conciliar trabalho e estudo; a contribuição para a construção de uma autoimagem positiva, na medida em que se fazia parte de um estabelecimento prestigiado; uma moralidade e sociabilidade intraescolares, ou seja, alimentada pelos temas acadêmicos; a baixa incidência de aulas vagas e; por fim, a maior circulação de informações sobre vestibulares, faculdades, etc., uma vez que escola ficava situada dentro de um campus universitário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, Helena W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 5 e 6, p. 25-36, mai./dez. 1997.

ABRAMO, Helena W. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**, v. 2, p. 37-72, 2005.

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. Ensino médio: múltiplas vozes. Brasília: Unesco, 2003.

AGUIAR, Luiz Edmundo Vargas de; PACHECO, Eliezer Moreira. Os institutos federais de educação, ciência e tecnologia como política pública. In: ANJOS, Maylta Brandão dos; RÔÇAS, Giselle. (org.). **As políticas públicas e o papel social dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia**. Natal: Editora IFRN, 2017. p. 13-35.

ALMEIDA, Francisco Antonio de. **A evasão escolar em uma unidade do IFSP no curso técnico em informática integrado na visão dos discentes evadidos: um estudo de caso da parceria IFSP e SEE-SP**. Dissertação (Mestrado em educação: Processos de Ensino, Gestão e Inovação) – Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação, Universidade de Araraquara, Araraquara, SP, 2017.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado: notas sobre os aparelhos ideológicos de estado**. 6.ed. Biblioteca de Ciências Sociais, 1992 [1970].

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, jan./jun. 2002.

ALVAREZ, K. R.; ALVES, S. C.; MATOS, R. P. School dropout in technical courses integrated to the Federal Network high school: Survey of motivational factors and intervention proposals. **Research, Society and Development**, [s. l.], v. 10, n. 6, p. e12510615630, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i6.15630.

ALVES, Maria Zenaide; DAYRELL, Juarez Tarcísio. Processos de escolarização de jovens rurais de Governador Valadares-MG: entre sonhos e frustrações. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 97, n. 247. p. 602-618, 2016. DOI: 10.1590/S2176-6681/286435911.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 177-194, 2013.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. Efeito-escola e estratificação escolar: o impacto da composição de turmas por nível de habilidade dos alunos. **Educação em revista**, Belo Horizonte, n. 45, p. 25-59, jun. 2007.

AMAZARRAY, Mayte Raya et al. Aprendiz versus trabalhador: adolescentes em processo de aprendizagem. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 25, n. 3, p. 329-338, set. 2009.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION et al. **DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Artmed Editora, 2014.

ANGELUCCI, Carla Biancha et al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 51-72, abr. 2004.

ANTUNES, D. C.; ZUIN, A. A.S. Do Bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. **Psicologia e Sociedade**, v. 20, n. 1, p. 33-41, 2008.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre a metamorfose e centralidade do mundo do trabalho**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

APRENDIZAGEM. *In*: DICIONÁRIO Michaelis, [s. l.]: Editora Melhoramentos, 2015. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=aprendizagem>. Acesso em: 27 nov. 2021.

APRENDIZADO. *In*: DICIONÁRIO Michaelis, [s. l.]: Editora Melhoramentos, 2015. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=9VA0>. Acesso em: 27 nov. 2021.

ARCO NETTO, Nicolau Dela Bandera. **Esforço e 'vocação'**: a produção das disposições para o sucesso escolar entre alunos da Escola Técnica Federal de São Paulo. 2011. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978 [1970].

ARNS, Otilia et al. A comunicação lingüística paranaense: evasão e retenção escolar no 1º grau. **Curitiba: UFPR**, 1978.

AUGUSTO, Maria. Helena Oliva. Teorias sobre a juventude: para que servem e para onde nos conduzem? *In*: Colaço, VFR; Germano, IMP; Miranda, LL et alii. (Org.). **Juventude em movimento: experiências, redes e afetos**. 1ªed. Fortaleza: Expressão Gráfica Editora, v. 1, p. 89-109, 2019.

BAPTISTA, Makilim Nunes et al. Sintomatologia depressiva, atenção sustentada e desempenho escolar em estudantes do ensino médio. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 99-108, jun. 2006.

BARBOSA, Roseli Bregantin. **"NEM-NEM"**: uma subcategoria de juventude ou uma ficção? 2017. 166 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Departamento de Ciências Sociais - DECISO, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

BARRÈRE. Anne; SEMBLE, Nicolas. **Sociologia da Escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

BARROS, Aparecida da Silva Xavier. Expansão da educação superior no Brasil: limites e possibilidades. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 36, n. 131, p. 361-390, abr./jun. 2015.

BATISTA JUNIOR, Aherton. **Motivos da evasão escolar na visão dos alunos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFNMG – Campus Arinos**. Dissertação (Mestrado profissional) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2019.

BAUDELLOT, Christian; ESTABLET, Roger. **La escuela capitalista**. Siglo Veintiuno Ed. México, 1986 [1971].

BAUER, Adriana; ALAVARSEL, Ocimar Munhoz & OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1382, dez. 2015.

BENEFÍCIOS ao cidadão - 2020. *In*: PORTAL DA TRANSPARÊNCIA, Brasília, DF: Controladoria-Geral da União. Disponível em: <http://www.portaltransparencia.gov.br/beneficios?ano=2020>. Acesso em: 22 jan. 2021.

BERGER, L. P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. 36. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014 [1966].

BERNARDO, Aristides Ariel. O campo da sociologia das emoções: relevância acadêmica e perspectivas de análise. **Revista Urutágua**, Maringá, n. 34, p. 156-173, jun./nov. 2016.

BOECHAT, João. **Religião e Classe Social: uma análise dos especialistas religiosos de diferentes segmentos evangélicos sob a influência do Pentecostalismo**. 2017. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política), UENF, Campos dos Goytacazes, RJ, 2017.

BOHN, Simone R. Evangélicos no Brasil. Perfil socioeconômico, afinidades ideológicas e determinantes do comportamento eleitoral. **Opinião Pública**, Campinas, v. 10, n. 2, p. 288-338, out. 2004.

BOLETIM Informes Urbanos. **Prefeitura de São Paulo**, São Paulo, n. 29, nov. 2017. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/Informes_Urbanos/29_Dimensoes_IDH-M.pdf. Acesso em 12 nov. 2020.

BOLETIM Informes Urbanos. **Prefeitura de São Paulo**, São Paulo, n. 30, nov. 2018. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/Informes_Urbanos/30_UDH_Educaacao.pdf. Acesso em 12 nov. 2020.

BOURDIEU, P. et al. **A Miséria do mundo**. Petrópolis, RJ, Vozes, 1997 [1993].

BOURDIEU, P.; AZEVEDO, M. S. S. Compreensão. **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2008.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. “Excluídos do interior” [1992]. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs). **Escritos da Educação**. Petrópolis: Vozes, 2016 [1998]. p. 243-256.

BOURDIEU, P. The forms of capital. In: RICHARDSON, J. G. (Ed.). **Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education**. New York: Greenwood Press, 1985. p. 241-258.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. . (2014 [1970]) **A reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução: Reynaldo Bairão. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014 [1970].

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. [1966] In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs). **Escritos da Educação**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2016 [1998]. p. 43-72.

BOURDIEU, P. O capital social – notas provisórias [1980]. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs). **Escritos da Educação**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2016 [1998]. p. 73-78.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural [1979]. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs). **Escritos da Educação**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2016 [1998]. p. 79-88.

BOURDIEU, P. Futuro de classe e causalidade do provável [1974]. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs). **Escritos da Educação**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2016 [1998]. p. 89-142.

BOURDIEU, P. As contradições da herança [1993]. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs). **Escritos da Educação**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2016 [1998]. p. 89-142.

BOWLES, Samuel; GINTIS, Herbert. **Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life**. New York: Basic Books, 1976.

BRAGHINI, Katya Mitsuko Zuquim. Uma breve consideração sobre a pesquisa acadêmica dos termos “fracasso” e “sucesso escolar”. **Educere et Educare**, v. 5, n. 9, 2010.

BRANDÃO, Zaia; BAETA, Anna Maria Bianchini; ROCHA, Any Dutra Coelho da. O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil (1971-1981). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 64, n. 147, p. 38-69, 1983.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de II de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação, seção IE, 14 set. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>.

BRASIL. Constituição (2008). Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção I, Brasília, DF, p. 1-3, 30 dez. 2008.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (Revogada pelo Decreto nº 5.154, de 2004). **Diário Oficial da União**: seção I, Brasília, DF, p. 7760-7761, 18 abr. 1997.

BRASIL. **Decreto nº 6.986, de 20 de outubro de 2009**. Regulamenta os arts. 11, 12 e 13 da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, para disciplinar o processo de escolha de dirigentes no âmbito destes Institutos. Brasília, DF: Presidência da República [2009]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6986.htm. Acesso em: 09 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 24 dez. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943. **Diário Oficial da União**: seção I, Brasília, DF, p. 1, 20 dez. 2000.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção I, Brasília, DF, p. 1, 30 ago. 2012a.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**: seção I, Brasília, DF, p. 2, 28 dez. 2012b.

BRASIL. **Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015**. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Brasília, DF: Presidência da República [2015]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113185.htm. Acesso em: 02 jan. 2022.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. **Acórdão TCU 506/2013**. Auditoria operacional. Fiscalização de orientação centralizada. Rede federal de educação profissional. Necessidade de aprimoramentos nas atuações relacionadas à evasão escolar, à interação com os arranjos produtivos locais e ao apoio à inserção profissional dos alunos. Carência de professores e de profissionais de laboratório. Ausência de instalações físicas adequadas em alguns institutos federais. Recomendações. Determinação. Comunicações. Brasília, DF: Tribunal de Contas da União, 2013. Disponível em: <https://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:tribunal.contas.uniao;plenario:acordao:2013-03-13;506>. Acesso em: 31 dez. 2021.

BRENNER, Ana Karina; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Os sentidos da presença dos jovens no ensino médio: representações da escola em três filmes de estudantes. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 35, n. 129, p. 1223-1240, out./dez. 2014.

BRITO, Vera Maria Vedovelo de; LOMONACO, José Fernando Bitencourt. Expectativa do professor: implicações psicológicas e sociais. **Psicologia: Ciência e Profissão**. v. 3, n. 2, p. 59-79, 2012. Epub/E-book.

BRITO, Márcia de Sousa Terra; COSTA, Marcio da. Práticas e percepções docentes e suas relações com o prestígio e clima escolar das escolas públicas do município do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 500-510, dez. 2010.

BUTLER, J. P. **Problemas de gênero: feminismo e subversão de identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAMARGO, R. M. B. de; GABBI, G. F.; LEMES, J. L.; BRENNER, C. E. B. Os principais autores da corrente crítico-reprodutivista. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 3, n. 1, p. 224–239, 2017.

CAMBRICOLI, Fabiana; CARVALHO, Marco Antonio. Em luta por terra, aldeias do Jaraguá convivem com sujeira e doenças - São Paulo. **Estadão**, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://sao-paulo.estadao.com.br/noticias/geral,em-luta-por-terra-aldeias-do-jaragua-convivem-com-sujeira-e-doencas,70002014566>. Acesso em: 12 nov. 2020.

CAMPOS, Ana Paula. Índios de aldeia do Pico do Jaraguá pedem doações para suportar o inverno de SP. **GI**, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/indios-de-aldeia-do-pico-do-jaragua-pedem-doacoes-para-suportar-o-inverno-de-sp.ghtml>. Acesso em: 12 out. 2020.

CAPELLINI, A. S.; TONELOTTO, J. M. F.; CIASCA, S. M. Medidas de desempenho escolar: avaliação formais e opinião dos professores. **Estudos de Psicologia**, v.21, n. 2, p. 79-90, 2004.

CARAPELLO, Raquel. O racismo camuflado pelo bullying. **Revista Educação-UNG-Ser**, v. 15, n. 1, p. 171-178, 2020.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues; MARINHO Andreia Cidade; OLIVEIRA Viviane Netto Medeiros de. Trajetórias truncadas, trabalho e futuro: jovens fora de série na escola pública de ensino médio. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1439-1454, 2015.

CARVALHO, Marília Pinto de. Quem são os meninos que fracassam na escola? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004.

CARVALHO, Marília Pinto de. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 185-193, jan./jun. 2003.

CARVALHO, Marília Pinto de. O conceito de gênero no dia a dia da sala de aula. Gender concept in the school day to day life. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 21, n. 46, p. 401-412, 2012.

CASTRO, Vanessa Gomes de; JUNIOR, Fernando Tavares. Jovens em Contextos Sociais Desfavoráveis e Sucesso Escolar no Ensino Médio. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 239-258, jan./mar. 2016.

CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 28, p. 125-140, 2006.

CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula. A educação superior no brasil e as tendências das políticas de ampliação do acesso. **Atos de pesquisa em educação**, v. 2, n° 3, p. 414-429, set./dez. 2007.

CAVENAGHI, Suzana; ALVES, José Eustáquio Diniz. Mulheres Chefes de Família no Brasil. **Estudo Sobre Seguros**, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: https://www.ens.edu.br/arquivos/mulheres-chefes-de-familia-no-brasil-estudo-sobre-seguro-edicao-32_1.pdf. Acesso 22 fev. 2021.

CECAD. **Ministério da Cidadania**, Brasília. Disponível em: <https://cecad.cidadania.gov.br/agregado/index4.php>. Acesso em: 22 jan. 2021.

CENTRO Expandido da cidade de São Paulo. **Google Mapas**, [s. l.]. Disponível em: <https://www.google.com/maps/d/u/0/viewer?msa=0&mid=IXg6ACUNSiuS0IO7p7t9c6IvLx4&ll=-23.554788192996373%2C-46.65408186767578&z=12>. Acesso em: 12 nov. 2020.

CERATTI, Mariana Kaipper. Jovens que não estudam nem trabalham: escolha ou falta de opções. **El País Brasil**, Brasília, 17 de mar. 18. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/03/16/economia/1521229056_606414.html. Acesso em: 23 jan. 2021.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Tradução: Bruno Magne, Porto Alegre: ArtMed, 2000.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de pesquisa**, n. 97, p. 47-63, 1996.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo, Xamã, 1996.

CID-10 – **Classificação dos Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10: Descrições Clínicas e Diretrizes Diagnósticas** – Organização Mundial da Saúde. Tradução: Dorgival Caetano, Porto Alegre: ArtMed, 1993.

COELHO-MIYAZAWA, Gloria Cristina Marques. Diagnóstico da evasão nos cursos técnicos concomitantes/subsequentes do IFSP campus São Roque. **Revista Eletrônica Scientia Vitae**, São Roque, SP, ano 2, v. 1, n. 4, p. 34-39 abr. de 2014.

CONHEÇA o histórico dos distritos de Pirituba/Jaraguá. Subprefeitura Pirituba/Jaraguá, São Paulo. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/pirituba_jaragua/historico/index.php?p=466. Acesso em: 12 nov. 2020.

CORIAT, Benjamin. **A Revolução dos Robôs: o impacto socioeconômico da automação**. São Paulo, Buscavida, 1989.

CORROCHANO, Maria Carla. Jovens trabalhadores: expectativas de acesso ao ensino superior. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, Sorocaba, v. 18, n. 1, p. 23-44, 2013.

CORROCHANO, M. C.; LACZYNSKI, P. Coletivos juvenis nas periferias: trabalho e engajamento em tempos de crise. **Linhas Críticas**, v. 27, p. e36720–e36720, 20 maio 2021.

CORSEUIL, C. H.; FRANCA, M. INSERÇÃO DOS JOVENS NO MERCADO DE TRABALHO EM TEMPOS DE CRISE. **Boletim Mercado de Trabalho**, n. 70, p. 93–104, 4 nov. 2020.

CORTI, Ana Paula. **À deriva. Um estudo sobre a expansão do ensino médio no estado de São Paulo (1991-2003)**. 2015. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2015.

CORTI, Ana Paula. Ensino Médio em São Paulo: a expansão das matrículas nos anos 1990. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 41-68, mar. 2016.

- COSTA, Marcio da; KOSLINSKI, Mariane Campelo. Quase-mercado oculto: disputa por escolas "comuns" no Rio de Janeiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 246-266, abr. 2011.
- COUTINHO, L. C. S.; MARTINS, M. F.; CORROCHANO, M. C. trabalho remoto escolar no contexto pandêmico: limites e possibilidades de estudantes da educação básica da região metropolitana de Sorocaba. **ORG & DEMO**, v. 22, n. 2, p. 223-244, 22 dez. 2021.
- CROCHICK, J. L.; CROCHICK, N. **Bullying, preconceito e desempenho escolar: uma nova perspectiva**. São Paulo: Benjamin Editorial, 2017.
- CRUZ, Rosana Evangelista da Cruz / Banco Mundial e política educacional: cooperação ou expansão dos interesses do capital internacional? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 22, p. 51-75, 2003.
- CURRÍCULO Paulista: Etapa do ensino médio. Secretaria da Educação. Disponível em: <https://programas.educacao.sp.gov.br/documents/coletiva-curriculo-paulista-em.pdf>. Acesso em 10 nov. 2020.
- DAROS, Michelli Aparecida. **O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), a evasão escolar e a atuação do Serviço Social: uma experiência em construção (2008-2013)**, 183 f. (Mestrado em Serviço Social) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, SP: 2014.
- DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.
- DAYRELL, J. T.; JESUS, R. E. de. Juventude, ensino médio e os processos de exclusão escolar. **Educação e Sociedade**, v. 37, p. 407-423, jun. 2016.
- DAYRELL, Juarez et al. Juventude e Escola. *In*: SPOSITO, M. P. **Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)**. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009. p. 57-126.
- DEBERT, Guita Grin. A dissolução da vida adulta e a juventude como valor. **Horizontes antropológicos**, Porto Alegre, v. 16, p. 49-70, 2010.
- DIÓGENES, Juliana. Quem são os jovens nem nem: não estudam, não trabalham e não estão procurando emprego. **O Estado de S.Paulo**, São Paulo, 1 mai. 2019. Disponível em: <https://brasil.estadao.com.br/noticias/geral,quem-sao-os-jovens-nem-nem-nem-nao-estudam-nao-trabalham-e-nao-estao-procurando-emprego,70002811210>. Acesso em: 23 jan. 2021.
- DOLABELA, Fernando. A corda e o sonho. **Revista HSM Management**, v. 80, n. 1, p. 128-132, 2010.
- DORE, Rosemary. Evasão e repetência na rede federal de educação profissional. **XXXVII REDITEC**, v. 2, n. 1, p. 05, 2013.
- DORE, Rosemary; LÜSCHER, Ana Zuleima. Educação profissional e evasão escolar. **Encontro Internacional de Pesquisadores de Políticas Educativas**, v. 3, p. 197-203, 2008.

DORE, Rosemary; LÜSCHER, Ana Zuleima. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 41, p. 770-789, 2011.

DORNELAS, J. C. A. **Empreendedorismo na Prática: mitos verdades do empreendedor de sucesso**. Rio de Janeiro: Elsevier Brasil, 2007.

DUBET, F. **Sociologia da Experiência**. Tradução: Fernando Tomaz, Lisboa: Instituto. Piaget, 1994.

DUBET, F.; MARTUCELLI, D. **En la escuela: Sociología de la experiencia escolar**. Buenos Aires: Editorial Losada, 1998.

DUBET, F. **El declive de la institución: Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado**. Tradução: Luciano Padilla, Barcelona: Editorial Gedisa, abr. 2006.

DURKHEIM, E. **A educação moral**. Petrópolis: Vozes, 2006 [1925].

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 2007 [1895].

DURKHEIM, E. **Da divisão do trabalho social**. São Paulo: Martins Fontes, 2008 [1893].

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2014 [1922].

DURKHEIM, E. **O suicídio**. São Paulo: Martins Fontes, 2004 [1897].

EHRENBERG, Alain. **O culto da performance: Da aventura empreendedora à depressão nervosa**. Tradução: Pedro F. Bendassolli, Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2010 [1995].

EHRENBERG, Alain. Depressão, doença da autonomia? [Entrevista cedida a] Michel Botbol. **Ágora**, v. 7, n. 1, p. 143-153, jan./jun. 2004.

EXPANSÃO da Rede Federal. *In*: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-acoes/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 10 nov. 2020.

FANTE, C. A. Z. **Fenômeno Bullying: estratégias de intervenção da violência entre escolares (uma proposta de educar para a paz)**. 1 ed. São José do Rio Preto, SP: Editora Ativa, 2003.

FANTE, C. A. Z.; PEDRA, J. A. **Bullying escolar: perguntas e respostas**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FANTE, C. A. Z. **Fenômeno bullying: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. Campinas, São Paulo: Verus, 2005.

FERRARI, Alceu Ravelo. Fatores Escolares e não escolares do rendimento no ensino de I. ° Grau. **São Leopoldo, UNISINOS**, p. 3-64, 1975.

FDE - FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Escolaridade e Escolarização: dados demográficos e socioeducacionais**. São Paulo: FDE, 2019. Disponível em: <http://arquivo.fde.sp.gov.br/fde.portal/PermanentFile/File/Escolaridade%20e%20Escolariza%C3%A7%C3%A3o%20-%20PNAD%20CONTINUA%202019.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

FDE - FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Educação Básica no Estado de São Paulo: Evolução das Matrículas**. Ano de Referência: 2019. São Paulo: FDE, 2020. Disponível em: http://arquivo.fde.sp.gov.br/fde.portal/PermanentFile/File/Educa%C3%A7%C3%A3oB%C3%AIsicaDoEstadoS%C3%A3oPaulo_Evolu%C3%A7%C3%A3oMatr%C3%ADculas_AnoRef_2019_ed04.pdf. Acesso em: 20. jan. 2021.

FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. Os projetos financiados pelo Banco Mundial para o ensino fundamental no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1123-1138, 2009.

FOLHA DE SÃO PAULO. Parcela da população que se declara dona de casa cai para 7% em 26 anos. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 6 ago. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2019/08/parcela-da-populacao-que-se-declara-dona-de-casa-cai-para-7-em-26-anos.shtml>. Acesso em: 20 out. 2021.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a educação brasileira: uma experiência de cooperação internacional. *In*: OLIVEIRA, Romualdo P. (org.). **Política educacional: impasses e alternativas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 85-122.

FONSECA, Vitor da. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. 2. ed. Porto Alegre: ArtMed 1995. p. 10-11;18.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura na Idade Clássica**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1978.

FORQUIN, Jean-Claude. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. **Educação e realidade**, Porto Alegre, RS, v. 21, n. 1, p. 187-198, jan./jun. 1996

FRANCESCHINI, Vanessa Lima Caldeira; RIBEIRO, Paula Miranda; GOMES, Marília Miranda Fortes. Porta de entrada ou porta de saída? Fracasso escolar no ensino médio segundo estudantes e coordenadores(as) de escolas em ribeirão das neves, mg. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, MG, v. 33, p. e164208, 2017.

FREUD, Sigmund. Sobre o narcisismo: uma introdução. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**, v. 14, p. 85-119, 1914.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria.; RAMOS, M. (orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRITSCH, Rosângela; VITELLI, Ricardo; ROCHA, Cleonice Silveira. Defasagem idade-série em escolas estaduais de ensino médio do Rio Grande do Sul. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 95, n. 239, p. 218-236, 2014.

FRÚGOLI JR, Heitor. O urbano em questão na antropologia: interfaces com a sociologia. **Revista de antropologia**, v. 48, p. 133-165, 2005.

FUNDAÇÃO Sistema Estadual de Análise de Dados (SEAD). Disponível em: <https://perfil.seade.gov.br/>. Acesso em: 12 nov. 2020.

GATTI, Bernardete A. et al. A reprovação na I^a série do I^o grau: um estudo de caso. **Cadernos de pesquisa**, n. 38, p. 3-13, 1981.

GREMAUD, Amaury Patrick; FELÍCIO, Fabiana de; BIONDI, Roberta Lobo da. **Indicador de Efeito Escola**: uma metodologia para a identificação dos sucessos escolares a partir dos dados da Prova Brasil. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2007.

GUIMARAES, Rosemeire Maria; ROMANELLI, Geraldo. A inserção de adolescentes no mercado de trabalho através de uma ONG. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 7, n. 2, p. 117-126, dec. 2002.

GUIMARÃES, Nadya Araujo; MARTELETO, Leticia; BRITO, Murillo Marschner Alves de. **Transições e Trajetórias Juvenis no Mercado Brasileiro de Trabalho**: Padrões e Determinantes. Brasília, DF: Organização Internacional do Trabalho, 1. ed. 2018.

GUIMARÃES, Nadya Araujo. Trabalho: uma categoria-chave no imaginário juvenil? *In*: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (org.). **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania/Editora da Fundação Perseu Abramo, 2004.

GUIMARÃES, Nadya Araujo. Por uma sociologia do desemprego. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 17, p. 104-121, 2002.

GUIMARÃES, A. S. A. Como trabalhar com “raça” em sociologia. **Educação e Pesquisa**, v. 29, p. 93–107, jun. 2003.

HENRIQUES, Ricardo. Introdução. In: (org.). **Desigualdade e pobreza no Brasil**. Rio de Janeiro: IPEA, 2000. p.1-18

HIRATA, Helena. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa FCC**. São Paulo, v. 37, n. 132, p. 595-609, set./dez. 2007.

HIRATA, Helena. Competências e divisão social do trabalho no contexto de novos paradigmas produtivos. **SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, TRABALHO E COMPETÊNCIAS**, Rio de Janeiro, p. 53-61, 1996.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Produto Interno Bruto - PIB | IBGE**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/pib.php>. Acesso em: 12 jul. 2022.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Trabalho - PNAD COVID19 | IBGE**. Disponível em: <https://covid19.ibge.gov.br/pnad-covid/trabalho.php>.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Síntese de indicadores sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira: 2020. **Coordenação de População e Indicadores Sociais**, Rio de Janeiro: IBGE, n. 43, 2020a. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101760.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Questionário Básico do Censo Demográfico de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em https://censo2010.ibge.gov.br/images/pdf/censo2010/questionarios/questionario_basico_cd2010.pdf. Acesso em: 22 jan. 2021.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Características gerais dos domicílios e dos moradores 2019**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020b. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101707_informativo.pdf. Acesso em: 18 jan. 2021.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Educação 2019**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020c. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 18 jan. 2021.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais. 2020**. Rio de Janeiro: Coordenação de População e Indicadores Sociais, 2020d.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua**. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/instrumentos_de_coleta/doc5360.pdf. Acesso em: 22 jan. 2021

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **PNAD Contínua, 3º Trimestre de 2019**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019a. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/2421/pnact_2019_3tri.pdf. Acesso em: 22 fev. 2021.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **PNAD Contínua, 4º Trimestre de 2019. Sistema IBGE de Recuperação Automática - SIDRA**, 2019b. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/5919>. Acesso em: 22 jan. 2021.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Desemprego**. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php#:~:text=De%20acordo%20com%20a%20metodologia,a%20empreendedora%20%C3%A9%20considerada%20ocupada>. Acesso em: 23 jan. 2021.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **PNAD Contínua 2018**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019c. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101656_notas_tecnicas.pdf. Acesso em: 23 jan. 2021.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2019. Coordenação de População e Indicadores Sociais**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019d. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101678>. Acesso em: 23 jan. 2021.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. PNAD Contínua Anual de 2019. **Sistema IBGE de Recuperação Automática - SIDRA (IBGE)**, 2020d. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/6408>. Acesso em: 25 jan. 2021.

IBGE sai em defesa do orçamento do Censo 2021. **Agência de Notícias – IBGE** Brasília, DF, 23 mar. 2021. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/30350-ibge-sai-em-defesa-do-orcamento-do-censo-2021>. Acesso em: 9 dez. 2021.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (Inse) 2015 é publicado pelo INEP**. Brasília, DF: INEP, 21 set. 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/saeb/indicador-de-nivel-socioeconomico-das-escolas-de-educacao-basica-inse-2015-e-publicado-pelo-inep>. Acesso em: 7 dez. 2021.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Localização Escolar - IDEB**. Brasília, DF: INEP. Disponível em: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica>. Acesso em: 3 mar. 2018.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Nível Socioeconômico (Inse)**. Brasília, DF: INEP. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/nivel-socioeconomico>. Acesso em: 10 dez. 2018.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja)**. Brasília, DF: INEP. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/encceja>. Acesso em: 6 dez. 2021.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Indicadores Educacionais**. Brasília, DF: INEP. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/indicadores-educacionais>. Acesso em: 10 dez. 2018.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Taxas de Rendimento**. Brasília, DF: INEP. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento>. Acesso em: 7 dez. 2018.

INEP. **Censo da educação básica 2020** : resumo técnico [recurso eletrônico] – Brasília : Inep, 2021.

INSTITUTOS Federais são destaque em sistema de avaliação internacional. **Instituto Federal do Amazonas**, Amazonas, 2019. Disponível em: <http://www2.ifam.edu.br/noticias/institutos-federais-sao-destaque-em-sistema-de-avaliacao-internacional>. Acesso em: 20 jan. 2021.

INSITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO. Plano de Desenvolvimento Institucional- 2019/2023 (PDI). São Paulo: IFSP. Disponível em: <https://drive.ifsp.edu.br/s/yxtwKgEYfZs4ZCg>. Acesso em: 09 jan. 2021.

INSTITUTO UNIBANCO. Um em cada três alunos do ensino médio estuda à noite. **Aprendizagem em foco**, São Paulo, n. 10, mai. 2016

INSTITUTO UNIBANCO. Quem São os Jovens Fora da Escola. **Boletim Aprendizagem em foco**, São Paulo n. 5, fev. 2016. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/5/>. Acesso em: 22 jan. 2021.

JESUS, Juliana Soares de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. 2017. Os sentidos da dificuldade de aprendizagem para professores: reflexões da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. **Psicologia Argumento**, v. 35, n. 88, p. 33-44, jan./abr. 2017.

JOHANN, Cristiane Cabral. **Evasão escolar no Instituto Federal Sul Rio-Grandense**: um estudo de caso no campus passo fundo. 118f. Evasão Escolar Ensino Técnico. (Mestrado em Educação) Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo, RS, 2012.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva**: um guia para pesquisa de campo (2013). Tradução Thiago de Abreu e Lima Florencio, Petrópolis, RJ: Vozes; Maceió, AL: Edufal, 2018.

KOURY, Mauro Guilherme Pinheiro. Rasguei o teu Retrato: a apropriação da fotografia como expressão de sentimento. **Revista Brasileira de Sociologia da Emoção**, v. 2, n. 5, p. 199-225, ago. 2003.

KRAWCZYK, Nora. “Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil Hoje”. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, p. 754-771, 2011.

KRAWCZYK, Nora. Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan./mar. 2014.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: As razões do improvável. I. ed. São Paulo, SP: Ática, 2008.

LE BRETON, D. **Antropologia das emoções**. Tradução: Luís Alberto S. Peretti, Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

LE BRETON, David. **Condutas de risco**: Dos jogos de morte ao jogo de viver. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

LE BRETON, D. O Risco Deliberado: sobre o sofrimento dos adolescentes. **Revista De Ciências Sociais - Política e Trabalho**, João Pessoa, PB, n. 37, p. 33-44, 2012.

LEÓN, Lucas Pordeus. **Censo Demográfico não será realizado em 2021**. Brasília, DF: Radioagência Nacional, abr. 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/economia/audio/2021-04/censo-demografico-nao-sera-realizado-em-2021>. Acesso em: 11 dez. 2021.

LEON, F. L. L. DE; MENEZES-FILHO, N. A. Reprovação, avanço e evasão escolar no Brasil. <http://ppe.ipea.gov.br>, dez. 2002.

LEVANDOSKI, Gustavo; LUIZ CARDOSO, Fernando. Imagem corporal e status social de estudantes brasileiros envolvidos em bullying. **Revista Latinoamericana de Psicología**, v. 45, n. 1, p. 135-145, 2013.

LOPES NETO, Aramis A. Bullying comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**, Rio de Janeiro, v. 81, n. 5, p. s164-s172, 2005.

LOPES, Claudia de Souza. Como está a saúde mental dos brasileiros? A importância das coortes de nascimento para melhor compreensão do problema. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 36, n. 2, 2020.

LOPES, Claudia S. et al. ERICA: prevalência de transtornos mentais comuns em adolescentes brasileiros. **Revista de Saúde Pública**, v. 50, Supl. 1, 2016.

LOUZANO, Paula. Fracasso escolar: evolução das oportunidades educacionais de estudantes de diferentes grupos étnico-raciais. In: **36ª Reunião da Anped**. Goiânia: 36ª Reunião da Anped, 2013.

MACÊDO, Orlando Júnior Viana; ALBERTO, Maria de Fátima Pereira. O sentido da formação profissional no contexto da aprendizagem. **Estudos em Psicologia (Natal)**, Natal, v. 17, n. 2, p. 223-232, 2012.

MACHADO, P. S. O sexo dos anjos: um olhar sobre a anatomia e a produção do sexo (como se fosse natural). **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 24, p. 249- 281, 2005.

MADEIRA, Felícia. “Os jovens e as mudanças estruturais na década de 70: questionando pressupostos e sugerindo pistas”. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 58, agosto, 1986.

MAIA, Edilberto. Psiquiatria biológica, psiquiatria psicodinâmica e a integração bio-psico-social para o sucesso do tratamento. **Vínculo – Revista do NESME**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 33-38, 2012.

MANGI, L. Durável e/ou modificável? Reflexões acerca da noção de habitus em Pierre Bourdieu. In: Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (EnANPAD), 36, 2012, Rio de Janeiro. **Anais[...]**. Rio de Janeiro, 2012. p. 1-15.

MARQUES, Eduardo; BICHIR, Renata. Investimentos públicos, infra-estrutura urbana e produção da periferia em São Paulo. **Espaço & Debates**, v. 27, n. 42, p. 9-30, 2001.

MARTINS, José Geovânio Buenos Aires et al. Enfrentamentos ao bullying homofóbico na escola: convite para uma reflexão. **Temporalidades**, Belo Horizonte, ed. 32, v. 12, n. 1, p. 681-701, 2020.

MARTINS FILHO, J. **A criança terceirizada**. São Paulo: Papyrus, 2012.

MARTINS, A. M.; SILVA, V. G. da. Estado da arte: gestão, autonomia da escola e órgãos colegiados (2000/2008). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 228–245, 2013.

MARTUCCELLI, Danilo. **Cambio de Rumbo: la sociedad a escala del individuo**. Santiago, Chile: LOM Ediciones, 1. ed, 2007.

MARTUCCELLI, Danilo. Lecciones de sociología del individuo. **Cuadernos de Trabajo**, n. 2, Santiago, Chile: Pontificia Universidad Católica del Perú. Departamento de Ciencias Sociales, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. I. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007 [1932].

- MATRÍCULA de aluno por georreferenciamento. *In: JUSBRASIL*, [s. l.]: Jusbrasil, [20--].
- MATRÍCULAS e Infraestrutura. **QEDu**. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/brasil/censo-escolar>. Acesso em: 10 dez. 2018.
- MAY, Tim. **Pesquisa Social: Questões, métodos e processos**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2014.
- MEAD, Margareth. **Sexo e temperamento**. São Paulo: Perspectiva, 1988.
- MEDEIROS, Alexandre Vinícius Malmann. **O fenômeno bullying: (in)definições do termo e suas possibilidades**. 2012. 113 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.
- MENEZES FILHO, N. A.; KOMATSU, B. K.; CABANAS, P. H. A Condição “Nem-Nem” entre os Jovens é Permanente? *In: BONELLI, R.; VELOSO, F. (Org.). Panorama do Mercado de Trabalho no Brasil*. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014. p. 97-122.
- MEKSENAS, Paulo. **Sociologia da Educação: uma introdução ao estudo da escola no processo de transformação social**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- MICELI, Sergio. Bourdieu e a renovação da sociologia contemporânea da cultura. **Tempo social**, v. 15, n. 1, p. 63-79, 2003.
- MILLS, C. Wright. **A imaginação sociológica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1969 [1959].
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, SP, v. 5, n. 7, p. 1-12, abr. 2017.
- MOREIRA, Lisandra Espíndula; TONELI, Maria Juracy Filgueiras. Paternidade responsável: problematizando a responsabilização paterna. **Psicologia e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 388-398, 2013.
- NARRATIVA significado. *In: GOOGLE*. Disponível em: <https://bit.ly/3obkfwv>. Acesso em: 7 dez. 2021.
- NASCIMENTO, Érica Peçanha do. A periferia de São Paulo: revendo discursos, atualizando o debate. **Revista Rua**, Campinas, SP, n. 16, v. 2, nov. 2010.
- NERI, M. (Coord.) **Motivos da Evasão Escolar**. Rio de Janeiro, FGV/IBRE, CPS, 2009. Disponível em: <http://www.fgv.br/cps/tpemotivos/>. Acesso em 03 out. 2014.
- NERI, Marcelo; OSORIO, Manuel Camillo. Evasão escolar e jornada remota na pandemia. **Revista NECAT-Revista do Núcleo de Estudos de Economia Catarinense**, v. 10, n. 19, p. 28-55, 2021.
- NERI, Marcelo. **Retorno para escola, jornada e pandemia**. FGV Social, 2022.

NERI, Marcelo Côrtes. **Juventude e trabalho: qual foi o impacto da crise na renda dos jovens**. FGV Social, 2019.

NEYRAND, Gerárd. Mutações sociais, família e parentalidade. [Entrevista cedida a] Fernanda Hermínia Oliveira Souza. **Psicologia e Sociedade**, v. 30, p. e161410, 2018.

NOGUEIRA, Luana Silvia Augusta Marcíria dos Santos. **Bullying na mídia: percepções de alunos sobre programações televisivas e ações da escola**. 2014. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, SP, 2014.

NOGUEIRA, Maria Alice. Tendências atuais da Sociologia da Educação. **Grupo de Pesquisa em Sociologia da Educação. Leituras e Imagens**. Florianópolis: UDESC, p. 23-43, 1995.

NOGUEIRA, Oracy. **Tanto preto quanto branco: estudos de relações raciais**. São Paulo: T.A. Queiróz, v. 9, 1985.

NOTA Técnica: Taxas de Atendimento Escolar. **Todos Pela Educação**, dez. 2021. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/12/nota-tecnica-taxas-de-atendimento-escolar.pdf?utm_source=site&utm_id=nota. Acesso em: 7 dez. 2021.

NUNES, Ana. Fim do Bolsa Família e começo do Auxílio Brasil: veja como fica agora. **CNN Business Brasil**, 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/business/fim-do-bolsa-familia-e-comeco-do-auxilio-brasil-como-fica-agora/>. Acesso em: 11 dez. 2021.

OLIVEIRA, W. M. de; DELOU, C. M. C. Terminalidade Específica nos Institutos Federais: um panorama. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, RS, v. 33, p. e36/ 1-36, 2020..

OLWENS, D. **Bullying at school: What we know and what we can do**. Cambridge: Blackwell, 1983.

OPAS – ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **Saúde mental dos adolescentes**. Brasília, DF: OPAS. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5779:folha-informativa-saude-mental-dos-adolescentes&Itemid=839. Acesso em: 21 nov. 2021.

OPAS – ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **Depressão**. Brasília, DF:OPAS. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5635:folha-informativa-depressao&Itemid=1095. Acesso em: 11 nov. 2021.

OPAS – ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **Uma pessoa morre por suicídio a cada 40 segundos, afirma OMS**. Brasília, DF:OPAS, 2019. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6017:suicidio-uma-pessoa-morre-a-cada-40-segundos-afirma-oms&Itemid=839. Acesso em: 11 nov. 2020.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo, Moderna, 2011.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude—alguns contributos. **Análise social**, p. 139-165, 1990.

PAIS, José Machado. A Juventude como Fase de Vida: dos ritos de passagem aos ritos de impasse. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, SP, v. 18, n. 3, p. 371-381, 2009.

PAIS, José M. **Ganchos, tachos e biscates**. Lisboa: Âmbar, 2001.

PALHARES, Isabela. **Mais de 450 mil alunos do ensino fundamental ficaram sem atividade remota na pandemia**. São Paulo: Folha de S. Paulo, 25 nov. 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/11/mais-de-450-mil-alunos-do-ensino-fundamental-ficaram-sem-atividade-remota-na-pandemia.shtml>. Acesso em: 7 nov. 2021.

PARO, Vitor H. C.; SOUSA, A.; SILVANO, I. LIMA. Teoria da aprendizagem significativa na prática docente. **Revista ESPACIOS**, v. 39, n. 23, 2018.

PAULÍLIO, ANDRÉ LUIZ. A compreensão histórica do fracasso escolar no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1252-1267, out./dez. 2017.

PEREGRINO, Mônica. Juventude, trabalho e escola: elementos para análise de uma posição social fecunda. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 31, n. 84, p. 275-291, ago. 2011.

PEREIRA, A. B. **“A maior zoeira”: experiências juvenis na periferia de São Paulo**. 2010. Tese (Doutorado em Antropologia Social) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 24 set. 2010.

PEREIRA, Beatriz Prado; LOPES, Roseli Esquerdo. Por que ir à Escola? Os sentidos atribuídos pelos jovens do ensino médio. **Educação e Realidade**, v. 41, n. 1, p. 193-216, 2016.

PEREIRA, Graziela Raupp; VARELA, Cristina Monteggia; SILVEIRA, Guilherme Pereira. O fenômeno do bullying homofóbico nas instituições de ensino: o direito à igualdade sexual e o princípio da dignidade da pessoa humana. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 10, n. esp2, p. 1489-1506, 2015.

PESSOA, Manuella Castelo Branco et al. Formação profissional de jóvenes: ¿Lo que se pretende? **Estudios em psicologia (Natal)**, Natal, v. 19, n. 1, p. 22-30, mar. 2014.

PIMENTA, M. de M. **Ser jovem e ser adulto: identidades, representações e trajetórias**. Tese (Doutorado em Sociologia) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 8 fev. 2007.

PIRITUBA - Terminal Pirituba. Direção de Eduardo Kishimoto. São Paulo: Prefeitura da Cidade de São Paulo. Disponível em: <https://youtu.be/3dInTD1bTH8>. Acesso em: 8 nov. 2020.

PNAD Educação 2019: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. **Agência de Notícias – IBGE** Brasília, DF, 15 jul. 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acesso em: 20 jan. 2021.

RIBEIRO, Carlos Antonio Costa; CARVALHAES, Flávio. Estratificação e mobilidade social no Brasil: uma revisão da literatura na sociologia de 2000 a 2018. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais (BIB)**. São Paulo, n. 92, p. 1-46, abril 2020.

RIBEIRO, Eduardo. Vizinhança violência urbana e educação no Rio de Janeiro: efeitos territoriais e resultados escolares. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais (BIB)**, São Paulo, n. 75, p. 41-87, set. 2014.

RIBEIRO, Rosana; NEDER, Henrique D. Juventude(s): desocupação, pobreza e escolaridade. **Nova Economia**, Belo Horizonte, n. 19, p. 465-506, 2009.

RIGOTTI, José Irineu Rangel. Transição demográfica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 467-490, maio/ago. 2012.

RIZZO, Catarina Barbosa da Silva; CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. O sentido do trabalho para o adolescente trabalhador. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 3, p. 407-417, nov. 2010.

ROSALES, Grazielle Fagundes; FORTES, Maria Carolina. Investigando a Evasão Escolar e a Permanência dos Estudantes Ingressantes dos Cursos Técnicos Integrados do IFSul Câmpus Camaquã. In: **I Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica do IFSul - Charqueadas**, 2018. Disponível em: <https://www.doity.com.br/anais/i-seminario-nacional-de-ept/trabalho/70457>. Acesso em: 31 dez. 2020.

SALATA, André. Razões da evasão: abandono escolar entre jovens no Brasil. **Interseções: Revista de Estudos Interdisciplinares**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, p. 99-128, abr. 2019.

SALGADO, Fellipe Soares et al. Indicadores de efetividade dos programas de intervenção em situações de bullying: revisão sistemática da literatura internacional. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 31, n. 2, p. 179-190, 2014.

SALDANÃ, Paulo. **Cerca de 4 milhões abandonaram estudos na pandemia, diz pesquisa**. São Paulo: Folha de S. Paulo, 22 jan. 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/01/cerca-de-4-milhoes-abandonaram-estudos-na-pandemia-diz-pesquisa.shtml>. Acesso em: 23 jan. 2021.

SANTOS, Beatriz Brandão; CARNEIRO, Janderson Bax. Uma entrevista com David Le Breton: da construção do corpo aos significados da dor: antropologia do “risco”, do silêncio e da palavra. **Revista Café Com Sociologia**. Maceió, v. 7, n. 2, p. 88-98, 6 out. 2018.

SANTOS, Danielle de Sousa. **Democratização do acesso ao ensino médio integrado no IFSP: o contexto da implementação da Lei de reserva de vagas**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

SANTOS, Thamille Pereira dos. **Guia Orientador: Certificação por terminalidade específica na rede federal profissional, científica e tecnológica**. Rio Grande do Sul: Instituto Federal Farroupilha, 2019. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/560830/3/guia%20orientador.thamillepereiradosantos.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativa. **Decreto nº 64.187, de 17 de abril de 2019**. Reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas. São Paulo: Assembleia Legislativa: Executivo, 18 abr. 2019. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2019/decreto-64187-17.04.2019.html>. Acesso em: 3 jun. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativa. Lei Complementar nº 1.361, de 21 de outubro de 2021. Institui Bonificação por Resultados - BR, no âmbito da administração direta e autarquias, cria a Controladoria Geral do Estado, dispõe sobre a Assistência Técnica em Ações Judiciais [...]. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**: seção I, São Paulo, v. 131, n. 203, 22 out. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **SP é o primeiro estado do Brasil a homologar o novo currículo do ensino médio**. 3 ago. 2020. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/sp-e-o-primeiro-estado-brasil-homologar-o-novo-curriculo-ensino-medio/>. Acesso em: 10 nov. 2020.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Quem Falta Faz Falta**. São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/quemfaltafazfalta>. Acesso em: 31 jan. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Gabinete do Secretário. **Resolução SE-33, de 20 maio de 2013**. Constitui Grupo de Trabalho para definir diretrizes relativas à política de Educação Integral no Programa Educação – Compromisso de São Paulo. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**: seção I: Poder Executivo, São Paulo, 21 mai. 2013. Disponível em: <https://www.imprensaoficial.com.br/Certificacao/GatewayCertificaPDF.aspx?notarizacaoID=f5afd315-9307-48da-b702-8c0438c43902>. Acesso em: 28 nov. 2021.

SÃO PAULO (Município). Prefeitura da Cidade de São Paulo. **Mapa da Cidade**. São Paulo: Prefeitura da Cidade de São Paulo, 9 fev. 2010. Disponível em: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/subprefeituras/mapa/index.php?p=14894>. Acesso em: 8 jan. 2021.

SAVIANI, D. **Sobre a Concepção de Politecnia**. [S. l.], [s. l.], 1989.

SCHULTZ, Theodore. **O Capital humano: investimentos em educação e pesquisa**. Rio de Janeiro, Editora Zahar, 1973.

SEADE - FUNDAÇÃO SISTEMA ESTADUAL DE ANÁLISE DE DADOS. **Índice de Vulnerabilidade Juvenil – IVJ 2000 (distritos do Município de São Paulo)**. São Paulo: SEADE. Disponível em: <http://produtos.seade.gov.br/produtos/ivj/index.php?tip=pri>. Acesso em: 12 nov. 2020.

SENNET, Richard. **A corrosão do caráter**. Tradução: Marcos Santarrita, I. ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2012.

SHIRASU, Maitê Rimekká; ARRAES, Ronaldo de Albuquerque. Determinantes da evasão e repetência escolar. **ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA**, v. 43, 2016.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Bullying: mentes perigosas nas escolas**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

SILVA, Deise. Bullying Racial: Nuances acerca da violência, representações e discriminação a estudantes negros na escola de ensino fundamental em Salvador, Bahia, ano 2017. In: Congresso Nacional de Educação, 13, 2017, Paraná, **Pôsters** [...]. Paraná, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2017, p. 22714-22722.

SILVA, Maria Helena Galvão Frem Dias da; LOURENCETTI, Gisela; RACHED, Maysa Nunes. S.O.S. escola noturna: uma tentativa de intervenção. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, n. 8-9, p. 63-76, ago. 1995.

SILVA, Mariane Carloto da; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira. Terminalidade específica para estudantes com deficiência na educação superior: práticas (a serem) implementadas? **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2019.

SILVA, Monica Ribeiro da; PELISSARI, Lucas Barbosa; STEIMBACH, Allan Andrei. Juventude, escola e trabalho: permanência e abandono na educação profissional técnica de nível médio. **Educação e Pesquisa**, v. 39, p. 403-417, 2013.

SILVA, Fernanda Góes da; CÁRIA, Neide Pena. A inserção do empreendedorismo na educação básica. In: EDUCERE – CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12, 2015, Paraná, **Comunicação** [...]. Paraná, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2017. p. 4567-4580.

SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Tereza Gonzaga. Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 147-165, jan./jun. 2003.

SOARES, Tufi Machado et al. Fatores associados ao abandono escolar no ensino médio público de Minas Gerais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 757-772, 2015.

SOARES, Sergei Suarez Dillon; CARVALHO, Luiza; KIPNIS, Bernardo. Os jovens adultos de 18 a 25 anos: retrato de uma dívida da política educacional. IPEA, 2003. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/2883>. Acesso em: 24 jan. 2006.

SOUSA et al. Evasão escolar no ensino médio: velhos ou novos dilemas? **Revista Vértices**, v. 13, n. 1, p. 25-36, 2011.

SOUSA, A. de A.; SILVA, F. E. M. da; OLIVEIRA, E. G. de. High School and large-scale evaluations in the brazilian educational context. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 12, p. e166101220024, 2021.

SOUSA, C.; LEÃO, G. Ser jovem e ser aluno: Entre a escola e o Facebook. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n.1, p. 279-302, 2016. DOI: 10.1590/2175-623655761.

SOUSA, C. O.; SILVANO, A. M. C.; LIMA, I. P. Teoria da aprendizagem significativa na prática docente. **Revista Espacios**, v. 39, n. 23, p. 27, 2018.

SOUSA, Heloiza de; FROZZI, Denise; BARDAGI, Marucia Patta. Percepção de adolescentes aprendizes sobre a experiência do primeiro emprego. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 33, n. 4, p. 918-933, 2013.

SOUZA, Fernanda Hermínia Oliveira. Mutações sociais, família e parentalidade. Uma entrevista com Gérard Neyrand. **Psicologia e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 30, p. e161410, 2018.

SOUZA, Sandra Zákia Lian de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação e Sociedade**, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003.

SPOSITO M., GALVÃO, I. "A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência". **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 345-380, jul./dez. 2004.

SPOSITO, Marília Pontes. Indagações sobre as relações entre juventude e a escola no Brasil: institucionalização tradicional e novos significados. **Jovens, Revista de Estudos sobre Juventud**. México, DF, ano, v. 9, p. 201-227, 2005.

SPOSITO, Marília Pontes. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. **Revista USP**, São Paulo, n. 57, p. 210-226, 2003.

SPOSITO, Marília Pontes. **Povo vai à escola (O)**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

SPOSITO, M. P.; CARRANO, P. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.24, p.16-39, dez. 2003.

SPOSITO, Marília Pontes. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**, [s.l: s.n.], 2008. p. 87-128.

SPOSITO, Marília Pontes. **O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)**. v. I, Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009.

SPOSITO, Marília Pontes. Marília Pontes. Estudos sobre juventude e educação. Juventude e Contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: ANPED, Número Especial, n. 5-6, p. 37-54, 1997.

SPOSITO, M. P.; SOUZA, R.; SILVA, F. A. E. A pesquisa sobre jovens no Brasil: traçando novos desafios a partir de dados quantitativos. **Educação e Pesquisa**, v. 44, n. 0, 21 dez. 2017.

TARTUCE, Gisela Lobo Baptista Pereira. **Tensões e intenções na transição escola-trabalho**: um estudo das vivências e percepções de jovens sobre os processos de qualificação profissional e (re)inserção no mercado de trabalho na cidade de São Paulo. 2007. Tese (Doutorado em Sociologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. Até quando? Bullying na escola que prega a inclusão social. **Educação (UFSM)**, v. 35, n. 3, p. 449-464, 2010.

TOMASI, Livia de; CORROCHANO, Maria Carla. Do qualificar ao empreender: políticas de trabalho para jovens no Brasil. **Estudos Avançados**, v. 34, n. 99, p. 353-371, 2020.

TOMAZETTI, Elisete Medianeira; SCHLICKMANN, Vitor. Escola, ensino médio e juventude: a massificação de um sistema e a busca de sentido. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 331-342, jun. 2016.

VAN ZANTEN, Agnès. Efeitos da concorrência sobre a atividade dos estabelecimentos escolares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 565-593, dez. 2005.

VEIGA SIMÃO, A. M.; FREIRE, Isabel; FERREIRA, Ana. Maus-tratos entre pares na escola: um estudo contextualizado. In: **Actas do congresso Ibero-Americano sobre violências nas escolas**. 2004.

VIDAL, Eloisa Maia et al. Expectativas docentes e aprendizagem: explorando dados do questionário da Prova Brasil 2015. **Educação e Pesquisa**, v. 45, p. e201657, 2019.

VILELA, Pedro Rafael. Censo Escolar: cresce número de matrículas na creche e na pré-escola. **Agência Brasil**, Brasília, 2019. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-12/censo-escolar-cresce-numero-de-matriculas-na-creche-e-na-pre-escola>. Acesso em: 20 jan. 2021.

VILLAR, Maria da Conceição Oliveira; MOURAO, Luciana. Avaliação do Programa Jovem Aprendiz a partir de um Estudo Quase-Experimental. **Trends in Psychology/ Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 26, n. 4, p. 1999-2014, Oct. 2018.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203-220, ago./dez. 2014.

VITELLI, Ricardo Ferreira; FRITSCH, Rosangela; CORSETTI, Berenice. Indicadores educacionais na avaliação da educação básica e possíveis impactos em escolas de Ensino Médio no município de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, p. e230065, 2018.

WACQUANT, Loïc. Esclarecer o Habitus. **Educação & Linguagem**, São Paulo, v. 10, n. 16, p. 63-71, jul./dez. 2007.

WAGNER, Luciane Carniel; VIEIRA, Grazielli Padilha; MACIEL, Vera Elaine Marques. A terceirização dos cuidados infantis: um fenômeno histórico. **Revista de EDUCAÇÃO do Cogeime**, v. 26, n. 51, p. 77-92, 2017.

WALTENBERG, Fábio D. Teorias econômicas de oferta de educação: evolução histórica, estado atual e perspectivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 117-136, 2006 [1922].

WEBER, Max. A “objetividade” do conhecimento nas ciências sociais [1904] (trad. Gabriel Cohn). In: **Max Weber: sociologia**. COHN, G. (org.). São Paulo: Ática, 2006. (Grandes Cientistas Sociais; 13) p.79-127.

WEBER, Marx. **Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. 4. ed. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2015 [1922].

WRIGHT, Erik Olin (org). **Análise de Classe: Abordagens**. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, v. II, n. 32, p. 226-237, ago. 2006.

ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira. **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2011.

ZEQUINAO, Marcela Almeida et al. Desempenho escolar e bullying em estudantes em situação de vulnerabilidade social. **J. Hum. Growth Dev.**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 19-27, 2017.

ANEXOS

Anexo I – Questionário Escolas

1- Nome da Escola:

2- Nome completo:

3- Telefone:

4- E-mail:

5- Idade:

6- Já teve reprovações?

Sim ()

Não ()

(Caso positivo)

7- Quantas vezes você reprovou no Fundamental?

8- Quantas vezes você reprovou no Ensino Médio?

9- Você já abandonou a escola no meio do ano alguma vez?

Sim () Quantas vezes?

Não ()

(Caso positivo)

10- Você voltou no mesmo ano em que abandonou?

Sim ()

Não ()

11- Nesse ano em que você abandonou, foi aprovado?

Sim ()

Não ()

12-Sexo: Feminino () Masculino () Transsexual ()

13- Horário em que vai à escola:

Manhã ()

Tarde ()

Noite ()

(No caso de estudar de Noite)

14- Por que você estuda nesse período?

Porque arranjei um emprego ()

Porque quero arranjar um emprego ()

Porque a escola me colocou nesse período ()

Porque que eu quero ()

15- Cor/Raça:

Amarela ()

Branca ()

Indígena ()

Parda ()

Outra ()

Preta/Negra ()

16- Quantos irmãos você têm?

17- Nasceu na cidade de São Paulo?

Sim ()

Não ()

18- Quanto tempo você demora para chegar à escola?

Menos de 15 minutos ()

Entre 15 minutos e meia hora ()

Entre meia e uma hora ()

Uma hora ou mais ()

19- Sua mãe nasceu na cidade de São Paulo?

Sim ()

Não ()

20- Você frequenta a Igreja?

Sim () Qual?

Não ()

21- Você tem filhos?

Sim () Quantos?

Não ()

22- Escolaridade da mãe:

Não estudou ()

Ensino Fundamental I Incompleto ()

Ensino Fundamental I completo ()

Ensino Médio Incompleto ()

Ensino Médio Completo ()

Faculdade Incompleta ()

Faculdade Completa ()

Pós Graduação ()

Não sei ()

23- Escolaridade do pai:

Não estudou ()

Ensino Fundamental I Incompleto ()

Ensino Fundamental I completo ()

Ensino Médio Incompleto ()

Ensino Médio Completo ()

Faculdade Incompleta ()

Faculdade Completa ()

Pós Graduação ()

Não sei ()

24- Qual é o trabalho de seu pai

25- Qual é o trabalho de sua mãe?

26- Você ajuda no cuidado de alguma criança (filhos, irmãos, sobrinhos, etc?)

Sim ()

Não ()

27- Você tem ou já teve alguma atividade remunerada?

Sim, comecei a trabalhar menos de 15 anos ()

Sim, comecei a trabalhar com 15 anos ou mais ()

Não, nunca trabalhei ()

Não trabalho, mas procuro emprego ()

28- Tipo de trabalho:

Jovem Aprendiz ()

Trabalho com carteira assinada ()

Trabalho sem carteira assinada ()

Bico ()

29- Quantidade de horas que trabalha por semana:

Menos de 10 horas ()

Até 20 horas ()

40 horas ()

Mais de 40 horas ()

30- Por que você trabalha ou já trabalhou?

Não trabalho ()

Para ajudar meus pais nas despesas com a casa, sustentar a família ()

Para meu sustento e o sustento de minha família (esposo/a, filhos/as etc.) ()

Para ter dinheiro para comprar as coisas que quero ()

Para adquirir experiência ()

31- Onde você mora?

Casa ou apartamento próprio ()

Casa ou apartamento próprio em financiamento ()

Casa ou apartamento alugado ()

Casa ou apartamento emprestado ()

Pensão ou cortiço ()

Ocupação ()

Conjunto habitacional ()

Abrigo/Serviço de Acolhimento/Orfanato ()

Outros ()

32- Quais são as pessoas que moram na casa com você? (Marque todas as opções necessárias)

Pai ()

Mãe ()

Irmãos/irmãs com mais de 18 anos ()

Irmãos/irmãs com menos de 18 anos ()

Padrasto ()

Madrasta ()

Avô ()

Avó ()

Tios(as) ()

Sogra ()

Sogro ()

Filho(a) ()

Esposa/Marido/

Namorado(a) ()

Moro sozinho ()

Outras ()

33- Entre as pessoas que moram na casa, qual é a principal responsável pelas despesas?

Você ()

Pai ()

Mãe ()

Irmãos/irmãs com mais de 18 anos ()

Irmãos/irmãs com menos de 18 anos ()

Padrasto ()

Madrasta ()

Avô ()

Avó ()

Tios(as) ()

Sogra ()

Sogro ()

Esposa/Marido ()

Namorado(a) ()

Filho(a) ()

34- Qual é a renda mensal de todos que moram na casa (soma de todas as rendas dos moradores)?

Até R\$954,00 ()

Até R\$3816,00 ()

Até R\$ 9540,00 ()

Até R\$ 19080,00 ()

Mais de R\$19.080,00 ()

35- Você já sofreu ou já praticou alguma violência?

Sim ()

Não ()

36- Você recebe ou já recebeu algum auxílio financeiro?

Sim, do governo ()

Sim, da escola ()

Não ()

37- Em ordem de preferência, indique os motivos para estudar nessa escola. Coloque zero se esse não for um motivo.

É perto da minha casa ()

É uma das melhores escolas da região (1)

É a escola em que estudam os meus amigos ()

É perto do meu trabalho (2)

É a escola em que encontrei vaga (3)

Fui matriculado pela própria escola quando terminei a 8ª série ()

Meus pais que escolheram ()

Outros motivos ()

38- Você tem amigos nessa escola?

Sim () Quantos?

Não ()

39- Você considera sua escola boa?

Sim ()

Não ()

Mais ou menos ()

40- Você considera sua escola muito difícil?

Sim ()

Não ()

Mais ou menos ()

41- Se um aluno vai mal na escola, a maior responsabilidade é:

Do aluno ()

Da própria escola ()

42- Em média, quantas vezes por semana você fica sem aula devido à falta de professores?

Zero ()

Uma ()

Duas ()

Três ()

Quatro ()

Cinco ()

Seis ou mais ()

43- A maioria das coisas que você já aprendeu em sua vida foi:

Com a escola ()

Com a internet ()

Com a televisão ()

Com os amigos ()

Com as pessoas mais velhas ()

44- Você gosta de ir à escola?

Sim ()

Não ()

Mais ou menos ()

45- Quais são as razões para você ir à escola? (Dentre as que você escolher, enumere por ordem de preferência)

Gosto de aprender ()

Conseguir um bom trabalho no futuro ()

Conseguir entrar na faculdade ()

Encontrar meus amigos ()

Encontrar meus professores ()

Vou porque sou obrigado ()

46- Você sente que aprende quando está na escola?

Sim ()

Não ()

Mais ou menos ()

47- Você se interessa pelas matérias?

Sim ()

Não ()

Mais ou menos ()

48- Você já pensou seriamente em largar a escola?

Sim ()

Não ()

49- O que te levaria a abandonar a escola? Indique quantas opções desejar.

Trabalho ()

Desinteresse ()

Problemas com transporte ()

Professores ()

Bullyng ()

Outros ()

50- Quantas vezes por semana você costuma faltar ou chegar atrasado na escola?

Nenhuma ()

Entre 1 e 2 ()

Entre 3 e 5 ()

51- Você se considera um:

Excelente aluno ()

Bom aluno ()

Aluno Regular ()

Mau Aluno ()

52- Você participa de algum movimento social, partidário, político, grupo artístico, grêmio estudantil, etc?

Sim () Qual?

Não ()

53- Você frequenta a escola em outros períodos fora do horário das aulas?

Sim () Para quê?

54- Você confia que a escola vai te ajudar a alcançar seus objetivos?

Sim ()

Não ()

Em parte ()

55- Quando terminar o Ensino Médio, sua prioridade será:

Trabalhar ()

Trabalhar e estudar ()

Fazer cursos profissionalizantes ()

Entrar numa faculdade pública ()

Entrar numa faculdade particular ()

Fazer cursinho pré vestibular ()

Não sei ()

Outra ()

56- Você tem familiares ou amigos próximos que cursaram ou cursam faculdade?

Sim ()

Não ()

57-Você sabe o que é Enem?

Sim ()

Não ()

Anexo 2 – Questionário Organização Social

1- Nome:

2- Data de Nascimento:

3- Telefone:

4- Você terminou o Ensino Médio? Sim () Não () Caso não tenha terminado, em qual série parou?

5- Você conhece alguém que abandonou a escola (irmãos, sobrinhos, filhos, amigos, vizinhos, etc)? Por favor, escreva o nome e a idade dessas pessoas:

6- Qual é a sua cor/raça?

Preto/Negro ()

Pardo ()

Branco ()

Amarelo ()

Indígena

7- Você trabalha fora de casa?

Sim ()

Não, mas estou procurando emprego ()

Não e não estou procurando ()

8- Com o que você trabalha?

Anexo 3 – Roteiro Entrevistas

ANTES DE COMEÇAR A ENTREVISTA *(Para todos os grupos)*

- Informar sobre a pesquisa: doutorado, sigilo, etc.
- Pedir para assinar o TCLE
- Pedir sugestão de nome fictício
- Pedir indicação de alguém em evasão

COMEÇAR *(Para todos os grupos)*

Qual é a diferença entre o aluno que já abandonou a escola do aluno que nunca vai abandonar?

PERGUNTAS BÁSICAS E SOBRE FAMÍLIA *(Para todos os grupos)*

- Idade atual
- Com quem mora
- Tem computador e internet em casa? (Se não) Como faz para fazer os trabalhos escolares?
- Quantas pessoas trabalham na casa
- Responsáveis pela renda familiar
- Renda familiar/per capita
- História de vida da família e migrações
- Emprego e estabilidade profissional: seu, esposo(a) e/ou pais
- Pessoas com Ensino Médio e Superior na família
- Pais/responsáveis estimulam estudar? Outra pessoa da família estimula?

(Para alunos que estavam fora da escola ou que abandonaram e retornaram)

- O marido/esposa te estimula? Ele/a teria ciúmes de você volta à escola?
- Vocês já pensaram em voltar juntos?
- Os filhos são bons alunos? Já abandonaram a escola? Já reprovaram?
- Você cobra seus filhos sobre os estudos?

TRAJETÓRIA ESCOLAR E AVALIAÇÃO DA ESCOLA

(Para alunos que nunca abandonaram e nem cogitaram o abandono)

- Por que você acha que até hoje não largou a escola?

(Para alunos que abandonaram a escola)

- Sobre cada uma das vezes: Por que você abandonou a escola? Em que escola você estava?

- (Se) Por que voltou à escola?

- Abandonou e voltou no mesmo ano? Por que abandonou e por que voltou?

- Foi aprovado nesse ano em que abandonou e voltou? Por que acha que isso aconteceu?

- Abandonou por achar que seria reprovado?

- O que os pais acharam disso?

- Você abandonou “de propósito”, “conscientemente” ou foi deixando e depois não dava mais para correr atrás do prejuízo?

- Antes de abandonar você já tinha pensado em fazer isso? Por que? Quantas vezes você pensou? Acha que foi uma vontade que foi ganhando força ou veio do nada?

- Você acha que têm chances de abandonar novamente? Por que?

- Você pretende fazer EJA quando completar 18 anos? A possibilidade de fazer EJA faz/fez você pensar em largar a escola e voltar quando maior de idade?

- No tempo em que você ficou fora da escola, você fez algum outro tipo de curso? O que te motivou para ir a esse curso? Foi mais fácil ir ao curso do que voltar à escola? Por que?

(Apenas para os alunos que estavam fora da escola)

- Qual foi a última vez que você parou de ir à escola?

- Qual foi o motivo?

- Foi nesse ano? Ainda tem chance de você voltar nesse ano?

- Se positiva a resposta anterior: Acha que tem chance de você ainda ser aprovado?

- Você decidiu parar de uma hora para outra (conscientemente) ou foi deixando de ir aos poucos?

- Você pensa em voltar a estudar?

- Por que não voltou ainda? O que precisa acontecer para você voltar?

- Se negativa a resposta anterior: Por que você não pretende voltar?

- Você já pensou em voltar outras vezes?
- Você já tinha parado de estudar outras vezes ou foi a primeira?
- (Se) Você já tinha parado de estudar, mas voltou. Por que dessa última vez você acha que não voltou?
- Sobre as vezes em que abandonou:
 - * Por que você abandonou a escola nessas vezes? Em que escola você estava? Em que ano estava? Quando anos você tinha?
 - * Abandonou e voltou no mesmo ano? Por que abandonou e por que voltou?
 - * Foi aprovado nesse ano em que abandonou e voltou? Por que acha que isso aconteceu?
 - * Em alguma das vezes você abandonou por que achou que ia ser reprovado? Em qual vez?
- Antes de abandonar você já tinha pensado em fazer isso? Por que? Quantas vezes você pensou? Acha que foi uma vontade que foi ganhando força ou veio do nada?
- O que os pais acharam de quando você abandonou à escola?
- Você acha que a escola tem alguma culpa pelo seu abandono?
- Se você retornar, têm chances de abandonar novamente? Por que?
- Se você voltar será no Ensino Regular ou no EJA? Por que?
- Você acha que o EJA é pior que o normal?
- O fato de você não ter terminado à escola te prejudicou de alguma forma na sua vida? Por que? Como você se sente?
- Em algum momento você sentiu vergonha por não ter terminado a escola? Por que?
- Você teria vergonha de voltar à escola? Por que?
- No tempo em que você ficou fora da escola, você fez algum outro tipo de curso? O que te motivou para ir a esse curso? Foi mais fácil ir ao curso do que voltar à escola? Por que?

(Apenas para os alunos que cogitaram o abandono)

- Por que você já pensou em largar a escola? Tem essa vontade agora? Já teve no passado? O que aconteceu que te estimulou essa vontade?

(Apenas para os alunos do IFSP)

- Onde estudava antes do IFSP? Em qual rede/escola?
- Considera sua escola antiga uma boa escola?
- Principais diferenças da escola antiga com relação ao IFSP.

- Os alunos do IFSP teriam motivos diferentes para largar a escola do que os alunos de escolas estaduais ou municipais? Por que?

(Para todos os grupos)

- Você acha que é fácil se motivar para ir à escola? Como fazer para se manter motivado?
- Você acha que a escola tem alguma culpa pelo abandono?
- Qual é a diferença entre abandonar a escola e ser reprovado por faltas?
- Você tem amigos que já abandonaram a escola? Por que acha que isso ocorre? O fato de seus amigos terem abandonado te estimula(ou) a abandonar?
- De uma forma geral (não apenas no seu caso), o que atrai o aluno para dentro da escola e o que o atrai para fora? Por que você acha que os alunos largam a escola?
- Agradar seus pais e professores é motivo para continuar na escola?
- Seus professores já disseram algo sobre você (como broncas ou elogios)? Como você se sentiu?
- Quais são seus sentimentos principais sobre a escola?
- Que sentido/significado a escola tem para você? Ela faz sentido?
- Você considera a escola útil?
- Se responder que a escola é útil por ajudar “conviver em sociedade”: Como ela faz isso?
- Se não falou que a escola é útil pelo “diploma”: Por que será que você não falou do diploma? Não é algo tão importante?
- Se a escola não fornecesse diploma, você ainda iria?
- Ela é mais útil conhecimentos ensinados ou diploma?
- Existe alguma coisa que se acontecesse na sua vida, garantiria que você não abandonaria à escola nunca mais?
- Reprovou anteriormente? O que aconteceu?
- Caso tenha reprovado: Sua reprovação foi por falta ou por notas? Se por falta, explicar a circunstância. No seu boletim apareceu reprovação por faltas e não abandono? Por que você acha que isso ocorreu?
- Reação da família sobre a reprovação. Seus pais te cobram com relação à escola? Acha que deveriam cobrar mais?
- Tem amigos na escola? A falta de amigos seria um motivo para você abandonar a escola?
- “Pega mal” entre seus amigos já ter abandonado ou reprovado?
- Os professores são um fator importante? Na sua experiência, são motivo para largar ou se manter na escola?

- Você se dá bem como seus professores? Você respeita os seus professores? Faz bagunça em sala de aula? Acha que eles se esforçam pelos alunos?
- Se considera um bom aluno?
- O que significa ser um bom aluno para você?
- Gosta de estudar? Faz lição de casa/sala? Faz os trabalhos? Presta atenção na aula? Fica de recuperação?
- Você sempre foi um bom aluno/ mau aluno ou houve alguma mudança ao longo da vida? Como e quando se deu a mudança?
- É possível tirar nota boa e não aprender?
- Em termos de estudo, você é um exemplo na sua casa? Como você se sente sobre isso?
- Para ser um bom aluno é mais importante o bom comportamento ou ter boas notas?
- Por que estuda nessa escola? Avalia como boa? Pedir para explicar porque é boa ou ruim.
- Qual é a fama da escola?
- Se ruim ou mais ou menos: O que falta para essa escola ser boa?
- Você concorda que qualquer pessoa pode ser um bom aluno se assim desejar?
- Existe uma frase que muitos alunos falam “O aluno que faz a escola”. Você concorda com ela?
- Se alguém (você) vai mal na escola, é por falta de esforço, por dificuldade ou por outro motivo?
- Os professores faltam muito? Vocês ficam com “aula vaga” ou “adianta aula”? Há substitutos? Por que você acha que isso acontece?
- Caso afirmarem que há faltas e que a escola é boa: Mas a escola é boa mesmo com tanta falta de professores?
- É positivo para você ser um bom aluno? O que você acha do rótulo de nerd/ cdf? (integração, subjetivação)
- É fácil ir bem na escola?
- (Se) a escola é fácil, isso significa que é de baixa qualidade?
- Acha que a escola é rígida (explicar a palavra) ou deveria ter mais regras?
- Você acha a escola interessante? O (des)interesse seria um motivo para você abandonar? E, no geral (para outras pessoas)? O que a escola poderia fazer para ser mais interessante?
- Você sente que consegue aprender bem a maioria das matérias?
- Consegue fazer as tarefas com qualidade?
- É possível fazer as tarefas sem entender muito bem a matéria?
- Qual foi a última coisa que você aprendeu na escola?

- Você sente que aprende mais dentro ou fora da escola?
- Se sente que não aprende: O fato de não aprender te faz querer abandonar?
- Diferenças entre estudar de manhã e de noite: noturno é mais fácil, tem menos qualidade? Tem menos alunos?
- Por que você acha que no noturno há mais alunos que já abandonaram a escola?
- Para maiores de 18 anos: Por que não estão no EJA?
- Frequência de faltas e atrasos e motivos
- Muitos alunos faltam? Quantos alunos frequentam sua sala em média? Por que você acha que isso acontece?
- Quantas faltas pode ter por ano? Você sabe quantas faltas você tem?
- Seus pais foram avisados de suas faltas (caso tenha muitas faltas)?
- Tem chances de ser reprovado nesse ano?
- O que um aluno tem que fazer para ser aprovado?
- E se ele não gostar da escola e quiser fazer o mínimo possível? Você já fez isso?
- É possível passar de ano tendo muitas faltas?
- Existe alguma coisa que o aluno possa fazer para o professor tirar as faltas dos alunos?
- Qual é a diferença entre estudar em escola pública ou particular? A particular prepara melhor para o vestibular (sabe o que é vestibular?)
- Se perceber diferença: Então, você está em desvantagem com relação aos alunos da particular? Tem algo que possa fazer para compensar isso?
- Alunos de escola pública abandonam mais a escola?
- Se um aluno reprova ou abandona a escola, sua vida escolar está marcada negativamente para sempre?

VIOLÊNCIA *(Para todos os grupos)*

- Praticadas e sofridas na escola.
- Bullying: Sabe o que é? Pedir para explicar. Já sofreu?
- Muitos alunos indicam o bullying como um motivo para abandonar a escola. É um motivo para você?
- Para mulheres: já sofreu alguma violência por ser mulher? Isso ocorreu na escola? Te atrapalhou em seus estudos de alguma forma?
- Para negros/pardos: já sofreu alguma violência por ser negro/pardo? Isso ocorreu na escola? Te atrapalhou em seus estudos de alguma forma?

TRABALHO *(Para todos os grupos)*

- Status atual e passado: inativo, buscando...
- Para quem trabalha(ou) ou está procurando: Qual é o motivo de você trabalhar? É para sustentar a casa?
- Para quem trabalha(ou): Seu trabalho é/era bom? Você se vê crescendo nesse trabalho? É estável?
- Trabalho mais de 40 horas: por que? Muito cansativo?
- Você já faltou por causa do trabalho?
- Para quem trabalha(ou) ou está procurando: É fácil encontrar um emprego?
- O que é mais importante: escola ou trabalho?
- O que é mais legal?
- O que os pais acham da ideia de você trabalhar?
- Trabalhar te ajuda ou te atrapalha com se motivar com relação à escola? (se trabalhar ou tiver procurando)
- É possível fazer os dois juntos? O trabalho seria um motivo que te levaria a abandonar a escola? E com relação às outras pessoas, acha que é um motivo?
- (Se) é difícil fazer os dois, porque buscar trabalho ou estar trabalhando? Significa aceitar o risco de abandonar a escola?

FUTURO

(Para todos os grupos)

- O Ensino Médio garante que a pessoa vá conseguir um bom emprego?
- Se garantisse um bom emprego, as pessoas (você) ainda teriam motivos para abandonar a escola?
- Como seria sua vida sem o diploma do Ensino Médio? E se tiver só ele? (comparação ensino Fundamental, Médio e Superior)
- Quais são os seus objetivos? Da onde você tirou esses objetivos?
- Você está fazendo o necessário para atingi-los?

(Apenas para alunos que abandonaram a escola)

- O fato de já ter abandonado e/ou reprovado mudou ou muda os seus planos para o futuro?
- O tempo que você ficou fora da escola ajudou a fortalecer a ideia de que queria voltar?

- Você daria algum conselho para si mesmo antes de ter abandonado a escola?

Anexo 4 - Autorização da Comissão de Ética em Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP)

· FEUSP

COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA

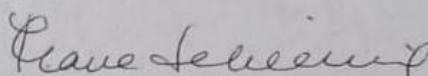
FEUSP 097/2018

Projeto: "Em busca de sentidos: abandono e exclusão escolar no Ensino Médio na cidade de São Paulo"

Interessadas: Maysa Ciarlariello Cunha Rodrigues e Maria Helena Oliva Augusto - FFLCH-USP / **Coorientadora:** Marília Pontes Sposito - FE-USP

A Comissão de Ética em Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo analisou os materiais apresentados referentes à pesquisa: "Em busca de sentidos: abandono e exclusão escolar no Ensino Médio na cidade de São Paulo", de autoria da pesquisadora de doutorado: Maysa Ciarlariello Cunha Rodrigues, orientanda da Profa. Dra. Maria Helena Oliva Augusto (Departamento Sociologia/FFLCH-USP) / **Coorientadora:** Profa. Dra. Marília Pontes Sposito (Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação/FE-USP). Considerou que a pesquisa cumpre com todos os requisitos e determinações da Resolução CNS 510/2016 sobre a Ética na Pesquisa com Seres Humanos.

São Paulo, 04 de junho de 2018



Prof. Dra. Flávia I. Schilling

Presidente da Comissão de Ética em Pesquisa da FEUSP

cep.fe@usp.br

Anexo 5 - Modelos dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido

[Jovens] Concordo em participar, como voluntário/a, da pesquisa intitulada “Em busca de sentidos: abandono e exclusão escolar no Ensino Médio na cidade de São Paulo”, que tem como pesquisador/a responsável Maysa Ciarlariello Cunha Rodrigues, aluna da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, orientada por Maria Helena Oliva Augusto e coorientada por Marília Pontes Sposito, as quais podem ser contatados/as pelos e-mails maysa.rodrigues@ifsp.edu.br, mhaugus@usp.br e sposito@usp.br. O presente trabalho tem por objetivos compreender as razões dos alunos para continuar ou abandonar os estudos. Minha participação consistirá em responder um questionário, ser entrevistado e observado em sala de aula pelo pesquisador. Compreendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa, e que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, assegurando, assim, minha privacidade. Sei que posso retirar meu consentimento quando eu quiser, e que não receberei nenhum pagamento por essa participação.

Nome e Assinatura do Participante/ Local e Data

[Contatos Institucionais] Concordo em participar, como voluntário/a, da pesquisa intitulada “Em busca de sentidos: abandono e exclusão escolar no Ensino Médio na cidade de São Paulo”, que tem como pesquisador/a responsável Maysa Ciarlariello Cunha Rodrigues, aluna da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, orientada por Maria Helena Oliva Augusto e coorientada por Marília Pontes Sposito, as quais podem ser contatados/as pelos e-mails maysa.rodrigues@ifsp.edu.br, mhaugus@usp.br e sposito@usp.br. O presente trabalho tem por objetivos compreender as razões dos alunos para continuar ou abandonar os estudos. Minha participação consistirá em responder a uma entrevista. Compreendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa, e que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, assegurando, assim, minha privacidade. Entendo que em momento algum o meu nome ou o nome da escola serão divulgados. Sei que posso retirar meu consentimento quando eu quiser, e que não receberei nenhum pagamento por essa participação.

Nome e Assinatura do Participante/ Local e Data

[Pais e responsáveis] Eu, _____, RG _____, declaro saber da participação de meu/minha filho/a _____ na pesquisa “Em busca de sentidos: abandono e exclusão escolar no Ensino Médio na cidade de São Paulo”, desenvolvida junto ao Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia Ciência e Letras da Universidade de São Paulo pelo/a pesquisador/a Maysa Ciarlariello Cunha Rodrigues, orientada por Maria Helena Oliva Augusto e coorientada por Marília Pontes Sposito, as quais podem ser contatadas pelos e-mails maysa.rodrigues@ifsp.edu.br, mhaugus@usp.br e sposito@usp.br. O presente trabalho tem por objetivos: compreender as razões dos alunos para continuar ou abandonar os estudos, e os instrumentos utilizados são: questionários objetivos, observação em sala de aula e entrevistas. Compreendo que tenho liberdade de retirar o meu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. A qualquer momento, posso buscar maiores esclarecimentos, inclusive relativos à metodologia do trabalho. As responsáveis pela pesquisa garantem o sigilo, assegurando a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa. Declaro compreender que as informações obtidas só podem ser usadas para fins científicos, de acordo com a ética na pesquisa, e que essa participação não inclui nenhum tipo de pagamento.

Nome e Assinatura do Responsável/ Local e Data

Anexo 6 – Tabelas (6-9, II-I4, I6-48, 50, 52-55, 57-65)

Tabela 6 - Reprovações, por escola e turno

Escola e turno	Declararam reprovar pelo menos uma vez, apenas no fundamental		Declararam reprovar pelo menos uma vez, apenas no médio		Declararam ter reprovado em ambos os níveis pelo menos uma vez		Declararam nunca ter reprovado		Não responderam		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
	Escola São Miguel	4	8,7%	1	2,2%	3	6,5%	36	78,3%	2	4,3%	46
Manhã	2	5,7%	-	-	-	-	31	88,6%	2	5,7%	35	100,0%
Noite	2	18,2%	1	9,1%	3	27,3%	5	45,5%	-	-	11	100,0%
Escola São Lucas	10	20,0%	8	16,0%	1	2,0%	31	62,0%	-	-	50	100,0%
Manhã	3	9,7%	1	3,2%	-	-	27	87,1%	-	-	31	100,0%
Noite	7	36,8%	7	36,8%	1	5,3%	4	21,1%	-	-	19	100,0%
Escola São Gabriel	8	13,3%	7	11,7%	6	10,0%	38	63,3%	1	1,7%	60	100,0%
Manhã	-	-	-	-	-	-	32	100,0%	-	-	32	100,0%
Noite	8	28,6%	7	25,0%	6	21,4%	6	21,4%	1	3,6%	28	100,0%
Total Estaduais	22	11,3%	16	8,2%	10	5,7%	105	67,3%	3	1,5%	156	100,0%
Total Federal (Escola Santo Inácio, Tarde)	-	-	-	-	1	2,6%	37	97,4%	-	-	38	100,0%

Fonte: Elaboração de Maysa Rodrigues e Fábio Andó Filho a partir de dados coletados em entrevistas, 2019.

Tabela 7 - Distorção idade-série, por escola e turno

Escola e turno	Sem distorção		Com distorção		Não respondeu		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Escola São Miguel	41	89,1%	3	6,5%	2	4,3%	46	100,0%
Manhã	33	94,3%	-	-	2	5,7%	35	100,0%
Noite	8	72,7%	3	27,3%	-	-	11	100,0%
Escola São Lucas	38	76,0%	10	20,0%	2	4,0%	50	100,0%
Manhã	29	93,5%	-	-	2	6,5%	31	100,0%
Noite	9	47,4%	10	52,6%	-	-	19	100,0%
Escola São Gabriel	52	86,7%	7	11,7%	1	1,7%	60	100,0%
Manhã	31	96,9%	-	-	1	3,1%	32	100,0%
Noite	21	75,0%	7	25,0%	-	-	28	100,0%
Total Estaduais	131	84,0%	20	12,8%	5	3,2%	156	100,0%
Total Federal (Escola Santo Inácio, Tarde)	38	100,0%	-	-	-	-	38	100,0%

Fonte: Elaboração de Maysa Rodrigues e Fábio Andó Filho a partir de dados coletados em entrevistas, 2019.

Tabela 8 - Idade, por escola e turno

Escola e turno	14		15		16		17	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Escola São Miguel	2	4,3%	34	73,9%	5	10,9%	1	2,2%
Manhã	2	5,7%	30	85,7%	1	2,9%	-	-
Noite	-	-	4	36,4%	4	36,4%	1	9,1%
Escola São Lucas	5	10,6%	22	46,8%	11	23,4%	6	12,8%
Manhã	5	16,1%	20	64,5%	4	12,9%	-	-
Noite	-	-	2	12,5%	7	43,8%	6	37,5%
Escola São Gabriel	12	20,0%	25	41,7%	15	25,0%	5	8,3%
Manhã	12	37,5%	19	59,4%	-	-	-	-
Noite	-	-	6	21,4%	15	53,6%	5	17,9%
Total Estaduais	19	12,2%	81	51,9%	31	19,9%	12	7,7%
Total Federal (Escola Santo Inácio, Tarde)	6	15,8%	31	81,6%	1	2,6%	-	-

Escola e turno	18		19		Não respondeu		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Escola São Miguel	2	4,3%	-	-	2	4,3%	46	100,0%
Manhã	-	-	-	-	2	5,7%	35	100,0%
Noite	2	18,2%	-	-	-	-	11	100,0%
Escola São Lucas	1	2,1%	3	6,4%	2	4,3%	47	100,0%
Manhã	-	-	-	-	2	6,5%	31	100,0%
Noite	1	6,3%	3	18,8%	-	-	16	100,0%
Escola São Gabriel	2	3,3%	-	-	1	1,7%	60	100,0%
Manhã	-	-	-	-	1	3,1%	32	100,0%
Noite	2	7,1%	-	-	-	-	28	100,0%
Total Estaduais	5	3,2%	3	1,9%	5	3,2%	156	100,0%
Total Federal (Escola Santo Inácio, Tarde)	-	-	-	-	-	-	38	100,0%

Fonte: Elaboração de Maysa Rodrigues e Fábio Andó Filho a partir de dados coletados em entrevistas, 2019.

Tabela 9 - Sexo/gênero, por escola e turno

Escola e turno	Feminino		Masculino		Não respondeu		Total Absoluto	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Escola São Miguel	23	50,0%	22	47,8%	1	2,2%	46	100,0%
Manhã	18	51,4%	17	48,6%	-	-	35	100,0%
Noite	5	45,5%	5	45,5%	1	9,1%	11	100,0%
Escola São Lucas	32	64,0%	18	36,0%	-	-	50	100,0%
Manhã	21	67,7%	10	32,3%	-	-	31	100,0%
Noite	11	57,9%	8	42,1%	-	-	19	100,0%
Escola São Gabriel	36	60,0%	24	40,0%	-	-	60	100,0%
Manhã	19	59,4%	13	40,6%	-	-	32	100,0%
Noite	17	60,7%	11	39,3%	-	-	28	100,0%
Total Estaduais	91	58,3%	64	41,0%	1	0,6%	156	100,0%
Total Federal (Escola Santo Inácio, Tarde)	31	81,6%	7	18,4%	-	-	38	100,0%

Fonte: Elaboração de Maysa Rodrigues e Fábio Andó Filho a partir de dados coletados em entrevistas, 2019.

Tabela II - Turno, por escola

Escola	Manhã		Noite		Tarde		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Escola São Miguel	35	76,1%	11	23,9%	-	-	46	100,0%
Escola São Lucas	31	62,0%	19	38,0%	-	-	50	100,0%
Escola São Gabriel	32	53,3%	28	46,7%	-	-	60	100,0%
Total Estaduais	98	62,8%	58	37,2%	-	-	156	100,0%
Total Federal (Escola Santo Inácio, Tarde)	-	-	-	-	38	100,0%	38	100,0%

Fonte: Elaboração de Maysa Rodrigues e Fábio Andó Filho a partir de dados coletados em entrevistas, 2019.

Tabela I2 - Motivos para estudar no noturno (para alunos desse período), por escola

Escola	Porque quero arranjar um emprego		Porque arranjei um emprego		Porque a escola me colocou nesse período		Porque que eu quero		Não respondeu		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Escola São Miguel	4	36,4%	5	45,5%	1	9,1%	1	9,1%	-	-	11	100,0%
Escola São Lucas	8	42,1%	5	26,3%	2	10,5%	2	10,5%	2	10,5%	19	100,0%
Escola São Gabriel	9	32,1%	5	17,9%	8	28,6%	5	17,9%	1	3,6%	28	100,0%
Total Geral	21	36,2%	15	25,9%	11	19,0%	8	13,8%	3	5,2%	58	100,0%

Fonte: Elaboração de Maysa Rodrigues e Fábio Andó Filho a partir de dados coletados em entrevistas, 2019.

Tabela I3 - Naturalidade dos alunos, por escola e turno

Escola e turno	São Paulo		Outro		Total	
	N	%	N	%	N	%
Escola São Miguel	44	95,7%	2	4,3%	46	100%
Manhã	34	97,1%	1	2,9%	35	100%
Noite	10	91,0%	1	9,0%	11	100%
Escola São Lucas	44	88,0%	6	12,0%	50	100%
Manhã	27	87,0%	4	13,0%	31	100%
Noite	17	89,5%	2	10,5%	19	100%
Escola São Gabriel	53	88,3%	7	11,7%	60	100%
Manhã	29	90,6%	3	9,4%	32	100%
Noite	24	85,7%	4	14,3%	28	100%
Total Estaduais	141	90,4%	15	9,6%	156	100%
Total Federal (Escola Santo Inácio, Tarde)	34	89,5%	4	10,5%	38	100%

Fonte: Elaboração de Maysa Rodrigues e Fábio Andó Filho a partir de dados coletados em entrevistas, 2019.

Tabela I4 - Naturalidade da mãe, por escola e turno

Escola e turno	São Paulo		Outro		Total	
	N	%	N	%	N	%
Escola São Miguel	25	54,3%	21	45,7%	46	100,0%
Manhã	20	57,1%	15	42,9%	35	100,0%
Noite	5	45,5%	6	54,5%	11	100,0%
Escola São Lucas	30	60,0%	20	40,0%	50	100,0%
Manhã	21	67,7%	10	32,3%	31	100,0%
Noite	9	47,4%	10	52,6%	19	100,0%
Escola São Gabriel	30	50,0%	30	50,0%	60	100,0%
Manhã	18	56,3%	14	43,8%	32	100,0%
Noite	12	42,9%	16	57,1%	28	100,0%
Total Estaduais	85	54,5%	71	45,5%	156	100,0%
Total Federal (Escola Santo Inácio, Tarde)	19	50,0%	19	50,0%	38	100,0%

Fonte: Elaboração de Maysa Rodrigues e Fábio Andó Filho a partir de dados coletados em entrevistas, 2019.

Tabela I6 - Auxílio financeiro, por escola e turno

Escola e turno	Escola		Governo		Não recebe		Não respondeu		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Escola São Miguel	-	-	14	30,4%	30	65,2%	2	4,3%	46	100,0%
Manhã	-	-	10	28,6%	24	68,6%	1	2,9%	35	100,0%
Noite	-	-	4	36,4%	6	54,5%	1	9,1%	11	100,0%
Escola São Lucas	-	-	10	20,0%	40	80,0%	-	-	50	100,0%
Manhã	-	-	6	19,4%	25	80,6%	-	-	31	100,0%
Noite	-	-	4	21,1%	15	78,9%	-	-	19	100,0%
Escola São Gabriel	3	5,0%	9	15,0%	45	75,0%	3	5,0%	60	100,0%
Manhã	3	9,4%	5	15,6%	22	68,8%	2	6,3%	32	100,0%
Noite	-	-	4	14,3%	23	82,1%	1	3,6%	28	100,0%
Total Estaduais	3	1,9%	33	21,2%	115	73,7%	5	3,2%	156	100,0%
Total Federal (Escola Santo Inácio, Tarde)	17	44,7%	6	15,8%	13	34,2%	2	5,3%	38	100,0%

Fonte: Elaboração de Maysa Rodrigues e Fábio Andó Filho a partir de dados coletados em entrevistas, 2019.

Tabela I7 – Principal responsável pela renda familiar, por escola e turno

Escola e turno	Mãe		Pai		Padrasto		Tios(as)	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Escola São Miguel	15	32,6%	14	30,4%	2	4,3%	3	6,5%
Manhã	13	37,1%	11	31,4%	1	2,9%	1	2,9%
Noite	2	18,2%	3	27,3%	1	9,1%	2	18,2%
Escola São Lucas	16	32,0%	4	8,0%	3	6,0%	1	2,0%
Manhã	9	29,0%	3	9,7%	1	3,2%	-	-
Noite	7	36,8%	1	5,3%	2	10,5%	1	5,3%
Escola São Gabriel	12	20,0%	9	15,0%	3	5,0%	4	6,7%
Manhã	4	12,5%	5	15,6%	3	9,4%	2	6,3%
Noite	8	28,6%	4	14,3%	-	-	2	7,1%
Total Estaduais	43	27,6%	27	17,3%	8	5,1%	8	5,1%
Total Federal (Escola Santo Inácio, Tarde)	10	26,3%	18	47,4%	-	-	-	-

Escola e turno	Avô/avó		Você		Esposa/Marido		Não respondeu		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Escola São Miguel	1	2,2%	1	2,2%	1	2,2%	9	19,6%	46	100,0%
Manhã	1	2,9%	-	-	1	2,9%	7	20,0%	35	100,0%
Noite	-	-	1	9,1%	-	-	2	18,2%	11	100,0%
Escola São Lucas	3	6,0%	-	-	-	-	23	46,0%	50	100,0%
Manhã	2	6,5%	-	-	-	-	16	51,6%	31	100,0%
Noite	1	5,3%	-	-	-	-	7	36,8%	19	100,0%
Escola São Gabriel	-	-	1	1,7%	-	-	31	51,7%	60	100,0%
Manhã	-	-	1	3,1%	-	-	17	53,1%	32	100,0%
Noite	-	-	-	-	-	-	14	50,0%	28	100,0%
Total Estaduais	4	2,6%	2	1,3%	1	0,6%	63	40,4%	156	100,0%
Total Federal (Escola Santo Inácio, Tarde)	1	2,6%	-	-	-	-	9	23,7%	38	100,0%

Fonte: Elaboração de Maysa Rodrigues e Fábio Andó Filho a partir de dados coletados em entrevistas, 2019.

Tabela I8 - Pessoas com quem reside, por escola e turno

Escola e turno	Pai e Mãe		Pai		Mãe		Pai e Madrasta		Mãe e Padrasto	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Escola São Miguel	22	48%	1	2%	16	35%	2	4%	1	2%
Manhã	19	54%	1	3%	12	34%	-	-	1	3%
Noite	3	27%	-	-	4	36%	2	18%	-	-
Escola São Lucas	15	30%	1	2%	17	34%	4	8%	7	14%
Manhã	13	42%	1	3%	9	29%	2	6%	5	16%
Noite	2	11%	-	-	8	42%	2	11%	2	11%
Escola São Gabriel	29	48%	3	5%	13	22%	-	-	9	15%
Manhã	20	62%	1	3%	6	19%	-	-	3	9%
Noite	9	32%	2	7%	7	25%	-	-	6	21%
Total Estaduais	66	42%	5	3%	46	29%	6	4%	17	11%
Total Federal (Escola Santo Inácio, Tarde)	21	55%	3	8%	7	18%	-	-	4	11%

Escola e turno	Outros familiares		Cônjuge		Sozinho		Não respondeu		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Escola São Miguel	3	7%	1	2%	-	-	-	-	46	100%
Manhã	1	3%	1	3%	-	-	-	-	35	100%
Noite	2	18%	-	-	-	-	-	-	11	100%
Escola São Lucas	4	8%	2	4%	-	-	-	-	50	100%
Manhã	1	3%	-	-	-	-	-	-	31	100%
Noite	3	16%	2	11%	-	-	-	-	19	100%
Escola São Gabriel	5	8%	1	2%	-	-	-	-	60	100%
Manhã	2	6%	-	-	-	-	-	-	32	100%
Noite	3	11%	1	4%	-	-	-	-	28	100%
Total Estaduais	12	8%	4	3%	-	-	-	-	156	100%
Total Federal (Escola Santo Inácio, Tarde)	-	-	-	-	-	-	3	8%	38	100%

Fonte: Elaboração de Maysa Rodrigues e Fábio Andó Filho a partir de dados coletados em entrevistas, 2019.

Tabela I9 - Número de irmãos, por escola e turno

Escola e turno	0		1		2		3		4		5 ou mais		Não respondeu		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Escola São Miguel	2	4,1%	12	24,5%	15	30,6%	9	18,4%	3	6,1%	5	10,2%	-	-	46	100%
Manhã	2	5,3%	10	26,3%	11	28,9%	5	13,2%	2	5,3%	5	13,2%	-	-	35	100%
Noite	0	-	2	18,2%	4	36,4%	4	36,4%	1	9,1%	0	0,0%	-	-	11	100%
Escola São Lucas	3	5,7%	17	32,1%	13	24,5%	7	13,2%	4	7,5%	6	11,3%	-	-	50	100%
Manhã	2	6,3%	12	37,5%	8	25,0%	4	12,5%	2	6,3%	3	9,4%	-	-	31	100%
Noite	1	4,8%	5	23,8%	5	23,8%	3	14,3%	2	9,5%	3	14,3%	-	-	19	100%
Escola São Gabriel	10	16,7%	17	28,3%	13	21,7%	12	20,0%	4	6,7%	3	5,0%	1	2%	59	100%
Manhã	4	12,5%	15	46,9%	8	25,0%	4	12,5%	0	-	1	3,1%	-	-	32	100%
Noite	6	21,4%	2	7,1%	5	17,9%	8	28,6%	4	14,3%	2	7,1%	1	4%	27	100%
Total Estaduais	15	9,6%	46	29,5%	41	26,3%	28	17,9%	11	7,1%	14	9,0%	1	1%	156	100%
Total Federal (Escola Santo Inácio, Tarde)	6	15,8%	17	44,7%	11	28,9%	2	5,3%	0	-	2	5,3%	-	-	38	100%

Fonte: Elaboração de Maysa Rodrigues e Fábio Andó Filho a partir de dados coletados em entrevistas, 2019.

Tabela 20 - Condição de moradia, por escola e turno

Escola e turno	Casa/apto próprio		Casa/apto alugado		Casa/apto próprio em financiamento		Casa/apto emprestado	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Escola São Miguel	35	76,1%	6	13,0%	-	-	3	6,5%
Manhã	26	74,3%	5	14,3%	-	-	3	8,6%
Noite	9	81,8%	1	9,1%	-	-	-	-
Escola São Lucas	29	58,0%	19	38,0%	-	-	2	4,0%
Manhã	17	54,8%	12	38,7%	-	-	2	6,5%
Noite	12	63,2%	7	36,8%	-	-	-	-
Escola São Gabriel	33	55,0%	17	28,3%	3	5,0%	2	3,3%
Manhã	21	65,6%	6	18,8%	3	9,4%	2	6,3%
Noite	12	42,9%	11	39,3%	-	-	-	-
Total Estaduais	97	62,2%	42	26,9%	3	1,9%	7	4,5%
Total Federal (Escola Santo Inácio, Tarde)	21	55,3%	5	13,2%	7	18,4%	2	5,3%

Escola e turno	Conj. habitacional		Ocupação		Outros		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Escola São Miguel	1	2,2%	-	-	1	2,2%	46	100,0%
Manhã	-	-	-	-	1	2,9%	35	100,0%
Noite	1	9,1%	-	-	-	-	11	100,0%
Escola São Lucas	-	-	-	-	-	-	50	100,0%
Manhã	-	-	-	-	-	-	31	100,0%
Noite	-	-	-	-	-	-	19	100,0%
Escola São Gabriel	-	-	2	3,3%	3	5,0%	60	100,0%
Manhã	-	-	-	-	-	-	32	100,0%
Noite	-	-	2	7,1%	3	10,7%	28	100,0%
Total Estaduais	1	0,6%	2	1,3%	4	2,6%	156	100,0%
Total Federal (Escola Santo Inácio, Tarde)	3	7,9%	-	-	-	-	38	100,0%

Fonte: Elaboração de Maysa Rodrigues e Fábio Andó Filho a partir de dados coletados em entrevistas, 2019.

Tabela 21 - Tempo de deslocamento até a escola, por escola e turno

Escola e turno	<15min		15<30min		30<60min		>60min		Não respondeu		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Escola São Miguel	24	52,2%	13	28,3%	7	15,2%	-	-	2	4,3%	46	100,0%
Manhã	21	60,0%	8	22,9%	4	11,4%	-	-	2	5,7%	35	100,0%
Noite	3	27,3%	5	45,5%	3	27,3%	-	-	-	-	11	100,0%
Escola São Lucas	23	46,0%	23	46,0%	3	6,0%	1	2,0%	-	-	50	100,0%
Manhã	17	54,8%	12	38,7%	2	6,5%	-	-	-	-	31	100,0%
Noite	6	31,6%	11	57,9%	1	5,3%	1	5,3%	-	-	19	100,0%
Escola São Gabriel	22	36,7%	18	30,0%	17	28,3%	3	5,0%	-	-	60	100,0%
Manhã	9	28,1%	10	31,3%	13	40,6%	-	-	-	-	32	100,0%
Noite	13	46,4%	8	28,6%	4	14,3%	3	10,7%	-	-	28	100,0%
Total Estaduais	69	44,2%	54	34,6%	27	17,3%	4	2,6%	2	1,3%	156	100,0%
Total Federal (Escola Santo Inácio, Tarde)	3	7,9%	8	21,1%	19	50,0%	8	21,1%	-	-	38	100,0%

Fonte: Elaboração de Maysa Rodrigues e Fábio Andó Filho a partir de dados coletados em entrevistas, 2019.

Tabela 22 - Escolaridade materna, por escola e turno

Escola e turno	Ensino Fundamental Incompleto		Ensino Fundamental completo		Ensino Médio Incompleto		Ensino Médio Completo		Faculdade Incompleta	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Escola São Miguel	8	17,4%	3	6,5%	1	2,2%	11	23,9%	4	8,7%
Manhã	7	20,0%	2	5,7%	1	2,9%	9	25,7%	4	11,4%
Noite	1	9,1%	1	9,1%	0	-	2	18,2%	0	-
Escola São Lucas	8	16,0%	6	12,0%	7	14,0%	15	30,0%	2	4,0%
Manhã	6	19,4%	4	12,9%	1	3,2%	9	29,0%	2	6,5%
Noite	2	10,5%	2	10,5%	6	31,6%	6	31,6%	0	-
Escola São Gabriel	11	18,3%	3	5,0%	10	16,7%	17	28,3%	2	3,3%
Manhã	4	12,5%	1	3,1%	6	18,8%	8	25,0%	2	6,3%
Noite	7	25,0%	2	7,1%	4	14,3%	9	32,1%	0	-
Total Estaduais	27	17,31%	12	7,7%	18	11,5%	43	27,6%	8	5,13%
Total Federal (Escola Santo Inácio, Tarde)	6	15,8%	1	2,6%	5	13,2%	11	28,9%	2	5,3%

Escola e turno	Faculdade Completa		Pós Graduação		Não sei/Não respondeu		Não estudou		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Escola São Miguel	3	6,52%	0	-	15	32,61%	1	2,17%	46	100,00%
Manhã	2	5,71%	0	-	10	28,57%	-	-	35	100,00%
Noite	1	9,09%	0	-	5	45,45%	1	9,09%	11	100,00%
Escola São Lucas	1	2,00%	1	2,00%	10	20,00%	-	-	50	100,00%
Manhã	1	3,23%	1	3,23%	7	22,58%	-	-	31	100,00%
Noite	0	-	0	-	3	15,79%	-	-	19	100,00%
Escola São Gabriel	9	15,00%	2	3,33%	6	10,00%	-	-	60	100,00%
Manhã	8	25,00%	1	3,13%	2	6,25%	-	-	32	100,00%
Noite	1	3,57%	1	3,57%	4	14,29%	-	-	28	100,00%
Total Estaduais	13	8,3%	3	1,9%	31	19,87%	1	0,64%	156	100,00%
Total Federal (Escola Santo Inácio, Tarde)	6	15,79%	3	7,89%	4	10,53%	0	-	38	100,00%

Fonte: Elaboração de Maysa Rodrigues e Fábio Andó Filho a partir de dados coletados em entrevistas, 2019.

Tabela 23 - Escolaridade paterna, por escola e turno

Escola e turno	Ensino Fundamental Incompleto		Ensino Fundamental completo		Ensino Médio Incompleto		Ensino Médio Completo		Faculdade Incompleta	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Escola São Miguel	7	15,2%	3	6,5%	3	6,5%	5	10,9%	1	2,2%
Manhã	5	14,3%	2	5,7%	3	8,6%	4	11,4%	1	2,9%
Noite	2	20,0%	1	10,0%	0	-	1	10,0%	0	-
Escola São Lucas	9	18,0%	4	8,0%	3	6,0%	10	20,0%	3	6,0%
Manhã	6	19,4%	2	6,5%	2	6,5%	7	22,6%	3	9,7%
Noite	3	17,6%	2	11,8%	1	5,9%	3	17,6%	0	-
Escola São Gabriel	10	16,7%	6	10,0%	3	5,0%	10	16,7%	5	8,3%
Manhã	4	12,5%	3	9,4%	0	0,0%	9	28,1%	3	9,4%
Noite	6	22,2%	3	11,1%	3	11,1%	1	3,7%	2	-
Total Estaduais	26	16,7%	13	8,3%	9	5,8%	25	16,0%	9	5,8%
Total Federal (Escola Santo Inácio, Tarde)	5	13,5%	5	13,5%	5	13,5%	13	35,1%	0	0,0%

Escola e turno	Faculdade Completa		Pós Graduação		Não sei/ Não respondeu		Não estudou		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Escola São Miguel	1	2,2%	1	-	24	50,0%	2	4,3%	46	100,0%
Manhã	1	2,9%	1	-	18	51,4%	0	-	35	100,0%
Noite	0	-	0	-	5	45,5%	2	18,2%	11	100,0%
Escola São Lucas	6	12,0%	1	2,0%	14	24,0%	2	4,0%	50	100,0%
Manhã	3	9,7%	0	0,0%	8	25,8%	0	-	31	100,0%
Noite	3	-	1	-	4	21,1%	2	10,5%	19	100,0%
Escola São Gabriel	8	13,3%	2	3,3%	16	25,0%	1	1,7%	60	100,0%
Manhã	3	9,4%	1	3,1%	9	28,1%	0	-	32	100,0%
Noite	5	17,9%	1	3,6%	6	21,4%	1	3,6%	28	100,0%
Total Estaduais	15	9,6%	4	2,6%	54	34,6%	5	3,2%	156	100,0%
Total Federal (Escola Santo Inácio, Tarde)	2	5,3%	1	2,6%	6	15,8%	1	2,6%	38	100,0%

Fonte: Elaboração de Maysa Rodrigues e Fábio Andó Filho a partir de dados coletados em entrevistas, 2019.

Tabela 24 - Prática religiosa, por escola e turno

Escola e turno	Católica		Espírita		Evangélica		Não frequenta		Não respondeu		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Escola São Miguel	3	6,5%	-	-	10	21,7%	31	67,4%	2	4,3%	46	100,0%
Manhã	3	8,6%	-	-	8	22,9%	23	65,7%	1	2,9%	35	100,0%
Noite	-	-	-	-	2	18,2%	8	72,7%	1	9,1%	11	100,0%
Escola São Lucas	5	10,0%	-	-	10	20,0%	35	70,0%	-	-	50	100,0%
Manhã	2	6,5%	-	-	8	25,8%	21	67,7%	-	-	31	100,0%
Noite	3	15,8%	-	-	2	10,5%	14	73,7%	-	-	19	100,0%
Escola São Gabriel	9	15,0%	1	1,7%	16	26,7%	34	56,7%	-	-	60	100,0%
Manhã	9	28,1%	1	3,1%	6	18,8%	16	50,0%	-	-	32	100,0%
Noite	-	-	-	-	10	35,7%	18	64,3%	-	-	28	100,0%
Total Estaduais	17	10,9%	1	0,6%	36	23,1%	100	64,1%	2	1,3%	156	100,0%
Total Federal (Escola Santo Inácio, Tarde)	5	13,2%	-	-	16	42,1%	16	42,1%	1	2,6%	38	100,0%

Fonte: Elaboração de Maysa Rodrigues e Fábio Andó Filho a partir de dados coletados em entrevistas, 2019.

Tabela 25- Ter sofrido ou praticado algum tipo de violência, por escola e turno

Escola e turno	Sim		Não		Não respondeu		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Escola São Miguel	28	60,9%	16	34,8%	2	4,3%	46	100,0%
Manhã	22	62,9%	11	31,4%	2	5,7%	35	100,0%
Noite	6	54,5%	5	45,5%	-	-	11	100,0%
Escola São Lucas	30	60,0%	19	38,0%	1	2,0%	50	100,0%
Manhã	19	61,3%	11	35,5%	1	3,2%	31	100,0%
Noite	11	57,9%	8	42,1%	-	-	19	100,0%
Escola São Gabriel	20	33,3%	39	65,0%	1	1,7%	60	100,0%
Manhã	8	25,0%	23	71,9%	1	3,1%	32	100,0%
Noite	12	42,9%	16	57,1%	-	-	28	100,0%
Total Estaduais	78	50,0%	74	47,4%	4	2,6%	156	100,0%
Total Federal (Escola Santo Inácio, Tarde)	17	44,7%	21	55,3%	-	-	38	100,0%

Fonte: Elaboração de Maysa Rodrigues e Fábio Andó Filho a partir de dados coletados em entrevistas, 2019.

Tabela 26 - Atividade remunerada, por escola e turno

Escola e turno	Começou a trabalhar menos de 15 anos		Começou a trabalhar com 15 anos ou mais		Nunca trabalhou		Não trabalha, mas procura emprego		Não respondeu		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Escola São Miguel	11	23,9%	5	10,9%	11	23,9%	18	39,1%	1	2,2%	46	100,0%
Manhã	7	20,0%	2	5,7%	10	28,6%	15	42,9%	1	2,9%	35	100,0%
Noite	4	36,4%	3	27,3%	1	9,1%	3	27,3%	-	-	11	100,0%
Escola São Lucas	3	6,0%	9	18,0%	12	24,0%	24	48,0%	2	4,0%	50	100,0%
Manhã	1	3,2%	1	3,2%	11	35,5%	16	51,6%	2	6,5%	31	100,0%
Noite	2	10,5%	8	42,1%	1	5,3%	8	42,1%	-	-	19	100,0%
Escola São Gabriel	15	25,0%	7	11,7%	20	33,3%	13	21,7%	5	8,3%	60	100,0%
Manhã	6	18,8%	3	9,4%	12	37,5%	8	25,0%	3	9,4%	32	100,0%
Noite	9	32,1%	4	14,3%	8	28,6%	5	17,9%	2	7,1%	28	100,0%
Total Estaduais	29	18,6%	21	13,5%	43	27,6%	55	35,3%	8	5,1%	156	100,0%
Total Federal (Escola Santo Inácio, Tarde)	2	5,3%	1	2,6%	29	76,3%	4	10,5%	2	5,3%	38	100,0%

Fonte: Elaboração de Maysa Rodrigues e Fábio Andó Filho a partir de dados coletados em entrevistas, 2019.

Tabela 27 - Tipo de trabalho (entre os que trabalham), por escola e turno

Escola e turno	Bico		Trabalho sem carteira assinada		Jovem Aprendiz		Trabalho com carteira assinada		Não respondeu		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Escola São Miguel	11	68,8%	3	18,8%	1	6,3%	1	6,3%	-	-	16	100,0%
Manhã	9	100,0%	-	-	-	-	-	-	-	-	9	100,0%
Noite	2	28,6%	3	42,9%	1	14,3%	1	14,3%	-	-	7	100,0%
Escola São Lucas	6	50,0%	2	16,7%	3	25,0%	1	8,3%	-	-	12	100,0%
Manhã	2	100,0%	-	-	-	-	-	-	-	-	2	100,0%
Noite	4	40,0%	2	20,0%	3	30,0%	1	10,0%	-	-	10	100,0%
Escola São Gabriel	9	40,9%	7	31,8%	4	18,2%	1	4,5%	1	4,5%	22	100,0%
Manhã	4	44,4%	2	22,2%	2	22,2%	-	-	1	11,1%	9	100,0%
Noite	5	38,5%	5	38,5%	2	15,4%	1	7,7%	-	-	13	100,0%
Total Estaduais	26	52,0%	12	24,0%	8	16,0%	3	6,0%	1	2,0%	50	100,0%
Total Federal (Escola Santo Inácio, Tarde)	2	66,7%	-	-	-	-	1	33,3%	-	-	3	100,0%

Fonte: Elaboração de Maysa Rodrigues e Fábio Andó Filho a partir de dados coletados em entrevistas, 2019.

Tabela 28 - Jornada de trabalho (entre os que trabalham), por escola e turno

Escola e turno	Menos de 10 horas		Até 20 horas		40 horas		Mais de 40 horas		Não respondeu		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Escola São Miguel	11	68,8%	3	18,8%	1	6,3%	1	6,3%	-	-	16	100,0%
Manhã	9	100,0%	-	-	-	-	-	-	-	-	9	100,0%
Noite	2	28,6%	3	42,9%	1	14,3%	1	14,3%	-	-	7	100,0%
Escola São Lucas	6	50,0%	2	16,7%	3	25,0%	1	8,3%	-	-	12	100,0%
Manhã	2	100,0%	-	-	-	-	-	-	-	-	2	100,0%
Noite	4	40,0%	2	20,0%	3	30,0%	1	10,0%	-	-	10	100,0%
Escola São Gabriel	9	40,9%	7	31,8%	4	18,2%	1	4,5%	1	4,5%	22	100,0%
Manhã	4	44,4%	2	22,2%	2	22,2%	-	-	1	11,1%	9	100,0%
Noite	5	38,5%	5	38,5%	2	15,4%	1	7,7%	-	-	13	100,0%
Total Estaduais	26	52,0%	12	24,0%	8	16,0%	3	6,0%	1	2,0%	50	100,0%
Total Federal (Escola Santo Inácio, Tarde)	2	66,7%	-	-	-	-	1	33,3%	-	-	3	100,0%

Fonte: Elaboração de Maysa Rodrigues e Fábio Andó Filho a partir de dados coletados em entrevistas, 2019.

Tabela 29 - Principal motivo para trabalhar (entre os que trabalham), por escola e turno

Escola e turno	Para ter dinheiro para comprar as coisas que quero		Para ajudar meus pais nas despesas com a casa, sustentar a família		Para adquirir experiência		Para meu sustento e o sustento de minha família (esposo/a, filhos/as etc.)		Não respondeu		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Escola São Miguel	11	68,8%	3	18,8%	1	6,3%	1	6,3%	-	-	16	100,0%
Manhã	9	100,0%	-	-	-	-	-	-	-	-	9	100,0%
Noite	2	28,6%	3	42,9%	1	14,3%	1	14,3%	-	-	7	100,0%
Escola São Lucas	6	50,0%	2	16,7%	3	25,0%	1	8,3%	-	-	12	100,0%
Manhã	2	100,0%	-	-	-	-	-	-	-	-	2	100,0%
Noite	4	40,0%	2	20,0%	3	30,0%	1	10,0%	-	-	10	100,0%
Escola São Gabriel	9	40,9%	7	31,8%	4	18,2%	1	4,5%	1	4,5%	22	100,0%
Manhã	4	44,4%	2	22,2%	2	22,2%	-	-	1	11,1%	9	100,0%
Noite	5	38,5%	5	38,5%	2	15,4%	1	7,7%	-	-	13	100,0%
Total Estaduais	26	52,0%	12	24,0%	8	16,0%	3	6,0%	1	2,0%	50	100,0%
Total Federal (Escola Santo Inácio, Tarde)	2	66,7%	-	-	-	-	1	33,3%	-	-	3	100,0%

Fonte: Elaboração de Maysa Rodrigues e Fábio Andó Filho a partir de dados coletados em entrevistas, 2019.

Tabela 30 - Obrigação de cuidar de alguma criança, por escola e turno

Escola e turno	Sim		Não		Não respondeu		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Escola São Miguel	26	56,5%	18	39,1%	2	4,3%	46	100,0%
Manhã	18	51,4%	15	42,9%	2	5,7%	35	100,0%
Noite	8	72,7%	3	27,3%	-	-	11	100,0%
Escola São Lucas	28	56,0%	21	42,0%	1	2,0%	50	100,0%
Manhã	16	51,6%	14	45,2%	1	3,2%	31	100,0%
Noite	12	63,2%	7	36,8%	-	-	19	100,0%
Escola São Gabriel	33	55,0%	25	41,7%	2	3,3%	60	100,0%
Manhã	17	53,1%	15	46,9%	-	-	32	100,0%
Noite	16	57,1%	10	35,7%	2	7,1%	28	100,0%
Total Estaduais	87	55,8%	64	41,0%	5	3,2%	156	100,0%
Total Federal (Escola Santo Inácio, Tarde)	9	23,7%	28	73,7%	1	2,6%	38	100,0%

Fonte: Elaboração de Maysa Rodrigues e Fábio Andó Filho a partir de dados coletados em entrevistas, 2019.

Tabela 31 - Ter pelo menos um amigo na escola, por escola e turno

Escola e turno	Tem pelo menos 1 amigo		Não tem amigos		Não respondeu		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Escola São Miguel	33	71,7%	12	26,1%	1	2,2%	46	100,0%
Manhã	26	74,3%	9	25,7%	0	0,0%	35	100,0%
Noite	7	63,6%	3	27,3%	1	9,1%	11	100,0%
Escola São Lucas	34	68,0%	14	28,0%	2	4,0%	50	100,0%
Manhã	24	77,4%	6	19,4%	1	3,2%	31	100,0%
Noite	10	52,6%	8	42,1%	1	5,3%	19	100,0%
Escola São Gabriel	51	85,0%	3	5,0%	6	10,0%	60	100,0%
Manhã	29	90,6%	0	0,0%	3	9,4%	32	100,0%
Noite	22	78,6%	3	10,7%	3	10,7%	28	100,0%
Total Estaduais	118	75,6%	29	18,6%	9	5,8%	156	100,0%
Total Federal (Escola Santo Inácio, Tarde)	34	89,5%	4	10,5%	0	0,0%	38	100,0%

Fonte: Elaboração de Maysa Rodrigues e Fábio Andó Filho a partir de dados coletados em entrevistas, 2019.

Tabela 32 - Gostar de ir à escola, por escola e turno

Escola e turno	Sim		Mais ou menos		Não		Não respondeu		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Escola São Miguel	16	34,8%	22	47,8%	7	15,2%	1	2,2%	46	100,0%
Manhã	13	37,1%	17	48,6%	5	14,3%	-	-	35	100,0%
Noite	3	27,3%	5	45,5%	2	18,2%	1	9,1%	11	100,0%
Escola São Lucas	18	36,0%	27	54,0%	5	10,0%	-	-	50	100,0%
Manhã	11	35,5%	18	58,1%	2	6,5%	-	-	31	100,0%
Noite	7	36,8%	9	47,4%	3	15,8%	-	-	19	100,0%
Escola São Gabriel	28	46,7%	24	40,0%	8	13,3%	-	-	60	100,0%
Manhã	19	59,4%	13	40,6%	-	-	-	-	32	100,0%
Noite	9	32,1%	11	39,3%	8	28,6%	-	-	28	100,0%
Total Estaduais	62	39,7%	73	46,8%	20	12,8%	1	0,6%	156	100,0%
Total Federal (Escola Santo Inácio, Tarde)	27	71,1%	10	26,3%	1	2,6%	-	-	38	100,0%

Fonte: Elaboração de Maysa Rodrigues e Fábio Andó Filho a partir de dados coletados em entrevistas, 2019.

Tabela 33 - Principal motivo para ir à escola, por escola e turno

Escola e turno	Conseguir um bom trabalho no futuro		Gosto de aprender		Conseguir entrar na faculdade		Encontrar meus amigos		Vou porque sou obrigado		Não respondeu		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Escola São Miguel	18	39,1%	17	37,0%	6	13,0%	-	-	4	8,7%	1	2,2%	46	100,0%
Manhã	12	34,3%	14	40,0%	5	14,3%	-	-	4	11,4%	-	-	35	100,0%
Noite	6	54,5%	3	27,3%	1	9,1%	-	-	-	-	1	9,1%	11	100,0%
Escola São Lucas	25	50,0%	12	24,0%	6	12,0%	3	6,0%	-	-	4	8,0%	50	100,0%
Manhã	12	38,7%	9	29,0%	5	16,1%	3	9,7%	-	-	2	6,5%	31	100,0%
Noite	13	68,4%	3	15,8%	1	5,3%	-	-	-	-	2	10,5%	19	100,0%
Escola São Gabriel	14	23,3%	13	21,7%	12	20,0%	7	11,7%	2	3,3%	12	20,0%	60	100,0%
Manhã	6	18,8%	7	21,9%	9	28,1%	3	9,4%	-	-	7	21,9%	32	100,0%
Noite	8	28,6%	6	21,4%	3	10,7%	4	14,3%	2	7,1%	5	17,9%	28	100,0%
Total Estaduais	57	36,5%	42	26,9%	24	15,4%	10	6,4%	6	3,8%	17	10,9%	156	100,0%
Total Federal (Escola Santo Inácio, Tarde)	6	15,8%	13	34,2%	16	42,1%	1	2,6%	2	5,3%	-	-	38	100,0%

Fonte: Elaboração de Maysa Rodrigues e Fábio Andó Filho a partir de dados coletados em entrevistas, 2019.

Tabela 34 - Avaliação da qualidade da escola (considerar boa), por escola e turno

Escola e turno	Sim		Mais ou menos		Não		Não respondeu		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Escola São Miguel	8	17,4%	29	63,0%	8	17,4%	1	2,2%	46	100,0%
Manhã	7	20,0%	22	62,9%	5	14,3%	1	2,9%	35	100,0%
Noite	1	9,1%	7	63,6%	3	27,3%	-	-	11	100,0%
Escola São Lucas	26	52,0%	21	42,0%	3	6,0%	-	-	50	100,0%
Manhã	13	41,9%	15	48,4%	3	9,7%	-	-	31	100,0%
Noite	13	68,4%	6	31,6%	-	-	-	-	19	100,0%
Escola São Gabriel	53	88,3%	6	10,0%	1	1,7%	-	-	60	100,0%
Manhã	32	100,0%	-	-	-	-	-	-	32	100,0%
Noite	21	75,0%	6	21,4%	1	3,6%	-	-	28	100,0%
Total Estaduais	87	55,8%	56	35,9%	12	7,7%	1	0,6%	156	100,0%
Total Federal (Escola Santo Inácio, Tarde)	38	100,0%	-	-	-	-	-	-	38	100,0%

Fonte: Elaboração de Maysa Rodrigues e Fábio Andó Filho a partir de dados coletados em entrevistas, 2019.

Tabela 35 - Principal motivo para estudar na escola em que está matriculado, por escola e turno

Escola e turno	É perto da minha casa		É uma das melhores escolas da região		É a escola em que estudam os meus amigos		Meus pais que escolheram		É a escola em que encontrei vaga	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Escola São Miguel	23	50,0%	-	-	6	13,0%	2	4,3%	4	8,7%
Manhã	17	48,6%	-	-	5	14,3%	2	5,7%	4	11,4%
Noite	6	54,5%	-	-	1	9,1%	-	-	-	-
Escola São Lucas	18	36,0%	3	6,0%	4	8,0%	7	14,0%	5	10,0%
Manhã	11	35,5%	3	9,7%	1	3,2%	6	19,4%	3	9,7%
Noite	7	36,8%	-	-	3	15,8%	1	5,3%	2	10,5%
Escola São Gabriel	19	31,7%	12	20,0%	5	8,3%	2	3,3%	-	-
Manhã	7	21,9%	7	21,9%	3	9,4%	2	6,3%	-	-
Noite	12	42,9%	5	17,9%	2	7,1%	-	-	-	-
Total Estaduais	60	38,5%	15	9,6%	15	9,6%	11	7,1%	9	5,8%
Total Federal (Escola Santo Inácio, Tarde)	1	2,6%	31	81,6%	3	7,9%	1	2,6%	-	-

Escola e turno	Fui matriculado pela própria escola quando terminei a 8ª série		É perto do meu trabalho		Outros motivos		Não respondeu		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Escola São Miguel	3	6,5%	1	2,2%	4	8,7%	3	6,5%	46	100,0%
Manhã	3	8,6%	-	-	4	11,4%	-	-	35	100,0%
Noite	-	-	1	9,1%	-	-	3	27,3%	11	100,0%
Escola São Lucas	4	8,0%	-	-	3	6,0%	6	12,0%	50	100,0%
Manhã	2	6,5%	-	-	2	6,5%	3	9,7%	31	100,0%
Noite	2	10,5%	-	-	1	5,3%	3	15,8%	19	100,0%
Escola São Gabriel	1	1,7%	-	-	4	6,7%	17	28,3%	60	100,0%
Manhã	-	-	-	-	1	3,1%	12	37,5%	32	100,0%
Noite	1	3,6%	-	-	3	10,7%	5	17,9%	28	100,0%
Total Estaduais	8	5,1%	1	0,6%	11	7,1%	26	16,7%	156	100,0%
Total Federal (Escola Santo Inácio, Tarde)	-	-	-	-	2	5,3%	-	-	38	100,0%

Fonte: Elaboração de Maysa Rodrigues e Fábio Andó Filho a partir de dados coletados em entrevistas, 2019.

Tabela 36 - Confiança na escola para alcance dos objetivos futuros, por escola e turno

Escola e turno	Confia		Em Parte		Não confia		Total			
	N	%	N	%	N	%	N	%		
Escola São Miguel	18	39,1%	27	58,7%	1	2,2%	46	100,0%		
Manhã	12	34,3%	22	62,9%	1	2,9%	35	100,0%		
Noite	6	54,5%	5	45,5%	-	-	11	100,0%		
Escola São Lucas	16	32,0%	33	66,0%	1	2,0%	50	100,0%		
Manhã	11	35,5%	20	64,5%	-	-	31	100,0%		
Noite	5	26,3%	13	68,4%	1	5,3%	19	100,0%		
Escola São Gabriel	29	48,3%	31	51,7%	-	-	60	100,0%		
Manhã	17	53,1%	15	46,9%	-	-	32	100,0%		
Noite	12	42,9%	16	57,1%	-	-	28	100,0%		
Total Estaduais	63	40,4%	91	58,3%	2	1,3%	156	100,0%		
Total Federal (Escola Santo Inácio, Tarde)	-	-	27	71,1%	10	26,3%	1	2,6%	38	100,0%

Fonte: Elaboração de Maysa Rodrigues e Fábio Andó Filho a partir de dados coletados em entrevistas, 2019.

Tabela 37 - Falta de professores, por escola e turno

Escola e turno	0		1		2		3	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Escola São Miguel	7	15,2%	10	21,7%	18	39,1%	1	2,2%
Manhã	6	17,1%	9	25,7%	16	45,7%	1	2,9%
Noite	1	9,1%	1	9,1%	2	18,2%	0	0,0%
Escola São Lucas	6	12,0%	4	8,0%	7	14,0%	10	20,0%
Manhã	0	-	2	6,5%	2	6,5%	6	19,4%
Noite	6	31,6%	2	10,5%	5	26,3%	4	21,1%
Escola São Gabriel	11	18,3%	6	10,0%	16	26,7%	13	21,7%
Manhã	1	3,1%	3	9,4%	13	40,6%	10	31,3%
Noite	10	35,7%	3	10,7%	3	10,7%	3	10,7%
Total Estaduais	24	15,4%	20	12,8%	41	26,3%	24	15,4%
Total Federal (Escola Santo Inácio, Tarde)	38	100,0%	0	-	0	-	0	-

Escola e turno	4		5		6		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Escola São Miguel	3	6,5%	1	2,2%	6	13,0%	46	100,0%
Manhã	2	5,7%	1	2,9%	0	-	35	100,0%
Noite	1	9,1%	0	-	6	54,5%	11	100,0%
Escola São Lucas	3	6,0%	4	8,0%	16	32,0%	50	100,0%
Manhã	2	6,5%	3	9,7%	16	51,6%	31	100,0%
Noite	1	5,3%	1	5,3%	0	-	19	100,0%
Escola São Gabriel	6	10,0%	0	-	8	13,3%	60	100,0%
Manhã	4	12,5%	0	-	1	3,1%	32	100,0%
Noite	2	7,1%	0	-	7	25,0%	28	100,0%
Total Estaduais	12	7,7%	5	3,2%	30	19,2%	156	100,0%
Total Federal (Escola Santo Inácio, Tarde)	0	0,0%	0	-	0	-	38	100,0%

Fonte: Elaboração de Maysa Rodrigues e Fábio Andó Filho a partir de dados coletados em entrevistas, 2019.

Tabela 38 - Avaliação da dificuldade da escola (considera muito difícil), por escola e turno

Escola e turno	Sim		Mais ou menos		Não		Não respondeu		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Escola São Miguel	1	2,2%	15	32,6%	29	63,0%	1	2,2%	46	100,0%
Manhã	1	2,9%	15	42,9%	18	51,4%	1	2,9%	35	100,0%
Noite	-	-	-	-	11	100,0%	-	-	11	100,0%
Escola São Lucas	2	4,0%	22	44,0%	26	52,0%	-	-	50	100,0%
Manhã	1	3,2%	11	35,5%	19	61,3%	-	-	31	100,0%
Noite	1	5,3%	11	57,9%	7	36,8%	-	-	19	100,0%
Escola São Gabriel	4	6,7%	33	55,0%	23	38,3%	-	-	60	100,0%
Manhã	1	3,1%	21	65,6%	10	31,3%	-	-	32	100,0%
Noite	3	10,7%	12	42,9%	13	46,4%	-	-	28	100,0%
Total Estaduais	7	4,5%	70	44,9%	78	50,0%	1	0,6%	156	100,0%
Total Federal (Escola Santo Inácio, Tarde)	18	47,4%	20	52,6%	-	-	-	-	38	100,0%

Fonte: Elaboração de Maysa Rodrigues e Fábio Andó Filho a partir de dados coletados em entrevistas, 2019.

Tabela 39 - Sensação de aprendizado, por escola e turno

Escola e turno	Sim		Mais ou menos		Não		Não respondeu		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Escola São Miguel	21	45,7%	24	52,2%	1	2,2%	-	-	46	100,0%
Manhã	14	40,0%	20	57,1%	1	2,9%	-	-	35	100,0%
Noite	7	63,6%	4	36,4%	-	-	-	-	11	100,0%
Escola São Lucas	29	58,0%	21	42,0%	-	-	-	-	50	100,0%
Manhã	21	67,7%	10	32,3%	-	-	-	-	31	100,0%
Noite	8	42,1%	11	57,9%	-	-	-	-	19	100,0%
Escola São Gabriel	48	80,0%	10	16,7%	1	1,7%	1	1,7%	60	100,0%
Manhã	28	87,5%	3	9,4%	-	-	1	3,1%	32	100,0%
Noite	20	71,4%	7	25,0%	1	3,6%	-	-	28	100,0%
Total Estaduais	98	62,8%	55	35,3%	2	1,3%	1	0,6%	156	100,0%
Total Federal (Escola Santo Inácio, Tarde)	32	84,2%	6	15,8%	-	-	-	-	38	100,0%

Fonte: Elaboração de Maysa Rodrigues e Fábio Andó Filho a partir de dados coletados em entrevistas, 2019.

Tabela 40 – Onde/Com quem aprendeu a maioria das coisas que sabe, por escola e turno

Escola e turno	Escola		Amigos		Internet		Pessoas mais velhas		TV		Não respondeu		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Escola São Miguel	15	32,6%	1	2,2%	4	8,7%	20	43,5%	1	2,2%	5	10,9%	46	100,0%
Manhã	13	37,1%	1	2,9%	3	8,6%	15	42,9%	1	2,9%	2	5,7%	35	100,0%
Noite	2	18,2%	-	-	1	9,1%	5	45,5%	-	-	3	27,3%	11	100,0%
Escola São Lucas	14	28,0%	3	6,0%	8	16,0%	16	32,0%	-	-	9	18,0%	50	100,0%
Manhã	11	35,5%	1	3,2%	3	9,7%	13	41,9%	-	-	3	9,7%	31	100,0%
Noite	3	15,8%	2	10,5%	5	26,3%	3	15,8%	-	-	6	31,6%	19	100,0%
Escola São Gabriel	22	36,7%	3	5,0%	8	13,3%	20	33,3%	2	3,3%	5	8,3%	60	100,0%
Manhã	16	50,0%	1	3,1%	4	12,5%	10	31,3%	-	-	1	3,1%	32	100,0%
Noite	6	21,4%	2	7,1%	4	14,3%	10	35,7%	2	7,1%	4	14,3%	28	100,0%
Total Estaduais	51	32,7%	7	4,5%	20	12,8%	56	35,9%	3	1,9%	19	12,2%	156	100,0%
Total Federal (Escola Santo Inácio, Tarde)	27	71,1%	1	2,6%	6	15,8%	3	7,9%	-	-	1	2,6%	38	100,0%

Fonte: Elaboração de Maysa Rodrigues e Fábio Andó Filho a partir de dados coletados em entrevistas, 2019.

Tabela 4I - Autoavaliação enquanto aluno, por escola e turno

Escola e turno	Excelente		Bom		Regular		Mau		Não respondeu		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Escola São Miguel	3	6,5%	27	58,7%	13	28,3%	2	4,3%	1	2,2%	46	100,0%
Manhã	3	8,6%	23	65,7%	7	20,0%	1	2,9%	1	2,9%	35	100,0%
Noite	-	-	4	36,4%	6	54,5%	1	9,1%	-	-	11	100,0%
Escola São Lucas	3	6,0%	28	56,0%	18	36,0%	1	2,0%	-	-	50	100,0%
Manhã	2	6,5%	20	64,5%	8	25,8%	1	3,2%	-	-	31	100,0%
Noite	1	5,3%	8	42,1%	10	52,6%	-	-	-	-	19	100,0%
Escola São Gabriel	2	3,3%	27	45,0%	28	46,7%	3	5,0%	-	-	60	100,0%
Manhã	-	-	18	56,3%	14	43,8%	-	-	-	-	32	100,0%
Noite	2	7,1%	9	32,1%	14	50,0%	3	10,7%	-	-	28	100,0%
Total Estaduais	8	5,1%	82	52,6%	59	37,8%	6	3,8%	1	0,6%	156	100,0%
Total Federal (Escola Santo Inácio, Tarde)	4	10,5%	29	76,3%	4	10,5%	1	2,6%	-	-	38	100,0%

Fonte: Elaboração de Maysa Rodrigues e Fábio Andó Filho a partir de dados coletados em entrevistas, 2019.

Tabela 42 - Tem interesse pelas disciplinas, por escola e turno

Escola e turno	Sim		Mais ou menos		Não		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Escola São Miguel	28	60,9%	17	37,0%	1	2,2%	46	100,0%
Manhã	22	62,9%	12	34,3%	1	2,9%	35	100,0%
Noite	6	54,5%	5	45,5%	-	-	11	100,0%
Escola São Lucas	30	60,0%	19	38,0%	1	2,0%	50	100,0%
Manhã	24	77,4%	7	22,6%	-	-	31	100,0%
Noite	6	31,6%	12	63,2%	1	5,3%	19	100,0%
Escola São Gabriel	33	55,0%	25	41,7%	2	3,3%	60	100,0%
Manhã	22	68,8%	10	31,3%	-	-	32	100,0%
Noite	11	39,3%	15	53,6%	2	7,1%	28	100,0%
Total Estaduais	91	58,3%	61	39,1%	4	2,6%	156	100,0%
Total Federal (Escola Santo Inácio, Tarde)	27	71,1%	11	28,9%	-	-	38	100,0%

Fonte: Elaboração de Maysa Rodrigues e Fábio Andó Filho a partir de dados coletados em entrevistas, 2019.

Tabela 43 - Quantidade de faltas e atrasos do aluno

Escola e turno	0		1 à 2		3 à 5		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Escola São Miguel	20	43,5%	21	45,7%	5	10,9%	46	100,0%
Manhã	16	45,7%	17	48,6%	2	5,7%	35	100,0%
Noite	4	36,4%	4	36,4%	3	27,3%	11	100,0%
Escola São Lucas	26	52,0%	23	46,0%	1	2,0%	50	100,0%
Manhã	20	64,5%	10	32,3%	1	3,2%	31	100,0%
Noite	6	31,6%	13	68,4%	0	-	19	100,0%
Escola São Gabriel	38	63,3%	20	33,3%	2	3,3%	60	100,0%
Manhã	25	78,1%	7	21,9%	0	-	32	100,0%
Noite	13	46,4%	13	46,4%	2	7,1%	28	100,0%
Total Estaduais	84	53,8%	64	41,0%	8	5,1%	156	100,0%
Total Federal (Escola Santo Inácio, Tarde)	33	86,8%	4	10,5%	1	2,6%	38	100,0%

Fonte: Elaboração de Maysa Rodrigues e Fábio Andó Filho a partir de dados coletados em entrevistas, 2019.

Tabela 44 - Responsabilidade pelo fracasso escolar, por escola e turno

Escola e turno	Aluno		Escola		Não respondeu		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Escola São Miguel	42	91,3%	1	2,2%	3	6,5%	46	100,0%
Manhã	34	97,1%	-	-	1	2,9%	35	100,0%
Noite	8	72,7%	1	9,1%	2	18,2%	11	100,0%
Escola São Lucas	48	96,0%	-	-	2	4,0%	50	100,0%
Manhã	31	100,0%	-	-	-	-	31	100,0%
Noite	17	89,5%	-	-	2	10,5%	19	100,0%
Escola São Gabriel	56	93,3%	3	5,0%	1	1,7%	60	100,0%
Manhã	32	100,0%	-	-	-	-	32	100,0%
Noite	24	85,7%	3	10,7%	1	3,6%	28	100,0%
Total Estaduais	146	93,6%	4	2,6%	6	3,8%	156	100,0%
Total Federal (Escola Santo Inácio, Tarde)	33	86,8%	4	10,5%	1	2,6%	38	100,0%

Fonte: Elaboração de Maysa Rodrigues e Fábio Andó Filho a partir de dados coletados em entrevistas, 2019.

Tabela 45 - Participação em movimento social, partidário, político, grupo artístico ou grêmio, por escola e turno

Escola e turno	Sim		Não		Não respondeu		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Escola São Miguel	3	6,5%	43	93,5%	-	-	46	100,0%
Manhã	3	8,6%	32	91,4%	-	-	35	100,0%
Noite	-	-	11	100,0%	-	-	11	100,0%
Escola São Lucas	4	8,0%	46	92,0%	-	-	50	100,0%
Manhã	4	12,9%	27	87,1%	-	-	31	100,0%
Noite	-	-	19	100,0%	-	-	19	100,0%
Escola São Gabriel	-	-	58	96,7%	2	3,3%	60	100,0%
Manhã	-	-	32	100,0%	-	-	32	100,0%
Noite	-	-	26	92,9%	2	7,1%	28	100,0%
Total Estaduais	7	4,5%	147	94,2%	2	1,3%	156	100,0%
Total Federal (Escola Santo Inácio, Tarde)	14	36,8%	24	63,2%	-	-	38	100,0%

Fonte: Elaboração de Maysa Rodrigues e Fábio Andó Filho a partir de dados coletados em entrevistas, 2019.

Tabela 46 - Frequentar a escola fora do horário da aula, por escola e turno

Escola e turno	Sim		Não		Total	
	N	%	N	%	N	%
Escola São Miguel	1	2,2%	45	97,8%	46	100,0%
Manhã	1	2,9%	34	97,1%	35	100,0%
Noite	-	-	11	100,0%	11	100,0%
Escola São Lucas	-	-	50	100,0%	50	100,0%
Manhã	-	-	31	100,0%	31	100,0%
Noite	-	-	19	100,0%	19	100,0%
Escola São Gabriel	-	-	60	100,0%	60	100,0%
Manhã	-	-	32	100,0%	32	100,0%
Noite	-	-	28	100,0%	28	100,0%
Total Estaduais	1	0,6%	155	99,4%	156	100,0%
Total Federal (Escola Santo Inácio, Tarde)	28	73,7%	10	26,3%	38	100,0%

Fonte: Elaboração de Maysa Rodrigues e Fábio Andó Filho a partir de dados coletados em entrevistas, 2019.

Tabela 47 - Conhecer o Exame Nacional do Ensino médio (ENEM), por escola e turno

Escola e turno	Sim		Não		Não respondeu		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Escola São Miguel	44	95,7%	1	2,2%	1	2,2%	46	100,0%
Manhã	33	94,3%	1	2,9%	1	2,9%	35	100,0%
Noite	11	100,0%	-	-	-	-	11	100,0%
Escola São Lucas	49	98,0%	1	2,0%	-	-	50	100,0%
Manhã	30	96,8%	1	3,2%	-	-	31	100,0%
Noite	19	100,0%	-	-	-	-	19	100,0%
Escola São Gabriel	60	100,0%	-	-	-	-	60	100,0%
Manhã	32	100,0%	-	-	-	-	32	100,0%
Noite	28	100,0%	-	-	-	-	28	100,0%
Total Estaduais	153	98,1%	2	1,3%	1	0,6%	156	100,0%
Total Federal (Escola Santo Inácio, Tarde)	38	100,0%	-	-	-	-	38	100,0%

Fonte: Elaboração de Maysa Rodrigues e Fábio Andó Filho a partir de dados coletados em entrevistas, 2019.

Tabela 48 - Possuir familiares ou amigos próximos graduados em universidade ou cursando, por escola e turno

Escola e turno	Sim		Não		Não respondeu		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Escola São Miguel	37	80,4%	9	19,6%	-	-	46	100,0%
Manhã	29	82,9%	6	17,1%	-	-	35	100,0%
Noite	8	72,7%	3	27,3%	-	-	11	100,0%
Escola São Lucas	41	82,0%	9	18,0%	-	-	50	100,0%
Manhã	24	77,4%	7	22,6%	-	-	31	100,0%
Noite	17	89,5%	2	10,5%	-	-	19	100,0%
Escola São Gabriel	50	83,3%	9	15,0%	1	1,7%	60	100,0%
Manhã	31	96,9%	1	3,1%	-	-	32	100,0%
Noite	19	67,9%	8	28,6%	1	3,6%	28	100,0%
Total Estaduais	128	82,1%	27	17,3%	1	0,6%	156	100,0%
Total Federal (Escola Santo Inácio, Tarde)	35	92,1%	3	7,9%	-	-	38	100,0%

Fonte: Elaboração de Maysa Rodrigues e Fábio Andó Filho a partir de dados coletados em entrevistas, 2019.

Tabela 50 - Porcentagem dos que assinalaram motivos que os levariam a abandonar, por perfil de grupo⁴⁶³

Grupo	Responderam		Não responderam		Total	
	N	%	N	%	N	%
AbR	24	21.8%	86	78.2%	110	100.0%
P	21	22.1%	74	77.9%	95	100.0%
NE	59	10.4%	506	89.6%	565	100.0%
NF	9	4.7%	181	95.3%	190	100.0%
Não respondeu	0	0.0%	10	100.0%	10	100.0%
Total Geral	113	11.6%	857	88.4%	970	100.0%

Fonte: Elaboração de Maysa Rodrigues e Giovana da S. Chagas a partir de dados próprios, 2019.

⁴⁶³ Alguns alunos responderam sim para mais de um motivo.

Tabela 52 - Idade, por perfil de grupo

Grupo	14		15		16		17	
	N	%	N	%	N	%	N	%
AbR	-	-	3	13.6%	11	50.0%	4	18.2%
P	-	-	11	57.9%	2	10.5%	5	26.3%
NE	19	16.8%	65	57.5%	18	15.9%	3	2.7%
NF	6	15.8%	31	81.6%	1	2.6%	-	-
Não respondeu	-	-	2	100.0%	-	-	-	-
Total Geral	25	12.9%	112	57.7%	32	16.5%	12	6.2%

Grupo	18		19		Não respondeu		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
AbR	2	9.1%	2	9.1%	-	-	22	100.0%
P	-	-	-	-	1	5.3%	19	100.0%
NE	3	2.7%	1	0.9%	4	3.5%	113	100.0%
NF	-	-	-	-	-	-	38	100.0%
Não respondeu	-	-	-	-	-	-	2	100.0%
Total Geral	5	2.6%	3	1.5%	5	2.6%	194	100.0%

Fonte: Elaboração de Maysa Rodrigues e Fábio Andó Filho a partir de dados próprios, 2019.

Tabela 53 - Nível de ensino da reprovação, por perfil de grupo

Grupo	Fundamental		Médio		Ambos		Nenhum		Não respondeu		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
AbR	5	22,7%	7	31,8%	4	18,2%	5	22,7%	1	4,5%	22	100,0%
P	2	10,5%	4	21,1%	1	5,3%	12	63,2%	-	-	19	100,0%
NE	15	13,3%	5	4,4%	5	4,4%	88	77,9%	-	-	113	100,0%
NF	-	-	-	-	1	2,6%	37	97,4%	-	-	38	100,0%
Não respondeu	-	-	-	-	-	-	-	-	2	100,0%	2	100,0%
Total Geral	22	11,3%	16	8,2%	11	5,7%	142	73,2%	3	1,5%	194	100,0%

Fonte: Elaboração de Maysa Rodrigues e Giovana da S. Chagas a partir de dados próprios, 2019.

Tabela 54 - Cor/raça, por perfil de grupo

Grupo	Parda		Branca		Preta/Negra		Amarela	
	N	%	N	%	N	%	N	%
AbR	11	50.0%	3	13.6%	3	13.6%	2	9.1%
P	11	57.9%	3	15.8%	5	26.3%	-	-
NE	49	43.4%	37	32.7%	17	15.0%	5	4.4%
NF	11	28.9%	23	60.5%	4	10.5%	-	-
Não respondeu	1	50.0%	1	50.0%	-	-	-	-
Total Geral	83	42.8%	67	34.5%	29	14.9%	7	3.6%

Grupo	Indígena		Outra		Não respondeu		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
AbR	-	-	2	9.1%	1	4.5%	2	100.0%
P	-	-	-	-	-	-	113	100.0%
NE	3	2.7%	1	0.9%	1	0.9%	38	100.0%
NF	-	-	-	-	-	-	19	100.0%
Não respondeu	-	-	-	-	-	-	22	100.0%
Total Geral	3	1.5%	3	1.5%	2	1.0%	194	100.0%

Fonte: Elaboração de Maysa Rodrigues e Fábio Andó Filho a partir de dados próprios, 2019.

Tabela 55 - Período em que estuda, por perfil de grupo

Grupo	Manhã		Noite		Tarde		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
AbR	1	4.5%	21	95.5%	-	-	22	100.0%
P	10	52.6%	9	47.4%	-	-	19	100.0%
NE	85	75.2%	28	24.8%	-	-	113	100.0%
NF	-	-	-	-	38	100.0%	38	100.0%
Não respondeu	2	100.0%	-	-	-	-	2	100.0%
Total Geral	98	50.5%	58	29.9%	38	19.6%	194	100.0%

Fonte: Elaboração de Maysa Rodrigues e Fábio Andó Filho a partir de dados próprios, 2019.

Tabela 57 - Responsável pela renda familiar, por perfil de grupo

Grupo	Mãe		Pai		Padrasto		Tios(as)		Avô/avó	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
AbR	7	31.8%	4	18.2%	1	4.5%	1	4.5%	1	4.5%
P	7	36.8%	4	21.1%	1	5.3%	-	-	2	10.5%
NE	29	25.7%	19	16.8%	6	5.3%	7	6.2%	1	0.9%
NF	10	26.3%	18	47.4%	-	-	-	-	1	2.6%
Não respondeu	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Total Geral	53	27.3%	45	23.2%	8	4.1%	8	4.1%	5	2.6%

Grupo	Você		Esposa/Marido		Não respondeu		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
AbR	1	4.5%	-	-	7	31.8%	22	100.0%
P	-	-	-	-	5	26.3%	19	100.0%
NE	1	0.9%	-	-	50	44.2%	113	100.0%
NF	-	-	-	-	9	23.7%	38	100.0%
Não respondeu	-	-	1	50.0%	1	50.0%	2	100.0%
Total Geral	2	1.0%	1	0.5%	72	37.1%	194	100.0%

Fonte: Elaboração de Maysa Rodrigues e Fábio Andó Filho a partir de dados próprios, 2019.

Tabela 58 - Pessoas com quem reside, por perfil de grupo

Grupo	Pai e Mãe		Pai		Mãe		Pai e Madrasta		Mãe e Padrasto	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
AbR	6	27,3%	1	4,5%	6	27,3%	3	13,6%	2	9,1%
P	6	31,6%	2	10,5%	7	36,8%	1	5,3%	2	10,5%
NE	54	47,8%	2	1,8%	32	28,3%	2	1,8%	13	11,5%
NF	21	55,3%	3	7,9%	7	18,4%	-	-	4	10,5%
Não respondeu	-	-	-	-	1	50,0%	-	-	-	-
Total Geral	87	44,8%	8	4,1%	53	27,3%	6	3,1%	21	10,8%

Grupo	Outros familiares		Cônjuge		Sozinho		Não respondeu		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
AbR	3	13,6%	1	4,5%	-	-	-	-	22	100,0%
P	1	5,3%	-	-	-	-	-	-	19	100,0%
NE	8	7,1%	2	1,8%	-	-	-	-	113	100,0%
NF	-	-	-	-	-	-	3	7,9%	38	100,0%
Não respondeu	-	-	1	50,0%	-	-	-	-	2	100,0%
Total Geral	12	6,2%	4	2,1%	-	-	3	1,5%	194	100,0%

Fonte: Elaboração de Maysa Rodrigues e Giovana da S. Chagas a partir de dados próprios, 2019.

Tabela 59 - Escolaridade materna, por perfil de grupo

Grupo	Não estudou		Até Fundamental		Até Médio		Até Faculdade		Até Pós-graduação		Não sei/Não respondeu		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
AbR	-	-	10	45.5%	8	36.4%	1	4.5%	1	4.5%	2	9.1%	22	100.0%
P	-	-	2	10.5%	11	57.9%	3	15.8%	-	-	3	15.8%	19	100.0%
NE	1	0.9%	27	23.9%	41	36.3%	17	15.0%	2	1.8%	25	22.1%	113	100.0%
NF	-	-	7	18.4%	16	42.1%	8	21.1%	3	7.9%	4	10.5%	38	100.0%
Não respondeu	-	-	-	-	1	50.0%	-	-	-	-	1	50.0%	2	100.0%
Total Geral	1	0.5%	46	23.7%	77	39.7%	29	14.9%	6	3.1%	35	18.0%	194	100.0%

Fonte: Elaboração de Maysa Rodrigues e Fábio Andó Filho a partir de dados próprios, 2019

Tabela 60 - Prática religiosa, por perfil de grupo

Grupo	Católica		Espírita		Evangélica		Não frequenta		Não respondeu		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
AbR	-	-	-	-	5	22.7%	16	72.7%	1	4.5%	22	100.0%
P	2	10.5%	-	-	5	26.3%	12	63.2%	-	-	19	100.0%
NE	15	13.3%	1	0.9%	26	23.0%	70	61.9%	1	0.9%	113	100.0%
NF	5	13.2%	-	-	16	42.1%	16	42.1%	1	2.6%	38	100.0%
Não respondeu	-	-	-	-	-	-	2	100.0%	-	-	2	100.0%
Total Geral	22	11.3%	1	0.5%	52	26.8%	116	59.8%	3	1.5%	194	100.0%

Fonte: Elaboração de Maysa Rodrigues e Fábio Andó Filho a partir de dados próprios, 2019.

Tabela 61 - Ter sofrido ou praticado algum tipo de violência, por perfil de grupo

Grupo	Sim		Não		Não respondeu		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
AbR	13	59.1%	9	40.9%	-	-	22	100.0%
P	16	84.2%	3	15.8%	-	-	19	100.0%
NE	47	41.6%	62	54.9%	4	3.5%	113	100.0%
NF	17	44.7%	21	55.3%	-	-	38	100.0%
Não respondeu	2	100.0%	-	-	-	-	2	100.0%
Total Geral	95	49.0%	95	49.0%	4	2.1%	194	100.0%

Fonte: Elaboração de Maysa Rodrigues e Fábio Andó Filho a partir de dados próprios, 2019.

Tabela 62 – Ter pelo menos um amigo na escola, por perfil de grupo

Grupo	Tem amigos		Não tem amigos		Não respondeu		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
AbR	14	63.6%	7	31.8%	1	4.5%	22	100.0%
P	13	68.4%	6	31.6%	-	0.0%	19	100.0%
NE	89	78.8%	16	14.2%	8	7.1%	113	100.0%
NF	34	89.5%	4	10.5%	-	0.0%	38	100.0%
Não respondeu	2	100.0%	-	0.0%	-	0.0%	2	100.0%
Total Geral	152	78.4%	33	17.0%	9	4.6%	194	100.0%

Fonte: Elaboração de Maysa Rodrigues e Fábio Andó Filho a partir de dados próprios, 2019.

Tabela 63 - Gostar de ir à escola, por perfil de grupo

Grupo	Sim		Mais ou menos		Não		Não respondeu		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
AbR	6	27.3%	11	50.0%	5	22.7%	-	-	22	100.0%
P	3	15.8%	11	57.9%	5	26.3%	-	-	19	100.0%
NE	53	46.9%	49	43.4%	10	8.8%	1	0.9%	113	100.0%
NF	27	71.1%	10	26.3%	1	2.6%	-	-	38	100.0%
Não respondeu	-	-	2	100.0%	-	-	-	-	2	100.0%
Total Geral	89	45.9%	83	42.8%	21	10.8%	1	0.5%	194	100.0%

Fonte: Elaboração de Maysa Rodrigues e Fábio Andó Filho a partir de dados próprios, 2019.

Tabela 64 - Principal motivo para ir à escola, por perfil de grupo

Grupo	Conseguir um bom trabalho no futuro		Gosto de aprender		Conseguir entrar na faculdade		Encontrar meus amigos	
	N	%	N	%	N	%	N	%
AbR	10	45.5%	7	31.8%	2	9.1%	1	4.5%
P	9	47.4%	5	26.3%	2	10.5%	-	-
NE	37	32.7%	29	25.7%	20	17.7%	9	8.0%
NF	6	15.8%	13	34.2%	16	42.1%	1	2.6%
Não respondeu	1	50.0%	1	50.0%	-	-	-	-
Total Geral	63	32.5%	55	28.4%	40	20.6%	11	5.7%

Grupo	Vou porque sou obrigado		Encontrar meus professores		Não respondeu		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
AbR	-	-	-	-	2	9.1%	22	100.0%
P	1	5.3%	-	-	2	10.5%	19	100.0%
NE	5	4.4%	-	-	13	11.5%	113	100.0%
NF	2	5.3%	-	-	-	-	38	100.0%
Não respondeu	-	-	-	-	-	-	2	100.0%
Total Geral	8	4.1%	-	-	17	8.8%	194	100.0%

Fonte: Elaboração de Maysa Rodrigues e Fábio Andó Filho a partir de dados próprios, 2019.

Tabela 65 - Falta de professores por semana, por perfil de grupo

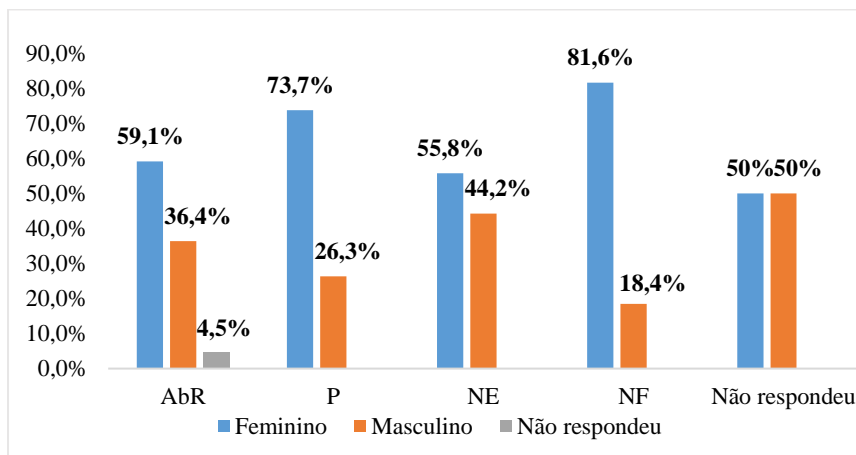
Grupo	0		1		2		3	
	N	%	N	%	N	%	N	%
AbR	7	31.8%	4	18.2%	2	9.1%	3	13.6%
P	2	10.5%	2	10.5%	7	36.8%	1	5.3%
NE	15	13.3%	13	11.5%	31	27.4%	20	17.7%
NF	38	100.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
Não respondeu	0	0.0%	1	50.0%	1	50.0%	0	0.0%
Total Geral	62	32.0%	20	10.3%	41	21.1%	24	12.4%

Grupo	4		5		6		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
AbR	2	9.1%	1	4.5%	3	13.6%	22	100.0%
P	2	10.5%	0	0.0%	5	26.3%	19	100.0%
NE	8	7.1%	4	3.5%	22	19.5%	113	100.0%
NF	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	38	100.0%
Não respondeu	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	2	100.0%
Total Geral	12	6.2%	5	2.6%	30	15.5%	194	100.0%

Fonte: Elaboração de Maysa Rodrigues e Giovana da S. Chagas a partir de dados próprios, 2019

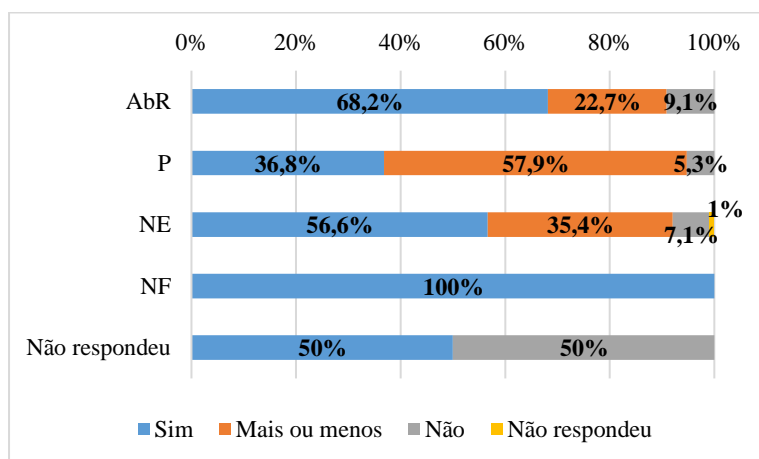
Anexo 7 – Gráficos (3, 5-12)

Gráfico 3 - Sexo/gênero, por perfil de grupo



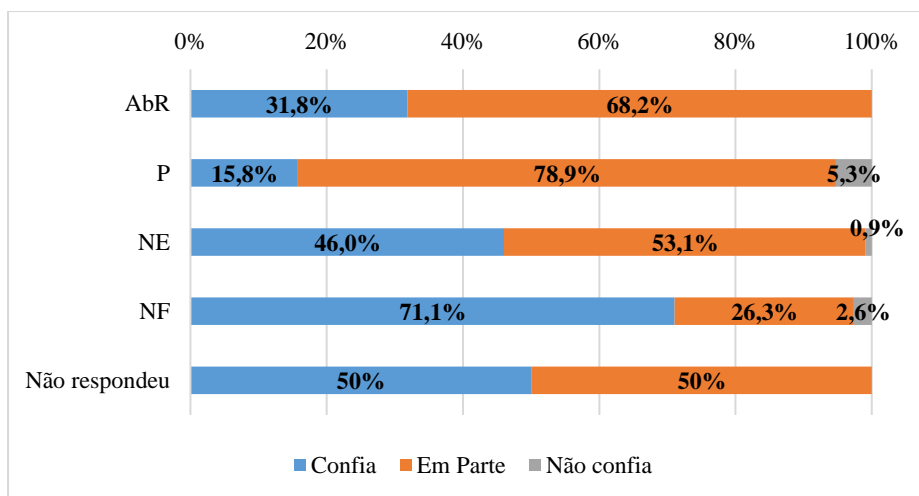
Fonte: Elaboração de Maysa Rodrigues e Fábio Andó Filho a partir de dados próprios, 2019.

Gráfico 5 - Avaliação da escola (considerar boa), por perfil de grupo



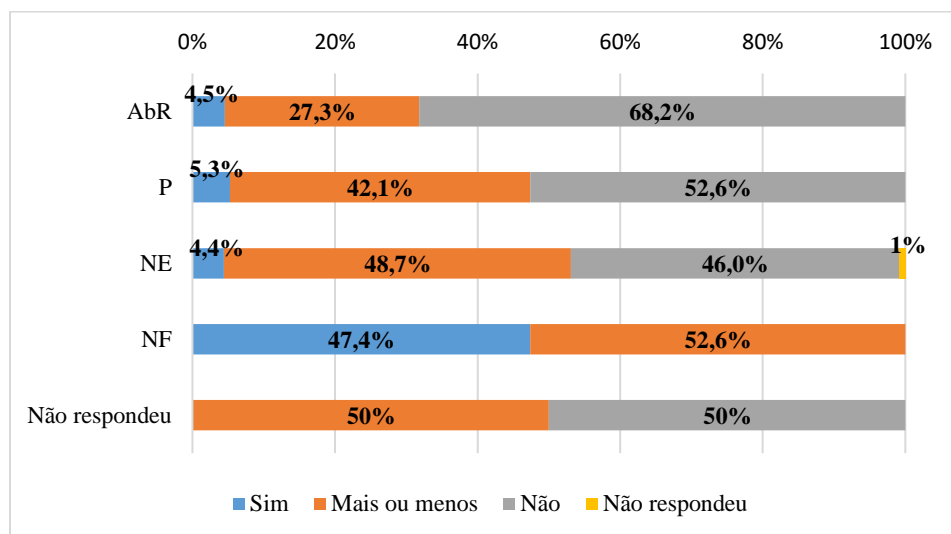
Fonte: Elaboração de Maysa Rodrigues e Fábio Andó Filho a partir de dados próprios, 2019.

Gráfico 6 - Confiança na escola para alcance dos objetivos futuros, por perfil de grupo



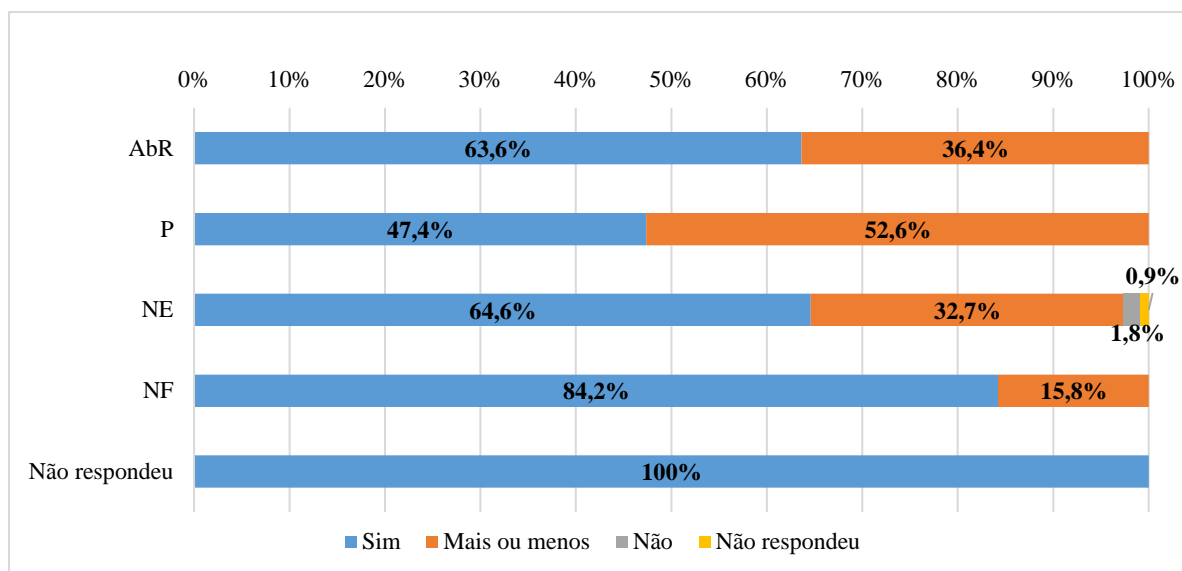
Fonte: Elaboração de Maysa Rodrigues e Fábio Andó Filho a partir de dados próprios, 2019.

Gráfico 7 - Avaliação da dificuldade da escola (considera muito difícil), por perfil de grupo



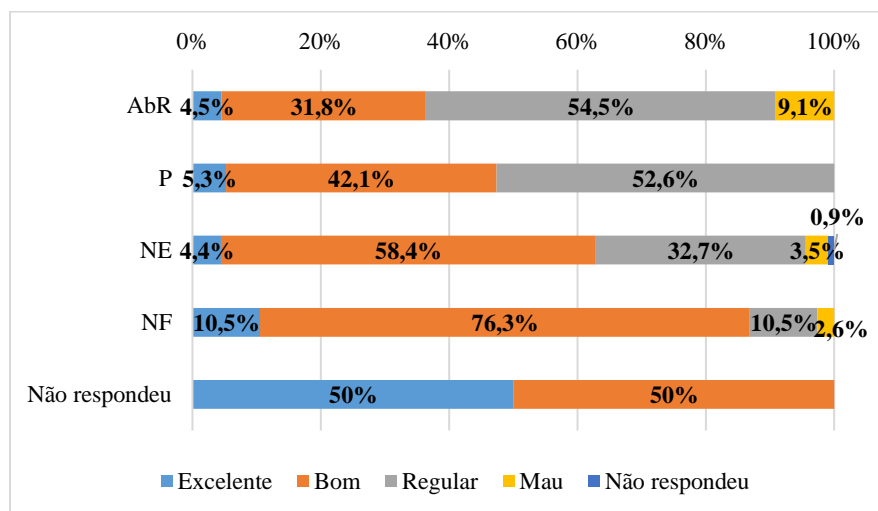
Fonte: Elaboração de Maysa Rodrigues e Fábio Andó Filho a partir de dados próprios, 2019.

Gráfico 8 - Sensação de aprendizado, por perfil de grupo



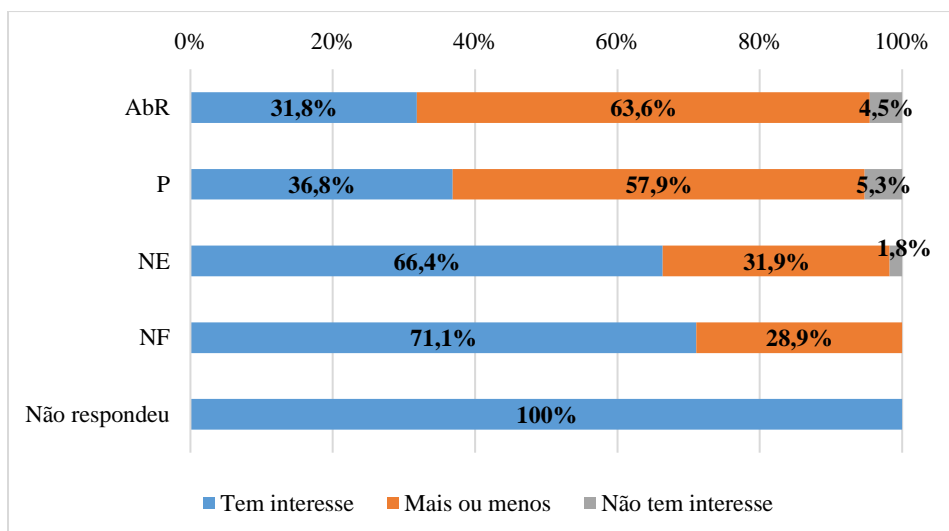
Fonte: Elaboração de Maysa Rodrigues e Fábio Andó Filho a partir de dados próprios, 2019.

Gráfico 9 - Autoavaliação enquanto aluno, por perfil de grupo



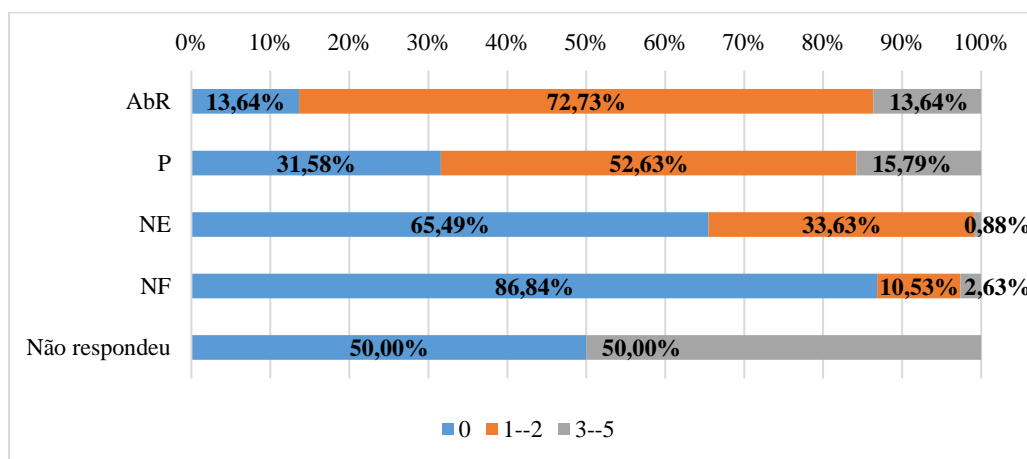
Fonte: Elaboração de Maysa Rodrigues e Fábio Andó Filho a partir de dados próprios, 2019.

Gráfico I0 - Interesse pelas disciplinas, por perfil de grupo



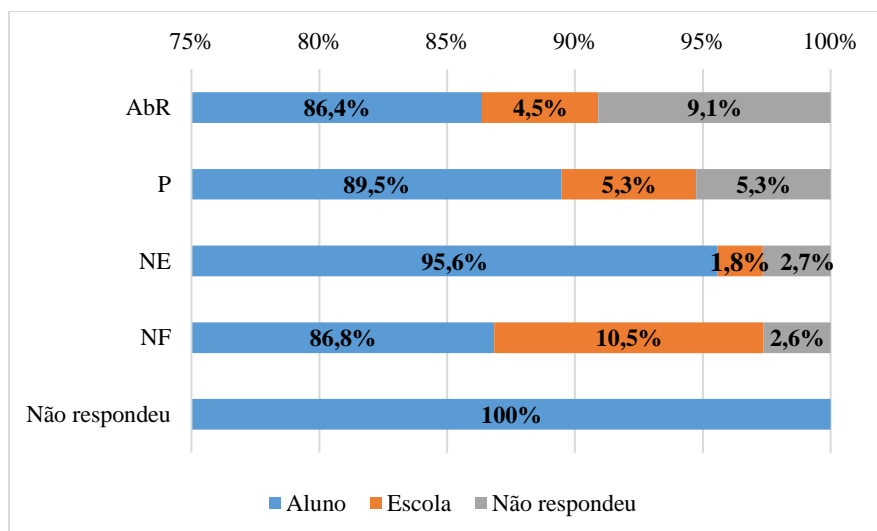
Fonte: Elaboração de Maysa Rodrigues e Fábio Andó Filho a partir de dados próprios, 2019.

Gráfico II - Quantidade de faltas e atrasos do aluno (quantas vezes por semana falta ou atrasa), por perfil de grupo



Fonte: Elaboração de Maysa Rodrigues e Giovana da S. Chagas a partir de dados próprios, 2019.

Gráfico I2 - Responsabilidade pelo fracasso escolar, por perfil de grupo



Fonte: Elaboração de Maysa Rodrigues e Fábio Andó Filho a partir de dados próprios, 2019.