



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus Presidente Prudente

JÉSSICA KURAK PONCIANO

**“NINGUÉM MANDOU VOCÊ ENGRAVIDAR!”: UM ESTUDO
DE CASO SOBRE A EVASÃO ESCOLAR DE JOVENS
MULHERES**



Presidente Prudente

2022



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Campus Presidente Prudente

JÉSSICA KURAK PONCIANO

**“NINGUÉM MANDOU VOCÊ ENGRAVIDAR!”: UM ESTUDO
DE CASO SOBRE A EVASÃO ESCOLAR DE JOVENS
MULHERES**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, como exigência para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Márcia Regina Canhoto de Lima

Linha de Pesquisa: Processos Formativos, Infância e Juventude

Presidente Prudente

2022

P795"

Ponciano, Jéssica Kurak

"Ninguém mandou você engravidar!" : um estudo de caso sobre a evasão escolar de jovens mulheres / Jéssica Kurak Ponciano. --

Presidente Prudente, 2022

237 p. : tabs.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente

Orientadora: Márcia Regina Canhoto de Lima

1. Juventude. 2. Evasão Escolar. 3. Feminismo. 4. Maternidade. 5.
Exclusão Social. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de
Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus Presidente Prudente

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: "Ninguém mandou você engravidar!": um estudo de caso sobre a evasão escolar de jovens mulheres

AUTORA: JÉSSICA KURAK PONCIANO

ORIENTADORA: MÁRCIA REGINA CANHOTO DE LIMA

Aprovada como parte das exigências para a obtenção do Título de Doutora em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. MÁRCIA REGINA CANHOTO DE LIMA (Participação Virtual)
Departamento de Educação Física/ Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

Prof. Dr. JORGE LUÍS MAZZEO MARIANO (Participação Virtual)
Programa de Pós-Graduação em Educação/ Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

Profa. Dra. KEITH DAIANI DA SILVA BRAGA (Participação Virtual)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG)

Profa. Dra. TÂNIA SUELY ANTONELLI MARCELINO BRABO (Participação Virtual)
Departamento de Administração e Supervisão Escolar/ Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília

Prof. Dr. DIVINO JOSÉ DA SILVA (Participação Virtual)
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

Presidente Prudente, 04 de julho de 2022

Dedico essa pesquisa de doutoramento a todas as jovens brasileiras que tiveram suas trajetórias escolares negligenciadas por uma sociedade que esconde e ignora as desigualdades e a exclusão social.

Dedico também aos meus pais: Madalena Kurak Ponciano e Hildebrando Ponciano, minhas fontes de amor, exemplo e inspiração.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, como não poderia deixar de ser, agradeço aos meus pais: Madalena Kurak Ponciano e Hildebrando Ponciano. Obrigada por me garantirem, desde sempre, a segurança de “saber-me amada” e por sonharem junto comigo todos os meus sonhos.

À minha querida orientadora: Marcia Regina Canhoto de Lima. Obrigada por ter me dado a chance de trabalhar ao seu lado, por todo suporte, apoio e orientação ao longo dessa tese. Tê-la como minha orientadora nessa etapa do meu processo formativo foi realmente um privilégio imenso.

A todas as jovens participantes, que generosamente aceitaram compartilhar comigo as suas experiências de vida e vivências escolares.

Às minhas queridas amigas: Katia Kayahara da Silva, Caroline Paula da Silva Palomo, Josany Leme da Silva Batista e Cássia Nascimento Alves: obrigada por estarem comigo sempre, por acreditarem em mim quando nem eu mesma acreditava. Mesmo com a distância e com minhas contínuas ausências a nossa fraternidade nunca esmoreceu, ao contrário, sempre encontro na companhia e na amizade de vocês um porto seguro, um bom conselho, um “puxão de orelha” necessário, uma conversa animada e um acalento para os momentos de angústia.

Aos professores Paulo César Rodrigues Carrano e Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo, pelas valiosas contribuições na qualificação.

Aos/Às professores(as) Keith Daiani da Silva Braga, Jorge Luís Mazzeo Mariano, Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo e Divino José da Silva por gentilmente aceitarem compor a banca de defesa contribuindo nessa importante etapa do meu processo formativo.

À todas as amigas e amigos que fiz na pós-graduação durante o mestrado, em especial à Keith Daiani da Silva Braga e a Maryna Vieira Martins Antunes: obrigada pelo auxílio e apoio durante as provas de ingresso no doutorado e por todo o fortalecimento intelectual e pessoal.

À amigas e amigos que fiz no período do doutorado, em especial à Ana Carolina Colnago Roco de Azevedo, obrigada pela companhia no momento das disciplinas e por ser minha “coach” acadêmica. Nossa aproximação nessa fase foi muito importante para mim.

Às amigas e amigos que fiz no CEPELIJ, em especial ao Sérgio Luiz Gibim dos Santos, pela companhia, opiniões teóricas e paciência na escuta das minhas angústias com o trabalho, pós-graduação e com a vida.

São as necessidades e os estímulos morais que comandam nosso comportamento e nossa vida em todas as dimensões.

Jessé Souza

[...] não é preciso se perguntar se nossas evidências são mesmo verdades, ou se, por um vício de nosso espírito, aquilo que é evidente para nós não seria ilusório com referência a alguma verdade em si: pois, se falamos de ilusão, é porque reconhecemos ilusões, e só pudemos fazê-lo em nome de alguma percepção que, no mesmo instante, se atestava como verdadeira, de forma que a dúvida, ou o temor de se enganar, afirma ao mesmo tempo nosso poder de desvelar o erro e não poderia, portanto, desenraizar-nos da verdade.

Maurice Merleau-Ponty

RESUMO

A presente investigação, vinculada a “Linha 3 – Processos Formativos, Infância e Juventude” teve como objetivo geral identificar as motivações e as causas da evasão de alunas jovens de uma escola estadual, localizada no município de Presidente Prudente – SP. Buscamos analisar quais foram os fatores endógenos e exógenos à instituição investigada que corroboraram para que as jovens alunas optassem pela interrupção da vida escolar. Para isso, foi feito um estudo de caso da unidade escolar, que contou com entrevistas semiestruturadas às jovens absenteístas. Esta etapa da pesquisa objetivou traçar um perfil das estudantes e identificar a percepção delas sobre o fenômeno investigado e sobre as possibilidades futuras de continuidade da vida escolar. Além disto, o estudo realizou a análise dos dados quantitativos sobre a evasão escolar produzidos pela própria instituição na última década através de atas de conselhos finais e o Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A investigação considerou também os documentos que regem as normas e diretrizes de funcionamento da instituição investigada. Os dados coletados foram catalogados e analisados através da técnica de análise de conteúdo, tomando como referencial e arcabouço teórico a Sociologia da Juventude, os Estudos sobre Culturas Juvenis, a Fenomenologia merleau-pontyana, a Teoria Feminista e os Estudos de Gênero. A pesquisa contou com a predominância de aspectos qualitativos, visto que seu principal objetivo foi o de compreender a relação entre a maternidade, a juventude e a evasão, partindo da hipótese de que, na escola investigada, a maternidade funciona como fator preponderante para o abandono da vida escolar das jovens mães, bem como para o encerramento das vivências juvenis destas alunas. Após a investigação realizada, apontamos os seguintes resultados: a-) no espaço escolar investigado, a maioria das jovens evadidas em decorrência da maternidade não possuem uma ampla rede de apoio e são, na maior parte dos casos, as únicas responsáveis pelos cuidados com o bebê e, diante desse fator, tomam para si toda a responsabilidade sobre o próprio fracasso escolar; b-) a falta de Políticas Públicas adequadas torna a maternidade juvenil um empecilho para a permanência das alunas no ambiente escolar, essa dificuldade se dá em virtude do tratamento que recebem dentro da escola, da falta de vagas em creches públicas e, também, da falta de vagas em instituições que ofertam ensino noturno; c-) a inserção no mercado de trabalho informal também é um fator que acomete a juventude feminina, atuando como elemento dificultador no processo de conciliação entre a vida acadêmica (escola) e trabalho, muitos empregos informais não respeitam o fato de que a jovem funcionária ainda se encontra em processo de escolarização; d-) a maioria das jovens evadidas se encontram em estado de vulnerabilidade social e, apesar de optarem pela interrupção temporária dos estudos, consideram o ambiente escolar e a formação acadêmica como uma ferramenta importante para o desenvolvimento e ascensão social, pessoal e profissional; e-) na percepção da maioria das colaboradoras a maternidade evidenciou o final da juventude e o início da idade adulta, simbolizando uma espécie de ritual de passagem de uma condição à outra.

Palavras-chave: Sociologia da Juventude; Culturas Juvenis; Evasão Escolar; Feminismo; Maternidade; Gênero

ABSTRACT

The present investigation, linked to "Line 3 - Formative Processes, Childhood and Youth" had as general objective to identify the motivations and causes of dropout of young students from a state school, located in the municipality of Presidente Prudente - SP. We analyzed which were the endogenous and exogenous factors to the investigated institution that corroborated for the young students to opt for the interruption of school life. We carried out a case study of the school unit, which included semi-structured interviews with young absentees. This stage of the research aimed to outline a profile of the students and identify their perception of the investigated phenomenon and the future possibilities of continuing school life. In addition, the study carried out the analysis of quantitative data on school dropout produced by the investigated institution in the last decade, such as the minutes of annual councils and the School Census carried out by the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira (INEP). The investigation also considered the documents that govern the operating norms and guidelines of the investigated institution. The collected data were cataloged and analyzed using the content analysis technique, taking as a reference and theoretical framework the Sociology of Youth, Studies on Youth Cultures, Merleau-Ponty's Phenomenology, Feminist Theory and Gender Studies. The research had a predominance of qualitative aspects, since its main objective was to understand the relationship between motherhood, youth and dropout, starting from the hypothesis that, in the investigated school, motherhood works as a preponderant factor for the abandonment of school. school life of the young mothers, as well as for the end of the youth experiences of these students. After the investigation carried out, we point out the following results: a-) in the investigated school space, most of the young dropouts due to maternity do not have a wide support network and are, in most cases, the only ones responsible for caring for the baby and, given this factor, they take care of themselves. all responsibility for their own school failure; b-) the lack of adequate Public Policies makes juvenile maternity an obstacle to the permanence of students in the school environment, this difficulty is due to the treatment they receive within the school, the lack of vacancies in public day care centers and, also, the lack of vacancies in institutions that offer night classes; c-) insertion in the informal labor market is also a factor that affects female youth, acting as a complicating element in the process of reconciling academic (school) life and work, many informal jobs do not respect the fact that the young employee is still in the schooling process; d-) most of the young dropouts are in a state of social vulnerability and, despite opting for the temporary interruption of studies, they consider the school environment and academic training as an important tool for social, personal and professional development and ascension; e-) in the perception of most of the collaborators, motherhood evidenced the end of youth and the beginning of adulthood, symbolizing a kind of rite of passage from one condition to another.

Keywords: Sociology of Youth; Youth Cultures; School Dropout; Feminism; Maternity; Gender.

RESUMEN

La presente investigación, vinculada a la "Línea 3 - Procesos Formativos, Infancia y Juventud" tuvo como objetivo general identificar las motivaciones y causas de la deserción de jóvenes estudiantes de una escuela estatal, ubicada en el municipio de Presidente Prudente - SP. Se buscó analizar cuáles fueron los factores endógenos y exógenos a la institución investigada que corroboraron que los jóvenes estudiantes optaran por la interrupción de la convivencia escolar. Para ello, se realizó un estudio de caso de la unidad escolar, que incluyó entrevistas semiestructuradas a jóvenes ausentes. Esta etapa de la investigación tuvo como objetivo delinear un perfil de los estudiantes e identificar su percepción sobre el fenómeno investigado y las posibilidades futuras de continuar la vida escolar. Además, el estudio analizó los datos cuantitativos sobre la deserción escolar producidos por la institución en la última década a través de las actas de los consejos finales y del Censo Escolar realizado por el Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (INEP). La investigación también consideró los documentos que rigen las normas y lineamientos de funcionamiento de la institución investigada. Los datos recolectados fueron catalogados y analizados mediante la técnica de análisis de contenido, tomando como referencia y referencial teórico la Sociología de la Juventud, los Estudios de las Culturas Juveniles, la Fenomenología MerleauPontyana, la Teoría Feminista y los Estudios de Género. La investigación tuvo un predominio de los aspectos cualitativos, ya que su principal objetivo fue comprender la relación entre la maternidad, la juventud y la deserción, a partir de la hipótesis de que, en la escuela investigada, la maternidad funciona como un factor preponderante para la deserción de la vida escolar de los jóvenes madres, así como para el final de las experiencias juveniles de estos estudiantes. Luego de la investigación realizada, señalamos los siguientes resultados: a-) en el espacio escolar investigado, la mayoría de las jóvenes desertoras por maternidad no cuentan con una amplia red de apoyo y son, en la mayoría de los casos, las únicas responsables del cuidado del bebé y, dado este factor, cuidan ellos mismos toda responsabilidad por su propio fracaso escolar; b-) la falta de Políticas Públicas adecuadas hace que la maternidad juvenil sea un obstáculo para la permanencia de los estudiantes en el ámbito escolar, esta dificultad se debe al trato que reciben dentro de la escuela, la falta de vacantes en las guarderías públicas y, además, la falta de vacantes en instituciones que ofrecen clases nocturnas; c-) la inserción en el mercado laboral informal también es un factor que afecta a la juventud femenina, actuando como un elemento que complica el proceso de conciliación de la vida académica (escuela) y laboral, muchos trabajos informales no respetan el hecho de que el joven empleado sigue siendo en el proceso de escolarización; d-) la mayoría de los jóvenes desertores se encuentran en estado de vulnerabilidad social y, a pesar de optar por la interrupción temporal de los estudios, consideran el ambiente escolar y la formación académica como una importante herramienta de desarrollo y ascenso social, personal y profesional; e-) en la percepción de la mayoría de las colaboradoras, la maternidad evidenciaba el fin de la juventud y el comienzo de la adultez, simbolizando una especie de rito de paso de una condición a otra.

Palabras llave: Sociología de la Juventud; Culturas Juveniles; Abandono de escuela; Feminismo; Maternidad; Género

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Taxa de Aprovação (2009-2018) E.E. Maria Lacerda de Moura	105
Quadro 2: Taxa de Reprovação (2009-2018) E.E. Maria Lacerda de Moura	105
Quadro 3: Taxa de Abandono (2009-2018) E.E. Maria Lacerda de Moura.....	106
Quadro 4: Ata Conselho Final de 2009 - E.E. Maria Lacerda de Moura	107
Quadro 5: Ata Conselho Final de 2010 - E.E. Maria Lacerda de Moura	108
Quadro 6: Ata Conselho Final de 2011 - E.E. Maria Lacerda de Moura	108
Quadro 7: Ata Conselho Final de 2012 - E.E. Maria Lacerda de Moura	109
Quadro 8: Ata Conselho Final de 2013 - E.E. Maria Lacerda de Moura	109
Quadro 9: Ata Conselho Final de 2014 - E.E. Maria Lacerda de Moura	110
Quadro 10: Ata Conselho Final de 2015 - E.E. Maria Lacerda de Moura	111
Quadro 11: Ata Conselho Final de 2016 - E.E. Maria Lacerda de Moura	111
Quadro 12: Ata Conselho Final de 2017 - E.E. Maria Lacerda de Moura	112
Quadro 13: Ata Conselho Final de 2018 - E.E. Maria Lacerda de Moura	112
Quadro 14: Dados Biográficos das Alunas Colaboradoras	125

LISTA DE SIGLAS

CEEJA - Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos

CEPELIJ - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Ludicidade e Juventude

CEU - Centro de Artes e Esportes Unificados

CNS - Conselho Nacional de Saúde

CRAS - Centro de Referência de Assistência Social

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FGV - Fundação Getúlio Vargas

FSP - Folha de São Paulo

HR - Hospital Regional

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

IDESP - Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e Cultura

OESP - O Estado de São Paulo

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

SARESP - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SESI - Serviço Social da Indústria

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNESP - Universidade Estadual Paulista

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 – EVASÃO ESCOLAR: CONCEITO, CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E ABORDAGENS CIENTÍFICAS SOBRE O FENÔMENO	23
1.1. Da universalização do ensino público à insurgência do problema da permanência estudantil no Brasil.....	24
1.2. Conceituando a evasão escolar para a área da Educação	30
CAPÍTULO 2 – ANÁLISE DO FENÔMENO: TRAÇANDO O PERCURSO TEÓRICO E METODOLÓGICO	38
2.1. Sociologia da Juventude: pensando nas juventude(s) feminina(s)	39
2.2. Fenomenologia: valorizando as subjetividades juvenis.....	55
2.3. Teoria Feminista e Estudos de Gênero.....	71
2.4. Percurso Técnico e Metodológico	85
CAPÍTULO 3 - A ESCOLA E A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO: REFLETINDO SOBRE A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E CONTEXTUALIZANDO A INSTITUIÇÃO INVESTIGADA	94
3.1. Educação básica: refletindo sobre o panorama histórico, político e social da escola pública brasileira	94
3.2. Escola Estadual Maria Lacerda de Moura: descrevendo a instituição analisada.....	101
3.3. A ocorrência da evasão escolar na instituição investigada: levantando indicadores ...	107
CAPÍTULO 4 - REFLETINDO SOBRE AS NARRATIVAS E BIOGRAFIAS DAS JOVENS ALUNAS	116
4.1. A produção da identidade do “ser” em relação aos “outros”.....	116
4.2. Exclusão social e novas formas de pobreza no Brasil	118
4.3. A “prova escolar” e sua influência no processo de singularização do indivíduo	122
4.4. Pensando o “lugar de fala” das colaboradoras da pesquisa	125
4.4.1. Agatha: gravidez, constrangimento na escola e necessidade de “adulhecimento” precoce.....	127
4.4.2. Andressa: necessidade de inserção no mercado de trabalho e desestímulo em relação aos estudos	131
4.4.3. Carla: gravidez, separação e problemas familiares.....	133
4.4.4. Eduarda: vulnerabilidade social, maternidade e a dominação masculina	136
4.4.5. Emília: violência doméstica e necessidade de mediação de conflitos familiares .	140
4.4.6. Ingrid: a importância da rede de apoio e a autonomia de decisão	142
4.4.7. Laura: luto, maternidade e a (re)construção de pertença familiar.....	145
4.4.8. Paula: a maternidade, o constrangimento e a violência simbólica.....	148

4.4.9. Sandra: casamento infantil, maternidade e defasagem escolar	152
4.4.10. Taís: defasagem escolar, apatia e negligência institucional	156
4.4.11. Talita: exploração no trabalho e assédio sexual	158
CAPÍTULO 5 – MATERNIDADE: JOVENS MÃES TÊM DIREITO À EDUCAÇÃO?	162
5.1. Gravidez na Juventude: relacionando o fenômeno à vulnerabilidade social juvenil ...	170
5.2. Escola para todas? percepção das jovens mães sobre o atendimento na escola	174
5.3. É possível ser “mãe” e “jovem” ao mesmo tempo?: refletindo sobre a vivência das culturas juvenis.....	183
5.4. O meu filho vai estudar sim!: a visão das jovens mães sobre futuro, trabalho e educação 194	
5.5. Incentivo familiar e estatal: a negligência estatal e o patriarcado como empecilhos para a continuidade da vida escolar das jovens mães.....	197
CAPÍTULO 6 – EVASÃO ESCOLAR E SUA RELAÇÃO COM A NEGLIGÊNCIA PARENTAL, A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E O TRABALHO	205
6.1. Emília: quando a negligência parental e a pobreza “expulsam” uma jovem da escola	207
6.2. Talita e Andressa: o trabalho enquanto elemento integrante da condição juvenil brasileira.....	211
CONSIDERAÇÕES FINAIS	221
REFERÊNCIAS	225

INTRODUÇÃO

A evasão escolar no Brasil se configura como um problema social de extrema gravidade e de necessária superação. Dados recentes, gerados pelo relatório *Cenário da exclusão escolar no Brasil*, publicado em 2017 pelo Fundo das Nações Unidas pela Infância e Adolescência (Unicef), demonstram que atualmente, no país, há 2,8 milhões de crianças e adolescentes fora das salas de aula da educação básica (UNICEF, 2017). O mesmo relatório aponta que do total de estudantes evadidos no Brasil, 1,59 milhões (equivalente a 57%) têm entre 15 e 17 anos de idade, sendo que muitos/as nem mesmo chegam a finalizar o Ensino Fundamental (UNICEF, 2017).

Diante deste panorama, várias investigações (FÁVERO; MELLO, 1997; DIAS; TEIXEIRA, 2010; MÔNICO, 2010; LIMA; SCHULZE, 2017) apontam que a maternidade e a gravidez na adolescência são fatores de grande impacto na vida escolar de jovens do sexo feminino. A maternidade durante o período de escolarização, além de contribuir com o processo de abandono escolar, faz com que muitas mulheres ingressem precocemente no mercado de trabalho não qualificado, o que pode culminar em problemas econômicos e inviabilização de empregos para cargos de maior qualificação no futuro (DIAS; TEIXEIRA, 2010).

As pesquisas supracitadas, entre outras que figuram na área da educação, problematizam a evasão escolar por um viés que aborda predominantemente aspectos socioeconômicos e culturais (QUEIROZ, 2006; SOUSA *et al*, 2011; BATISTA *et al*, 2009; MENDES, 2013), sem se deter nas particularidades referentes às construções assimétricas de gênero, étnico-raciais etc. Desta forma, a nossa proposta investigativa buscou sanar esta lacuna, visto que, até o presente momento, não encontramos investigação que se debruce exclusivamente sobre a relação entre maternidade, evasão escolar e juventude relacionadas à construção de gênero.

Sobre os aspectos concernentes ao avanço e a permanência escolar, bem como ao desempenho obtido pelos/as alunos/as, Leon e Menezes-Filho (2002) defendem que há uma série de fatores que influenciam essas variáveis, dentre elas: as condições socioeconômicas dos/das jovens; a conexão entre os estudos e as possibilidades de inserção no mercado de trabalho; o contexto social e econômico da região em que vive o/a estudante e, por fim, elementos como idade, sexo / gênero e construção de sentimento de pertencimento ao meio escolar também são preponderantes no processo de superação do fenômeno da evasão escolar (LEON; MENEZES-FILHO, 2002). Estes aspectos, externos à escola, fazem com que em

muitas discussões e estudos se pondere e se culpe, na maioria das situações, o/a jovem ou a sua família por seu fracasso escolar.

Esta responsabilização do/da jovem e/ou da família isenta, contudo, a organização social e, por conseguinte, a escola, do seu papel de prover as necessidades básicas dos indivíduos (QUEIROZ, 2006). Este pensamento tem suas raízes na doutrina liberal de educação, que oferta argumentos para legitimar as desigualdades de classe e retroalimentar uma perspectiva educacional pautada na exclusão e na mensuração de competências arbitrárias, capazes de serem atingidas apenas por um nicho muito pequeno dos/das alunos/as que, geralmente, se situam nas castas sociais mais altas.

É possível observar, desta perspectiva, que apesar de o acesso à escola ser uma demanda relativamente atendida, a estrutura da instituição escolar não é capaz de garantir a permanência dos/as jovens no ensino básico. Além de comprovadamente excludente, a escola encontra-se obsoleta inclusive no que tange às questões relacionadas à forma como os/as jovens atuam contemporaneamente na sociedade. Sob esta ótica escolhemos a Escola Estadual Maria Lacerda de Moura¹ para realizarmos um estudo de caso sobre o fenômeno da evasão a fim de compreendê-lo de modo mais profundo, buscando identificar quais são as subjetividades das jovens evadidas, bem como a percepção da comunidade escolar acerca da questão.

Elaine Reis Brandão e Maria Luiza Heilborn (2006) explicam que, na etapa da juventude, a dedicação aos estudos é uma exigência familiar que compreende inúmeras expectativas acerca da definição de uma futura profissão e, sob essa perspectiva, a performance escolar dos/as jovens se encontra sob forte tutela parental (BRANDÃO; HEILBORN, 2006). No meandro escolar, as relações afetivo-sexuais podem funcionar como um dispositivo de experimentação de uma “liberdade” que suplanta o cerceamento e a heteronomia dos estudos impostos aos/às jovens por seus tutores (BRANDÃO; HEILBORN, 2006). Neste sentido, a realização de uma investigação que deseja dialogar com este público é de extrema importância para desvendar a relação entre a juventude e o ambiente acadêmico, suas expectativas, anseios e suas subjetividades no presente, visto que o fenômeno da evasão escolar ocorre através da ausência cotidiana das alunas, ação que se situa no momento presente de suas existências.

¹ Nossa pesquisa utiliza nomes fictícios, para preservar o anonimato da escola investigada e das participantes. Esta investigação é acompanhada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos brasileiro, CAAE: 68135317.4.0000.5402. Para complementar, obedecemos às normas e princípios éticos no que diz respeito ao consentimento livre e esclarecido, responsabilidade no uso dos dados, sigilo, entre outros princípios éticos de acordo com a Resolução nº 196 do Conselho Nacional de Saúde.

A construção desta pesquisa teve como objetivo investigar o cotidiano, as vivências e as impressões de jovens mães que necessitaram abandonar o seu estudo e residem em regiões carentes da cidade se dá em consonância com a afirmativa de José Machado Pais (1990) ao criticar o trabalho de Stuart Hall e Tony Jefferson, intitulado *Rituais de Resistência: subculturas juvenis na Grã-Bretanha do pós-guerra*. A crítica de Pais (1990) se dirige ao fato de que a investigação citada funciona como uma espécie de divulgação de uma imagem sobre a juventude propagada pelas mídias de comunicação de massa, tomando os traços mais midiaticizados das culturas juvenis como dominantes e indiscutíveis.

José Machado Pais (1990) explica que a realidade pode figurar de uma forma muito diferente, logo, para que as pesquisas sobre juventude acessem a realidade efetiva dos/as jovens é necessário penetrar em seus meandros e vivências cotidianas (PAIS, 1990). Nesta perspectiva, Pais (1990, p. 145) adverte que a definição de culturas juvenis nestes termos descritos é, “[...] como qualquer mito, uma construção social que existe mais como representação social do que como realidade”.

A representação da evasão escolar promovida pela mídia traz o/a jovem como um/a dos/as principais responsáveis pelo fenômeno, além de culpabilizar a comunidade escolar e isentar o Estado de sua função de garantir a permanência na educação básica. Justamente sob esta factibilidade, justificamos a emergência de pesquisas que objetivam identificar, efetivamente, as razões da evasão a partir da perspectiva das próprias vítimas deste fenômeno. Estudos com esta proposta têm como finalidade combater as imagens estereotipadas que as mídias de comunicação de massa propagam acerca das culturas juvenis, com o cuidado de não as fomentar através de análises sociológicas centradas em episódios “espetaculares²”, mas sim em aspectos da “cultura juvenil” (PAIS, 1990, p. 145).

No texto *Adolescência e Juventude: das noções às abordagens*, Oscar Dávila León (2005) explicita que os processos de construção identitários são aspectos elementares da configuração juvenil e, dentro destes processos, há inúmeras condicionantes individuais tais como as relações familiares, sociais, culturais e processos históricos que interferem diretamente nestes meandros (LÉON, 2005). Por outro lado, este movimento e construção identitária se dá em diversos níveis simultaneamente, de modo que se torna fundamental compreendê-lo em nível pessoal, geracional e social (LÉON, 2005). Nesse sentido, a presente pesquisa realizou a identificação destes aspectos, visto que buscamos entender a perspectiva

² Conceito de Sociedade do Espetáculo, entendido por nós a partir da perspectiva de Guy Debord: O conceito de espetáculo ressignifica o conceito marxista de “alienação”, visto que o fenômeno da alienação “avança”, à medida que, do “ser” pré-moderno, a humanidade passa para o estágio do “ter” capitalista moderno, chegando no “parecer” contemporâneo (BELLONI, 2003, p. 132).

individual das jovens evadidas e, também, o modo como elas compreendem e interpretam as representações sociais que norteiam os discursos de outros membros da comunidade escolar.

A opção em trabalhar apenas com alunas do sexo feminino se deu em virtude de que, nesta etapa de ideação da identidade, ocorre nos/as jovens um autorreconhecimento, de forma que passam a discernir características próprias de sua identidade individual, então “este processo traz consigo as identificações de gênero e papéis sexuais associados” (LÉON, 2005, p. 14). Acreditamos que a compreensão da feminilidade e a relação que este papel de gênero possui no processo de subjetivação juvenil é um fator muito singular, de modo que, para compreendê-lo profundamente, é necessário investigá-lo de maneira isolada, buscando um arcabouço teórico adequado que possibilite interpretar os processos constitutivos da feminilidade na sociedade Ocidental.

Partimos do princípio de que imagens elaboradas pela comunidade escolar sobre as juventudes são oriundas do senso comum, e este fator interfere diretamente na forma como a sociedade, de maneira geral, compreende a juventude. A transitoriedade é uma das formas mais arraigadas de perceber a juventude. Nessa perspectiva, o/a jovem é um “vir a ser”, de modo que suas ações presentes são direcionadas para que façam sentido no futuro, sobretudo na fase adulta (DAYRELL, 2003). Essa perspectiva carrega um espectro negativo: a juventude é associada àquilo que “ainda não chegou a ser” (SALEM, 1986, *apud* DAYRELL, 2003, p. 41).

Sobre esse aspecto, Juarez Dayrell (2003) explica que tal percepção se encontra muito presente na escola, pois a própria instituição nega o presente e as subjetividades vividas pelo/a jovem como um espaço válido de formação. Isso se dá através da ênfase outorgada pela escola na conquista do “diploma” de conclusão da educação básica e na formulação, pelos/as próprios/as alunos/as, de projetos futuros, sem, contudo, considerar as questões existenciais expostas pelos/as jovens, que extrapolam apenas contingências futuras (DAYRELL, 2003). Em nossa investigação, procuramos caminhar em uma perspectiva contrária à descrita pelo senso comum, pois o objetivo reside na consideração das subjetividades imediatas das jovens evadidas, visto que são essas as contingências que interferiram (interferem) para a interrupção dos estudos e, por conseguinte, para consumação do fenômeno da evasão escolar.

A escolha dos sujeitos do sexo feminino se deu em virtude de diagnosticarmos um grande número de pesquisas que relacionam a maternidade e a gravidez na adolescência ao fenômeno da evasão escolar, sem, contudo, aprofundar seus esforços na compreensão das subjetividades que permeiam a existência das jovens mães. Neste sentido compreendemos inclusive que a maternidade é um fenômeno que desloca a mulher da juventude para a idade

adulta, de forma que um dos indícios dessa transição se dá por meio do abandono escolar. Este fator pode ser problematizado a partir da assertiva de Luiza Mitiko Yshiguro Camacho (2004) ao defender que a etapa de escolarização e o ofício “aluno/a” é uma atribuição social imbuída predominantemente à infância e à juventude (CAMACHO, 2004).

Nossa investigação compreende a maternidade como uma construção sociocultural, como algo que não está arrolado à natureza feminina e, nem tampouco provém de um suposto determinismo biológico, inato e universal a todos os indivíduos do sexo feminino (KLEIN, 2007). Desta forma, e como assevera Carin Klein (2007), esta perspectiva de interpretação da maternidade segue contrária aos argumentos que buscam justificar ou consolidar determinadas posições, tarefas e comportamentos relacionados à maternidade, essas premissas se repetem de maneira insistente em vários aparatos culturais da sociedade contemporânea, de modo que a maternidade figura como um elemento de investimento social neste contexto histórico e cultural (KLEIN, 2007).

Os estudos de gênero trouxeram múltiplas possibilidades de abordagem da maternidade visando compreendê-la em suas múltiplas facetas. Dessa maneira, a maternidade pode ser interpretada tanto como símbolo de realização feminina dentro de uma perspectiva hegemônica de feminilidade, como também pode ser entendida como um símbolo da opressão das mulheres (SCAVONE, 2001). Por essa razão, podemos compreender que há uma multiplicidade de maneiras de interpretar a maternidade enquanto símbolo e esta perspectiva justifica o nosso diálogo realizado com as alunas evadidas. cremos que a forma como a maternidade é significada interfere de forma direta no processo de “expulsão” das jovens mães do universo escolar.

Acreditamos ainda que a escola contemporânea, pautada numa racionalidade neoliberal, traça e expõe às jovens mães uma percepção distorcida acerca da maternidade, relacionando-a a perspectiva de que cada indivíduo é responsável por suas próprias escolhas, de forma que essas “opções” ou “caminhos” a serem traçados devem direcionar o sujeito ao aperfeiçoamento pessoal, elemento que, nesta racionalidade, se encontra ao alcance de todos (MOREIRA; NARDI, 2009). Esta visão incute no ideário juvenil a perspectiva de que a maternidade figura como um “fracasso” no âmbito escolar, visto que a própria escola, assim como a juventude são vistas como condição “transitória” que deve funcionar como dispositivo de preparo para vivências posteriores e futuras.

A partir dessas questões, delineamos o **objetivo geral** da nossa investigação, que consistiu em identificar as motivações e causas da evasão de alunas jovens na Escola Estadual Maria Lacerda de Moura, localizada na zona leste, na cidade de Presidente Prudente – SP.

Partimos da hipótese de que a maternidade é um dos principais fatores que levam as jovens desta unidade escolar a abandonarem seus estudos. Entretanto, a investigação objetivou acessar diretamente as discentes que se encontram fora da escola, a fim de interpelá-las sobre sua vida escolar e as motivações de suas ausências.

Para alcançarmos o objetivo geral, analisamos a trajetória escolar das alunas evadidas buscando compreender seus interesses, aspirações futuras, possibilidades e origem social. Identificando, por meio destes elementos, as motivações do abandono escolar constituídas por fatores endógenos e exógenos à instituição de ensino. Durante a entrevista, buscamos fazer com que as entrevistadas relacionassem a sua condição de “evadidas” a elementos presentes no próprio cotidiano escolar, nas suas subjetividades e vivências a fim de compreendermos o fenômeno da evasão por um viés qualitativo e não apenas quantitativo.

Analisamos os dados da E.E. Maria Lacerda de Moura sobre a evasão e a retenção por fluxo na última década, no interstício de 2009 a 2018, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, buscando identificar se a ocorrência do fenômeno de evasão escolar sempre foi uma constante nesta unidade escolar.

Traçamos um perfil das jovens evadidas da E. E. Maria Lacerda de Moura, levando em consideração aspectos étnico-raciais, culturais e socioeconômicos. Realizamos entrevista semiestruturada com as estudantes evadidas do Ensino Fundamental e Ensino Médio da unidade escolar pesquisada, buscando indagá-las sobre os aspectos socioeconômicos, acadêmicos e laborais.

Destacamos aqui que a pesquisadora que vos fala atuou durante 5 anos como docente na escola investigada, fato que viabilizou a coleta de dados e proporcionou grande aproximação com as colaboradoras/entrevistadas desta investigação. Mesmo contando com a receptividade das jovens alunas em colaborar espontaneamente com esta pesquisa, muitas outras estudantes ficaram de fora e não puderam participar em virtude de serem menores de 18 anos e dependerem da autorização dos responsáveis. Durante a coleta de dados qualitativos (entrevistas) não recebemos nenhum tipo de negativa por parte das jovens evadidas, ao contrário, todas aquelas que contatamos se mostraram interessadas em colaborar, entretanto, a esmagadora maioria dos responsáveis ofereceu resistência em autorizar a participação de suas filhas/tuteladas por associarem a nossa presença e o nosso trabalho à ação de órgãos públicos que atuam na defesa dos direitos das crianças e dos/as adolescentes (Conselho Tutelar, Centro de Referência de Assistência Social - CRAS, etc.).

A imposição do recolhimento de um *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* dos responsáveis por alunas menores de 18 anos, feita pelo Comitê de Ética em Pesquisa,

limitou muito o campo amostral de dados, afinal tivemos mais de uma dezena de “recusas” que partiram exclusivamente dos responsáveis e não das jovens. Nesta empreitada de ganhar a confiança das famílias, obtivemos êxito apenas em dois casos, no restante deles, apesar do aceite das jovens, não conseguimos realizar a entrevista em virtude da negativa dos responsáveis em autorizar, formalmente, que as jovens falassem. Durante essa etapa da coleta de dados, tivemos a impressão de que o fato de solicitarmos uma assinatura de um documento (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) tornou as famílias ainda mais temerosas sobre o objetivo da pesquisa, mesmo que explicássemos exaustivamente e da maneira mais simples, objetiva e clara, que não se tratava de nenhuma instituição responsável por “fiscalizar” ou “punir”.

Pontuamos estes aspectos com o objetivo de elucidar que o direito de opinião e expressão dos jovens menores de 18 anos é assegurado pelo parágrafo II, do artigo 16, do Estatuto da Criança e do Adolescente³. Além disso, jovens maiores de 16 anos tem direito ao alistamento eleitoral e ao voto facultativo⁴; ao exercício de atividade laboral remunerada na condição de aprendiz e, se maior de quatorze anos, tem assegurados os direitos trabalhistas e previdenciários⁵, ou seja, após os 16 anos de idade, o cidadão brasileiro pode exercer alguns atos da vida civil expressos pela lei nº 10.406 de 10 de janeiro de 2002⁶. A despeito disso, o Comitê de Ética em Pesquisa na área da Educação não autoriza que jovens menores de 18 anos concedam entrevistas, respondam questionários, ou realizem quaisquer outras participações voluntárias em estudos, sem o consentimento dos seus pais ou responsáveis. Aparentemente, essa imposição do Comitê de Ética retira a liberdade de decisão do/a jovem sobre sua participação na vida social, o que, em partes, destoa da autonomia civil atribuída aos/às jovens brasileiros/as pelas instâncias jurídicas e legais.

A exposição desse fator não tem como finalidade depreciar ou questionar a vital importância do Comitê de Ética em Pesquisa, pelo contrário, queremos ponderar que, apesar de a Resolução CNS nº 510/2016 contemplar alguns elementos e especificidades próprias da pesquisa na área das Ciências Humanas e Sociais (que se aproximam os métodos da pesquisa na área da Educação), há ainda grandes limitações que balizam a avaliação do Comitê às prerrogativas do modelo biomédico (MAINARDES, 2017). Nesse sentido, observamos que

³ Ver: Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente. Fonte: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em 07 nov. 2021

⁴ Ver: Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Fonte: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 07 nov. 2021.

⁵ Ver: Artigos 60º, 64º, 65º da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente. Fonte: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em 07 nov. 2021.

⁶ Ver: Código Civil Brasileiro - Lei nº 10.406 de 10 de janeiro de 2002. Fonte: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10406compilada.htm>. Acesso em 07 nov. 2021.

esse fato atuou como um elemento dificultador no processo de coleta de dados da presente investigação que poderia, inclusive, trabalhar com um campo amostral ainda maior de sujeitos, visto que se trata de uma pesquisa que apresenta “risco mínimo” (ou risco maior que o mínimo, se for o caso).

Após a coleta dos dados e a análise deles, organizamos esta tese em seis capítulos. Iniciamos este trabalho com o capítulo intitulado *Evasão Escolar: conceito, contextualização histórica e abordagens científicas sobre o fenômeno*, aqui apresentamos uma breve caracterização acerca do conceito de evasão escolar na área da educação, refletindo sobre a superação do acesso e o surgimento do problema do fracasso escolar relacionado à evasão escolar.

No segundo capítulo, denominado *Análise do Fenômeno: traçando o percurso teórico e metodológico*, apresentamos o percurso metodológico empregado em nossa investigação, bem como as bases teóricas que subsidiaram a análise dos dados coletados.

No terceiro capítulo *A escola e a democratização do ensino: contextualizando a instituição investigada*, refletimos sobre as questões de ordem sociológica que norteiam as escolas públicas brasileiras na atualidade, apresentamos uma breve descrição da unidade escolar investigada, o perfil das jovens entrevistadas e uma análise dos dados quantitativos coletados tanto na escola, através das atas dos conselhos finais, quanto dos dados extraídos do censo escolar realizado pelo INEP.

Os três capítulos subsequentes apresentam as análises qualitativas do fenômeno. Nestes capítulos apresentamos e analisamos os depoimentos das jovens alunas evadidas buscando observar como os fatores endógenos e exógenos à instituição contribuem para que elas se afastem do ambiente escolar. O quarto capítulo foi destinado às análises pautadas na individuação das jovens entrevistadas, objetivando compreender como elas construíram suas trajetórias escolares, suas relações com o ambiente acadêmico, como interpretam seu papel discente no interior da instituição escolar e como se constroem enquanto sujeitas. O quinto capítulo discutiu a condição das jovens que se evadiram em virtude da maternidade, e o sexto capítulo problematiza a situação das jovens que tiveram sua trajetória escolar interrompida em decorrência de outras questões como inserção precoce no mercado de trabalho e violência doméstica.

Desta forma, findamos esta investigação com as considerações finais e com as referências bibliográficas utilizadas em nossa pesquisa.

CAPÍTULO 1 – EVASÃO ESCOLAR: CONCEITO, CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E ABORDAGENS CIENTÍFICAS SOBRE O FENÔMENO

A evasão escolar se relaciona à condução e à implementação da educação formal no Brasil de forma aligeirada, condição imposta pela necessidade de ampliação imediata da oferta de vagas, desconsiderando, em muitos aspectos, a qualidade e a eficiência dessa oferta. Para compreendê-la, realizamos uma breve reflexão acerca do processo de democratização da Educação Básica no país, sobretudo no que diz respeito ao Ensino Médio, faixa etária que compreende o maior número de sujeitos da nossa pesquisa. Nossa intenção não é esgotar o assunto, tampouco descrever com pormenores todo o processo, tendo em vista que esse trabalho já foi empreendido por vários pesquisadores da área da Educação (OLIVEIRA, 2007; KRAWCZYK, 2009; PINTO et al., 2011; MESQUITA; LELIS, 2015). O nosso objetivo com a produção deste capítulo é o de situar as causas mais evidentes, pontuadas pela área da Educação, que motivam o fracasso e a evasão escolar, temática central de nossa tese.

Para falar sobre o fracasso escolar inserindo-o no contexto de abandono e evasão escolar é preciso compreender primeiramente as suas dimensões dentro da educação brasileira (SILVA FILHO; LIMA ARAUJO, 2017). Essa compreensão é necessária, pois as causas se mostram de maneiras diferenciadas em todas as regiões do Brasil. Em virtude disso, as formas de compreensão acerca do fenômeno não oferecem uma definição precisa sobre “evasão e abandono escolar”, já que demandam “[...] uma compreensão das relações entre os motivos de ingresso e a trajetória dos permanentes, dos desistentes e egressos desse público” (SILVA FILHO; LIMA ARAUJO, 2017, p. 35).

Em virtude das suas variadas formas de interpretação, não é possível definir com exatidão a “evasão e o abandono escolar”. A diversidade de conceitos atrapalha a identificação precisa de todos os casos, fato que dificulta a investigação das causas e das motivações que podem conduzir “[...] a alternativas claras e objetivas para superação desse problema que perdura até hoje” (SILVA FILHO; LIMA ARAUJO, 2017, p. 37). É fundamental compreender a relação entre os motivos de ingresso e a trajetória dos desistentes, dos que permaneceram e dos egressos desse público, entre muitas outras questões. É necessário primeiramente refletir sobre o processo de democratização e universalização da educação pública no país. O problema da evasão, junto com outras questões relacionadas ao fracasso escolar só surgem, de fato, quando a escola se abre para todas as classes sociais como veremos no tópico seguinte.

1.1. Da universalização do ensino público à insurgência do problema da permanência estudantil no Brasil

Pensando a educação brasileira a partir de uma retomada histórica, nos últimos 90 anos houve uma expansão significativa das oportunidades de acesso e permanência no sistema escolar para diversas camadas da população. Essa ação fez com que, ao término do século XX, o ensino fundamental no Brasil estivesse quase que completamente universalizado no que diz respeito ao acesso (número de vagas ofertadas) (OLIVEIRA, 2007). Esta expansão do ensino fundamental ocorreu com quase um século de atraso se comparada aos países desenvolvidos, mesmo assim representou um passo rumo à democratização do ensino, confrontando-se com um panorama político de redução dos investimentos públicos em educação (OLIVEIRA, 2007), ação essa decorrente das orientações macroeconômicas do ajuste fiscal e da produção de superávits primários.

A tensão existente entre um sistema educativo em larga ampliação, tanto por vagas, quanto por qualidade, e a existência de uma agenda política e econômica conservadora promoveu um conflito sem precedentes na história da educação brasileira (OLIVEIRA, 2007). Além da necessidade de solucionar a demanda por mais educação (número de vagas), há ainda a tensão entre o direito à educação de qualidade para os diversos grupos da população ou sua negação. Esse fato torna a democratização do acesso ineficiente, “[...] quer seja por sua distribuição diferenciada, quer seja por, e também, relegar a qualidade a nichos de privilégio no interior do sistema educacional” (OLIVEIRA, 2007, p. 666).

No período de 1975 a 2002⁷ houve uma intensificação das oportunidades de escolarização, nesse período praticamente ocorreu uma universalização do acesso ao ensino fundamental (OLIVEIRA, 2007), além disso, houve substancial melhoria no que diz respeito aos índices de concluintes dessa etapa. Oliveira (2007) observa que, desde o fim da década de 1980, em termos quantitativos, o Ensino Fundamental ofertava vagas para toda a população na faixa etária. Em termos de espaço físico, a rede pública já comportava toda a população escolarizável (OLIVEIRA, 2007). Não obstante, a inserção tardia no ensino formal ou as

⁷ Com relação à universalização do Ensino Fundamental no que tange a qualidade da oferta deste nível de escolarização, ler: “**Da universalização do Ensino Fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica**”, de Romualdo Portela de Oliveira. Neste artigo, o autor faz uso de dados quantitativos para refletir acerca da universalização do ensino fundamental e de como este evento representa uma mudança na qualidade e na dinâmica das contradições educacionais do Brasil. A universalização do Ensino Fundamental representou um amplo processo democratizador, através da inserção de camadas da população que foram até então privadas do acesso à educação. Entretanto, “esse fenômeno fez com que os processos de diferenciação social e de exclusão mudem de qualidade e de lugar. Emerge daí a crescente importância do debate acerca da qualidade de ensino como componente do direito à Educação” (OLIVEIRA, 2007, p. 661).

sucessivas reprovações faziam com que os estudantes que deveriam estar mais adiantados em seus estudos ainda ocupassem as vagas em séries anteriores às adequadas.

Diante desta situação e com uma oferta de 18% de vagas (em torno de seis milhões de estudantes) a mais do que o número de indivíduos na faixa etária, ao se ordenar o fluxo (entrada e saída com êxito do ensino fundamental), houve capacidade extra de captação de estudantes em outras etapas da educação básica (OLIVEIRA, 2007). Isso ocorreu tanto com o ensino médio, quanto com a educação infantil, obviamente que no caso da educação infantil, houve maior necessidade de adaptações da rede física e que essa “poupança” de vagas foi o suficiente para cobrir o déficit potencial dessa etapa da educação formal. No caso do ensino médio essas vagas serão suficientes para absorver o crescimento subsequente.

Mesmo com uma oferta de vagas abundante no ensino fundamental, que excedia o número de brasileiros entre 7 e 14 anos, é provável que, ao se concluir as demandas referentes à regularização do fluxo escolar e se englobarem os grupos excluídos, mantidas as atuais circunstâncias de atendimento (carga horária, número de alunos por turma etc.) ainda haja carência de instituições escolares em regiões específicas (OLIVEIRA, 2007). Romualdo Portela de Oliveira (2007) explica que essa ocorrência se dá “[...] porque a oferta excedente não se encontra, necessariamente, onde se encontra a criança excluída” (OLIVEIRA, 2007, p. 670). Como consequência da regularização do fluxo, observa-se, a partir de 2000, uma redução no número de matrículas totais. “Ao contrário de representar ‘menos acesso à educação’, ela representa mais, pois significa que aqueles que estavam com defasagem seriada no ensino fundamental progrediram para etapas posteriores” (OLIVEIRA, 2007, p. 670).

Ao longo dos últimos anos, a maior parte da população brasileira foi incorporada ao sistema de ensino, nesta etapa houve uma quase superação da “[...] causa histórica e mais significativa de exclusão: a falta de escolas” (OLIVEIRA, 2007, p. 670). Embora acontecendo concomitantemente a essa, a ação que a exclusão por carência de escola reduziu, gerou uma outra, a que acontece no interior do sistema de ensino. A primeira demonstração desse modo de exclusão se revelou através da existência de obstáculos organizacionais na progressão dos estudantes. Oliveira (2007) cita como exemplo o antigo exame seletivo de ingresso ao ginásio. A consequência dessa norma, que funcionou, historicamente, como um genuíno “gargalo”, foi que, desde os anos 1930, ocorreu uma grande ampliação do acesso ao ensino primário (BEISIEGEL, 1964, 1986 *apud* OLIVEIRA, 2007), mas o acesso ao ginásio se manteve, por muitas décadas, restrito. “Acrescente-se que, a partir da Constituição de 1934, o ensino primário passa a ser direito e dever de todos” (OLIVEIRA, 2007, p. 671).

Ainda que cerceado pela oferta exígua, após o ensino primário, o sistema realizava uma seleção rigorosa, impossibilitando a progressão, pela falta de escolas e pela determinação da barreira meritocrática, materializada no exame de admissão ao ginásio que “validava” a exclusão (OLIVEIRA, 2007). A falta de unidades escolares foi enfrentada por demandas populares através da expansão do sistema (SPOSITO, 1984 *apud* OLIVEIRA, 2007).

O obstáculo do exame de admissão só seria ultrapassado ao final dos anos de 1960, quando a escolarização obrigatória foi ampliada para oito anos, a partir daí, não fazia mais sentido impor um obstáculo formal ao progresso. Manter a prova de admissão representaria a negação da própria ampliação da escolaridade obrigatória como um direito de todos (OLIVEIRA, 2007). A consequência do fim do exame de admissão foi notória e imediata. Os índices de acesso ao antigo ginásio foram ampliados rapidamente. Neste arranjo, o ginásio foi agrupado ao primário convertendo-se no primeiro grau de oito anos. Juntamente com o processo de ampliação do número de vagas nas escolas públicas, “[...] visibiliza-se outra exclusão, a que se produz no interior do sistema escolar. Passávamos da exclusão da escola para a exclusão na escola” (OLIVEIRA, 2007, p. 671). Nesta fase os alunos chegavam até à escola, permaneciam apenas por alguns anos, mas não finalizavam qualquer etapa do seu processo de escolarização em decorrência das múltiplas retenções seguidas de abandono.

Ainda com relação ao ensino médio, Nora Krawczyk (2009) explica que, baseando-se nos dados produzidos pela PNAD 2006, o acesso ao ensino médio no Brasil se dá de maneira muito desigual. Levando em consideração os jovens com idade entre 15 e 17 anos, entre os 20% dos sujeitos mais pobres, apenas 24,9% estavam matriculados; já entre o grupo dos 20% dos jovens mais ricos, 76,3% frequentavam o ensino médio no país (KRAWCZYK, 2009). A pesquisadora destaca ainda que

Apesar do aumento constante do número de matrículas no Nordeste e da redução no Sudeste, para o mesmo grupo etário os índices eram, respectivamente, 33,1% e 76,3%. O recorte étnico-racial demonstra que apenas 37,4% da juventude negra acessava o ensino médio, contra 58,4% branca. Entre os que vivem no campo, apenas 27% frequentavam o ensino médio, contra 52% da área urbana (KRAWCZYK, 2009, p. 05).

Quando refletimos sobre o sistema educacional, o Ensino Médio no Brasil é uma etapa da escolarização que produz os mais controversos debates (KRAWCZYK, 2009). Isso ocorre por conta da série de demandas que essa etapa possui: qualidade da educação oferecida, problemas com relação ao acesso a esse nível de escolarização ou ainda pelas problematizações sobre a sua identidade enquanto percurso formativo. Krawczyk (2009) assevera que os problemas atuais do ensino médio no país são oriundos da presença tardia de

uma proposta de democratização da educação pública, ainda incompleta, que é afetada pelas mudanças decorrentes da segunda metade do século XX, que alteraram substancialmente a ordem econômica, social e cultural, e trouxeram importantes consequências para toda a educação pública (KRAWCZYK, 2009).

A partir de meados da década de 1990, o Ensino Médio público e gratuito no Brasil se encontra em gradativa expansão. Entretanto, o princípio de sua obrigatoriedade foi postulado recentemente pelo governo federal, acompanhando uma propensão regional e dirigido por pressões do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) (KRAWCZYK, 2009). Neste processo, reconhece-se a relevância de suprir essa dívida social, “[...] mas se alerta para a necessidade de ampliação dos recursos disponíveis, a fim de criar condições de atendimento para toda a população de 15 a 17 anos” (FSP, 30/10/2008; OESP, 30/10/2008 *apud* KRAWCZYK, 2009, p. 08). A LDB estabeleceu, ainda, a duração da educação básica em três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; o que significa que o Ensino Médio representa a última etapa da formação básica e geral, para todos (KRAWCZYK, 2009).

Essa transformação esteve fundamentada não somente no anseio e necessidade das camadas populares por mais escolarização, mas, sobretudo, na urgência de tornar o Brasil mais competitivo e contíguo no cenário econômico internacional. A consequência disso foi a elaboração de políticas de conclusão do ensino fundamental e regulamentação de fluxo e a ampliação das demandas por mais escolarização, desencadeadas pelas maiores exigências de credenciais do mercado de trabalho e por sua instabilidade (KRAWCZYK, 2009). Tal como ressalta Sposito (1993 *apud* KRAWCZYK, 2009, p. 08), “[...] as condições de vida recusam, ao mesmo tempo em que impõem, a necessidade de saber, do acesso à educação, a possibilidade do projeto que pretende um outro futuro, uma outra forma de viver a vida”.

A ampliação das vagas escolares também ocasionou o aumento dos custos com a sua manutenção. Hoje, ao contrário do que ocorria no passado, quando o principal meio de financiamento do Ensino Médio era o dinheiro da mensalidade pago à iniciativa privada pelas famílias de classe média e alta, o poder público, por meio da receita de impostos, é o seu principal mantenedor, garantindo assim o maior acesso (KRAWCZYK, 2009).

É importante também pontuar o fato de que o setor empresarial está ocupando, de maneira cada vez mais evidente, o espaço da construção de um projeto político educacional para o Brasil, inclusive sendo considerado como o elemento imprescindível nesse processo. Os anseios pela melhoria da qualidade da aprendizagem dos jovens não é um tema novo, pelo contrário, conduz todo o desenvolvimento da escola pública, permanecendo restrito, porém, as

propostas de mudança no trabalho pedagógico (KRAWCZYK, 2009). Apesar disso, as proposições de gerenciamento institucional têm ocupado esse lugar, reverenciando o valor do setor privado na conquista da qualidade educacional.

A concepção de qualidade aqui elencada é aquela que vem sendo recuperada nas origens dessa nova institucionalidade de escola pública e fortemente referenciada pela mídia: a consideração de que o encontro do Estado com o setor produtivo é benéfico em todas as instâncias, visto que ambos possuem funções perante uma sociedade organizada (KRAWCZYK, 2009). Não há dúvidas de que na disputa entre diferentes projetos educacionais para o Brasil, o setor empresarial vem conquistando espaço e se apropriando da formação dos futuros trabalhadores como um elemento estratégico para o êxito de suas empresas. O argumento utilizado por eles é o de que os cursos não estariam respondendo de forma eficiente à demanda do mercado de trabalho.

Pensando nos arranjos políticos das últimas décadas, as reformas neoliberais, ocorridas durante o Governo Fernando Henrique focaram suas ações na modernização e dependência de um projeto ortodoxo, com características monetaristas e financistas/rentistas (FRIGOTTO, 2011). Em decorrência do ajuste, privatizaram a nação e desapropriaram o seu patrimônio (PETRAS; VELTMEYER, 2001 *apud* FRIGOTTO, 2011), destituíram o Estado de sua face social e ampliaram aquilo que se constituía como garantia do capital. Nesta perspectiva, o fundamento principal passa a ser um liberalismo conservador, que reduz o corpo social a um conjunto de consumidores (FRIGOTTO, 2011). Neste sistema, o sujeito não se refere mais à sociedade, mas sim ao mercado. E a educação deixa de ser um direito social subjetivo e se transforma em um serviço mercantil.

De acordo com Frigotto (2011), esse período também foi marcado pela “[...] junção da fragmentação ao abandono do campo crítico na disputa pelo projeto educativo [...]” (FRIGOTTO, 2011, p. 242), dando também enfoque ao atendimento da grande massa desorganizada e despolitizada. O resultado disso foi a construção de uma política de melhoria da educação mediante as parcerias do público e privado, ação essa que foi dominante na educação durante a primeira década do século XXI. O resultado disso foi a produção de um plano estrutural que modificou apenas alguns aspectos do panorama educacional, “[...] sem alterar nossa herança histórica que atribui caráter secundário à educação como direito universal e com igual qualidade” (FRIGOTTO, 2011, p. 242). Nessa perspectiva, a educação não somente figura como algo secundário, mas também desnecessário para a implementação de um projeto modernizador e de um capitalismo dependente, como é o caso do Brasil.

Ainda hoje, no imaginário popular, o Ensino Médio carrega a aparência de um nível escolar mais rígido em detrimento de seu papel de preparação para o acesso ao ensino superior, para o vestibular-ENEM e para o trabalho (ARROYO, 2014). À medida em que o acesso ao ensino superior cresce e se hierarquiza em níveis cada vez mais segmentados, “[...] a Educação Básica fica mais básica, e o Ensino Médio perde a condição de nível médio” (ARROYO, 2014, p. 68), gradualmente desfazendo-se de seus status perante o mercado de trabalho, desta forma, o “[...] Ensino Médio popular não tem o mesmo valor do antigo Ensino Médio. Nem ser professor do Ensino Médio público tem o mesmo valor de ser professor do antigo Ensino Médio” (ARROYO, 2014, p. 68).

O reconhecimento social da importância do Ensino Médio no Brasil se deu primeiramente pela sua inclusão no âmbito da educação básica e depois, por sua progressiva obrigatoriedade (KRAWZCYK, 2014) e ampliação do número de vagas deste segmento de ensino. Nora Krawczyk (2014) explica que esta importância se deu sobretudo no viés político, social e econômico. Político, pois é inconcebível que o país mantenha sua acentuada desigualdade educacional; social em decorrência da demanda, cada vez maior, de graus de certificações mais avançados para o exercício de determinados ofícios que antes não exigiam tais avanços formativos e; por fim, econômicos em virtude das “[...] novas demandas no mercado de trabalho e necessidade de tornar o país mais competitivo no cenário econômico internacional” (KRAWZCYK, 2014, p. 77).

De maneira sintética, o Ensino Médio surge e se amplia no Brasil com uma configuração dúbia, de um lado objetiva formar mão-de-obra para o mercado de trabalho, de outro busca proporcionar uma formação acadêmica e científica, de caráter propedêutico, voltada ao desenvolvimento de elites políticas e profissionais (KRAWZCYK, 2014; ARROYO, 2014). Esta configuração se mantém por quase “[...] toda a primeira metade do século XX e, em muitos países, até por mais tempo” (KRAWZCYK, 2014, p.78). Esta dupla função delineada para o Ensino Médio no Brasil é problemática, pois promove uma “[...] apropriação diferenciada do conhecimento socialmente produzido: para uns, foco nas habilidades profissionais; para outros, preparação para ascender ao alto saber desenvolvido pela humanidade” (KRAWZCYK, 2014, p.78).

Além disso, para algumas camadas, sobretudo as mais favorecidas economicamente, fazer o Ensino Médio é algo tão natural quanto comer, tomar banho etc. E, em muitos casos, sua motivação está intimamente relacionada à possibilidade de recompensa (seja por parte dos genitores ou através ingresso na universidade) (KRAWCZYK, 2009). A questão da permanência e do sucesso escolar figura como um problema para o grupo social

economicamente desfavorecido. Para esse grupo, o Ensino Médio não faz parte nem de seu universo cultural nem de sua experiência familiar e, em virtude disso, o jovem desse grupo, geralmente não é cobrado pela família para continuar estudando, além de não possuir uma clara noção das possíveis recompensas que poderá obter através de sua inserção exitosa no ensino propedêutico. “É aí que está o desafio de criar a motivação pela escola” (KRAWCZYK, 2009, p. 18). Todo esse panorama conduz ao fracasso escolar e, conseqüentemente, à evasão escolar, tomada aqui como um fenômeno ambíguo e complexo tanto do ponto de vista factual quanto conceitual, como trataremos no tópico subsequente.

1.2. Conceituando a evasão escolar para a área da Educação

A evasão escolar, que perdurou nos últimos tempos, após a implementação de uma política de aumento das matrículas no ensino médio, aponta para a insurgência de um processo de crise de legitimidade da escola. A sua consequência não se associa exclusivamente à crise econômica ou ao declínio da utilidade social dos diplomas, mas se relaciona, sobretudo, à falta de outras motivações para os estudantes darem continuidade a sua trajetória escolar (KRAWCZYK, 2009).

Silva Filho & Lima Araújo (2017) explicam que aspectos internos e externos como: tempo de permanência na escola, uso e/ou vício em drogas, um histórico de contínuas reprovações, falta de apoio da escola e da família, necessidade de inserção precoce no mercado de trabalho, excesso de conteúdos escolares, alcoolismo, difícil acesso à escola (em termos geográficos), vandalismo, ausência de construção de valores e preparo para o universo laboral, são elementos preponderantes no processo de permanência ou saída da escola, fatores esses que contribuem também para aumentar a fila do desemprego. O Censo Escolar de 2007(INEP/MEC) conclui que a evasão escolar entre jovens é um fenômeno preocupante (SILVA FILHO; LIMA ARAÚJO, 2017). O Brasil possui a terceira maior taxa de abandono escolar entre os 100 países com maior IDH no PNUD, além de contar com a menor média de anos escolares entre os países da América do Sul (SILVA FILHO; LIMA ARAÚJO, 2017).

Partindo de uma definição simplista do termo “evasão” podemos caracterizá-lo como a ação de evadir-se, abandonar, fugir, sair, desistir; não continuar em algum lugar (RIFFEL; MALACARNE, 2010; SILVA FILHO; LIMA ARAÚJO, 2017). Quando nos referimos à evasão escolar, compreende-se que se trata da fuga ou abandono da escola em decorrência da realização de outra atividade. Entretanto, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Inep (1998) propôs uma diferenciação para as nomenclaturas

“evasão” e “abandono” escolar. Nesta classificação, “abandono” indica a situação em que o discente se desliga da escola, mas retorna seus estudos no ano seguinte, já o termo “evasão” expressa a condição em que o aluno sai da escola e não retorna novamente para o sistema escolar (SILVA FILHO; LIMA ARAÚJO, 2017). “Já o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/IDEB (2012) aponta o abandono como o afastamento do aluno do sistema de ensino e desistência das atividades escolares, sem solicitar transferência” (SILVA FILHO; LIMA ARAÚJO, 2017, p. 38).

Silva Filho & Lima Araújo (2017) argumentam que alguns pesquisadores adotaram o termo “abandono escolar” por considerarem que o vocábulo “evasão” remete a um ato solitário, motivando a culpabilização do jovem e de razões externas pelo afastamento da vida escolar. Ferreira (2013) citado por Silva Filho & Lima Araújo (2017) define a evasão escolar como a expressão do fracasso das relações sociais que se apresenta na realidade desumana vivida pelo estudante das classes populares em seu cotidiano escolar.

Isso ocorre pois o revés das relações sociais que se expressam através do fracasso acadêmico é, na realidade, um distanciamento promovido entre as formas de expressão cultural impostas pela escola em detrimento das vivências e do arcabouço sociocultural dos sujeitos que a frequentam. O abandono e a evasão não possuem um princípio definido, em virtude disso, não terão um fim por si só (SILVA FILHO; LIMA ARAÚJO, 2017). Não é possível alegar que o problema ocorre apenas pela falta de incentivo familiar, pela ausência de vinculação às políticas públicas ou por consequência das dificuldades de aprendizagem dos indivíduos, ao contrário, ela é a soma de vários fatores.

Apesar de a evasão escolar ser um problema crônico em todo o país, em muitas situações esse fenômeno é passivamente tolerado e assimilado por instituições escolares e sistemas de ensino (DIGIÁCOMO, 2005). Algumas escolas utilizam a prática de expedientes maquiadores quando aceitam a matrícula de um número maior de discentes por turma do que o adequado, já estimando a ‘desistência’ de muitos deles ao longo do ano letivo (DIGIÁCOMO, 2005). Ainda que a propaganda oficial divulgue um número substancial de matrículas no início de cada ano letivo, em algumas situações aproximando-se dos 100% (cem por cento) do total de crianças e jovens em idade escolar, previamente já se sabe que destes, uma considerável parcela não concluirá seus estudos naquele período (DIGIÁCOMO, 2005), fator que acarreta prejuízo direto à formação do jovem e, é claro, à sua vida, uma vez que os coloca em posição de desvantagem diante os demais que não possuem defasagem idade-série.

Os grandes índices de abandono escolar na educação básica chamam muita atenção de pesquisadores e autoridades, entretanto, o fenômeno da evasão não é exclusivo desse nível de ensino, ele ocorre também no ensino técnico, superior e até em outros níveis. O problema causa inúmeros prejuízos na esfera educacional e compromete sobremaneira o processo de ensino e aprendizagem. O fracasso escolar figura como uma grande preocupação para o Ministério da Educação (MEC), pois o maior desafio da escola, segundo esse Ministério, é o de ofertar a garantia de condições adequadas para que o aluno possa aprender efetivamente (DOURADOS, 2005 *apud* SILVA FILHO; LIMA ARAÚJO, 2017).

Como já ponderado acima, fatores intrínsecos e extrínsecos à escola, tais como: necessidade de inserção no mercado de trabalho; falta de incentivo dos responsáveis; violência física e/ou simbólica na escola ou no ambiente doméstico; gravidez na juventude; vício ou uso de drogas; falta de perspectiva com relação à utilidade prática dos conhecimentos escolares, dificuldades de acessar a instituição, fracassos escolares recorrentes (simultâneas retenções), entre outros, impactam diretamente na permanência ou no afastamento dos alunos da instituição escolar.

Todos esses obstáculos, considerados, muitas vezes, insuperáveis para vários jovens das camadas mais empobrecidas da sociedade, contribuem para aumentar o contingente de mão de obra não especializada e barata e, na maioria dos casos, o desemprego (SILVA FILHO; LIMA ARAÚJO, 2017). Os dados de uma pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas/ FGV⁸ mostram que o trabalho é um elemento fundamental no processo de tomada de decisão dos jovens que optam por continuarem seus estudos para que possam se inserir no mercado de trabalho, ou ainda daqueles que abandonam a escola para se tornarem mão de obra barata, pois precisam garantir sua sobrevivência imediata (NERI, 2009; SILVA FILHO; LIMA ARAÚJO, 2017).

Além disso, as escolas não se encontram dissociadas desse contexto. Todos esses fatores se encontram atrelados às condições reais da população, em uma nação historicamente atravessada por intensa desigualdade social, que apresenta indicadores sociais preocupantes e, que neste aspecto, necessita da elaboração de políticas públicas amplas, assegurando a otimização nas políticas de acesso, permanência e gestão de qualidade social na educação básica (DOURADO, 2005; SILVA FILHO; LIMA ARAÚJO, 2017).

⁸ Essa pesquisa foi publicada no ano de 2009, sob a direção de Marcelo Neri. Essa investigação faz um importante paralelo entre o tempo de permanência dos alunos de escolas públicas e privadas mostrando, através dos dados, como a condição socioeconômica se apresenta como um fator preponderante na construção de uma trajetória escolar bem sucedida. O documento pode ser consultado na íntegra através do seguinte site: [Etapas3-Pesq_TempodePermanenciaNaEscola_Fim2\(fgv.br\)](http://Etapas3-Pesq_TempodePermanenciaNaEscola_Fim2(fgv.br))

Silva Filho & Lima Araújo (2017) explicam que, em muitas situações, a evasão escolar é definida apenas como o simples ato de o aluno deixar de frequentar a sala de aula. O que não se leva em conta, muitas vezes, são outras situações que determinam a saída desse aluno. “Exemplificando: o aluno de um curso que realiza desligamento e volta a estudar outros cursos por meio de transferências, como acontece na educação profissional técnica média, pode não estar inserido na situação de evasão” (SILVA FILHO; LIMA ARAÚJO, 2017, p.40). Entretanto, essa situação pode ser compreendida como abandono, uma vez que o estudante parou de ir às aulas durante o ano letivo. A definição de evasão escolar carrega um sentido subjetivista, em muitas situações, trata-se de responsabilizar os estudantes pela sua saída da escola, considerando apenas os fenômenos externos à instituição, caindo na cilada de reproduzir as opressões advindas das relações sociais na escola (PELISSARI, 2012; SILVA FILHO; LIMA ARAÚJO, 2017).

Alguns autores (BOURDIEU; PASSERON, 1975; CUNHA, 1997) defendem que são os fatores internos e institucionais que afastam os estudantes da sala de aula. Nessa perspectiva, a escola é responsabilizada tanto pelo sucesso quanto pelo fracasso dos educandos, sobretudo daqueles que apresentam condições econômicas e sociais mais precarizadas; justificando teoricamente o caráter reprodutor da escola entendida como aparelho ideológico de Estado (SILVA FILHO; LIMA ARAÚJO, 2017).

Sobre os aspectos concernentes ao avanço e a permanência escolar, bem como o desempenho obtido pelos alunos, Leon e Menezes-Filho (2002) defendem que há uma série de fatores que influenciam estas variáveis, dentre elas: as condições socioeconômicas dos jovens; a conexão entre os estudos e as possibilidades de inserção no mercado de trabalho; o contexto social e econômico da região em que vive o estudante e, por fim, elementos como idade, sexo/ gênero e construção de sentimento de pertencimento ao meio escolar também são preponderantes no processo de superação do fenômeno da evasão escolar (LEON; MENEZES-FILHO, 2002). Estes aspectos, externos à escola, fazem com que em muitas discussões e estudos se pondere e se culpe, na maioria das situações, o jovem ou a sua família por seu fracasso escolar.

Entretanto a responsabilização do jovem e/ou da família isenta a organização social e, por conseguinte, a escola, do seu papel de prover as necessidades básicas dos indivíduos (QUEIROZ, 2006). O ato tem suas raízes na doutrina liberal de educação, que oferta argumentos para legitimar as desigualdades de classe e retroalimentar uma perspectiva educacional pautada na exclusão e na mensuração de competências arbitrárias, capazes de serem atingidas apenas por um nicho muito pequeno dos alunos que, geralmente, se situam

nas castas sociais mais altas. Em sua obra: *Educação na cidade*, Paulo Freire recusa o conceito de “evasão”, partindo da premissa de que:

As crianças populares brasileiras não se evadem da escola, não a deixam porque querem. As crianças populares brasileiras são expulsas da escola – não, obviamente, porque esta ou aquela professora, por uma questão de pura antipatia pessoal, expulsa estes ou aqueles alunos ou os reprove. É a estrutura mesma da sociedade que cria uma série de impasses e de dificuldades uns em solidariedade com os outros, de que resultam obstáculos enormes para as crianças populares não só chegarem à escola, mas também quando chegam, nela ficarem e nela fazerem o percurso a que têm direito (FREIRE, 2006, p. 35).

É possível inferir então que, ainda que o acesso à escola seja uma demanda relativamente atendida, a estrutura da instituição escolar não é capaz de ofertar a permanência dos jovens no ensino básico. Além de comprovadamente excludente, a escola encontra-se obsoleta inclusive no que tange às questões relacionadas à forma como os jovens atuam contemporaneamente na sociedade. Sob esta ótica escolhemos a Escola Estadual Maria Lacerda de Moura para realizarmos um estudo de caso sobre o fenômeno da evasão a fim de compreendê-lo de modo mais profundo, buscando identificar quais são as subjetividades dos sujeitos evadidos e suas percepções acerca da questão.

A retenção e a evasão não são problemas relacionados exclusivamente às características individuais dos discentes e de suas famílias. Esses fenômenos são resultado da forma como a instituição escolar recebe e exerce ação sobre os indivíduos dos diferentes segmentos da sociedade (SILVA FILHO; LIMA ARAÚJO, 2017). Ao longo da década de 1980, foram observadas significativas taxas de repetência, neste período os alunos eram os únicos responsabilizados pelo seu fracasso acadêmico; nesta fase a repetência nas quatro primeiras séries era tão elevada que os estudantes acabavam abandonando a escola (RIBEIRO, 1991 *apud* SILVA FILHO; LIMA ARAÚJO, 2017).

Muitos são os dilemas e conflitos enfrentados pelos jovens do ensino médio na contemporaneidade, dentre eles podemos citar: desinteresse por conteúdos específicos e extensos, que não se relacionam com o seu universo simbólico e cultural; salas superlotadas (chegando à um total de 50 alunos por turma); contato com docentes despreparados para lidar com as subjetividades juvenis etc. (ARANHA, 2009 *apud* SILVA FILHO; LIMA ARAÚJO, 2017).

Quando iniciam o ensino médio, os jovens se sentem orgulhosos por conseguirem vencer a barreira da escolaridade que foi imposta a maioria de seus responsáveis. Entretanto, em um primeiro momento já se inicia um processo de desencantamento, por conta da

forma como ocorre o processo de ensino, em contrapartida, amizades e sociabilidade passam a ser mais interessantes para os jovens (SILVA FILHO; LIMA ARAÚJO, 2017). Além disso, a continuidade dos estudos através do ingresso no ensino superior não é uma possibilidade para a maioria da juventude brasileira e o anseio por melhorias profissionais ou até mesmo por um emprego que pague uma retribuição minimamente justa se torna cada vez mais distante e difícil de ser concretizado.

As expectativas da instituição escolar sobre os jovens também se configuram como um forte motivo de afastamento dos estudos, refletidas diretamente através dos conteúdos ministrados em sala de aula. Muitos docentes partem do princípio de que existe, entre o professor e o aluno, uma disposição cultural e linguística e um compartilhamento de valores semelhantes, fato que só ocorre quando a escola está atendendo aos seus próprios herdeiros de classe (SILVA FILHO & LIMA ARAÚJO, 2017). Por essa razão, a instituição escolar deve entender as dimensões, históricas, socioeconômicas, políticas e ideológicas que norteiam o universo simbólico do jovem (PATTO, 1999 *apud* SILVA FILHO; LIMA ARAÚJO, 2017).

A evasão escolar é um fenômeno que ocorre por questões multifatoriais, ela se dá devido a uma série de circunstâncias institucionais, sociais e pessoais. Podemos descrevê-la como um processo muito dinâmico, complexo e cumulativo de saída do discente do âmbito escolar; podemos dizer então que a saída da escola se configura apenas como o estágio final de todo o processo (RUMBERGER, 1995 *apud* SILVA FILHO; LIMA ARAÚJO, 2017).

A desigualdade entre as classes sociais pode ser considerada um dos fatores mais relevantes para o fracasso escolar nas camadas populares. O grande índice de evadidos nas escolas públicas, aquelas destinadas aos/as filhos/as das classes trabalhadoras, mostra que não são diferenças de região que marcam o acentuado abismo de resultado entre as instituições públicas e privadas, como tentam ocultar as políticas oficiais quando apresentam os dados e buscam soluções para o fracasso escolar através de políticas regionais e locais (ARROYO, 1993; SILVA FILHO; LIMA ARAÚJO, 2017).

Sanar o problema do fracasso escolar relacionado à evasão não é uma tarefa simples. É preciso elaborar formas de enfrentamento que levem em consideração a perspectiva pessoal e subjetiva do educando e também os aspectos concernentes à instituição escolar. O poder público tenta, através de políticas públicas ora generalistas, ora localizadas, encontrar alternativas para equalizar a faixa etária/série dos/das estudantes tentando impedi-los/las de adotarem o abandono dos estudos como alternativa. Muitas dessas iniciativas não logram êxito, pois como assevera Arroyo (2014) “[...] a maioria das políticas públicas são pensadas

do Nós⁹ para os Outros, aqueles ainda sem direitos, não cidadãos, não iguais” (ARROYO, 2014, p. 65).

Todas as Políticas Públicas voltadas para a juventude, sobretudo na área da Educação, devem considerar a “[...] diversidade de condições que permeiam a vida das mulheres jovens e, particularmente, sua condição juvenil e de gênero” (ALPÍZAR; BERNAL, 2002, p. 19). Essa visão é fundamental, pois viabiliza a identificação das reais necessidades e problemáticas das jovens, levando à compreensão da incidência na possibilidade de exercício dos seus direitos e, por conseguinte, do êxito ou fracasso da Política Pública em questão. “É preciso definir estratégias efetivas de empoderamento das jovens que permitam que elas se assumam como sujeitas de direitos” (ALPÍZAR; BERNAL, 2002, p. 19).

Leão (2011) explica que em um dos textos de Dubet (2004), o autor faz o seguinte questionamento: “o que é uma escola justa?”. Na sequência, Dubet (2004) citado por Leão (2011) ressalta que não se trata de uma escola que ignora o mérito dos estudantes, o potencial de cada um, mas uma instituição que se compromete também com os “vencidos” na competição escolar (LEÃO, 2011). Aqui não nos referimos a uma escola que se apresenta como redentora da sociedade, mas que produz mecanismos para que as desigualdades produzidas em outras esferas (trabalhistas, relações sociais, de gênero, raciais etc.) não se convertam em desigualdades escolares (LEÃO, 2011). Segundo Leão (2011), a escola deve se preocupar, sobretudo, em não produzir outras formas de desigualdades.

Talvez a escola pudesse começar se perguntando o que seria uma escola justa para os jovens das camadas populares no Brasil, esses novos herdeiros que chegam aos sistemas escolares. Essa escola exigiria uma série de ações como a concessão de bolsas de estudos, o desenvolvimento de projetos de formação técnico-profissional, a oferta de oportunidades de cumprir estágios, a elaboração de novas formas de organização escolar e de novos currículos etc. Mas exigiria, como primeiro passo, reconhecer os jovens nas suas especificidades e identidades. Talvez ao enxergá-los como jovens possamos construir canais para um diálogo maior em que eles possam ver sentido em se produzirem como alunos-jovens ou jovens-alunos. Talvez possamos começar por aí nossa ideia de construir uma escola para todos (LEÃO, 2011, p.114).

Leão (2011) explica que vários estudos constataram que a amplificação da escolarização no país significou muito mais uma forma de massificação da educação, “[...] de expansão do acesso, sem que significasse um processo real de democratização” (LEÃO, 2011,

⁹ Miguel Arroyo (2014) faz uma distinção entre o “Nós”: compreendidos como sujeitos de direito, cidadãos, justos e humanos, enquanto os “Outros” são socialmente pensados como incivilizados, não cidadãos, aqueles que precisam de alguém para alçarem seus direitos (ARROYO, 2014).

p.107). Mesmo com a ampliação das matrículas promovidas pelas reformas educacionais, não houve, na mesma proporção, uma oferta de condições adequadas que viabilizassem a permanência e a vivência de uma educação de excelente qualidade. “É a partir desse contexto que podemos pensar na relação dos jovens brasileiros com a escola” (LEÃO, 2011, p.107).

A partir do que foi exposto até aqui apresentaremos, no capítulo subsequente, as opções teórico-metodológicas que guiaram a realização desta pesquisa. Nossa investigação buscou trabalhar com a perspectiva subjetiva e pessoal das jovens. Acreditamos que essa abordagem do fenômeno pode contribuir para o direcionamento de políticas que abordem a heterogeneidade juvenil e promovam efetivamente a democratização do ensino público.

CAPÍTULO 2 – ANÁLISE DO FENÔMENO: TRAÇANDO O PERCURSO TEÓRICO E METODOLÓGICO

O presente capítulo tem como finalidade explicitar nosso percurso teórico metodológico, bem como as opções epistemológicas que adotamos para a concretização desta pesquisa. Inicialmente, discutiremos os referenciais e bases epistemológicas que julgamos serem mais adequadas para avaliar o complexo fenômeno investigado. Uma revisão de literatura detalhada¹⁰ nos possibilitou enxergar que: os diferentes membros da comunidade escolar possuem percepções distintas acerca do fenômeno da evasão e; por fim, e não menos importante, de acordo com a nossa revisão de literatura sobre juventude, realizada até o presente momento, há, na pesquisa brasileira, uma lacuna com relação ao tratamento das juventudes femininas.

Estes aspectos nos motivaram a buscar conceitos e referenciais teóricos que julgamos mais adequados para analisar o objeto investigado. Uma reflexão mais alentada e densa sobre a condição dos jovens no Brasil demanda que as pesquisas “[...] desenvolvidas na Pós-Graduação dialoguem com temas e problemáticas que superam domínios específicos e adquiram, por essas razões, transversalidade” (SPOSITO, 2009a, p. 38). Por esta razão, adotamos como base epistemológica a Fenomenologia e os Estudos Feministas, a fim de compreendermos com maior fidedignidade e rigor científico a relação entre a evasão de mulheres jovens e a ineficácia das Políticas Públicas de permanência estudantil.

À luz de nossas conclusões preliminares também delineamos o percurso metodológico que julgamos mais adequado e “objetivo” para a realização do estudo. Por se tratar de uma investigação que envolve “seres humanos”, acreditamos, como defende Paul Ricoeur (1978), que os seres humanos são existenciais e, portanto, essencialmente compostos de afetividade, compreensão e comunicação; tornando-se “humanos” a partir do seu contato com outros “seres humanos” sendo, portanto, afetados pelo contato que estabelecem com a comunidade que os cerca (RICOEUR, 1978). Desta forma, traçamos estratégias predominantemente qualitativas que, em nosso entender, facilitarão a compreensão da evasão escolar de jovens de modo “objetivo” e não necessariamente “neutro”.

¹⁰ No início desta investigação foi realizada uma revisão de literatura que posteriormente foi publicada em artigo com o seguinte título “*Juventude, Maternidade e Evasão Escolar: realizando um estado da arte no catálogo de teses e dissertações da CAPES*”, de Jéssica Kurak Ponciano; Márcia Regina Canhoto de Lima; José Milton de Lima; Sérgio Luiz Gibim dos Santos. O texto pode ser acessado em: <http://www.unoeste.br/site/enepe/2018/suplementos/area/Humanarum/Educa%C3%A7%C3%A3o/JUVENTUDE%20MATERNIDADE%20E%20EVAS%C3%83O%20ESCOLAR%20REALIZANDO%20UM%20ESTADO%20DA%20ARTE%20NO%20CAT%C3%81LOGO%20DE%20TESES%20E%20DISSERTA%C3%87%C3%95ES%20DA%20CAPES.pdf>

Aqui, questionamos o próprio paradigma da “neutralidade científica” oriunda da proposta de universalização da ciência. A proposta de uma ciência ou investigação universalizante é duramente criticada pela perspectiva feminista - por nós adotada - é preciso desconfiar e, até mesmo criticar, qualquer que seja a ciência que se pretenda universal, visto que “[...] as categorias pretensamente universais acabam por fixar parâmetros permanentes, inclusive de poder” (BANDEIRA, 2008, p. 213). Esta investigação defende, alicerçada na Sociologia da Juventude, na Teoria Feminista e na Fenomenologia que a construção do conhecimento ocorre em um determinado contexto social transitório, marcado por relações de poder que, em algumas circunstâncias, podem se constituir como “[...] núcleos e/ou redutos de um sistema de dominação” (BANDEIRA, 2008, p. 213), processo este que em nada contribuirá para superação das desigualdades sociais que, no caso de nossa pesquisa, se expressam através do fenômeno da evasão escolar.

Resumimos, até aqui, nossa perspectiva acerca do “fazer científico”, alicerçado, como foi dito acima, sob as seguintes epistemologias: Sociologia da Juventude, Teoria Feminista e Fenomenologia. Para fins de organização sistematizada, optamos por dividir este capítulo em quatro subitens. No primeiro, conceituaremos a Sociologia da Juventude enquanto corrente teórica profícua a fim de compreender os fenômenos sociais situados especificamente na Educação; o segundo item destinar-se-á à Fenomenologia, destacando a importância e as contribuições do método fenomenológico (redução fenomenológica) no processo de compreensão de eventos locais em pesquisas qualitativas e estudos de caso.

A terceira seção discute as implicações dos papéis de gênero nos fenômenos e na própria existência simbólica da juventude, sua relação e atravessamentos, sobretudo no que diz respeito à construção hegemônica de feminilidade e da maternidade compulsória, fator apontado preponderantemente para o abandono da vida escolar pelas jovens entrevistadas. Por fim, no quarto subitem deste capítulo, descrevemos, de maneira detalhada, o percurso técnico-metodológico de coleta de dados, justificando a escolha dos procedimentos técnicos, dos objetos de investigação, conferindo assim objetividade a presente pesquisa.

2.1. Sociologia da Juventude: pensando na(s) juventude(s) feminina(s)

A escolha da Sociologia da Juventude enquanto uma das três bases teórico-epistemológicas que subsidiarão nossas reflexões se deu em decorrência de elegermos, como objeto de nossa investigação, uma instituição escolar que é profundamente afetada pela

evasão de jovens, sobretudo das alunas que, impossibilitadas de frequentar presencialmente a escola, acabam abandonando seus estudos e encontram diversos obstáculos tanto em retomá-los, quanto em se colocarem no mercado de trabalho. Acreditamos, como defendemos teoricamente e politicamente, que a escola em muitas situações, ao invés de apresentar perspectivas de socialização, formação técnica, científica e cidadã, reitera imagens negativas e estereotipadas acerca da juventude, fazendo-se cada vez mais distante dos alunos jovens que, por não se encontrarem devidamente atendidos, acabam sentido a necessidade de “deixar” a instituição.

Alicerçados por esta ideia, observamos que a Sociologia da Juventude figura como a perspectiva teórico-epistemológica mais profícua para a realização destas reflexões, visto que seus fundamentos se destinam a problematizar a existência do jovem no mundo em que este se encontra inserido, bem como a própria criação da “juventude” enquanto uma ideiação simbólica constantemente modificada pela cultura e pela época que a produz.

A Sociologia da Juventude da qual nos valem nesta tese, é aquela desenvolvida ao longo da segunda metade do século XX e XXI, que considera os aspectos geracionais - juvenis - a partir de sua construção cultural, social e histórica. Luís Antônio Groppo (2015) esclarece que, “[...] ao longo da primeira metade do século XX, se tornaria hegemônica a versão estrutural-funcionalista, a qual considera que os grupos juvenis têm a função de socialização secundária” (GROPPO, 2015, p. 04).

A visão estrutural-funcionalista¹¹, elaborada pelo sociólogo americano Talcott Edgar Frederick Parsons buscou investigar a funcionalidade e coesão interna da sociedade, considerando que cada um dos indivíduos atua como uma “peça” (parte) de uma máquina (sociedade), agindo de modo interdependente para manutenção do funcionamento social (DOMINGUES, 2001). A compreensão da sociedade como um todo motivou os estrutural-funcionalistas a pensarem os “componentes” (família, economia, sistema político, sistema educacional etc.) que, unidos, formam uma estrutura social coesa (DOMINGUES, 2001), sem, contudo, se ocuparem com as formas de interação existentes entre os indivíduos.

No ensaio intitulado *A classe como sistema social*, Talcott Parsons discute a funcionalidade da divisão dos jovens em “classes” na instituição escolar, buscando verificar

¹¹ Sobre a teoria estrutural-funcionalista ou Neofuncionalismo, ler “*A Sociologia de Talcott Parsons*”, de José Maurício Domingues. Domingues (2001) esclarece que Parsons focalizou seus conhecimentos sociológicos na compreensão das etapas históricas que concorrem para a evolução das civilizações (DOMINGUES, 2001).

[...] como funciona a classe para que seus alunos absorvam os ensinamentos a fim de assumir as responsabilidades e desenvolver as capacidades necessárias ao bom desempenho de seus futuros papéis de adultos, e, segundo, como ela [classe] funciona para aplicar esses recursos humanos dentro da estrutura hierárquica da sociedade adulta (PARSONS, 1968, p. 47).

Os objetivos traçados por Parsons (1968) expressam que a existência da juventude é transitória, e sua função reside apenas na preparação para a vivência adulta. Além disso, demonstra a necessidade de subordinação da juventude frente às gerações subsequentes. Nesta perspectiva, as gerações são compreendidas como um fator inalterável e transitório, sobretudo os jovens, pois são vistos como “rebeldes” e “disfuncionais”, visto que não se encontram mais sobre dependência do universo adulto - inerente à infância - mas ainda não gozam da independência econômica e social própria da adultez. Sobre esta perspectiva epistemológica se assentam pesquisas no campo da Sociologia da Educação que veem o jovem como o risco da “[...] ‘anormalidade’ e desvio, em especial desde a delinquência dos mesmos” (GROPPO, 2015, p. 05).

As minorias mais oprimidas de uma sociedade são, na maioria das vezes, utilizadas pelos opressores como elemento contrário ao conjunto da classe a que pertencem. Como efeito, elas são consideradas inicialmente inimigas e é preciso uma consciência mais profunda da situação em que se encontram para que os interesses dos negros e dos brancos, das operárias e dos operários se associem, em vez de se oporem uns aos outros (BEAUVOIR, 1970b). De maneira análoga ocorre com os jovens e comunidade escolar. Os professores/as e gestores/as muitas vezes não compreendem que se encontram muito mais próximos daqueles a quem oprimem¹² do que do sistema que os obriga a julgar e oprimir os/as jovens alunos/as.

Esta perspectiva é reforçada tanto pelas mídias de comunicação de massa quanto por algumas pesquisas acadêmicas que abordam a juventude como sendo uma etapa transitória da vida, esta abordagem contribui para a desqualificação das opiniões e produções culturais da juventude (FEIXA, 2003; GROPPPO, 2015; CAÚ, 2017). A visão dos jovens como sujeitos em transição motiva a construção de estereótipos negativos, considerando a juventude como uma espécie de doença que se curará com o passar do tempo, razão pela qual os jovens têm vivenciado modos desiguais de acesso ao poder e aos bens materiais (FEIXA, 2003; CAÚ, 2017), fator que pode motivar a violência e a resistência juvenil contra a sociedade adulta.

¹² Não é o objetivo deste estudo fazer generalizações acerca da postura dos profissionais da Educação. Em muitas situações, o próprio sistema escolar, tal como foi planejado induz os profissionais a tomarem posturas opressivas em relação aos/as jovens alunos(as).

Ao contrário desta visão, adotamos como norte a Sociologia da Juventude, alicerçada sobre a influência da pós-crítica, que assume uma perspectiva de negação e/ou relativização de visões até então essencialistas sobre os jovens e suas manifestações.

Lydia Alpízar Duran & Marina Bernal (2002) denunciam que há algumas tendências nos estudos acerca das juventudes que são homogeneizadoras e estigmatizadoras. Estas perspectivas contribuem para a invisibilização e obliteração das mulheres jovens, pois se referem às mulheres utilizando o vocábulo “jovens” no genérico masculino, desconsiderando as especificidades dos papéis de gênero e a diversidade de condições em que elas vivem (ALPÍZAR; BERNAL, 2002; CAÚ, 2017). Além disso, estes paradigmas desvalorizam o feminino porque não refletem sobre “[...] as formas particulares de expressão e vinculação das jovens, ou quando o fazem, consideram-nas menos importantes ou só retomam aquelas relacionadas com os seus papéis tradicionais de gênero” (ALPÍZAR; BERNAL, 2002, p. 17).

A Sociologia da Juventude surge, segundo José Machado Pais (1990), como uma necessidade, cada vez mais iminente da própria teoria sociológica, de romper com as representações recorrentes sobre a juventude, denominadas por ele como *doxa* dominante; buscando elaborar uma concepção que concorra, de modo mais fidedigno, com a realidade social experimentada pela juventude, fazendo emergir deste conceito seus aspectos paradoxais (PAIS, 1990). Nesta perspectiva, compreender o conceito de juventude, tal como a emergência das teorias científicas, tem uma natureza paradoxal, pois ambos os elementos se multiplicam para justificar fragmentos unitários de uma realidade social (PAIS, 1990). Ou seja, “ser jovem” é algo muito diferente e variável, a juventude é atravessada por inúmeros fatores externos a ela, dentre eles: classe social; gênero¹³ (sexo biológico); orientação sexual; raça e etnia; dentre outros.

Alguns autores (DAYRELL, 2003, 2007; CARRANO, 2000, 2003, 2011; ARROYO, 2004, 2014; SPOSITO, 2001, 2003, 2009a, 2009b) utilizam o vocábulo juventudes no plural, com o objetivo de demarcar a diversidade e a heterogeneidade desta categoria. Acerca dessa elaboração semântica, Luís Antonio Groppo (2000, p. 15) faz a seguinte afirmação:

Uso sociológico no plural do termo juventude, para que possamos dar conta da diversidade da vivência desta fase de transição à maturidade, ou de socialização secundária, denominada “juventude”. Esta concepção alerta-nos sobre a existência, na realidade dos grupos sociais concretos, de uma pluralidade de juventudes: de cada recorte sociocultural – classe social, estrato, etnia, religião, mundo urbano ou rural, gênero etc. – saltam

¹³ Discutiremos com maior densidade teórica, no terceiro item deste capítulo, a concepção de gênero por nós utilizada ao longo de toda a pesquisa.

subcategorias de indivíduos, com características, símbolos, comportamentos, subculturas e sentimentos próprios (GROPPO, 2000, p. 15)

Esta multiplicidade de modos de existência que perpassam pela categoria geracional “juventude” abre um vasto campo para a investigação sociológica, podendo as Ciências Sociais, a Antropologia, a Psicologia, a Educação, entre outras áreas que estudam as questões juvenis, valerem-se de uma grande variedade de referenciais teóricos e epistemológicos, que podem ser múltiplos e variáveis, segundo aquilo que se pretende desvelar.

Em sua obra: *A criação da juventude: como o conceito de teenage revolucionou o século 20*, Jon Savage (2009) defende que a construção da juventude enquanto categoria social e geracional é, sobretudo, um postulado capitalista, orientado pela indústria do marketing e do consumo, cujo maior objetivo foi a criação e fomentação de uma identidade consumista. Savage (2009) analisa diversos aspectos da cultura popular ocidental que culminaram na gênese do conceito de “teenager”, ressaltando como os rótulos atribuídos à juventude contribuíram para a construção e ampliação de um nicho mercadológico a ser consumido por essa categoria geracional. Neste sentido, podemos inferir que a cultura ocidental capitalista, ao criar padrões de comportamento por meio das mídias de massa, cria e vende “ilusões” acerca do que é realmente a juventude (SAVAGE, 2009). Esta “fabricação” identitária leva alguns jovens a adotá-la e se identificarem com ela, ou ainda, a negarem-na e não se ensamblar em seus padrões.

Em sua pesquisa intitulada *O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)*, Marília Pontes Sposito (2009a) explica que, em seus achados, muitas das pesquisas brasileiras que abordam a temática da juventude buscaram ampliar seus parâmetros de análise para além das definições legais e, para isso, utilizaram tanto uma literatura especializada sobre juventude na área das Ciências Sociais como também se apoiam sobre autores da Psicologia sem, no entanto, definirem um referencial teórico objetivo dessa disciplina. Idade cronológica, maturidade, relações de autonomia e dependência transcenderam a função de meras construções sociais para serem incorporadas, “[...] muitas vezes, em categorias naturalizadas, que privilegiam como campo de estudos apenas aqueles que estão sob a faixa de proteção do Estatuto da Criança e do Adolescente” (SPOSITO, 2009a, p. 33).

Por essa razão, a racionalização da juventude enquanto uma categoria social / geracional torna-se problemática para Pais (1990), pois o mesmo adverte que a juventude se apresenta como uma categoria socialmente manipulada e manipulável, pois o fato de nos

referirmos aos jovens como uma “unidade social”, dotada de sujeitos que pertencem à mesma faixa etária e possuem interesses em comum, já é por si só uma “manipulação conceitual” (PAIS, 1990, p. 140). O conceito de juventude enquanto entidade histórica é profundamente atravessado pelos discursos sociais e culturais que são produzidos sobre ela (PAIS, 1990; FEIXA, 2008). A juventude é, além de uma categoria social e geracional, uma invenção histórica que se altera em conformidade com o *Zeitgeist* (espírito de época) do momento em que ela é produzida.

Diante disso, Pais (1990) aponta então que o desafio da sociologia reside na desconstrução (desmistificação) sociológica de alguns elementos da construção social (ideológica) sobre a juventude que, quando propagada sob a forma de mito, transmite a ideia de que esta categoria geracional funciona como uma “entidade homogênea” (PAIS, 1990, p. 146). “As representações correntes ora investem nos atributos positivos dos segmentos juvenis, responsáveis pela mudança social, ora acentuam a dimensão negativa dos ‘problemas sociais’ e do desvio” (SPOSITO; CARRANO, 2003, p. 19). Esta mitificação da juventude, apontada por Pais (1990), ocorre, sobretudo, nos meios de comunicação de massa, portanto, enquanto pesquisadoras da(s) juventude(s), esta é a primeira advertência que lançamos sobre nosso “fazer científico”, buscando anular quaisquer valores superficiais acerca das motivações da evasão das jovens entrevistadas.

Iniciando a reflexão epistemológica por esta advertência, é importante situarmos a Sociologia da Juventude e a Juventude, enquanto categoria social / geracional de análise dentro de seu contexto de produção histórica e científica. Alguns estudiosos (WELLER, 2010; FEIXA; LECCARDI, 2010; MOTTA, 2010; WEISHEIMER, 2014) consideram que a concepção de “geração”, produzida pelo sociólogo húngaro Karl Mannheim é de fundamental importância para a compreensão de um dos aspectos mais importantes da vida social moderna.

Em seu ensaio intitulado: *O problema sociológico das gerações*, Mannheim (1982) explica que a concepção de geração é de fundamental relevância para a compreensão de todas as sociedades, visto que, com o passar do tempo, antigos integrantes de um determinado grupo humano desaparecem (morrem), à medida que novos membros surgem (nascem). Este fato natural leva Mannheim (1982) à inferência de que este recorte temporal do qual fazem parte os integrantes de uma dada sociedade os levam a partilharem de experiências em comum, forjadas dentro de um recorte temporal (histórico) específico (MANNHEIM, 1982).

Este fenômeno “geracional” se materializa por meio da transmissão de conhecimentos históricos e culturalmente acumulados, de geração para geração, fazendo com

que este câmbio seja contínuo e ininterrupto. O fato de a difusão da herança cultural e histórica ser realizada por diferentes membros de uma comunidade (geração) faz com que, de tempos em tempos, cada uma das gerações obtenha uma experiência inédita de contato com os conhecimentos culturais e históricos socialmente acumulados (MANNHEIM, 1982). Tornando, desta maneira, cada geração única, por partilhar um momento histórico e uma interpretação particular do seu universo simbólico.

Entretanto, Karl Mannheim reconhece que, para que um sujeito integre uma mesma situação geracional, usufruindo de suas benesses ou sofrendo seus infortúnios, é necessário que ele nasça e se desenvolva dentro de um contexto histórico e cultural específico (MANNHEIM, 1982). Ou seja, o sociólogo já nestas primeiras formulações, reconhece que os aspectos étnico-raciais, de classe social, de gênero, culturais, históricos, entre outros; atravessam de maneira profunda as gerações e, por conseguinte, a(s) juventude(s). Podemos concluir então, como será posteriormente elucidado com maior densidade pela Sociologia da Juventude, que a geração é um conceito “situacional”, pois ela se caracteriza pelo fato de indivíduos de grupos etários semelhantes partilharem experiências e vivências contextualizadas em um determinado momento histórico de modo que, com o passar dos anos, esses mesmos sujeitos transitem no interior de novas gerações.

Em seu texto: *O problema da juventude na sociedade moderna*, Mannheim (1968) defende que

O problema sociológico [quando tratamos da juventude] é que, apesar de sempre surgirem novas gerações em função dos grupos de idade menor, depende da natureza de uma dada sociedade [esta] fazer ou não uso delas, e depende da estrutura sociológica dessa mesma sociedade o modo pelo qual ela as utiliza (MANNHEIM, 1968, p. 71).

Para ilustrar seu argumento, Mannheim (1968) se utiliza do exemplo dos países recém-saídos de uma situação de guerra, pois neste momento, a “reserva psicológica¹⁴” da juventude é vastamente utilizada no processo de reconstrução nacional. Karl Mannheim (1968) defende ainda que a construção social da juventude se dá também através dos posicionamentos políticos adotados por elas e, de acordo com o autor, “[...] a juventude não é progressista nem conservadora por índole, porém é uma potencialidade pronta para qualquer nova oportunidade” (MANNHEIM, 1968, p. 74). Tais apontamentos são profícuos para compreendermos quais são as visões subjacentes na juventude contemporânea sobre a escola.

¹⁴ A “reserva psicológica” da qual se refere Karl Mannheim (1968) diz respeito à capacidade de resiliência produzida pela sociedade simbolicamente na juventude sob os atributos de iniciativa, resignação, sacrifício e coragem (MANNHEIM, 1968).

Essa concepção onírica do tempo enquanto mecanismo de construção de padrões culturais é comumente utilizada por vários estudiosos da Sociologia da Juventude. Em seu artigo intitulado: *Del reloj de arena al reloj digital: Sobre las temporalidades juveniles*, Carles Feixa (2003) propõe considerar a metáfora do relógio para interpretar os mecanismos utilizados em diferentes lugares e momentos para medir o acesso à vida adulta. Feixa (2000; 2003) leva em consideração três tipos de relógios: o de areia, o analógico e o digital. O relógio de areia representa uma concepção natural ou cíclica do tempo, dominante nas sociedades pré-industriais. O analógico expressa uma concepção linear ou progressiva do tempo, dominante nas sociedades industriais. O digital corresponde a uma concepção virtual ou relativa do tempo, emergindo na sociedade pós-industrial (FEIXA, 2000; 2003). Feixa (2000; 2003) acrescenta que esses três tipos de relógio podem estar relacionados a três formas diferentes de construção social da biografia humana.

Para elaborar essa descrição metafórica, Carles Feixa (2003) utiliza as reflexões de Margaret Mead, importante antropóloga norte-americana, e uma das primeiras pesquisadoras a relacionar a juventude aos aspectos culturais e sociais. Compreendemos e concordamos com as críticas¹⁵ dirigidas à Margaret Mead, sobretudo quando Mead (1985) apresenta a noção de cultura como uma espécie de entidade que se impõe sobre a racionalidade e a vontade dos indivíduos a ela expostos. Outra crítica muito importante repousa sobre o fato de Margaret Mead (2015) atribuir as “inaptações¹⁶” sociais aos fatores biológicos presentes nos seres humanos. A própria definição de sujeito “inadaptado” é contraditória. Entretanto, reconhecemos que Mead (2015) avança significativamente ao abordar a adolescência e a juventude sob uma perspectiva multicultural.

Defendemos que esta perspectiva representa um avanço para os estudos da juventude, pois na época em que a obra: *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*¹⁷ foi produzida, a juventude era compreendida pela psicologia e pela medicina como um período conturbado, violento e problemático da vida humana. Após a sua investigação antropológica, Mead (1985) comprova que os conflitos geracionais e subjetivos que acometiam a juventude

¹⁵ Sobre as críticas relacionadas ao pensamento de Margaret Mead, ler: “O que as crianças podem fazer pela antropologia?”, de Flávia Pires.

¹⁶ Mead (2015) define o sujeito “inadaptado” com as seguintes palavras: “[...] qualquer indivíduo que, por disposições inatas ou acidente da primeira educação, ou mediante influências contraditórias de uma situação cultural heterogênea, foi culturalmente “cassado”, o indivíduo para quem as ênfases mais importantes de sua sociedade parecem absurdas, irreais, insustentáveis ou completamente erradas [...]” (MEAD, 2015, p. 277)

¹⁷ Margaret Mead foi, em 1925, para a ilha de Tau, na Samoa americana, pesquisar a relação entre a cultura, o ambiente e o desenvolvimento das características, até então, tidas como inerentes à juventude norte-americana. Mead publicou suas descobertas em 1928, na obra (Coming of Age in Samoa) “Adolescência, sexo e cultura em Samoa”.

norte-americana da época eram fruto das relações sociais e culturais que a comunidade estabelecia e, ainda estabelece com seus jovens.

Além disso, concordamos com Alberto Melucci (2001) acerca da problematização dos aspectos concernentes à construção identitária juvenil pelas Ciências Humanas de maneira geral. O estudo da juventude tem início quando esta passa a ser vista como um “problema social”

Porque existe “uma questão juvenil”? De onde vem o interesse para estudar os jovens? A resposta, em termos de sociologia do conhecimento, é relativamente simples: porque os jovens são atores de conflitos. Esta é a razão principal pela qual nos interrogamos sobre a condição juvenil (MELUCCI, 2001, p. 100).

As representações normativas acerca da juventude, embora evidenciem especificamente os/as jovens, não recaem exclusivamente sobre eles/elas, isoladamente. Estas representações atravessam, sobretudo, os universos relacionais dos/das jovens e sua inserção no mundo adulto, “[...] este último marcado pelo poder exercido nas instituições, nas quais as possibilidades de interação, de conflito e de solidariedade também se destacam” (SPOSITO; CARRANO, 2003, p. 16). A escola figura, nesta situação, como um importante espaço de interação entre a juventude e o universo adulto. Entretanto, muitos estudos (AQUINO, 1996, 1998, 2011; CAMACHO, 2000; SPOSITO, 2001; SPOSITO; GALVÃO, 2004) mostram que há uma série de desconexões e impasses entre a juventude e o ambiente escolar. A própria concepção de juventude é forjada pelo estatuto de aluno/a que a sociedade relega ao/à jovem. Esta concepção, em grande medida, desconsidera a subjetividade, a heterogeneidade e a individualidade da condição juvenil, qualificando o/a jovem apenas a partir daquilo que a instituição escolar espera dele/dela.

Lydia Alpízar Duran & Marina Bernal (2002) explicam que os discursos institucionais acerca da juventude promovem algumas implicações negativas para a vida dos/das próprios/as jovens, dentre estas implicações, as autoras destacam: a juventude é, em muitas situações, vítima de violência aplicada como método corretivo; os/as jovens são a mão-de-obra mais precarizada e mal paga; sofrem rechaço social no processo de definição de seus estilos de vida; exercem seus direitos e participam dos processos coletivos de tomada de decisões de maneira limitada; e são vítimas da “[...] intolerância e incompreensão produzida pelas instituições diante das diferentes expressões juvenis” (ALPÍZAR; BERNAL, 2002, p. 16).

A evidência da questão juvenil na sociedade contemporânea opera de forma contraditória em decorrência do fato de que, quando uma determinada categoria ou extrato

social ascende social e politicamente, este fator não lhe garante rigorosamente “[...] legitimidade acadêmica, uma vez que os problemas sociais não são diretamente objeto de investigação científica” (SPOSITO, 2009b, p. 18). Isso se dá também porque, mesmo no interior das universidades e/ou institutos de pesquisas onde são produzidas investigações sobre minorias sociais, em muitas situações, não são as próprias minorias a realizarem e dirigirem estas investigações. Sobretudo quando tratamos de crianças e jovens.

Alcançar relevância política e social por um lado, amplia o campo de pesquisa e interesses acadêmicos, mas, por outro, “[...] impõe a tomada de distância dessa mesma visibilidade de modo que o objeto possa sofrer um esforço claro de construção científica e, assim, alcançar alguma legitimidade teórica” (SPOSITO, 2009b, p. 18). Razão pela qual buscamos propor uma adensada discussão acerca das prerrogativas teóricas já formuladas pelos sociólogos e antropólogos que pensaram sobre a Juventude enquanto categoria social.

Sposito (2009a), alicerçada sob a perspectiva de Florestan Fernandes (1960), defende que os estudos sobre juventude não necessariamente requerem a elaboração de um domínio específico das Ciências para que alcancem solidez teórica; Marília Sposito (2009a) destaca que a consistência teórica obtida nos estudos da juventude se encontra relacionada à proximidade das “[...] interações dos estudos sobre jovens com as especializações existentes no interior das Ciências Sociais” (SPOSITO, 2009a, p. 36). Razão pela qual também adotamos a Teoria Feminista e a Fenomenologia para refletirmos sobre um fenômeno problemático que se dá no interior da escola: a evasão escolar.

Ao refletir sobre o estudo dos/das jovens no ambiente escolar, Pedro Abrantes (2003) nos chama atenção para o fato de que a Sociologia da Educação Clássica foi, por muito tempo, omissa à investigação dos atores e das relações informais que estes tecem entre si; preocupando-se quase que exclusivamente apenas com “[...] a via institucional e estrutural, marginalizando por vezes os próprios protagonistas dos fenômenos” (ABRANTES, 2003, p. 93). A crítica feita à Sociologia da Educação Clássica é, de acordo com Abrantes (2003), também oportuna à Sociologia da Juventude. Abrantes (2003) explica que a Sociologia da Juventude tem destinado pouca importância à escola, dedicando-se, predominantemente, aos meandros do lazer e dos estilos de vida juvenis. Ao observar os estudos da Sociologia da Juventude e os da Sociologia da Educação observa-se que “[...] as referências, linguagens e descrições são tão divergentes que, por momentos, se chega a suspeitar que os alunos dos estudos sobre educação e os jovens dos estudos culturais não são os mesmos atores” (ABRANTES, 2003, p. 93).

Este fator é extremamente paradoxal, visto que nas sociedades industrializadas, um dos pilares da formação semântica da juventude, enquanto categoria social é o fato de que o principal ofício jovem é o de “ser aluno/a”. Ou seja, se preparar e aprimorar para, posteriormente, integrar o mercado de trabalho (ABRANTES, 2003). É, pois, sobre a lógica da escola que o cotidiano do/da jovem deve se organizar. Por essa razão Pedro Abrantes (2003) defende que:

[...] as identidades juvenis e as dinâmicas de escolaridade não são fenômenos independentes, gerados em campos sociais distantes, mas sim duas faces de uma mesma realidade, fenômenos interdependentes e analiticamente indissociáveis, que se constroem um ao outro num processo dialético (ABRANTES, 2003, p. 94).

Pedro Abrantes (2003) explica que houve um acentuado número de trabalhos, resultantes do cruzamento de vários campos da sociologia, que se dedicaram a investigar as diferentes disposições dos/das jovens face à escola (ABRANTES, 2003). Estas pesquisas seguem diferentes pressupostos e metodologias. As pesquisas etnográficas inseridas na abordagem culturalista, defendem que os/as jovens de camadas populares e socialmente desvalidos/as mantêm uma relação de oposição e enfrentamento ante a escola, desenvolvendo assim uma cultura de resistência (ABRANTES, 2003). Uma forte crítica ao modelo culturalista diz respeito ao fato de que suas ilações não se ajustam às culturas e disposições femininas (ABRANTES, 2003). Isso ocorre, pois as jovens se mostram, em muitas situações, mais integradas e satisfeitas com a escola, apresentam, inclusive, melhores rendimentos e realizam seus trabalhos acadêmicos com maior zelo e diligência. Esse fator é decorrente das questões de gênero, pois as mulheres são, desde a tenra idade, ensinadas a respeitarem as regras; serem obedientes; discretas; silenciosas; cultivarem sua “feminilidade” através do “capricho” e do “zelo” com seus afazeres, entre outros atributos que são fortemente imbuídos às mulheres tanto pela escola, quanto pela família de um modo geral.

Pensando na juventude de maneira geral, é possível inferir que os processos de escolarização da juventude contemporânea só serão bem-sucedidos se entendermos, primeiramente, o que o nosso grupo humano espera da juventude. Sobre este aspecto, a compreensão geracional expressa na obra de Mannheim (1968) nos fornece pistas sobre a importância da transmissão da herança cultural no processo de construção de uma determinada geração. A compreensão dos atributos sociais relegados à juventude perpassa, de maneira muito intensa, pelo viés econômico e nacional. Ante ao lema da juventude nas

sociedades subdesenvolvidas¹⁸, José Medina Echevarria (1968) explica que, nestes locais, é natural que se atribua à geração jovem a função decisiva nas tarefas concernentes ao seu próprio desenvolvimento (ECHEVARRIA, 1968).

Em nações colonizadas e em situações de subdesenvolvimento como no Brasil, espera-se que os/as jovens desenvolvam grande interesse na construção de um “futuro” para si, que lhes “[...] interesse a maior riqueza acessível, [do] incremento da mobilidade social, [da] abertura para melhores horizontes educativos etc.” (ECHEVARRIA, 1968, p. 187), estas expectativas são alimentadas, sobretudo no ambiente escolar. Sobre esse aspecto, consideramos aqui, que os projetos de futuro podem ser definidos como “[...] a relação que os jovens têm com os planos que constroem para a vida, tanto no presente quanto em um futuro a pequeno, médio ou longo prazo” (VILLAS; NONATO, 2014, p. 12). Desta forma, o ambiente escolar, enquanto instituição democrática de formação cidadã, deve proporcionar à todos/as os/as jovens situações e oportunidades contundentes de construção dos projetos de futuro.

Ao invés disto, o resultado de nossa investigação mostra que a evasão escolar é o reflexo da “expulsão” das alunas da instituição educacional. Em muitos e diversos casos de evasão, estudantes não abandonam a instituição por um desejo deliberado (SOUZA *et al.*, 2012; PIAZZAROLLO, 2015; COCCO; SUDBRACK, 2016), ao contrário, interrompem seus estudos em decorrência de a escola não lhes ofertar possibilidades de permanência e, muitas vezes, por se encontrarem expostos à fatores de risco.

A escola opera no sentido de atribuir as jovens um projeto de vida que, em muitos casos, não coaduna com as intenções delas. Esta concepção é amplamente discutida pela Sociologia da Juventude, pois:

A noção de transição está profundamente enraizada no modelo de Ensino Médio atual e muitas vezes a juventude também é reduzida à ideia de que se trata de uma fase passageira, provisória entre a infância e a vida adulta. O termo transição está relacionado à saída de um lugar para outro. A saída de uma determinada posição ou condição no presente implica projetar-se para um futuro. Estar em condições de projetar-se constitui um elemento importante para a organização da identidade individual e coletiva dos jovens (WELLER, 2014, p. 137).

Nesta perspectiva, os/as jovens atendidos pela educação básica são compreendidos(as) como um “vir a ser”, ou seja, como um sujeito que se encontra exclusivamente em processo de formação. As instituições escolares estão inclinadas a não considerarem os/as jovens como interlocutores/as válidos/as no processo de tomada de

¹⁸ Reconhecemos que a Geografia moderna propõe um amplo debate acerca desta terminologia. A concepção adotada por nós baseia-se em Siedenberg (2004) e Kugelmas (2007).

decisões importantes para a própria comunidade escolar (DAYRELL; CARRANO, 2014). Esta falta de iniciativa da instituição de ensino em dialogar com os/as jovens vai desde a formação e construção curricular, perpassando aspectos ainda mais pessoais e concernentes à vida privada deles/as, como é o caso da gravidez na adolescência que, em nossa investigação e em muitas outras (HEILBORN *et al.*, 2002; CHALEM *et al.*, 2007; DIAS; TEIXEIRA, 2010; TABORDA *et al.*, 2014), se relaciona diretamente ao fenômeno da evasão escolar.

Como foi dito, em muitos casos, a juventude não é convidada a opinar em questões que dizem respeito diretamente a eles/elas, estas ações por parte da escola desestimulam o/a jovem ao protagonismo e à participação (DAYRELL; CARRANO, 2014). É muito comum que os/as trabalhadores/as da educação, assim como a sociedade de maneira geral, crie imagens preconceituosas e estereotipadas a respeito dos/as jovens, isso ocorre, pois as representações propagadas pelas diferentes mídias interferem no imaginário coletivo acerca da juventude (DAYRELL; CARRANO, 2014).

Esta visão reforça a ideia de que a juventude é uma “fase” de transição, passagem; e de que o/a jovem é um “vir a ser” adulto/a, fomentando assim representações negativas sobre eles/elas, taxando-os/as como instáveis, inconstantes, ou ainda aqueles que “[...] são e que ainda não chegaram a ser” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 106). Essa perspectiva nega o presente vivido e, promover esta visão é destituir o/a jovem de sua identidade no presente em detrimento da imagem que projetamos para ele/ela num futuro (DAYRELL; CARRANO, 2014), desconsiderando inclusive seus anseios, pensamentos, sentimentos e subjetividades.

A segmentação do ensino básico, bem como o caráter propedêutico do Ensino Médio, tido como uma etapa de preparação do/a jovem para o ensino superior e/ou para o mercado de trabalho acentuou, de maneira ainda mais enfática, o tempo humano da juventude (ARROYO, 2014). Esta abstração se dá, sobretudo, pelo fato de que o/a jovem contemporâneo/a é significado/a predominantemente, a partir de seu estatuto de aluno/a. O sistema escolar no Brasil, em decorrência de sua organização hierarquizada e etapista, reforçou também a segmentação e percepção hierarquizada e etapista dos tempos humanos (geracionais). A respeito deste fato, Miguel Arroyo (2014) afirma que,

A infância só tem sentido como etapa para a adolescência, a educação infantil, para o Ensino Fundamental, e este para o Ensino Médio que, por sua vez, só tem sentido como preparatório para o ensino superior. As consequências são sérias: as idades, tempos da vida, carecem de sentido por si mesmas, logo, tempos humanos desfigurados sem direito à especificidade do viver, pensar, formar de cada tempo humano (ARROYO, 2014, p. 71).

Esta dificuldade de diálogo entre a escola e os/as discentes decorre do fato de a instituição não enxergar o/a aluno/a como jovem, negando a eles/elas o “[...] direito à moratória, seja ela social ou vital” (CAMACHO, 2004, p. 340), promovendo a intolerância da escola e dos/das seus/suas integrantes diante das condutas intrinsecamente juvenis. Aos/Às jovens resta, como estratégia de resistência, se expressarem como alunos/as na escola e na presença dos adultos e “[...] como jovens nas suas relações de sociabilidade com seus pares” (CAMACHO, 2004, p. 340). Diante do exposto, relacionamos a evasão escolar das jovens à uma forma de resistência, pois a maternidade (que será discutida ainda neste capítulo com maior densidade) acentua ainda mais a condição de “não lugar” que a escola ocupa na vida das jovens mães.

Além disso, aspectos como sucesso acadêmico (escolar) e permanência estudantil são associados diretamente à capacidade dos núcleos familiares em proverem as condições impreteríveis para o aprendizado e sucesso dos/das jovens. Há, nesta perspectiva, um paradoxo, expresso pelo senso comum, que atravessa a sociedade brasileira e que, como defendem Krawczyk (2014), Charlot & Reis (2014), é retroalimentado em grande medida por algumas produções acadêmicas internacionais e nacionais.

Trata-se do seguinte paradoxo “[...] só se pode ensinar um aluno que foi provido por sua família das disposições necessárias para ser ensinado” (KRAWZCYK, 2014, p.92). Essa visão isenta o Estado e a escola de seu papel formador e transfere toda a culpa do fracasso escolar à família dos/das jovens que, no interior das escolas, não lograram o êxito acadêmico esperado pelos adultos. É preciso reconhecer a complexidade da condição juvenil contemporânea e questionar a escola enquanto espaço para disciplinar os/as jovens ao invés de “[...] reconhecê-los como sujeitos de direitos: direito de expressão e de participação, direito a uma educação de qualidade, direito a um trabalho adequado, entre outros” (KRAWZCYK, 2014, p. 91).

Diante das relações conflituosas existentes entre “juventude e sociedade” e “juventude e escola” - visto que esta instituição é uma das maiores responsáveis pela criação do estatuto de aluno/a e, por conseguinte de jovem -, observa-se, na produção científica brasileira, um grande número de investigações na área da Educação.

As pesquisas acadêmicas que abordam a temática da juventude no Brasil são amplas e vastas, o balanço completo das mesmas é exaustivo e praticamente impossível (SPOSITO, 2009a), entretanto, a produção de informação e conhecimento acerca da juventude não é uma exclusividade do meio acadêmico, ao contrário, vários “[...] institutos privados de pesquisa, organizações não governamentais e organismos públicos têm produzido, significativamente,

nos últimos anos, sobre o tema” (SPOSITO, 2009a, p. 14). Sobre esse fator, Sposito (2009a) explica que estas investigações “[...] não só traçam diagnósticos ou retratos da juventude como, também, constroem ativamente uma imagem sobre os jovens no Brasil” (SPOSITO, 2009a, p. 14). A partir da análise do estado da arte realizado no ano de 2009, sob a coordenação de Marília Pontes Sposito (2009ab) e de buscas efetuadas por nós no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES¹⁹, podemos notar uma lacuna no que tange a produção de conhecimento sobre as juventudes femininas no Brasil.

Além disso, a própria construção identitária das mulheres jovens é muito mais conturbada e conflituosa, pois este segmento de sujeitos é atravessado por duas linhas de exclusão social: a juventude (geração) e o gênero feminino. Alpízar e Bernal (2002) esclarecem que:

As identidades das mulheres jovens são construídas em uma interação conflituosa entre os discursos e expectativas sociais e sua experiência de vida. Isso porque algumas das expectativas sociais sobre a juventude são masculinas (rebeldia, sexualidade ativa, etc.) não sendo, por esse motivo, de fato legítimas para as jovens. Atualmente, os discursos de igualdade de oportunidades para as mulheres vêm ganhando cada vez mais espaços. Assim, as jovens se debatem entre as demandas tradicionais do que devem ser como mulheres, e as possibilidades que se abrem diante delas. Essa situação torna ainda mais complexa a conformação de suas identidades como mulheres e como jovens (ALPÍZAR; BERNAL, 2002, p. 19).

Assim, a construção identitária da juventude feminina se torna ambivalente porque os redutos acadêmicos, midiáticos e educacionais problematizam a existência juvenil por um viés universalizante, negando a existência do patriarcado e da forma como ele investe nos corpos e molda social e culturalmente homens e mulheres.

Mariana Arantes Nasser (2002) afirma que “[...] considerando as especificidades das mulheres jovens, é importante considerar que são raros os documentos e estatutos que estabelecem seus direitos, ou mesmo, textos que os discutem” (NASSER, 2002, p. 14). Em seu artigo: *A presença feminina nas (sub) culturas juvenis: a arte de se tornar visível*, Wivian Weller (2005) explica que as jovens-adolescentes são quase “invisíveis” nos estudos sobre culturas e subculturas juvenis e/ou movimentos de resistência das juventudes e, quando são estudadas ressalta-se, quase sempre as “[...] questões relativas à sexualidade, a relações de gênero e à maternidade” (WELLER, 2005, p. 108).

Sobre a questão da invisibilidade da juventude feminina e de sua abordagem temática nas produções acadêmicas, a obra *Emergencia de culturas juveniles*, de Rossana Reguillo

¹⁹ <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

Cruz (2000), adverte que o primeiro passo para que haja um efetivo progresso neste aspecto é reconhecer que efetivamente os estudos da juventude não têm voltado a devida atenção a essas relações (REGUILLO, 2000). Entretanto Reguillo (2000) adverte que

Pero, si por mala conciencia o por la preocupación honesta, pero poco reflexiva, de avanzar en el conocimiento, los estudios sobre las culturas juveniles caen en latrampa de trasladar, sin más, su mirada hacia las mujeres jóvenes sin considerarlas en su contexto relacional con los hombres, se corre el riesgo de mantener ‘la actual opacidad de la comunicación intersexual’²⁰ (REGUILLO, 2000, p. 90).

Como alternativa para analisar as mulheres jovens em seu contexto relacional, Rossana Reguillo Cruz (2000) propõe três dimensões²¹: o discurso, o espaço e a interação. Segundo a autora, estas dimensões articuladas à perspectiva de gênero e quando amparadas pela análise empírica, viabilizam a análise da percepção, das concepções e da ação individual entre as jovens.

Diante disso, esta investigação também figura como uma proposta de construção de uma **Sociologia da Juventude Feminina**. Acreditamos que esta empreitada é indispensável para os próprios estudos sociológicos sobre a juventude, tendo em vista que as mulheres jovens ainda são obliteradas e, na maioria dos discursos sobre a juventude, produzidos por diferentes instituições, as jovens são raramente citadas. Busca-se evidenciar “[...] as condições de desigualdade de gênero de que são objetos” (ALPIZAR; BERNAL, 2002, p. 07). Esse modo de enxergar a juventude feminina nega protagonismo às mulheres, não atribui a sua cultura, história e formas de resistência um atributo valorativo positivo, sequer possível e existente. Nesse sentido, é preciso repensar as possibilidades de vivência juvenil das mulheres. Por essa razão, o presente estudo buscou enfatizar as vozes e formas de resistência das jovens que, por uma série de motivações, tiveram a sua trajetória acadêmica interrompida na Educação Básica.

Objetivando conferir maior rigor a esta análise acerca das formas de obliteração da juventude feminina, adotamos como método sociológico a Fenomenologia, juntamente com a Sociologia da Juventude e o Feminismo. No próximo tópico, faremos uma breve reflexão

²⁰ Mas, se devido à falta de consciência ou preocupação honesta, mas pouco reflexiva, no sentido de avançar no conhecimento, os estudos sobre culturas juvenis caem na armadilha de simplesmente mover o olhar para as mulheres jovens sem considerá-las em seu contexto relacional com homens, a partir disto, existe o risco de manter “a atual opacidade da comunicação intersexual” (Tradução Nossa).

²¹ Em “*Emergencia de culturas juveniles*” Reguillo (2000) discute estas dimensões e propõe um organograma de análise que se encontra na página 92 da obra supracitada.

acerca das possíveis contribuições desta epistemologia para a área da Educação e para investigações que se debrucem sobre as formas de vida juvenis.

2.2. Fenomenologia: valorizando as subjetividades juvenis

Primeiramente é importante pontuar que a escolha da Fenomenologia como referencial teórico-metodológico ocorreu, pois acreditamos que os estudos que buscaram retomar a importância de uma compreensão sociológica sobre a função e o lugar do sujeito na teoria social são muito contributivos para o desenvolvimento das investigações sobre a experiência e as trajetórias juvenis das mais diferentes formas (SINGLY, 2000, 2004 *apud* SPOSITO, 2009b).

A trajetória de vida dos jovens precisa ser avaliada dentro de um dado contexto histórico e temporal, como adverte a Fenomenologia merleau-pontyana. De acordo com Merleau-Ponty, a experiência humana acontece em um horizonte historicamente encarnado. Além disso, Merleau-Ponty assevera que a ciência “objetiva” não pode ser considerada como metodologia adequada para explicar a experiência humana, visto que a existência do ser humano no mundo é prática, emocional, imaginativa e estética. Por essa razão, é preciso compreender as narrativas das jovens para assimilar a impressão que possuem sobre a escola e suas formas de se relacionar com a instituição e com a realidade que as cerca.

Desta forma acreditamos que, por se tratar de um método sociológico e filosófico que busca compreender a subjetividade e desvelar o que não se mostra de maneira aparente, a fenomenologia é muito válida no sentido de refletir sobre construções sociais tal como a juventude e a feminilidade. Ana Carolina Biscalquini Talamoni e Cláudio Bertolli Filho (2010) explicam que, para a fenomenologia de Merleau-Ponty, toda a ação de expressão compõe o mundo linguístico e cultural humano. Desta forma, a utilização da fala, das palavras, ou de um sistema simbólico oferta aos indivíduos a possibilidade de exercerem uma comunicação intersubjetiva (TALAMONI; BERTOLLI, 2010). Entretanto, a apropriação tácita das palavras também limita o homem na expressão de suas experiências, ou seja, mesmo que a linguagem permita que o homem “exceda sua existência por sobre o ser natural”, a sua “aquisição torna impossível outros atos de expressão autêntica” (TALAMONI; BERTOLLI, 2010, p. 103). Os problemas e conflitos existentes no meio escolar são oriundos de inúmeros fatores, interpretá-los requer a noção de que cada sujeito que compõe essa esfera observa o mundo, a vida e seus fenômenos de uma maneira, tal como afirma Merleau-Ponty (2006),

Eu não sou o resultado ou o entrecruzamento de múltiplas causalidades que determinam meu corpo e meu “psiquismo”, eu não posso pensar-me como uma parte do mundo, como o simples objeto da biologia, da psicologia e da sociologia, nem fechar sobre mim o universo da ciência. Tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada. Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido, e se queremos pensar a própria ciência com rigor, apreciar exatamente o seu sentido e seu alcance, precisamos primeiramente despertar essa experiência do mundo da qual ela é a expressão segunda. A ciência não tem e não terá jamais o mesmo sentido de ser que o mundo percebido, pela simples razão de que ela é uma determinação ou explicação dele (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 3).

De acordo com Merleau-Ponty (2006), tudo o que ocorre no mundo é resultado da percepção individual, forjada por meio das experiências, sensações, desejos, aspirações etc., de modo que a própria construção e significação da ciência precede uma consciência que as criou. Na fenomenologia de Merleau-Ponty, a consciência é reintegrada à existência. O pensamento não contém eminentemente a existência, ou seja, há na relação do ser com o mundo uma espécie de ambiguidade, que faz com que o ser não seja pura consciência ou absoluto existência, mas à medida que ele “está” no mundo, ocorre um processo de descoberta nas diferentes situações vividas. Portanto, perceber e analisar o jovem é compreender essa ambiguidade e essa relação.

Esta visão amplia a gama de significados que se pode obter nas pesquisas em Educação, sobretudo quando pensamos em pesquisas com jovens. Levar a subjetividade juvenil em consideração auxilia na desconstrução dos essencialismos existentes sobre as categorias sociais, principalmente no que diz respeito à juventude e à classe social a que pertence o/a jovem. Na fenomenologia, entendida como método de pesquisa, a subjetividade se encontra na relação do sujeito com o vivido, na percepção do mundo por meio de uma consciência reflexiva, ou seja, o mundo percebido. Por esse motivo é tão importante levar a percepção das jovens em consideração em estudos relacionados ao fracasso escolar.

Além disso, a escolha da fenomenologia e da teoria fenomenológica se deu por conta de um posicionamento político perante o ato de fazer pesquisa. Ao optar, com rigor científico, por determinado referencial teórico e aporte metodológico, o pesquisador renuncia a uma série de outras possibilidades igualmente válidas. Este fato evidencia que, por mais rigorosas e concisas que sejam as escolhas teóricas e metodológicas, o crivo científico é também um crivo pessoal (TALAMONI; BERTOLLI, 2010). Por essa razão, afirmamos que as pesquisas qualitativas em Educação não serão eficientes se “[...] não admitirem que o esvaziamento do homem pretendido pela perspectiva cartesiana é um projeto inviável, que este trabalho almeja

ressaltar o sujeito da pesquisa numa abordagem fenomenológica.” (TALAMONI; BERTOLLI, 2010, p. 98).

A apropriação teórico-metodológica da Fenomenologia para as pesquisas na área da Educação justifica, pois, que o uso da linguagem no pensamento e, por conseguinte, na comunicação humana, passa sempre pela esfera da representação das vivências individuais e/ou coletivas, o que representa um empecilho às pesquisas qualitativas em educação, haja vista que a observação e a descrição de dados de pesquisa requerem o uso de palavras cujo significado é para sempre “fugidío” (TALAMONI; BERTOLLI, 2010). “A linguagem científica, nesse sentido, cumpre o papel de modular a própria linguagem numa esfera cultural específica, a da Ciência” (MORTIMER, 1994 *apud* TALAMONI; BERTOLLI, 2010, p. 105). A pesquisa se pretende adequada ao meio social e ao público a que se destina, sem renunciar ao rigor metodológico, buscando romper, sobretudo com análises já amplamente exploradas por outras investigações semelhantes²².

A adoção de uma perspectiva fenomenológica voltada para a compreensão do sujeito e do processo de construção de conhecimentos (científicos ou não) ampara uma “[...] vasta gama de possibilidades no processo de coleta e análise de dados de pesquisa, a começar pela amplitude a partir da qual certas técnicas podem ser (re)pensadas.” (TALAMONI; BERTOLLI, 2010, p. 105). Por conta disso, a presente investigação lançará mão de várias técnicas de coleta de dados, dentre elas: análise das atas dos conselhos finais da última década na unidade escolar, com vistas a detectar a quantidade de estudantes evadidas na última década; entrevista semiestruturada com as alunas evadidas, bem como suas percepções acerca do atendimento que recebem da unidade pesquisada (escola); análise de dados extraídos do Censo Escolar, produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) referente à década de 2009-2018.

De acordo com Antônio Carlos Ludwing (2014), o método é um dos elementos mais importantes de uma investigação científica, visto que ele tem o poder de disciplinar o comportamento do/a pesquisador/a, direcionar o esforço que deve ser aplicado em função dos requerimentos do objeto de investigação, determinar os outros meios necessários ao bom andamento do estudo, nortear as etapas da pesquisa e garantir a segurança e a economia de

²²Sobre estas análises, ver o artigo “**Juventude, Maternidade e Evasão Escolar: realizando um Estado da Arte no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES**”, de Jéssica Kurak Ponciano; Márcia Regina Canhoto de Lima; José Milton de Lima; Sérgio Luiz Gibim dos Santos. Disponível em: <http://www.unoeste.br/site/enepe/2018/suplementos/area/Humanarum/Educa%C3%A7%C3%A3o/JUVENTUDE%20MATERNIDADE%20E%20EVAS%C3%83O%20ESCOLAR%20REALIZANDO%20UM%20ESTADO%20DA%20ARTE%20NO%20CAT%C3%81LOGO%20DE%20TESES%20E%20DISSERTA%C3%87%C3%95ES%20DA%20CAPES.pdf>

trabalho e de recursos (LUDWING, 2014), razão pela qual fizemos esta opção, visto que a pesquisa fenomenológica se pretende objetiva e rigorosa, porém não neutra.

A abordagem metodológica que adere aos pressupostos da fenomenologia de Merleau-Ponty entende que a presença do pesquisador como sujeito da observação e da descrição é intrínseca ao processo, de modo que nenhuma tentativa de neutralidade poderá “apagar” esse fato existencial e as possíveis transformações que dela se originam (TALAMONI; BERTOLLI, 2010). Por essa razão, não existe observação que não seja “participante”. Admitindo este fato, elegemos a unidade escolar investigada em decorrência da atuação da própria pesquisadora no interior da mesma durante 5 anos. Acreditamos ainda que essa proposta de um olhar descritivo tenta se desprender de pré-julgamentos e pré-conceitos, sendo muito profícua para a área da Educação, dadas as circunstâncias da ocorrência da evasão escolar no país e na escola investigada.

As pesquisas da área da Educação, sobretudo aquelas que tratam de “problemas” que ocorrem neste meandro, se não tomarem cuidados referentes ao rigor formal, podem apresentar problemas de pesquisa com hipóteses que conduzam a essencialismos ou à culpabilização de agentes específicos. Muitas vezes, em casos como a problemática por nós discutida, há uma tendência de culpabilização da juventude e das próprias alunas pela evasão escolar. Por essa razão, é preciso considerar que “[...] a prática científica, em qualquer área do conhecimento, envolve atividades relativas à formulação de problemas, à construção de hipóteses, ao emprego de instrumentos etc., que são caracteristicamente racionais.” (LUDWING, 2014, p. 207).

A racionalização da evasão escolar deve primar pela avaliação mais objetiva possível de suas motivações, levando em conta todos os agentes que a envolvem, sobretudo as estudantes que são afetadas diretamente pelo fenômeno. Por esse motivo, buscamos abordar conceitualmente a fenomenologia, enfatizando suas contribuições nos aspectos por nós observados.

A Fenomenologia de Heidegger e Merleau-Ponty é proveniente da Fenomenologia de Husserl. Entretanto, Merleau-Ponty enfatiza a percepção, enquanto Heidegger se aproxima mais de uma Fenomenologia hermenêutica. O precursor e principal representante do método fenomenológico foi o filósofo Husserl. Husserl, ao abordar a fenomenologia, preocupou-se sobremaneira com o rigor científico. Para ele, este rigor não era oriundo das ciências da natureza, mas sim das ciências dedutivas (LUDWING, 2014). Husserl possuía sérias objeções com relação às ciências da natureza porque acreditava que elas se encontravam num processo de perda de significação para a vida humana; para ele, a Filosofia, através da Fenomenologia,

seria capaz de auxiliar os cientistas na tarefa de desvendar os conceitos básicos da Ciência, seus pressupostos e seu sentido (LUDWING, 2014).

Husserl preocupou-se também com a criação de determinadas categorias que assegurassem a funcionalidade da fenomenologia como método de investigação científica.

Uma delas é a intencionalidade cujo sentido é o de estar consciente de algo, da consciência de se direcionar a certo objeto. A intencionalidade sustenta a concepção de que a fenomenologia é a doutrina das vivências pessoais (HUSSERL, 1975, p. 177, 182). A análise das vivências intencionais da consciência com vistas a captar o sentido dos fenômenos é a tarefa da fenomenologia. O fenômeno diz respeito a tudo aquilo que se mostra, que aparece, que se manifesta para a consciência. A captação do sentido é feita segundo a perspectiva individual, fato que pode gerar diversas compreensões sobre ele (LUDWING, 2014, p. 217).

Alicerçados na prerrogativa de intencionalidade, prescrita por Husserl (1975 *apud* LUDWING, 2014), assumimos que o objetivo central de nossa tese reside na problematização e na denúncia da ineficiência estatal e institucional frente às questões da permanência estudantil na Educação brasileira. Ademais, compreendemos que a escola, como é vastamente discutido nas pesquisas sociológicas sobre juventude, não representa mais uma instituição alinhada aos interesses das juventudes. Este fator certamente possui reverberações distintas nos profissionais da educação e nos próprios estudantes jovens, que não conseguem se sentir confortáveis quando engendrados exclusivamente no “estatuto de aluno/a”.

Antônio Carlos Ludwing (2014) explica que Heidegger legou à fenomenologia a concepção de verdade como a mais importante e cara; à vista disto, Heidegger considera que a adequação do intelecto ao objeto deve ser superada, visto que essa concepção remete a “[...] algo objetivamente dado, passível de ser conhecida por meio de conceitos e não como descobrimento” (LUDWING, 2014, p. 218). Heidegger rejeita a clássica compreensão de verdade concebida como a concordância entre o juízo e seu objeto, para ele essa relação não teria sido esclarecida até então; de modo que, para o autor, não há esclarecimentos suficientes sobre a diferenciação, a concepção de verdade objetiva e percepção acerca da verdade expressa por diferentes sujeitos (LUDWING, 2014). “O fundamental da verdade, segundo ele, é a liberdade que significa estar aberto, desimpedido, livre para o que se manifesta, é permitir que o ente se manifeste em sua totalidade” (HEIDEGGER, 1973 *apud* LUDWING, 2014, p. 338-339).

A fenomenologia de Husserl busca desvelar a essência e a existência do ser, questionando sempre o significado do que “é” realmente o objeto, e de como sua existência é possível para o investigador. Para encontrar a solução destes questionamentos, Husserl propõe

quatro passos metodológicos (MARTINEZ; SILVA, 2014). O primeiro advoga pela desnaturalização da consciência; voltada sempre a alguma coisa e efetiva graças ao transcendente (o mundo interior). Esta concepção implica a aceitação tácita de que a consciência de algo (alguma coisa) é anterior à noção de sujeito-objeto e origina o ser, sendo, portanto, absoluta. “Se para Descartes o eu penso era o começo de todo conhecimento, para Husserl o eu penso é sobre algo existente, pois os objetos estão em relação com meu pensar” (MARTINEZ; SILVA, 2014, p. 01). O segundo passo diz respeito à intencionalidade ou à essência da consciência, uma vez que esta é anterior e transcende a própria consciência.

O terceiro passo é a intuição que evidencia o objeto, e, finalmente, o quarto passo consiste na generalização da noção que o objeto compreende, além da materialidade destas noções, as essências, os objetos ideais e as formas de categorias (MARTINEZ; SILVA, 2014). “Depreende-se disso que a fenomenologia busca as essências por meio da redução eidética – quando os fenômenos são transformados em essências, o mundo é o meio para o eu, não o interior, porém o existente” (MARTINEZ; SILVA, 2014, p. 02). A redução eidética é definida por Husserl (2006) como

No que concerne à fenomenologia, ela quer ser uma doutrina eidética descritiva dos vividos transcendentais puros em orientação fenomenológica, e como toda disciplina descritiva, que não opera por substrução nem por idealização, ela tem sua legitimidade em si. O que quer que possa ser eideticamente apreendido nos vividos reduzidos em intuição pura - quer como componente real, quer como correlato intencional - será próprio a ela, e tal é para ela uma grande fonte de conhecimentos absolutos (HUSSERL, 2006, p. 161).

Nesta perspectiva apontada por Husserl (2006), a redução eidética consiste no avanço da atitude natural (revestida de pré-julgamentos e senso comum) para a observação descritiva - intencional ou não - dos fenômenos, buscando revelá-los em suas múltiplas essências. A redução eidética exige que o pesquisador descreva / reflita, não somente o que ele vê, mas também o seu “modo” de ver, deslocando assim a sua atenção exclusiva aos objetos para atentar-se também a sua própria experiência, motivando-o a problematizar a ressonância de um determinado objeto (fato) concreto (material) em sua consciência. Além disso, a redução eidética propõe a destituição de perspectivas teóricas e/ ou verdades pré-concebidas acerca de um determinado fenômeno.

Além da redução eidética, Husserl (2006) propõe a redução transcendental, sinônima da Redução Fenomenológica definida por ele da seguinte maneira:

A designação "transcendental" aplicada à redução fenomenológica e, igualmente, à pura esfera de vivido se baseia precisamente no seguinte: encontramos na redução uma esfera absoluta de matérias e formas noéticas²³, cujo tipo preciso de entrelaçamento implica, em necessidade eidética imanente, o prodigioso ter consciente de algo determinado ou determinável, dado desta ou de outra maneira, que está para a consciência mesma como algo contraposto a ela, como algo outro, irreal, transcendente por princípio; e aí se encontra a fonte original da única solução concebível para os problemas cognitivos mais profundos, que dizem respeito à essência e possibilidade de conhecimento objetivo válido do transcendente. A redução "transcendental" pratica *εποχή*²⁴ em relação à realidade: no entanto, daquilo que ela conserva desta fazem parte os noemas, com a unidade noemática neles contida, e, portanto, o modo como o real é tornado consciente e especialmente dado na própria consciência. O conhecimento de que se trata aqui inteiramente de nexos eidéticos, portanto, de nexos incondicionalmente necessários, abre um amplo campo de investigação, o das relações eidéticas entre o noético²⁵ e noemático, entre vivido de consciência e correlato de consciência (HUSSERL, 2006, p. 225 e 226).

O alcance metodológico à subjetividade transcendental é designado por Husserl como redução transcendental. Essa redução transcendental apontada por Husserl (2006), que não separa o fenômeno da coisa em si, está presente também na Fenomenologia de Merleau-Ponty. Merleau-Ponty enfatiza a percepção focada em observar/analisar como a experiência se dá a um sujeito, ou seja, a ciência deve ter um compromisso com a existência concreta das pessoas.

Neste processo, o/a pesquisador/a deve colocar fundamentalmente entre parênteses a crença na existência das coisas e na existência do mundo natural e de todos os âmbitos que se encontram ligados a ele, para acessar o terreno estável da consciência pura em que o seu correspondente, que é o mundo, se transforma em simples objeto intencional (ZILLES, 2007). "As verdades fenomenológicas não são 'opiniões' sobre o mundo existente, a redução fenomenológica será por definição a proibição de se fazer qualquer afirmação sobre o mundo 'puro e simples'" (MOURA, 2006, p. 17). Neste sentido, a redução fenomenológica é útil para suspender e eliminar os essencialismos das próprias concepções de juventude e feminilidade.

²³ Em síntese, o vocábulo "noética" deriva do conceito Husserliano de "*noema*", interpretado por nós como a relação entre o objeto material (que ocupa uma materialidade espacial) e a concepção que se tem dele dentro da consciência e é expressa através de símbolos (gráficos). Para saber mais sobre as múltiplas interpretações acerca do conceito de *noema* ler: TOURINHO (2013).

²⁴ *Epóche* ou *epokhé* (*εποχή*): termo grego utilizado pela Fenomenologia para designar a suspensão de juízo de valor sobre quaisquer fatos e/ou fenômenos que se revelam na imediatez. O termo significa "colocar entre parênteses".

²⁵ O termo "noético" deriva da concepção de "*noesis*", compreendido por nós como o ato de percepção (esforço intelectual) própria (individual) sobre o *noema*.

É a redução o procedimento por meio do qual a existência concreta do mundo exterior é “colocada entre parênteses”, para que a investigação se debruce apenas sobre as operações ocorridas na consciência, sem questionar se as coisas observadas / notadas por ela realmente existem ou não. “Considerando ser da essência da reflexão que somente é possível como reflexão do eu sobre si mesmo, sobre sua própria consciência, a análise constitutiva da fenomenologia primeiro deve realizar-se como egologia” (ZILLES, 2007, p. 219). Todavia, isso não equivale a solipsismo, porque a fenomenologia husserliana parte da certeza do “Ser” dos outros com os quais o “Eu” sempre se identifica em existência análoga no mundo (ZILLES, 2007). A existência do outro está implícita em nossa própria existência concreta, percebida antes mesmo da redução fenomenológica.

Ao adotar a fenomenologia como pressuposto metodológico e prática científica, o/a pesquisador/a partirá do princípio de que está assumindo uma postura diferenciada de investigação e pesquisa, e não apenas aderindo a um simples referencial (MARTINS; KENIAN, 1984 *apud* SILVA, 2011). Balizadas por essa prerrogativa, acreditamos que a fenomenologia se mostra muito profícua para a investigação do fenômeno da evasão escolar de mulheres jovens. A própria sondagem do fenômeno ocorreu em duas distintas fases, dentre elas, a entrevista participante com as jovens evadidas que vivenciaram o fenômeno da evasão e ainda, partindo das experiências da pesquisadora que vos fala que, como foi dito anteriormente, atuou como docente na unidade escolar investigada.

Para a fenomenologia, a realidade objetiva e a subjetiva são indissociáveis, de modo que, a consciência inalteradamente incide sobre os objetos, e os objetos, por sua vez, se voltam sempre para a consciência. Antônio Carlos Ludwing (2014) explica que o método fenomenológico é composto por três regras fundamentais: “[...] a primeira diz respeito à suspensão provisória de qualquer juízo sobre o objeto investigado; a segunda é a descrição desse objeto, e a terceira incide na interpretação dos dados com base em referenciais teóricos específicos.” (LUDWING, 2014, p. 219). Por essa razão, primeiramente realizamos o aprofundamento teórico acerca das perspectivas epistemológicas que subsidiaram a pesquisa, para que a entrada no campo fosse objetiva e despida de critérios valorativos acerca do fenômeno. Na segunda etapa, realizamos uma descrição da realidade apresentada na última década, na unidade escolar investigada, bem como das entrevistas que expressaram a percepção dos sujeitos investigados sobre as motivações que os levaram a interrupção dos estudos na educação básica.

A fenomenologia se apresenta como uma possibilidade muito profícua para as pesquisas na área da educação, pois propõe uma “[...] ruptura com o modelo generalista e

universalizante da pesquisa que pretensamente separa indivíduo pesquisado e indivíduo-pesquisador” (MAIA; ROCHA, 2016, p. 719). A fenomenologia postula a existência de um saber eidético do mundo, isto é, um saber através das e pelas essências. “Estas entendidas não como fundamentalmente estanques, mas como elementos invariantes das experiências” (BICUDO, 2010 *apud* MAIA; ROCHA, 2016, p. 719). Neste sentido, é de suma importância considerar todas as variáveis que norteiam os fenômenos da área da Educação. Exercitar a postura de escuta dos/das jovens que integram a escola é fundamental para que, por meio destes elementos, a pesquisa encontre o panorama mais fidedigno possível daquilo que pretende analisar.

A fenomenologia questiona a existência do real e do conhecimento a partir das ciências “duras” e do racionalismo, do empirismo ou do positivismo (PEIXOTO, 2011 *apud* MAIA; ROCHA, 2016). Maia e Rocha (2016) explicam que a fenomenologia, enquanto movimento filosófico contrário ao positivismo acredita que no processo de investigação não há separação entre objeto e pesquisador (MAIA; ROCHA, 2016). A escolha da unidade escolar se deu em decorrência da aproximação que a pesquisadora possui com o estabelecimento de ensino. A pesquisadora que vos fala, atuou durante 5 anos como professora de língua portuguesa nesta escola, observando quais eram as demandas da instituição. Ao longo deste período, a evasão escolar dos/das jovens, sobretudo no ensino médio, mostrou-se como um fator preponderante, visto que o fenômeno interferiu em diversos aspectos tanto na vida dos/das jovens, quanto no cotidiano da unidade escolar.

A fenomenologia entende a realidade como uma fração das múltiplas compreensões, interpretações e comunicações dos sujeitos que nelas se inserem (MACEDO, 2010 *apud* MAIA; ROCHA, 2016). Por essa razão, não há uma única realidade, mas um sem-número delas, e todas oriundas de diferentes perspectivas. Ao adotar essa visão, a fenomenologia crê na provisoriedade e contingência da verdade e da realidade (MAIA; ROCHA, 2016). As motivações da evasão certamente são diferentes para cada sujeito, por isso, para compreendê-la é importante chegar a um número expressivo de colaboradoras.

Marcos Felipe Maia e José Damião Rocha (2016) evidenciam que a descrição é ponto central na pesquisa qualitativa fenomenológica; nesta perspectiva ela deve ser compreendida como descrição dos fenômenos conforme interpretados pelo/a pesquisador/a (MAIA; ROCHA, 2016). As investigações de inspiração fenomenológicas ou que adotam a fenomenologia como método podem, ou não, trazer julgamentos interpretativos. Entretanto, o que deve prevalecer são os relatos da vivência da experiência e suas nuances. O método de pesquisa fenomenológico é considerado rigoroso e radical, e possui duas etapas básicas:

epoché, momento em que o fenômeno é colocado em suspensão, destacando-o dos demais co-presentes ao campo de percepção do/a pesquisador/a; e a segunda etapa é a redução, “[...] conjuntura em que o pesquisador descreve o que observou, seleciona as partes da descrição consideradas fundamentais ao fenômeno” (BICUDO, 1994, p. 20 *apud* MAIA; ROCHA, 2016, p. 725). Através desses recursos, a fenomenologia busca cumprir com a sua proposta: voltar-se às coisas mesmas.

A perspectiva sociofenomenológica é muito valorizada porque advoga pela impossibilidade de compreensão do comportamento humano sem o estudo prévio do quadro referencial, ou seja, da bacia semântica e do universo simbólico dentro dos quais os sujeitos interpretam a si mesmos e o mundo (MACEDO, 2010 *apud* MAIA; ROCHA, 2016). A fenomenologia pode ser definida como “[...] a descrição de todos os fenômenos, ou *eidos* ou essências, ou significação de todas estas realidades: materiais, naturais, ideais culturais” (CHAUÍ, 1995, p. 238). Marilena Chauí (1995) explica que os fenômenos não são apenas elementos materiais que vivenciamos e/ou observamos cotidianamente, os fenômenos são ainda “[...] coisas puramente ideais ou idealidades, isto é, coisas que existem apenas no pensamento, como os entes estudados pela matemática e pela lógica” (CHAUÍ, 1995, p. 238). A autora define ainda o fenômeno como o resultado das vivências e ações humanas, ou seja, tudo aquilo que nomeamos como Cultura.

Não somos uma consciência reflexiva pura, mas uma consciência encarnada num corpo. Nosso corpo não é apenas uma coisa natural, como a física, a biologia e a psicologia o estudam, mas é um corpo humano, isto é, habitado e animado por uma consciência. Não somos pensamento puro, pois somos um corpo. Não somos uma coisa natural, pois somos uma consciência (CHAUÍ, 1995, p. 241).

Na perspectiva fenomenológica, todo o entendimento pessoal do mundo e dos fenômenos é único, mesmo que estas compreensões sejam científicas; pois o símbolo científico nada seria se não fosse criado e interpretado pelos seres humanos em constante processo de interação (MERLEAU-PONTY, 1945 *apud* SILVA, 2011). Neste sentido, a própria criação e existência de Políticas Públicas na área da Educação, objeto de nossa pesquisa, precede a aceitação tácita dos integrantes que ela deseja alcançar.

Claudinei de Freitas da Silva (2011) explica que uma das principais relações estabelecidas por Merleau-Ponty (2001) é a da experiência infantil que desconstrói um antigo modelo pedagógico: a linguagem da criança é uma genuína amostra de que o solipsismo é uma posição autofágica, pois existe um “mundo único”, intersubjetivamente válido. “Em

suma, temos muito que aprender com a criança. O cruzamento entre a fenomenologia com a educação não pode perder de vista esse estágio pueril que está na raiz de todo saber ou conhecimento” (SILVA, 2011, p. 61). Nessa perspectiva, há uma clara associação e consonância entre os postulados da Sociologia da Infância e da Juventude, em que a segunda perspectiva também subsidiará esta investigação.

Como o método fenomenológico se ocupa predominantemente da descrição, em detrimento da explicação e da análise dos eventos e fenômenos; podemos inferir que, como afirma Claudinei de Freitas da Silva (2011), a práxis fenomenológica pode se associar à própria práxis educativa: ela é, a bem da verdade, “[...] animada por uma forma de experiência que não é imediatista, não prevê resultados, não apresenta soluções, não forma discípulos, nem tampouco pretende ser soteriológica” (SILVA, 2007, p. 46 *apud* SILVA, 2011, p. 63). A pesquisa fenomenológica não se pretende neutra, ao contrário, pretende-se objetiva. E não busca apresentar uma única verdade estanque e universal.

É nesta perspectiva que a fenomenologia parece adequada para refletir de maneira mais efetiva, engajada e objetiva sobre toda práxis educacional. “Ela explora a ideia de que teoria e prática são inseparáveis; são duas faces de uma mesma moeda de troca, cujo valor é inesgotável no mercado do capitalismo acadêmico” (SILVA, 2011, p. 64). Estudar um problema de pesquisa estando associado diretamente a ele, e subsidiando a pesquisa em um arcabouço teórico que defende essa aproximação trará, para o estudo, resultados muito mais eficazes e contributivos.

Carlos Cardoso Silva *et al.* (2012) explica que, para a fenomenologia, a consciência é intencionalidade, ao passo que a intuição é a visão intelectual do objeto de conhecimento (SILVA *et al.*, 2012). Por essa razão, o resultado de uma investigação fenomenológica revela a consciência do sujeito, através dos seus relatos de vivências e experiências internas, oriundos de um viver em sua consciência – por empatia – dos fenômenos relatados (SILVA *et al.*, 2012). Para a fenomenologia, as relações entre sujeito e objeto não se separam, pois se encontram em constante interação. Silva *et al.* explicam que,

Na fenomenologia, o objeto é considerado *noema*, isto é, sendo o fenômeno – objeto intuído – percebido pelo sujeito que é considerado *noésis*, sujeito intencionado, voltado para, para algo, para alguma coisa ou à volta à coisa mesma, o *noésis* e o *noema* se compõem simultaneamente, em movimento, não há objetos em si, verdades em si, mas sempre em probabilidades e com sentido no horizonte de compreensão do sujeito (SILVA *et al.*, 2012, p. 53).

Esta visão sobre o objeto fez com que a pesquisa optasse pela técnica denominada “entrevista semiestruturada”, para compreender quais são as percepções das estudantes evadidas acerca do seu próprio processo de evasão escolar. Cada trajetória escolar marca de maneira significativa a vida dos sujeitos, e acreditamos que ela é um elemento preponderante para investigação acerca do fenômeno da evasão escolar. Como foi explicitado anteriormente, optou-se pelo trabalho qualitativo e pela técnica supracitada tendo em vista que a cidade investigada e, mais precisamente o estado de São Paulo, sobretudo em zonas urbanizadas, apresenta uma evidente superação do problema da oferta do ensino básico gratuito; restando ainda superar o desafio da permanência estudantil.

O método de pesquisa fenomenológico tem como função essencial a compreensão do fenômeno que se apresenta à consciência; visto que este é o caminho para a compreensão mais fidedigna do fenômeno como um todo, e como ele se apresenta à consciência na sua totalidade (SILVA *et al.*, 2012). O método fenomenológico é também um método pedagógico, pois permite investigar conhecimentos de diversas naturezas como “[...] das ciências exatas, humanas e biológicas a partir dos seus fundamentos e significações por meio da consciência de forma objetiva e subjetiva. Tendo como referência o sujeito” (ZITKOSKI, 1994 *apud* SILVA *et al.*, 2012, p. 53).

O método fenomenológico requer um grande envolvimento e interação entre o/a pesquisador/a e o objeto de investigação até tornar-se “[...] um envolvimento pessoal do pesquisador no mundo-vida dos sujeitos da pesquisa” (FINI, 1997, p. 29 *apud* SILVA *et al.*, 2012, p. 54). Por essa razão, a entrevista e a identificação da trajetória escolar das entrevistadas se mostraram um elemento contundente para o desvelamento do fenômeno da evasão escolar na instituição investigada.

O momento da interpretação dos dados coletados será realizado através das generalizações, propostas “[...] a partir das convergências (ou categorias abertas) das unidades de significado que permanecem abertas às novas interpretações” (SILVA *et al.*, 2012, p. 55). Para a fenomenologia, uma interpretação é sempre inconclusiva - não há conclusão, pois, o fenômeno é apenas uma perspectiva distinta para cada sujeito inserido no mundo e no universo do fenômeno estudado. Fini (1997), citado por Silva *et al.* (2012), explica que a pesquisa de inspiração fenomenológica constrói resultados a partir da interpretação e isso representa a transcendência, visto que implica a realização de uma reflexão sobre a própria reflexão (FINI, 1997 *apud* SILVA *et al.*, 2012).

A Fenomenologia busca desvendar a cotidianidade do mundo do ser onde a experiência ocorre, de modo que ela transpareça na descrição de suas vivências. Esta

concepção teórica é uma orientação do pensamento europeu, emergindo como forma de contestação à concepção positivista, buscando apresentar uma crítica radical do que se apresenta ao ser (SILVA *et al.*, 2008). “O termo Fenomenologia significa estudo dos fenômenos, daquilo que aparece à consciência, buscando explorá-lo” (SILVA *et al.*, 2008, p. 255).

A perspectiva fenomenológica tem prerrogativas semelhantes àquelas estabelecidas pela Sociologia da Juventude no que tange à compreensão acerca da Educação. Ambas entendem a educação como um processo aberto, contínuo, que valoriza a subjetividade e a intersubjetividade, o diálogo, a busca de sentidos dos sujeitos nela inseridos. A Fenomenologia e a Sociologia da Juventude buscam “[...] o significado das experiências vividas, valorizam o processo de formação e a compreensão do fenômeno educativo de forma rigorosa” (SILVA *et al.*, 2012, p. 60).

Tanto para a Sociologia da Juventude, quanto para a Fenomenologia, a escola deve ser investigada em sua complexidade; visto que ela é uma instituição onde ocorrem múltiplas relações pessoais. Desse modo, a própria educação é concebida como experiência vivida que viabiliza a autonomia do ser a partir de ações que ressignificam as experiências subjetivas. Na escola, os alunos apreendem/constroem sentidos/significados dos saberes historicamente acumulados. “A escola é um espaço de criação e re-criação de sentido e significados. Estimula-se a ressignificação das experiências vividas pelo sujeito, a abertura constante para a revisão do conhecimento e a transformação do sujeito e da cultura do aluno.” (SILVA *et al.*, 2012, p. 60).

Carlos Cardoso Silva e colaboradores (2012) chamam atenção para o fato de que, ao assumir o método fenomenológico nas pesquisas da área de educação, “[...] os pesquisadores precisam ater-se a um *designer* de pesquisa que vislumbre a relevância do estudo, neste sentido, tem que ser rigoroso nos aspectos teóricos, descritivo, analítico e interpretativo” (SILVA *et al.*, 2012, p. 62). A pesquisa que se embasa nos pressupostos da Fenomenologia é voltada “[...] para o interrogativo, o radicalismo e o inacabamento essencial existente no fenômeno” (SILVA *et al.*, 2008, p. 255). Dessa forma, acreditamos que a investigação que se deu, apesar de sua objetividade e rigor metodológico-científico, não é uma única via para compreender um problema tão complexo, visto que trabalha com uma pequena fração da realidade do próprio município em que a instituição escolar estudada se localiza.

Antônio Carlos Ludwing (2014) critica o modo como se dão as pesquisas da área da Educação, alegando que em muitas delas nota-se “[...] a ausência da menção ao método ou a presença de uma menção apenas sumária.” (LUDWING, 2014, p. 204). Ludwing (2014)

explica que esta deficiência é decorrente da reduzida importância atribuída ao estudo dos métodos nos cursos de graduação e de pós-graduação, bem como a escassa consideração por parte de orientadores e membros de bancas examinadoras sobre esse quesito (LUDWING, 2014). Em decorrência da necessidade de rigor, optamos também pela utilização de um referencial metodológico clássico, que, em diálogo com a Teoria Feminista e com a Sociologia da Juventude, venha conferir ainda mais rigor e objetividade a esta investigação.

Neste sentido, compreendemos que nossa pesquisa é uma investigação fenomenológica, posto que utilizamos tanto a Teoria Feminista quanto a Sociologia da Juventude na análise da evasão escolar. Em tese, e levando os preceitos da redução eidética a rigor, sabemos que este procedimento metodológico exclui, como já foi dito, outras teorias que “contaminam” a compreensão da essência do fenômeno. Contudo, acreditamos que o paradigma de rigor descritivo e da suspensão fenomenológica é profundamente contributivo para a investigação proposta e, sobretudo, que a própria fenomenologia foi escrita em um momento histórico das ciências que excluía a participação feminina da vida pública.

Sobre a incursão do método fenomenológico em estudos que visam problematizar as formas de existência e as diferenças entre os gêneros, Linda Fisher (2000) explica que a difusão da Teoria Feminista fez com que ela, em maior ou menor grau, influenciasse e adotasse em suas próprias reflexões epistemológicas, a produção da maioria das orientações teóricas contemporâneas como o estruturalismo, o marxismo, o pós-estruturalismo, a psicanálise etc. Entretanto, Linda Fisher (2000) explica que a Fenomenologia tem sido uma notável exceção, visto que esta corrente teórica vem sendo negligenciada pelo discurso feminista. Fisher (2000) explica que existe uma série de razões para isso, entretanto a autora considera que o fator central reside no fato de que as autoras feministas são céticas em relação à Fenomenologia e à possibilidade de uma relação factível entre feminismo e Fenomenologia (FISHER, 2000).

As teóricas feministas que acreditam que a relação entre o Feminismo e a Fenomenologia é distante e inócua orientam-se por dois principais argumentos: o primeiro deles defende que a Fenomenologia é uma estrutura conceitual que realiza abordagens particulares e que suas principais concepções se encontram fundamentalmente em desacordo com abordagens e estratégias feministas e; nesta perspectiva, o Feminismo e a Fenomenologia representam visões de mundo radicalmente diferentes (FISHER, 2000). Esta visão percebe a Fenomenologia como uma doutrina essencialista e, dado que o essencialismo é um alvo bem conhecido da crítica feminista, isso representa um grande impedimento para qualquer interação além de uma crítica.

Nesta perspectiva, as feministas também criticam o fato de a Fenomenologia se debruçar em análises altamente abstratas e ligadas à teoria, em um contexto aparentemente despreocupado com as particularidades do discurso sociopolítico (FISHER, 2000). Relacionado a este pensamento, há ainda uma crítica acerca da ausência geral na Fenomenologia das análises de gênero ou diferença sexual, bem como a falta de reconhecimento da experiência das mulheres e da especificidade dessa experiência (FISHER, 2000). Do ponto de vista de muitas feministas, a Fenomenologia simplesmente evita a discussão genuína da experiência material vivida, concentrando-se em análises cognitivas e ontológicas mais especializadas.

O artigo intitulado: *Escute, e você ouvirá: reflexões sobre a entrevista a partir de uma perspectiva feminista fenomenológica*, da socióloga Louise Levesque-Lopman (2000), mostra a potencialidade do emprego do método fenomenológico em pesquisas que apresentam perspectiva Feminista. Levesque-Lopman (2000) focaliza suas reflexões a partir de um estudo fenomenológico sobre o impacto de novas tecnologias reprodutivas nas experiências femininas de gravidez e parto. A autora adverte sobre a necessidade de abertura ao diálogo entre pesquisadora e pesquisada, de modo que o exercício de pesquisas que utilizam a entrevista como técnica de coleta de dados deve se preocupar sobremaneira com o estabelecimento de uma relação de mutualidade entre entrevistadora e entrevistada (LEVESQUE-LOPMAN, 2000). Este movimento deve fomentar lembranças que não foram anteriormente notadas e processadas pelas entrevistadas, revelando a elas, possivelmente pela primeira vez em suas próprias palavras e a partir de sua própria perspectiva.

A interação social provocada por meio da entrevista exige que se conscientize a pesquisadora-entrevistadora e a mulher-entrevistada sobre o que aconteceu historicamente, para que ambas possam refletir e revisar, se necessário, preconceitos e noções recém-recebidas sobre a experiência vivida. Os dados recebidos pela pesquisadora decorrem da “entrega” das mulheres que se dispõe a falar e se encontram contextualizadas dentro daquilo que Louise Levesque-Lopman (2000) chama de entrevistas de orientação Feminista e Fenomenológica. Esta técnica de entrevista faz com que a pesquisadora seja mais do que uma pessoa privada ou empírica, e as respondentes mais que um objeto ou categoria científica (LEVESQUE-LOPMAN, 2000). Esse reconhecimento exige, no mínimo, que a pesquisadora esteja atenta ao significado e à compreensão que é subjetiva e, talvez, espontaneamente criada.

Apesar de identificarmos as possíveis críticas que engendram uma investigação balizada na Fenomenologia e na Teoria Feminista, acreditamos, como defende Juliana Missaggia (2015, p. 165 e 166) que,

[...] é na discordância mesma entre as duas áreas que surgem as primeiras contribuições do feminismo: ao criticar aquilo que é identificado como uma limitação da fenomenologia, a teoria feminista indica o caminho para uma ampliação do campo de investigação. Isso é interessante se levarmos em conta que podemos entender essa contribuição do feminismo não apenas como uma crítica que parte de um viés político particular, mas como um conjunto de objeções que tocam em elementos filosóficos basilares: se os fundamentos metodológicos da tradição fenomenológica apontam para a necessidade de descrever as experiências de tal modo que se superem as preconcepções teóricas da tradição filosófica, nada mais justo do que incluir nas suas descrições aqueles elementos relativos às experiências relacionadas ao gênero, as quais foram, por motivos ideológicos, ignoradas e negligenciadas nessa tradição. Em outras palavras, tratar de questões relativas à sexualidade e ao gênero não seria um acréscimo extrínseco à fenomenologia, mas sim um sinal de sua própria coerência. (MISSAGGIA, 2015, p. 165 e 166)

A incursão do Feminismo e da Sociologia da Juventude se mostra complementar ao método fenomenológico, uma vez que a própria condição de existência feminina e aqui acrescentamos a condição geracional, foram obliteradas da tradição fenomenológica em decorrência de contingências históricas e culturais da época em que a Fenomenologia foi pensada e produzida. Apesar disso, não há como negar que o Feminismo recebeu influências do pensamento fenomenológico.

Kristana Arp (2000) explica que, em termos de sua orientação filosófica, Simone de Beauvoir é comumente identificada apenas como uma pensadora existencialista. Isso ocorre, segundo Arp (2000), porque até agora, não foi dada a devida atenção às raízes fenomenológicas do pensamento beauvoiriano. O próprio fato de a orientação teórica de Beauvoir ser profundamente atravessada pelo pensamento de Sartre é, por si só, uma comprovação dos traços fenomenológicos. O existencialismo em sua forma mais conhecida, isto é, a obra inicial de Jean-Paul Sartre, é em si uma extensão dos temas fenomenológicos centrais de Husserl e Heidegger (ARP, 2000).

Apesar dos elementos essencialistas, Simone de Beauvoir incorpora ainda mais perspectivas fenomenológicas em seu trabalho que, segundo Kristana Arp (2000) tem essa influência ainda mais acentuada do que Sartre. Arp (2000) cita, por exemplo, a maneira como Beauvoir entrelaça as visões de Merleau-Ponty sobre o corpo vivido em sua análise da experiência das mulheres sobre sua opressão no *Segundo Sexo*. Outra característica central da

obra de Beauvoir é a maneira como ela incorpora o conceito fenomenológico fundacional do sujeito situado.

Um princípio central da Fenomenologia, que foi inclusive validado pelo Existencialismo, é que o sujeito vivo sempre se encontra "em situação", isto é, em um complexo de circunstâncias altamente particulares e particularizados (ARP, 2000). Este *insight* fundamenta muito da análise de Beauvoir no *Segundo Sexo*, especialmente no segundo volume da obra: *A experiência vivida* (ARP, 2000). Até mesmo os escritos anteriores de Beauvoir sobre ética, assumem uma compreensão fenomenológica do sujeito como situado.

Acreditamos que o Feminismo, definido como um movimento amplo, tanto de espectro teórico quanto de militância política, que luta pela garantia dos direitos das mulheres, buscando superar a desigualdade entre os gêneros (MISSAGGIA, 2015), pode ser profusamente utilizado em conjunto com a Fenomenologia que, grosso modo, é compreendida como uma corrente filosófica que busca descrever as experiências e estruturas da consciência partindo “[...] de um método de descrição desses fenômenos tal como são vivenciados pelo sujeito” (MISSAGGIA, 2015, p. 159 e 160). A partir dessas reflexões, discutiremos, orientados pelas principais “evidências” encontradas no campo de investigação, a necessidade de adotarmos as reflexões da Teoria Feminista e dos Estudos de Gênero como ferramenta de compreensão do fenômeno da evasão escolar.

2.3. Teoria Feminista e Estudos de Gênero

A epistemologia feminista não se constitui como um domínio estável; longe disso, corresponde a um espaço de contestação e de dúvida sobre tudo o que pode ser “[...] considerado 'conhecimento', quem o define e como este é capturado pelo sujeito do conhecimento” (HARDING, 1986, *apud* NARVAZ, KOLLER, 2006, p. 651). Em virtude disto, é mais pertinente falarmos em metodologias e epistemologias feministas, no plural, uma vez que as investigações que têm a teoria feminista como arcabouço teórico contam com variadas formas de produção do conhecimento, a partir da utilização de diferentes teorias (NARVAZ; KOLLER, 2006). Sobre este aspecto, Martha Narvaz e Silvia Helena Koller (2006) defendem que as epistemologias feministas se expandem para um campo multidisciplinar e advogam pela pluralidade metodológica (NARVAZ; KOLLER, 2006), razão pela qual consideramos muito contributiva e válida a relação entre a Fenomenologia e o Feminismo.

Compreendemos, assim como assevera Guacira Lopes Louro (2004), que uma das características mais significativas dos Estudos Feministas é o seu caráter político, propondo a problematização dos padrões de neutralidade e distanciamento, consideradas condições indispensáveis à produção acadêmica e científica (LOURO 2004). Além disso, as mulheres foram, por muito tempo, excluídas dos “trabalhos” científicos, visto que a neutralidade e a racionalidade não eram consideradas atributos femininos, segundo as orientações científicas e sociais da época. O feminino, nesta perspectiva, ligava-se à emoção e ao sentimento, estando a racionalidade e a neutralidade atreladas ao masculino (BEAUVOIR 1970a; NAVARRO-SWAIN 2000; DESCARRIES 2000; LOURO 2004).

A pesquisa feminista rejeita a conveniência ou mesmo a possibilidade de pesquisa sem valor e, ao invés disso, amplia seu compromisso com a mudança da posição das mulheres e, portanto, da sociedade como um todo (LEVESQUE-LOPMAN, 2000). A investigação feminista parte do questionamento sobre uma visão unificada acerca das mulheres, em uma sociedade mal-definida, e com tradição intelectual patriarcal. Isso é expresso de várias maneiras diferentes: por uma afirmação de que o pessoal é político; por uma rejeição do positivismo e pelo interesse em abordagens fenomenológicas ou interacionistas sociais, que visa, entre outras coisas, construir uma nova definição da relação entre pesquisadora e mulher (LEVESQUE-LOPMAN, 2000).

As ciências humanas, ditas racionalistas, neutras e objetivas, desde o positivismo comteano, reclamam a hierarquia dos indivíduos a partir do sexo biológico. Auguste Comte, citado por Simone de Beauvoir (1970b), defende que entre homens e mulheres há diferenças radicais, tanto no aspecto físico quanto moral, que os separam profundamente enquanto cidadãos (BEAUVOIR, 1970b). Beauvoir (1970b) explica ainda que Comte reivindica a superioridade do sexo masculino através da assertiva de que a feminilidade funciona como um tipo de "infância contínua", de modo que essa infantilidade biológica se converte em uma fraqueza intelectual; fazendo com que o papel feminino se torne puramente afetivo, atuando como esposa e dona de casa, não podendo concorrer com o homem e, tampouco receber educação formal e científica. E ainda, segundo o sistema positivista, ela deve permanecer confinada à esfera privada, cuidando da família; “[...] o divórcio é-lhe proibido e seria mesmo desejável que sua viuvez fosse eterna; ela não tem nenhum direito econômico nem político, é apenas esposa e educadora” (BEAUVOIR, 1970b, p. 147).

Simone de Beauvoir (1970b) também faz uma severa crítica à análise materialista histórica dialética empreendida por Engels em sua obra: *A Origem da Família da Propriedade Privada e do Estado*. A autora reconhece as importantes verdades reveladas pelo materialismo

histórico-dialético, dentre elas: a humanidade não pode ser definida apenas por seus espectros biológicos, pois ela se configura enquanto uma realidade histórica que não se deixa afetar passivamente pelos elementos da Natureza. O ato de dominar os elementos naturais, que durante muito tempo fustigou os seres humanos, promove na espécie uma operação interior e subjetiva; que se efetua objetivamente na práxis (BEAUVOIR, 1970b). A partir desta conclusão, chega-se a outra: a mulher não pode ser compreendida apenas como um organismo sexuado, uma vez que os “[...] fatores biológicos só têm relevância quando assumem, na ação, um valor concreto; a consciência que a mulher adquire de si mesma não é definida unicamente pela sexualidade” (BEAUVOIR, 1970b, p. 73).

Beauvoir (1970b) explica ainda que esta condição é reflexo de uma estrutura econômica da sociedade, que traduz o grau de evolução técnica conquistado pelos seres humanos. Apesar dos progressos obtidos por estas reflexões, muitos pontos factuais acerca da opressão de gênero foram escamoteados por Engels. Beauvoir (1970b) defende a insustentabilidade da tese materialista histórica dialética de que a opressão feminina tem início com invenção da propriedade privada. Essa assertiva não é comprovável em virtude da insuficiência argumentativa e analítica da obra de Engels. Ademais, Engels não esclarece tampouco o caráter singular da opressão feminina. Ao invés disso, “[...] tentou reduzir a oposição dos sexos a um conflito de classes: fê-lo, aliás, sem grande convicção; a tese não é sustentável” (BEAUVOIR, 1970b, p. 77).

A afirmação de que num regime socialista, homens e mulheres seriam tomados unicamente como trabalhadores é, segundo Beauvoir (1970b), igualmente equivocada. A filósofa destaca que, na economia social e na vida individual, a função reprodutora feminina é tão importante quanto sua capacidade laboral. “Há épocas em que ela é mais útil fazendo filhos do que empurrando a charrua. Engels escamoteou o problema; limitou-se a declarar que a comunidade socialista abolirá a família; é uma solução assaz abstrata” (BEAUVOIR, 1970b, p. 78). Beauvoir (1970b) elogia o fato de que “[...] as pretensões ontológicas do existente assumem uma forma concreta segundo as possibilidades materiais que se lhe oferecem, e em particular as que lhes proporcionam as técnicas” (BEAUVOIR, 1970b, p. 80). Segundo Beauvoir (1970b), esse é o ponto mais assertivo, concreto e contributivo da teoria materialista histórica dialética.

Ademais, o Feminismo, enquanto arcabouço teórico que busca identificar de maneira crítica as relações verticalizadas, tende a rejeitar a tradicional separação entre um/a cientista e seus “informantes”, visto que esta distinção é pautada em categorias científicas tradicionais

que funcionaram, por muito tempo, como elemento de obliteração de minorias sociais e em benefício da manutenção de um *status quo* patriarcal e etnocêntrico (ANGROSINO, 2009).

A realização de uma pesquisa que se pretende feminista e fenomenológica é, ao mesmo tempo, um empreendimento valioso e complexo. Esta perspectiva suspende a aceitação automática e acrítica do positivismo científico, que critica a junção de mais de uma base teórico-epistemológica e impõe, necessariamente, objetividade e neutralidade a toda e qualquer investigação. O método de investigação fenomenológico integrado à perspectiva feminista tem como finalidade investigar as maneiras pelas quais o mundo "em si" se dá para nós (mulheres) (LEVESQUE-LOPMAN, 2000). A questão suscitada por esta abordagem busca averiguar como as preocupações epistemológicas feministas podem ser traduzidas em uma Fenomenologia apropriada e significativa para as feministas que identificaram, em suas pesquisas, a importância da subjetividade consciente (a validação da experiência subjetiva de cada mulher) e da intersubjetividade.

A teoria Feminista tem apresentado uma crítica contundente sobre a forma dominante de produção do conhecimento científico, propondo uma forma alternativa de articulação e operação neste âmbito (RAGO, 1998). A teoria feminista e os estudos de gênero se fazem extremamente necessários para o debate científico contemporâneo, pois as mulheres carregam uma experiência cultural e histórica diferenciada da masculina e classificada, até o presente momento, em várias esferas científicas como uma construção diminuta e, realizada às margens, por essa razão, é inegável a urgência de uma mudança profunda que se opere, sobretudo na produção do conhecimento científico (RAGO, 1998).

Quando se pensa em Teoria Feminista, não há como padronizá-la a partir de um grupo único e conciso de elementos unânimes que se apresentam em todas as investigações balizadas por esta epistemologia. Sobre esta questão Margareth Rago (1998, p. 24) explica que:

Na consideração da existência de uma/várias epistemologia/s feminista/s, valeria então destacarmos, de início, dois pontos: o primeiro aponta para a participação do feminismo na ampla crítica cultural, teórica, epistemológica em curso, ao lado da Psicanálise, da Hermenêutica, da Teoria Crítica Marxista, do Desconstrutivismo e do Pós-modernismo. Esta crítica revela o caráter particular de categorias dominantes, que se apresentam como universais; propõe a crítica da racionalidade burguesa, ocidental, marxista incluso, que não se pensa em sua dimensão sexualizada, enquanto criação masculina, logo excludente. Portanto, denuncia uma racionalidade que opera num campo ensimesmado, isto é, a partir da lógica da identidade e que não dá conta de pensar a diferença. [...] O segundo, embutido no primeiro, traz as propostas desta nova forma de conceber a produção do conhecimento, do projeto feminista de ciência alternativa, que se quer potencialmente emancipador (RAGO, 1998, p. 24).

Rago (1998) esclarece que as feministas se ocupam de repensar os conceitos com que trabalham as Ciências Humanas, conceitos estes, identitários e, portanto, excludentes. As bases epistemológicas anteriores ao Feminismo pensam concepções balizadas na prerrogativa universalizante do homem, que se reporta ao indivíduo do sexo / gênero masculino, heterossexual, “civilizado” e do Primeiro Mundo (RAGO, 1998), excluindo de suas análises todos aqueles que escapam desse modelo de referência. Neste sentido, as práticas masculinas são priorizadas e valorizadas em detrimento das femininas, de modo que o mundo privado passa a ser “[...] considerado de menor importância frente à esfera pública, no imaginário ocidental” (RAGO, 1998, p. 24). A juventude, de maneira análoga ao que ocorre com as mulheres, tem seu presentismo negado, sendo reconhecida apenas como uma categoria geracional cambiante e prévia, em que seu bojo de significados se insere precisamente no “vir a ser” adulto.

A inserção do Feminismo nos estudos sobre juventudes busca romper com uma visão essencialista e estereotipada sobre esta categoria geracional, pois muitos estudiosos²⁶ da psicologia e da psicanálise definiram a juventude - chamada nestas ciências de “adolescência” - como um fenômeno universal e homogêneo, marcado por uma série de mudanças físicas e psicológicas. Estas perspectivas contribuíram de forma direta para a criação de estereótipos negativos acerca da juventude, tais como: o jovem visto como indivíduo contraditório, violento, ambivalente, insubordinado à família e à sociedade etc. (ALPÍZAR; BERNAL, 2002). Essas definições também se balizam claramente pela diferenciação de gênero, que atribui às jovens papéis de gênero tradicionais ao presumir, por exemplo, “[...] que uma jovem sadia deve ter expectativas definidas e claras que tenha inclinação à maternidade (antepondo à sexualidade), à passividade sexual, à formação da família, ao cuidado dos outros” (ALPÍZAR; BERNAL, 2002, p. 23).

Esta visão errônea acerca da juventude evoluiu e os estudos feministas tiveram grandes contribuições no sentido de “[...] incluir os traços de gênero nesses estudos sobre a ‘normalidade’ na juventude e adolescência das mulheres” (ALPÍZAR; BERNAL, 2002, p. 23). Entretanto, as abordagens balizadas pela perspectiva biologicista ainda possuem uma forte influência nas prescrições acerca de normalidade em muitos estudos sobre sexualidade juvenil e saúde mental de jovens mulheres. Em sua obra: *Emergencia de culturas juveniles*,

²⁶ Sobre esta visão positivista, de recorte sociológico pautado no funcionalismo ver: Anna Freud (1995) e Rodolpho Ruffino (1995).

Rossana Reguillo Cruz (2000) evidencia que os estudos de gênero são muito importantes para as investigações que abordam questões juvenis, segundo Reguillo (2000):

El género en tanto concepto relacional ha permitido visualizar las diferencias socioculturales entre los sexos y ha señalado de múltiples modos lo asimétrico de esta diferenciación. No se trata de pensar el género como una noción clausurada, con bordes perfectamente delimitados, sino por el contrario, como un campo intersecciones donde lo biológico despliega con mayor nitidez su uso político-cultural²⁷ (REGUILLO, 2000, p. 90),

Reguillo (2000) é consonante com a perspectiva feminista sobre a utilização dos aspectos biológicos e fisiológicos como mecanismos de atribuição de assimetrias de gênero. De maneira análoga, acreditamos que esta forma essencialista perpassa também pelos aspectos que concernem a construção semântica da juventude na contemporaneidade.

Como já foi afirmado anteriormente, as jovens mulheres se encontram duplamente oprimidas. Opressão esta decorrente de sua categoria geracional e de seu gênero / sexo biológico e, como mostraremos adiante no processo de análise dos dados, pelo racismo²⁸. Neste ponto nos cabe pontuar acerca das opressões, que se direcionam à feminilidade. Numa visão ampliada acerca das opressões vividas pelas mulheres, Simone de Beauvoir (1970b) pontua que desse fator se podem retirar várias conclusões, e a primeira delas, segundo a própria autora, é a de que toda a história das mulheres foi produzida pelos homens (BEAUVOIR, 1970b). E quando discute os tímidos avanços sociais obtidos / conquistados pelas mulheres Beauvoir (1970b, p. 167 e 168) acrescenta que:

As mulheres só conseguiram exercer uma pressão porque os homens estavam dispostos a aceitá-la. Eles é que sempre tiveram a sorte da mulher nas mãos; dela não decidiram em função do interesse feminino; para seus próprios projetos, seus temores, suas necessidades foi que atentaram. Se adoraram a deusa-mãe foi porque a Natureza os amedrontava; logo que o instrumento de bronze lhes permitiu enfrentá-la, instituíram o patriarcado; foi o conflito entre a família e o Estado que então definiu o estatuto da mulher; foi a atitude do cristão em face de Deus, do mundo e da própria carne que se refletiu na condição que lhe determinaram; a querela que se chamou na Idade Média "querela das mulheres" foi realizada entre clérigos e leigos a propósito do casamento e do celibato; é o regime social fundado na propriedade privada que acarretou a tutela da mulher casada, e a revolução

²⁷ O gênero, como conceito relacional, tornou possível visualizar as diferenças socioculturais entre os sexos e apontou, de várias formas, a natureza assimétrica dessa diferenciação. Não se trata de pensar o gênero como uma noção fechada, com bordas perfeitamente delimitadas, mas, ao contrário, como intersecções de campo onde o biológico se desdobra com maior clareza em seu uso político-cultural (Tradução Nossa).

²⁸ Destacamos que, dentre as entrevistadas desta investigação, a maioria se autodeclarou negra/parda. Ainda que as questões raciais não compusessem o foco do nosso trabalho, alertamos para o fato de que a juventude negra no país é particularmente afetada pelo fenômeno da exclusão social e de tudo que dele decorre.

técnica realizada pelos homens que libertou as mulheres de hoje. Foi a evolução da ética masculina que trouxe a redução de numerosas famílias pelo *birth-control* e libertou parcialmente a mulher das servidões da maternidade. O próprio feminismo nunca foi um movimento autônomo: foi, em parte, um instrumento nas mãos dos políticos e, em parte, um epifenômeno refletindo um drama social mais profundo. Nunca as mulheres constituíram uma casta separada: em verdade nunca elas procuraram desempenhar um papel na história enquanto sexo. As doutrinas que reclamam o advento da mulher enquanto carne, vida, imanência, enquanto *Outro*, são ideologias masculinas que não exprimem de modo algum as reivindicações femininas. A maioria das mulheres aceita resignadamente a sorte sem tentar nenhuma ação; as que buscaram mudá-la não pretenderam encerrar-se em sua singularidade, nem fazê-la triunfar, mas sim sobrepujá-la. Quando intervieram no desenrolar dos acontecimentos, fizeram-no de acordo com os homens e dentro das perspectivas masculinas (BEAUVOIR, 1970b, p. 167 e 168).

Corroboramos com a visão expressa por Beauvoir (1970b), apesar de reconhecermos que atualmente o movimento feminista, bem como os movimentos sociais, obtiveram importantes conquistas na esfera política e social. Entretanto, é válido ponderar que estas conquistas são gradualmente obtidas, negociadas e renegociadas segundo os interesses neoliberais e patriarcais socialmente vigentes. cremos ainda que várias conquistas sociais obtidas pelas mulheres acarretaram na criação de novas formas de opressão, sobretudo para a juventude feminina.

As mulheres são as maiores vítimas de assédio sexual no ambiente de trabalho e/ou acadêmico (DAL BOSCO; NOGUEIRA, 2001; FREITAS, 2001; PAMPLONA FILHO, 2002; DIAS, 2008); o fenômeno denominado *revenge porn*²⁹ (pornô de vingança) tem como principais vítimas as mulheres jovens; em termos etários, as jovens são as que mais vêm a óbito em decorrência de homicídios³⁰ no país; etc. Deve-se levar sempre em consideração o fato de que a violência de gênero precede a instauração do patriarcado, que defende a superioridade masculina sobre a feminina.

Apesar das inúmeras abordagens relacionadas à teoria feminista e aos estudos de gênero, acreditamos, como defendem Kate Millet (1974), Heleieth Saffioti (2004, 2001, 1987), Betty Friedan (1971), que há uma estreita relação entre o patriarcado e a dominação, violência e assimetrias de sexo/gênero. Ainda que, em alguns momentos, seja utilizada uma fundamentação teórica pautada também pelas contribuições de feministas pós-estruturalistas,

²⁹ Ainda são incipientes o número de trabalhos acadêmicos que discutem tanto o fenômeno do *revenge porn* quanto seus efeitos sociais e jurídicos no país. Sobre essa temática consultar: (MECABÔ & COLUCCI, 2015) e (VALENTE, et al., 2016).

³⁰ Dados apresentados pelo “Atlas da Violência - 2019”, produzido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública mostram que no ano de 2017, no Brasil, 45,1 % dos óbitos de mulheres jovens (entre 15 e 29 anos) foram ocasionados por homicídios.

que consideram que os papéis de gênero são construções sociais, baseados em performances que ganharam efeitos de verdade ao longo da história das civilizações, acreditamos veementemente, como defende Heleieth Saffioti (2001), que as relações de gênero são profundamente atravessadas pelas relações de poder.

Quando nos referimos ao termo gênero, compactuamos com a definição elaborada pela estudiosa Joan Scott (1995):

[...] o termo “gênero” também é utilizado para designar as relações sociais entre os sexos. Seu uso rejeita explicitamente explicações biológicas como aquelas que encontram um denominador comum, para diversas formas de subordinação feminina, nos fatos de que as mulheres têm a capacidade para dar à luz e de que os homens têm uma força muscular superior. Em vez disso, o termo ‘gênero’ torna-se uma forma de indicar ‘construções culturais’ -a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres. “Gênero” é, segundo esta definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. Com a proliferação dos estudos sobre sexo e sexualidade, gênero tornou-se uma palavra particularmente útil, pois oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis sexuais atribuídos às mulheres e aos homens (SCOTT, 1995, p. 72).

Consideramos muito importante definir que concebemos a feminilidade e a masculinidade como papéis culturais socialmente inscritos sobre os corpos sexuados, entretanto cremos que, como defende Saffioti (2004), em muitas produções científicas, o conceito de gênero tem dominado os debates feministas contemporâneos, e isto tem camuflado e desqualificado a centralidade que o patriarcado ocupa na ordem de opressão e subjugação das mulheres (SAFFIOTI, 2004). Neste sentido, identificamos que as motivações da evasão escolar apresentam uma variável muito heterogênea e plural, entretanto a relação de opressão e os papéis estabelecidos pelo patriarcado corroboram para que as mulheres sejam afastadas do âmbito público (vida escolar) e relegadas à esfera privada, sobretudo quando se tornam mães.

Esta investigação compreende a maternidade como uma construção sociocultural, como algo que não está arrolado à natureza feminina e, tampouco, provém de um suposto determinismo biológico, inato e universal a todos os indivíduos do sexo feminino (KLEIN, 2007). Desta forma, e como assevera Carin Klein (2007), esta perspectiva de interpretação da maternidade segue contrária aos argumentos que buscam justificar ou consolidar determinadas posições, tarefas e comportamentos relacionados à maternidade, essas premissas se repetem de maneira insistente em vários aparatos culturais da sociedade contemporânea, de

modo que a maternidade figura como um elemento de investimento social neste contexto histórico e cultural (KLEIN, 2007). Sobre esse aspecto, a obra: *Um amor conquistado: o mito do amor materno*, de Elisabeth Badinter (1985) critica teorias científicas que advogam pela existência do “instinto materno”, considerando-o como um fator universal, biológico e inato, presente em todas as mulheres. Badinter (1985) explica que o amor materno é uma construção social e cultural mítica imbuída de um valor social capaz de exercer grande coerção sobre a sexualidade e os desejos femininos (BADINTER, 1985).

As ideias sociais contemporâneas acerca do papel social das jovens mulheres excluem de seu bojo a maternidade. Entretanto, nem sempre a maternidade juvenil foi encarada dessa maneira, visto que “[...] a maternidade é uma realidade multiforme, da qual é necessário destacar alguns traços históricos mais importantes” (PERROT, 2007, p. 68). Michelle Perrot (2007) explica que a função materna atua como um pilar social e consolidação do Estado e, portanto, é compreendida como um “fato social”. Por essa razão, o próprio Estado investe em políticas de controle do corpo materno por meio da natalidade, retirando da juventude, neste momento histórico, a “obrigação” da maternidade, dando às jovens outras expectativas tais como: inserção no mercado de trabalho; estudos; consumo etc.

Os estudos de gênero trouxeram múltiplas possibilidades de abordagem da maternidade visando compreendê-la em suas múltiplas facetas. Assim, a maternidade pode ser interpretada tanto como símbolo de realização feminina dentro de uma perspectiva hegemônica de feminilidade, como também pode ser entendida como um símbolo da opressão das mulheres (SCAVONE, 2001). Desta forma, podemos compreender que há uma multiplicidade de maneiras de interpretar a maternidade enquanto símbolo e essa perspectiva justifica o nosso diálogo com as alunas evadidas que se tornaram mães enquanto estavam inseridas na Educação Básica. Cremos que a forma como a maternidade é significada interfere de forma direta no processo de “expulsão” das jovens mães do universo escolar.

Quando o fenômeno da gravidez na adolescência / juventude é relatado, muitas vezes se associa a adjetivos como “indesejada” ou “precoc”, “[...] presentes nas visões biomédicas, ressaltando o comportamento, as consequências sociais e biológicas negativas dos comportamentos afetivo-sexuais dos adolescentes e jovens” (GONÇALVES; KNAUTH, 2006, p. 627), excluindo a autonomia que as mulheres jovens podem ter sobre seus corpos e/ou sobre os papéis sociais que porventura possam desejar nas diferentes etapas geracionais de suas vidas. Esse desejo pode existir, ainda que ele caminhe na direção contrária daquilo que a sociedade neoliberal impõe aos corpos jovens e/ou femininos.

Silvia Alexim Nunes (2012) destaca que há dois aspectos fundamentais a serem ponderados no que diz respeito ao tema da gravidez na adolescência, tanto no âmbito midiático quanto nos discursos oficiais propalados por fontes especializadas ou não na temática. O primeiro aspecto concerne à abordagem da temática partindo de uma perspectiva universalista que homogeneiza as diferenças etárias e sociais (NUNES, 2012). O segundo ponto refere-se ao fato de que a maternidade na juventude é tratada como um fenômeno anistórico, isto é, que não depende das condições históricas, culturais e sociais que o caracterizam como um problema (NUNES, 2012). O “anistorismo” do fenômeno é contrário à própria ideia da criação da juventude, como foi discutido anteriormente.

Neste sentido, a hipótese desta pesquisa é convergente com o estudo de Silvia Alexim Nunes (2012), pois além de considerar a maternidade como uma construção social inserida no bojo das relações patriarcais, crê-se também que esse fenômeno (gravidez na adolescência) se converteu em um problema social a partir do momento em que, na atualidade, a maternidade juvenil passou a figurar um empecilho à consolidação de um “[...] projeto político de gestão da produção e reprodução do corpo social que pressupõe a maternidade como um projeto racional” (NUNES, 2012, p. 54). Assim, a transformação da maternidade na juventude em um problema social integra uma estratégia biopolítica que propõe a produção e a regulação da vida (NUNES, 2012). A própria concepção de “adolescência” no Brasil³¹ e no Ocidente é delineada a partir do século XIX e, segundo Jon Savage (2009) surge pela primeira vez em 1898, nas pesquisas do psicólogo G. Stanley Hall.

Historicamente e considerando as produções intelectuais e filosóficas elaboradas desde a época de Aristóteles até Freud, o feminino é representado como uma carência, um equívoco, uma fragilidade da natureza (PERROT, 2007). Aristóteles considerava a mulher como um homem “mal-acabado” e incompleto. Freud³² teoriza toda a sexualidade feminina a partir da “primazia do falo”. A mulher é compreendida, nesta perspectiva, como “[...] um ser em concavidade, esburacado, marcado para a posse, para a passividade. Por sua anatomia. Mas também por sua biologia” (PERROT, 2007, p. 63). Seus fluidos biológicos — a água, o sangue (menstrual), o leite — não têm o poder criador atribuído ao espermatozoide, ao contrário, eles apenas nutrem a semente masculina. Na concepção, a mulher não passa de um receptáculo, uma incubadora cuja única função é ser quente, calma e propícia ao nascimento (PERROT,

³¹ O artigo “Esperando o futuro: a maternidade na adolescência” de Silvia Alexim Nunes (2012) realiza uma retomada histórica adensada acerca dos processos de medicalização dos corpos jovens no Brasil.

³² Sobre a relação da psicanálise enquanto um dispositivo de dominação sexual que reforça o modelo heteronormativo da dominação masculina, ler o artigo “*A psicanálise e o dispositivo diferença sexual*”, de Márcia Arán (2009).

2007). A função reprodutora feminina e os mecanismos da ovulação só vieram à tona no século XVIII e “[...] é somente em meados do século XIX que se reconhecerá sua importância” (PERROT, 2007, p. 63). Dentre as representações sociais que se inscreveram nos corpos femininos, a maternidade, a juventude, bem como a maternidade juvenil foram elementos que ganharam vários matizes e representações ao longo da história.

O senso comum atribui à mulher jovem uma suposta maturidade precoce. Isso se dá pelo fato de que, ainda hoje, muitas meninas são encaminhadas, precocemente, aos ofícios domésticos. Beauvoir (1970a) explica que, um homem especializado em seu trabalho se encontra separado da fase infantil por anos de aprendizado. Neste caso, as atividades paternas são profundamente misteriosas para os garotos de modo que na infância e na juventude masculina, o homem não tem total acesso àquilo que a sociedade espera dele em termos profissionais. Diferentemente do que ocorre com os meninos, as atividades da mãe são acessíveis às garotas; o que leva a própria família a delegar a elas parte dos afazeres domésticos e dos cuidados com irmãos mais novos etc. (BEAUVOIR, 1970a). Estas ações fazem com que os adultos julguem, por vezes, que a jovem é mais precoce do que o menino.

Outra nuance da gravidez na juventude é a sexualização precoce das mulheres brasileiras. Esse fenômeno é abordado historicamente por Mary Del Priore (2001) em sua obra *Histórias do Cotidiano*. Del Priore (2001) descreve duas cenas paradoxais observadas no mesmo contexto histórico: na primeira cena, uma garotinha, acompanhada de sua mãe, empurra um carrinho de bebê pelas ruas, simulando brincar de “casinha”; na segunda, no intervalo de um colégio “[...] cabecinhas viravoltavam, jogando os cabelos num pêndulo frenético, [...] diminutos quadris sobem e descem buscando a ‘boquinha da garrafa’” (DEL PRIORE, 2001, p. 64).

Del Priore (2001) acrescenta que, em nossa cultura, convivemos com modelos opostos para a configuração da personalidade feminina: no primeiro caso, valoriza-se a maternidade e tudo aquilo que a cerca: a família, a casa, os costumes tradicionais; na segunda situação: “[...] a sexualidade precoce, as gestações de adolescentes, a supervalorização do corpo, o hedonismo crescente gerando ‘paquitas’, ‘tchans’ e outras aberrações” (DEL PRIORE, 2001, p. 64). Muitas garotas são fotografadas com fantasias “[...] à la Carla Perez, à la Xuxa, a boquinha borrada de batom e as mãos de restos de esmalte: pequenas e tristes caricaturas do pior que pode produzir o mundo dos adultos” (DEL PRIORE, 2001, p. 64).

A tradição de sexualização da mulher na sua juventude³³, ou ainda, na própria infância não é uma novidade na história no país. Gilberto Freyre, analisando alguns documentos do século XVIII, confirmou que no período colonial era comum que jovens senhores de engenho estuprassem meninas escravizadas com o objetivo de transmitir-lhes sífilis e curarem-se (DEL PRIORE, 2001). Os Inquisidores do Santo Ofício no Brasil ignoravam os casos em que homens maduros sodomizavam garotinhas de sete anos. Na colônia brasileira, o Santo Ofício perseguia “[...] os adultos ‘*per desperdício de sêmen*’ — pecado gravíssimo, associado ao nanismo — e não por pedofilia³⁴” (DEL PRIORE, 2001, p. 65).

Apesar de o Brasil assistir a uma série de mudanças culturais, é possível notar que há ainda a permanência de práticas de sexualização infantil e juvenil. “A menina que, no passado, servia de vacina para a sífilis do sinhozinho está, hoje, nas páginas da internet, nos sites de pornografia infantil” (DEL PRIORE, 2001, p. 65). A reação hoje, felizmente, é diferente daquela do Inquisidor do século XVIII; não é o silêncio, mas de horror e indignação. Apesar disso, as práticas de fomento à sexualização precoce de meninas não cessam.

Del Priore (2001) adverte que é preciso se atentar contra práticas vividas socialmente, que só corroboram, no silêncio, para a iniciação das mulheres brasileiras. Acrescenta ainda que a responsabilidade dessa luta não pode ser exclusivamente do Estado, mas de cada cidadão individualmente. Para impedi-la é necessário repensar sobre as péssimas influências de determinados programas de televisão, atores e atrizes, influenciadores digitais, que contribuem na fabricação de milhares de crianças e jovens que, cada vez mais, “[...] os imitam aceitando se deixar explorar sexualmente, na maioria das vezes com a conivência dos pais, pois acostumaram-se todos a tomar a representação do que viram na televisão pelo concreto de suas vidas” (DEL PRIORE, 2001, p. 66).

Ademais, existem identidades juvenis que são categorias simbólicas referenciais, nas quais são delimitadas quem pertence ao grupo juvenil e quem fica excluída. Tais identidades são produto de uma tensão permanente entre as representações dominantes sobre o que “deve

³³ A sexualização das mulheres jovens afeta predominantemente a juventude negra. Esse fenômeno é conhecido nos dias de hoje como hiperssexualização.

³⁴ Com relação à excessiva tolerância da pedofilia no Brasil Colônia, Del Priore (2001) relata, em sua obra, a seguinte passagem: “Em 1735, um ouvidor português em viagem pelos sertões mineiros esbarrou em uma jovem mãe de dez anos. Leocádia era seu nome, tinha três filhos e vivia amancebada desde os oito. Mereceu de sua pluma graves considerações. Viajantes estrangeiros que cruzaram o Brasil, durante o século XIX, não deixaram de perceber, escandalizados, a forma pela qual a criança entrava precocemente no mundo dos adultos. Vestiam-se como eles, fumavam, davam ordens aos gritos, distribuíam chutes e pontapés reproduzindo a violência da sociedade escravista” (DEL PRIORE, 2001, p. 65).

ser” a juventude, produzidas de fora da perspectiva jovem e aquelas elaboradas pelas próprias jovens. São modificáveis, transitórias e construídas dentro de redes de relações de poder (ALPÍZAR; BERNAL, 2002). As identidades juvenis têm seu lócus de produção similar aos códigos de inteligibilidade que constroem concepções acerca dos corpos no que diz respeito ao gênero e ao papel social destinado a cada um deles.

Butler (entrevistada por Prins & Meijer, 2002) acredita que o imaginário político prescreve formas de pensamento e produção que, em muitas situações são fictícias à medida que estas imposições delineiam modos e possibilidades de existência. O trabalho do Feminismo e também de Judith Butler consiste em evidenciar e expandir os campos de possibilidades para as vivências corpóreas, desnaturalizando ideias pré-concebidas que alocam a “natureza” ou o “biológico” como ferramentas de limitações e/ou possibilidades para vidas gendradas (BUTLER em entrevista a PRINS & MEIJER, 2002).

Por essa razão, pensar a composição simbólica dos corpos, seus códigos de inteligibilidade e o exercício que eles possuem na sociedade compõe uma parte da luta conceitual e filosófica que abarca os estudos feministas (BUTLER entrevistada por PRINS & MEIJER, 2002). Os códigos de inteligibilidade dos quais se referem Butler são marcadores que contribuem para que as jovens mulheres sofram dupla opressão: aquelas que decorrem da feminilidade (gênero) e da juventude (etária / geracional). Butler (2003) defende que não há diferenças expressivas com relação às definições de sexo e gênero, pois ambos se apresentam somente de modo dicotômico: masculino e feminino (BUTLER, 2003), dessa maneira o gênero seria então uma forma de fabricação da realidade (particular de cada cultura e momento histórico) sobre o sexo. Essa percepção teórica leva ao questionamento sobre a existência da própria categoria “mulher”, ou seja, o sujeito do Feminismo:

Não há ontologia do gênero sobre a qual possamos construir uma política, pois as ontologias do gênero sempre operam no interior de contextos políticos estabelecidos como injunções normativas, determinando o que se qualifica como sexo inteligível, invocando e consolidando as restrições reprodutoras que pesam sobre a sexualidade, definindo as exigências prescritivas por meio das quais os corpos sexuais e com marcas de gênero adquirem inteligibilidade cultural (BUTLER, 2003, p. 213).

Butler (2003) considera que toda e qualquer construção discursiva sobre o gênero que se apresenta pautada por um viés dicotômico (masculino e feminino) foi anteriormente produzida dentro de um contexto político que propõe regulações, prescrições e normas para a existência daquele gênero. Ou seja, a produção de uma identidade feminina e/ou masculina,

ao invés de “libertar” os sujeitos dessas prescrições e normas, irá enquadrá-los e aprisioná-los ainda mais. Por isso Butler (2003) advoga pela “desconstrução” tanto das identidades masculinas quanto femininas. Para isso, a autora argumenta que:

A desconstrução da identidade não é a desconstrução da política; ao invés disso, ela estabelece como políticos os próprios termos pelos quais a identidade é articulada. Esse tipo de crítica põe em questão a estrutura *fundante* em que o feminismo, como política de identidade, vem-se articulando. O paradoxo interno desse *fundacionismo* é que ele presume, fixa e restringe os próprios “sujeitos” que espera representar e libertar (BUTLER, 2003, p. 213).

Concordamos plenamente com Butler (2003) sobre a relação política - jogos e disputas de poder - existentes dentro das produções semânticas acerca da feminilidade. No caso de nossa investigação sobre a feminilidade juvenil, pontuamos que as entrevistadas / colaboradoras de nossa investigação se identificam, dentro dos elementos culturais e históricos tangíveis, como sujeitos do sexo/gênero feminino, entretanto, essa identificação impõe às suas vidas uma série de prescrições, normas e restrições. O que afirmamos aqui, em consonância com Butler (2003), é que há uma “forma” (performance) socialmente (culturalmente) “desejável” e adequada para uma “jovem mulher”: é necessário ser obediente; aderir resignadamente ao estatuto de aluna; ser dócil dentro das instituições (família, escola, igreja etc.); ser bela e sensual - desde que a beleza e a sensualidade esteja a serviço do desejo masculino; exercer sua liberdade dentro das prescrições e limites impostos à sua condição juvenil (não se tornar mãe precocemente e fora de arranjos matrimoniais socialmente concebidos; preparar-se para o casamento, para devoção ao marido e aos filhos, para o exercício de uma profissão socialmente reconhecida etc.).

Até aqui, buscamos apresentar de forma sucinta, quais foram as contribuições que a Teoria Feminista e os Estudos de Gênero trouxeram para a presente investigação. Entretanto, é importante pontuar que esta tese compreende o gênero como um papel social, visto que todas as colaboradoras se identificam como mulheres cis e heterossexuais. A filiação teórica adotada por nossa investigação é, em muitos aspectos, divergente do pós-feminismo e da pós-crítica, que considera o sexo e o gênero como dois elementos invariavelmente discursivos.

Compreender esses aspectos é concluir que só há liberdade de existência fora dos arranjos binários que o gênero inscreve sobre os corpos sexuados. Por essa razão, é extremamente necessário empregar a perspectiva feminista nesta investigação. Os significados atribuídos aos corpos das jovens mulheres certamente influenciam em suas

trajetórias escolares. Os(as) servidores(as) responsáveis pelo andamento das Políticas Públicas de permanência estudantil têm suas consciências perpassadas pelos códigos simbólicos que a cultura e a sociedade imprimem no público atendido. Essas influências direcionam as ações tomadas por eles e, como discutiremos com maior densidade e profundidade, não têm surtido efeito necessário na instituição investigada.

Após apresentarmos um panorama das nossas escolhas metodológicas e perspectivas teóricas, descreveremos a seguir as técnicas empregadas para a coleta de dados, explicitando a escolha do objeto de pesquisa, os obstáculos encontrados no “campo” bem como as potencialidades e aprendizados adquiridos com este empreendimento investigativo.

2.4. Percurso Técnico e Metodológico

Iniciaremos esta seção refletindo, primeiramente, sobre as dificuldades de realização da pesquisa com jovens no Brasil e, mais especificamente, sobre os obstáculos que encontramos ao longo de nossa investigação. Pensar em pesquisas na área da Educação e, de maneira mais ampla, nas Ciências Humanas, requer uma ponderação acerca das próprias limitações políticas, culturais (de raízes ideológicas) e, sobretudo, econômicas que atravessam o “fazer” científico. Marília Sposito (2009a), respeitada pesquisadora de juventudes no país adverte que:

O dispêndio de tempo para a investigação é algo que certamente interfere nas decisões sobre o universo empírico a ser selecionado, diante de prazos que se tornam cada vez mais exíguos. Os custos inerentes à realização de qualquer atividade de investigação certamente não são e nem devem estar embutidos nas bolsas concedidas aos estudantes da pós-graduação. A possibilidade de definir problemáticas relevantes e as incursões ao campo dependem, assim, de duas situações. Uma primeira, considerada a melhor, mas menos frequente, decorreria da inserção do aluno em grupos de pesquisa constituídos que assegurariam os recursos materiais mínimos para o desenvolvimento de seu trabalho de campo. A segunda, mais comum, é a experiência solitária do aluno da Pós-Graduação que acaba por definir o objeto possível de pesquisa no limite realista de suas possibilidades, ou seja, aquele que não exige requisitos materiais e financeiros inacessíveis à maioria dos estudantes (SPOSITO, 2009a, p. 21).

Diante do exposto, reconhecemo-nos inseridas precisamente no segundo caso. Sobretudo quando se trata da seleção do objeto de pesquisa, bem como das técnicas utilizadas para a realização da coleta de dados. Apesar de o Grupo de Pesquisas CEPELIJ contar com um ótimo laboratório de estudos, com a presença física dos líderes e dos demais alunos, a

educação brasileira, desde o ano de 2016³⁵, vem sofrendo inúmeros contingenciamentos que afetam intensamente o fomento à pesquisa. Esse panorama, por questões políticas e ideológicas, atinge principalmente a pós-graduação nas áreas das Ciências Humanas. A política de redução dos gastos promovida pelo Governo Federal, a partir do ano de 2016 denominou-se: *Uma ponte para o futuro*. Este programa político-econômico teve como principal função fomentar o papel do “Estado mínimo”, enxuto e supostamente eficiente.

Aliado a isso, esta ação buscou incentivar a aliança entre Estado e iniciativa privada; “[...] flexibilizar o mercado de trabalho e ampliar a concorrência internacional, abrindo de maneira escancarada as portas para a venda do patrimônio nacional” (MANCEBO, 2017, p. 883). Esta agenda conservadora e neoliberal vem atacando e, em algumas medidas, enfraquecendo o fomento a pesquisas da área da Educação e das Ciências Humanas. Diante desse cenário, buscamos empreender uma investigação que fosse inovadora, densa, socialmente contributiva e, ao mesmo tempo, pouco dispendiosa financeiramente.

Ante o contexto supracitado, elegemos o nosso objeto de pesquisa: uma única Escola Estadual do município de Presidente Prudente - SP, profundamente afetada pelo problema da evasão escolar. Evidenciamos que a escola eleita era, até o ano de 2018, o ambiente de trabalho da pesquisadora e, sua permanência como docente da unidade escolar ocorreu até o primeiro ano da pesquisa (2018). O fato de conhecer a unidade escolar, seu alunado e sua demanda com relação ao problema da evasão de jovens foi o principal motivo da escolha. Entretanto, outro aspecto também foi preponderante: a dificuldade de aproximação e realização de pesquisas qualitativas com jovens.

Destacamos que a interpretação dos códigos de comunicação dos/das jovens também representou outra dificuldade para esta investigação. Wilma Weller (2006) defende que “[...] o pesquisador será confrontado com códigos de comunicação e estilos de vida que lhe são alheios” (WELLER, 2006, p. 241). A compreensão dos sistemas simbólicos e dos códigos de comunicação juvenis requerem um permanente controle metodológico para que não sejam interpretados através de vieses distorcidos e distantes da realidade social dos sujeitos (WELLER, 2006).

Além disso, como foi dito desde o princípio do presente capítulo, nossa investigação tem como orientação política, ideológica e metodológica a objetividade no desenrolar da pesquisa. Cremos que não há ciência neutra. Todo o fazer científico é assentado sobre

³⁵ Em seu artigo “*Crise político-econômica no Brasil: breve análise da educação superior*”, Deise Mancebo discute, de modo denso, os reflexos da crise econômica no ensino superior. A autora trabalha, especificamente, com o panorama histórico que tem início no ano de 2013 e que se agravou ainda mais na atualidade.

determinados bastiões sociais, políticos e econômicos. Por isso acreditamos que a proximidade da pesquisadora com a comunidade escolar e com as alunas investigadas é, nesta proposta, um elemento que viabilizou a concretude de um resultado fidedigno e contributivo.

Após a definição da escola a ser investigada, elaboramos alguns critérios de seleção de sujeitos / colaboradoras de nossa investigação. O primeiro critério objetivo foi a definição do ano em que teriam início as coletas de dados, com relação a essa questão escolhemos o ano de 2019. A opção ocorreu em virtude de nossa pesquisa aguardar, primeiramente, a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisas para ter início. Como adotamos o “Estudo de Caso” enquanto modalidade de pesquisa, optamos por realizar um levantamento documental dos números de estudantes evadidos entre os anos de 2009 e 2018.

Nossa pesquisa fez um estudo de caso da unidade escolar escolhida. Definimos nossa investigação como estudo de caso visto que se trata de uma pesquisa que utilizará uma série de métodos de pesquisa focalizados em uma única instância (ANDRÉ, 1984). Fizemos uma investigação sistemática da unidade escolar buscando identificar as causas da evasão escolar de jovens mulheres, visto que este fenômeno é uma constante e interfere de modo preponderante nos índices de retenção da instituição.

Escolhemos esta alternativa metodológica em virtude de sua consonância com objeto de pesquisa e com arcabouço teórico que subsidiará esta investigação. Desta forma, os conhecimentos produzidos por meio do estudo de caso possuem valor único e singular; sendo que esta vertente de pesquisa não se define como um “pacote metodológico padronizado”, mas se utiliza de inúmeras técnicas do campo de pesquisa da antropologia e da sociologia e de metodologias ecléticas que incluem entrevistas, gravações, etnografias, anotações, negociações com as informantes do estudo etc. (ANDRÉ, 1984).

A pesquisa fenomenológica busca revelar o “caráter oculto” da evidência (GONZÁLEZ REY, 1999 *apud* HOLANDA 2006), ou seja, a “qualidade” dos fenômenos que não aparece explicitamente à experiência e tampouco se constrói por força da indução (HOLANDA, 2006). Por essa razão, a abordagem qualitativa dos fenômenos tem como finalidade evidenciar os processos complexos de constituição da subjetividade, destoantes das prerrogativas “quantitativas” de predição, descrição e controle (HOLANDA, 2006). Acreditamos como defende Adriano Holanda (2006), que o tratamento dos dados é uma das etapas mais difíceis da pesquisa, visto que, por meio deles (dos dados) buscamos entender a realidade subjetiva do ser humano.

Tomamos a seguinte definição de pesquisa qualitativa, em consonância com Adriano Holanda (2006), partindo das seguintes características que as distingue da abordagem

quantitativa: I -) são investigações que incluem a subjetividade do pesquisador na própria ação de investigar e também do sujeito investigado, reconhecendo, inclusive, sua alteridade (como no caso da pesquisa “empírico-fenomenológica”); II-) possuem uma visão abrangente sobre o fenômeno investigado, destacando a “[...] sua circunscrição junto aos demais fenômenos – sociais, culturais, econômicos, quando for o caso” (HOLANDA, 2006, p. 364).

O “estudo de caso” pode ser compreendido “[...] tanto como uma metodologia qualitativa de pesquisa como quanto um objeto de estudo” (HOLANDA, 2006, p. 367). Ele se caracteriza por realizar a investigação de um sistema delimitado, que parte de uma coleta de dados detalhada e profunda, envolvendo múltiplas fontes de informação. “O foco do estudo de caso pode ser intrínseco (quando se encara o “caso” na sua singularidade) ou instrumental (tomando-se o “caso” como ilustração)” (HOLANDA, 2006, p. 367).

De acordo com Holanda (2006), os passos a serem seguidos são os seguintes: I-) escolha do “caso”, definindo qual estudo de caso se configura como mais promissor ou útil, podendo este ser único ou coletivo, multi situado ou interno, intrínseco ou instrumental; II-) coleta dos dados de maneira extensiva com variadas fontes de informações; III-) a análise dos dados, que pode ser “holística” (investigando o caso por inteiro) ou “embutida” (tomando elementos específicos do caso) e; finalmente, IV-) a interpretação final, elaborada a partir da apreensão total do caso. Creswell (1998), citado por Holanda (2006), assevera que o estudo de caso carrega alguns desafios em seu empreendimento, a saber:

[...] em primeiro lugar, a própria identificação do caso (a designação de sua utilidade ou relevância corre o risco de se tornar excessivamente subjetiva); b) em segundo lugar, a escolha da delimitação do caso (se um caso único ou múltiplo) e; c) finalmente, as fronteiras do caso, ou as complicações inerentes à circunscrição dos casos, ou seja, como este caso “toca” os demais campos. Acrescentaríamos o fato de que o estudo de caso pode tornar-se, a despeito de sua objetividade, um instrumento e não um método específico de trabalho, daí a necessidade de se ter clareza da circunscrição de seu objeto de estudo para um melhor enquadramento deste modelo (CRESWELL, 1998 *apud* HOLANDA, 2006, p. 367).

Conhecendo os desafios que norteiam a técnica e o método por nós escolhido, compreendemos que a Fenomenologia se mostra consonante com o processo de desenvolvimento de nossa investigação. A pesquisa “empírico-fenomenológica” se configura como um retorno à experiência para realizar descrições compreensivas que subsidiem “[...] uma análise estrutural reflexiva criando um retrato da essência da experiência” (HOLANDA, 2006, p. 380). Giorgi (1985), citado por Adriano Holanda (2006), esclarece que há dois níveis

descritivos na investigação fenomenológica: I. os dados originais surgem a partir de descrições “ingênuas”, formuladas através de questões open-ended (abertas) e diálogos; II. o pesquisador descreve as estruturas da experiência baseando-as nas análises reflexivas e interpretações dos julgamentos ou histórias das colaboradoras da pesquisa (HOLANDA, 2006).

Ademais, o método fenomenológico pode ser definido como uma abordagem descritiva, que tem como finalidade deixar o “fenômeno falar por si”, buscando alcançar o sentido da experiência, ou seja, captar o que a experiência significa para os sujeitos que estiveram imersos em um dado fenômeno e, portanto, aptos a dar uma descrição compreensiva deste evento. “Destas descrições individuais, significados gerais ou universais são derivados: as “essências” ou estruturas das experiências” (HOLANDA, 2006, p. 371).

A opção metodológica por pesquisa exploratória advém do fato de que são escassas as abordagens sobre a evasão escolar que partem da perspectiva das próprias alunas absenteístas, sobretudo os estudos que tratam do fenômeno da gravidez na adolescência, a forma como as jovens mães compreendem esse evento e os impactos sobre as suas vidas escolares.

Como defende Fabiano Raupp e Ilse Maria Beuren (2003), a pesquisa exploratória busca aprofundar-se em conceitos preliminares de uma determinada temática que ainda não se encontram completamente esgotados, contribuindo para que questões superficialmente abordadas possam ser esclarecidas (RAUPP; BEUREN, 2003). Essa modalidade de pesquisa também proporciona maiores informações acerca de um determinado assunto, além de auxiliar na delimitação da temática, na formulação de hipóteses e/ou na descoberta de um novo enfoque sobre o assunto pesquisado (ANDRADE, 2002). A opção por este viés investigativo foi também, no caso desta pesquisa, a chave para a escolha teórica.

Apesar de se tratar de uma investigação de caráter exploratório, a intenção desta pesquisa residiu na apreciação crítica dos dados por ela gerados, pois como advoga Larocca *et al.*, (2005), os objetivos analíticos e críticos das pesquisas exploratórias exigem grande profundidade e densidade crítica e analítica, “[...] indo além da simples apreensão-distinção-compreensão de realidades abordadas e teorizações disponíveis” (LAROCCA *et al.*, 2005, p. 129).

Em nosso processo investigativo, também foram analisados documentos e dados gerados dentro da unidade escolar investigada, dentre eles: consolidado final, contendo

número de alunos/as retidos/as por frequência e rendimento; IDESP³⁶ da escola, cujo resultado leva uma série de variáveis em consideração, dentre elas o fluxo de estudantes, ou seja, do número de alunos/as que concluem o ano/série em que estão matriculados; regimento escolar e Projeto Político Pedagógico da escola.

Estes documentos ofereceram subsídios para detectarmos quais foram as medidas tomadas pela unidade escolar no sentido de resgatar as jovens absenteístas e lhes garantir a permanência dos seus estudos. O exame cuidadoso destes documentos também nos auxiliou no desenvolvimento dos questionários e entrevistas com as alunas, uma vez que eles contêm informações sobre a estrutura e o funcionamento da unidade escolar, bem como sobre os métodos de avaliação, recuperação e compensação de ausência, no sentido de viabilizar a possibilidade de permanência àquelas alunas que, por alguma razão, necessitaram se ausentar ao longo do ano letivo.

A opção pela análise dos documentos que esboçam os dados sobre evasão escolar, produzidos na escola estudada, se deu em consonância com a assertiva de André Cellard (2008), de que “[...] uma pessoa que deseja empreender uma pesquisa documental deve, com o objetivo de constituir um *corpus* satisfatório, esgotar todas as pistas capazes de lhe fornecer informações interessantes” (CELLARD, 2008, p. 298).

Inicialmente, buscamos a concessão e autorização da Dirigente Regional de Ensino e da Supervisora responsável pela escola investigada e, para isso, fomos pessoalmente até a Diretoria de Ensino de Presidente Prudente – SP, explicamos a motivação de nossa pesquisa, levamos por escrito o projeto e o termo de concessão para acessarmos posteriormente a escola. Após esta etapa, buscamos, junto a unidade escolar, informações sobre as alunas evadidas no ano de 2018, que possuem entre 15 e 29 anos³⁷ e se encontravam regularmente matriculadas.

Nesta etapa, entramos em contato pessoalmente com a escola investigada, apresentando a justificativa da pesquisa, que foi redigida. A direção da escola e toda a equipe gestora aceitou nos ceder os dados produzidos pela instituição, bem como o contato das

³⁶ O IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo) é um indicador de qualidade das séries iniciais (1ª a 4ª séries) e finais (5ª a 8ª séries) do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Na avaliação de qualidade das escolas feita pelo IDESP consideram-se dois critérios complementares: o desempenho dos alunos nos exames do SARESP e o fluxo escolar. O IDESP tem o papel de dialogar com a escola, fornecendo um diagnóstico de sua qualidade, apontando os pontos em que precisa melhorar e sinalizando sua evolução ano a ano (SÃO PAULO, 2018). Fonte: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/o_que_e.asp> Acesso em: 15 mai 2018.

³⁷ Utilizamos como parametrização a faixa etária expressa na Lei nº 12.852, de 05 de agosto de 2013, que institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE (BRASIL, 2018). Fonte: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/12852.htm> Acesso em: 05 mai 2018.

jovens evadidas no ano de 2018. O estreitamento com a unidade escolar advém, como foi dito anteriormente, do fato de a pesquisadora ter lecionado por 5 anos na instituição, de modo que já existia um vínculo com a comunidade escolar e os sujeitos da investigação.

Após a coleta de dados documentais na instituição escolar, submetemos formalmente, em respeito à Resolução CNS³⁸ 446/2012, o presente projeto de pesquisa ao Comitê de Ética, uma vez que ele lida com sujeitos humanos, através de entrevistas semiestruturadas. A visita aos sujeitos e a coleta de dados da entrevista semiestruturada só teve início após a aprovação do projeto de pesquisa, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do questionário das entrevistas pelo Comitê de Ética.

Após a formalização das contribuições e de posse dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), as entrevistas foram agendadas diretamente com a pesquisadora, que as realizou e, de acordo com a disponibilidade e vontade das colaboradoras que aceitaram contribuir. A coleta dos dados teve início no final do ano letivo de 2018, momento em que o Comitê de Ética havia aprovado a sequência da pesquisa em questão. Inicialmente, objetivamos entrevistar todas as alunas evadidas da Escola investigada e que possuíam idade entre 15 e 29 anos, que se encontrassem regularmente matriculadas na instituição e que permanecessem a mais de três meses ausentes das atividades escolares sem motivo justificado³⁹.

Entramos em contato com as alunas evadidas via telefone, explicamos o objetivo e a motivação da pesquisa, as convidamos para participarem e explicitamos a importância da colaboração com a investigação. A maioria dos contatos foram feitos com os responsáveis pelas jovens. Aqui, precisamente, foi o ponto mais delicado e problemático da pesquisa, como explicamos na *Introdução*. Muitos responsáveis se negaram a assinar o Termo de Livre Consentimento Esclarecido por acreditarem que se tratava de investigação relacionada ao Juizado de Menores e/ou ao Conselho Tutelar.

A maioria das jovens colaboradoras já eram maiores de 18 anos no momento da pesquisa e, por isso, bastava apenas a concessão das próprias para que a entrevista fosse realizada. As ligações efetuadas foram anotadas em um diário de campo. Nele há informações sobre a frequência das ligações, os números discados, a resposta dos responsáveis quanto à liberação do Termo de Livre Consentimento Esclarecido. Boa parte dos números de telefone estavam indisponíveis. Sobre esse fator, uma das funcionárias da escola já nos havia alertado.

³⁸ Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 446, de 12 de dezembro de 2012.

³⁹ Esclarecemos que não serão incluídas na pesquisa estudantes que possuem licença maternidade e/ou outra justificativa para se ausentar temporariamente das atividades escolares, visto que estas situações não se caracterizam como evasão, mas sim como ausência justificada.

A dificuldade no contato com as famílias foi o maior obstáculo para a realização desta investigação.

As entrevistas semiestruturadas mesclaram questões abertas e fechadas, momento em que é ofertada ao sujeito a possibilidade de discorrer livremente sobre o tema proposto (BONI; QUARESMA, 2005). Optamos por essa modalidade de entrevista pelo fato de que ela possibilita a realização de perguntas adicionais no intuito de esclarecer respostas que possam não ficar claras. Esse fator auxilia na delimitação do volume das informações obtidas, a fim de direcionar as indagações para a temática que norteia as intenções desta pesquisa. Em relação ao método fenomenológico, Creswell (1998), citado por Holanda (2006), assevera que o pesquisador precisa se atentar à compreensão da perspectiva filosófica por detrás da abordagem. Este empreendimento deve viabilizar a criação de questões que explorem o significado da experiência, a partir da coleta de dados dos indivíduos que experienciaram o fenômeno (HOLANDA, 2006). A coleta de dados pode ser realizada através de entrevistas, depoimentos, estudos de caso, acrescentadas de autorreflexão etc.

Acreditamos, desde o princípio, que a afinidade pessoal e profissional que a pesquisadora tem com a comunidade escolar e, por conseguinte, com as informantes da pesquisa, foi muito importante no processo de coleta de dados. Dadas as circunstâncias, e as afinidades entre as jovens colaboradoras e a pesquisadora, cremos que os dados gerados podem ser considerados mais fidedignos e legítimos, pois parte da autorreflexão da própria pesquisadora enquanto agente pública também responsável pela execução de Políticas Públicas de contenção do fenômeno da evasão escolar.

A escola estudada contou com um total de 40 estudantes evadidas. Em virtude do tempo hábil para a pesquisa, inicialmente acreditamos que seria possível abarcar com êxito a todas aquelas que aceitassem contribuir com o estudo. Confirmamos essa hipótese, pois como foi dito anteriormente, muitas alunas não foram encontradas (em razão de seus dados estarem desatualizados na escola) e, parte daquelas que obtivemos contato não puderam responder à pesquisa por impedimento dos próprios responsáveis. Em decorrência de o Comitê de Ética ter liberado seu parecer no final do ano de 2018, estendemos a coleta de dados até o primeiro semestre do ano de 2019. Entretanto, seguimos fiéis ao critério inicial tanto em virtude do volume de produção de dados, quanto em razão de rigor metodológico de delimitação do objeto de pesquisa.

Elegemos o final do semestre do ano de 2018 para a coleta de dados documentais, pois foi o momento concomitante ao cumprimento dos créditos das disciplinas junto ao programa de pós-graduação, que ocorreu tanto no primeiro quanto no segundo semestre do

início do doutorado. O interstício de um semestre foi ideal para a submissão do projeto ao Comitê de Ética, bem como para o aprofundamento teórico, com a finalidade de estruturar uma entrevista consistente que sanasse as principais dúvidas relacionadas aos objetivos centrais desta pesquisa.

O processo analítico foi efetuado mediante organização do material empírico e decomposição do conteúdo das narrativas, que nos indicaram os eixos temáticos a serem discutidos, de forma a revelar as visões de mundo, experiências e relações com o ambiente escolar que marcaram a trajetória acadêmica das jovens investigadas.

Após descrevermos as bases teórico-metodológicas que alicerçaram nossa investigação, passaremos para o capítulo seguinte, no qual traremos nossos dados e análises propriamente ditas. Inicialmente apresentaremos o contexto da instituição escolar investigada, explicitando, de modo mais denso, a razão pela qual a escolhemos. Analisaremos os dados documentais que revelam o fenômeno da evasão escolar na última década.

CAPÍTULO 3 - A ESCOLA E A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO: REFLETINDO SOBRE A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E CONTEXTUALIZANDO A INSTITUIÇÃO INVESTIGADA

O presente capítulo tem como objetivo descrever, de maneira densa, a instituição de ensino por nós investigada. Pretendemos relacionar, de forma comparativa, os dados encontrados em nossa pesquisa àqueles descritos e apresentados pelo Censo Escolar realizado pelo INEP. Elegemos o Censo Escolar como parâmetro analítico, pois esse documento é “[...] o principal instrumento de coleta de informações da educação básica e a mais importante pesquisa estatística educacional brasileira” (INEP, 2020, s.p). Antes de apresentarmos uma descrição detalhada sobre a unidade escolar investigada, trouxemos algumas reflexões acerca da estrutura e do funcionamento da educação pública no país.

Na sequência, descrevemos os dados extraídos dos documentos encontrados da unidade escolar, nesta etapa elencamos aspectos como: número de alunos matriculados na última década; características físicas da escola (prédio, localização geográfica); contexto sócio-cultural do local onde a instituição se encontra; Regimento Escolar e concepções pedagógicas expressas pelo Projeto Político Pedagógico.

3.1. Educação básica: refletindo sobre o panorama histórico, político e social da escola pública brasileira

Para compreender o funcionamento da instituição escolar brasileira adotamos o texto da pesquisadora Lorena Freitas (2020), denominado: *A instituição do fracasso: a educação da ralé*, pertencente à obra: *A ralé brasileira: quem é e como vive*, do professor Jessé José de Souza. Em seus escritos, Lorena Freitas (2020) esclarece que, para entendermos o funcionamento da educação básica no Brasil é preciso, primeiramente, retomar o seu desenvolvimento histórico, pois é através dele que compreendemos como as “classes médias” atuaram como “suportes sociais” no processo de criação das Políticas Públicas e das instituições no país.

Iniciando esta reflexão, é preciso pontuar que a educação formal no Brasil Colônia possuía um caráter muito seletivo, pois apenas os descendentes dos grandes latifundiários tinham acesso à educação, diferentemente do restante da população brasileira, composta por agregados e pessoas escravizadas, relegados à obliteração social (FREITAS, 2020).

Além de a educação ser acessível apenas a uma pequena camada da sociedade colonial, ela era totalmente alheia à realidade do cotidiano do Brasil Colônia: o corpo docente

era basicamente composto pelos jesuítas, o objetivo central do ensino era promover uma cultura geral básica aos descendentes dos latifundiários, e esse ensino tinha como principal característica o autoritarismo, com viés escolástico e literário (FREITAS, 2020). O método de ensino dos jesuítas não priorizava a criatividade e não buscava oferecer uma qualificação para o trabalho, o que não trouxe nenhum tipo de contribuição no sentido de transformar estruturalmente a vida social e econômica da Colônia (FREITAS, 2020). A independência política no Brasil promoveu pouquíssimas alterações a esse panorama: junto aos donos de terras, uma pequena camada intermediária obteve ascensão social. Isso aconteceu devido ao processo de urbanização e a lenta construção de um rudimentar mercado interno, o que possibilitou o crescimento dos serviços que o fenômeno de independência política exigiu (FREITAS, 2020).

Esse panorama se manteve quase inalterado até a ocorrência da revolução modernizadora de 1930, que intensificou e implantou definitivamente o capitalismo industrial no país. Nesta etapa, a educação formal permaneceu demasiadamente seletiva e reservada às elites rurais e às camadas médias que representavam um percentual numérico quase inexpressivo se comparado ao restante da população que se encontrava excluída do sistema de ensino (FREITAS, 2020).

A partir da década de 1930, o Brasil assistiu a um intenso processo de urbanização, decorrente da industrialização e que alterou substancialmente a demanda social por educação, acrescentando um grupo cada vez maior de estratos médios que pressionavam o sistema escolar para que se ampliasse, já que o início de um novo modelo econômico trazia consigo novas e crescentes demandas de recursos humanos que deveriam exercer funções nos setores secundários e terciários da economia (FREITAS, 2020). A partir disso, o Estado teve que, obrigatoriamente, expandir a oferta de educação. Entretanto, essa ampliação aconteceu dentro de limites muito estreitos, “[...] ainda que seja significativamente grande se comparada ao período anterior” (FREITAS, 2020, p. 318). Freitas (2020) explica que no ano de 1920, a taxa de escolarização dos brasileiros pertencentes à faixa etária de 5 a 19 anos era de 9%, ao passo que em 1940 ela já era de 21,43%, aumentando para 53,72% em 1970. Apesar disso, o sistema de ensino brasileiro não abandonou a sua seletividade, o que culminou em altíssimas taxas de repetência e evasão, fator que “peneirava” a maioria da população que nele se inseria, evidenciando a violenta seletividade do sistema educacional brasileiro.

Mediante a ordem social patriarcal estabelecida na Colônia, a educação figurava como privilégio das elites, o que tornava desnecessária a ação do Estado com objetivo de expandir a oferta do ensino público gratuito. Já na ordenação social burguesa, estruturada em

1930, as classes médias em ascendência começaram a reivindicar o direito ao ensino médio gratuito, e a exigirem condições mínimas de qualificação requisitadas pela indústria (FREITAS, 2020). Esse contexto levou o país a iniciar um processo de expansão da educação às camadas populares, visto que esse fator se tornou uma “reivindicação” da própria economia, principalmente no que se relaciona ao ensino primário e técnico (FREITAS, 2020).

À medida que a demanda efetiva por educação aumentava e exigia que o sistema educacional ampliasse suas ofertas e abrisse suas portas, ele se fechava em si mesmo, atendendo apenas uma parcela da população e posteriormente selecionando ainda mais essa fração privilegiada, através de seus métodos tradicionais de ensino e avaliação altamente excludentes (FREITAS, 2020). Os critérios avaliativos deste período eram balizados por uma educação exclusivamente acadêmica, livresca e aristocrática, que mensurava a capacidade dos alunos de reter maior número de informações, vazias de significado para a maioria da população que não era dotada das disposições essenciais para se engajar afetiva e cognitivamente no mundo escolar.

Do modo como foi posto, o sistema de ensino brasileiro oferecia claras vantagens de acesso e permanência as classes mais favorecidas, “[...] que possuíam as disposições (autocontrole, concentração, disciplina, cálculo prospectivo e sentimento de dever ou responsabilidade moral para com os estudos) para se dedicarem ao estudo” (FREITAS, 2020, p. 319). Dessa forma se bifurcava nosso sistema de ensino: de um lado, havia o ensino médio público (que atuava também como ensino profissional) reservado, em decorrência de sua seletividade, quase que exclusivamente às camadas médias e altas da sociedade brasileira, que o compreendem essencialmente como etapa antecessora ao ensino superior (FREITAS, 2020). Do outro lado havia o ensino fundamental e também o denominado sistema “paralelo” de ensino profissional (SENAI e SENAC). Este último se tornou o mais procurado pelas classes populares, que tinham urgência de se inserir no mercado de trabalho.

Neste sentido, o sistema de ensino profissional “paralelo” ofertava uma educação de curta duração que promovia uma qualificação básica, suficiente para a realização de trabalhos subalternizados que expandiram bastante naquele contexto, mas que não exigiam um alto nível de qualificação (FREITAS, 2020). Foi nesse período também que o ensino fundamental gratuito passou a ser um direito assegurado por lei a todos os brasileiros, por essa razão ficou à cargo do Estado a universalização de seu acesso e a expansão quantitativa de sua oferta a toda a população, assim como a manutenção e a garantia de sua qualidade e a otimização dos resultados educacionais (FREITAS, 2020). Contudo, devido à grande seletividade do sistema,

poucos eram os brasileiros que conseguiam concluir o ensino fundamental⁴⁰ com êxito, e menor ainda era o percentual daqueles que conseguiam ingressar no ensino médio.

Todas as ações e medidas tomadas pelo Estado a respeito da educação pública nesse período revelam a existência da má-fé institucional no que diz respeito à educação das camadas empobrecidas do país (FREITAS, 2020). Mesmo com a criação de metas e propagação de discursos que defendiam a educação pública, gratuita e de qualidade como um direito de todos, não foi para esse sentido que se encaminharam as ações do Estado durante todo esse período histórico. “As reformas acabaram por acentuar a dualidade do ensino, visto que, na prática, não ofereciam as condições objetivas que garantissem a realização dos progressos legais em favor da universalização da educação” (FREITAS, 2020, p. 320).

Na realidade, isso aconteceu porque todas as medidas estatais tiveram como alvo principal as classes médias, que se encontravam à frente das reivindicações para a ampliação do ensino (FREITAS, 2020). Os extratos médios da população tinham grande interesse na ampliação da educação pública, pois como o processo de industrialização ocasionou uma mudança no mecanismo de ascensão dessas classes, que parou de acontecer por meio dos pequenos negócios ou do exercício autônomo de uma profissão para se deslocar para as hierarquias profissionais que se expandiram tanto no setor público quanto no privado (FREITAS, 2020). Desse modo, a qualificação era fundamental para que as classes médias conseguissem ocupar os cargos mais valorizados desses setores.

Uma pequena parcela da classe baixa foi favorecida com a expansão do ensino primário e com a criação do sistema “paralelo” de ensino profissional. Entretanto, fora esse pequeno segmento da população pobre, a grande maioria das classes marginalizadas foi excluída do sistema de ensino, uma vez que este não cresceu o suficiente para abarcar uma parcela significativa da população (FREITAS, 2020). Além disso, um número considerável dos que se inseriram através da matrícula foram sendo gradualmente eliminados em decorrência da alta seletividade do sistema, o que marcou o período supracitado por elevados

⁴⁰ Para comprovar seu argumento acerca da inépcia do Estado diante da manutenção da qualidade do ensino e da seletividade do público atendido, Lorena Freitas (2020) expõe os dados fornecidos pelo MEC no período descrito. Freitas (2020) revela que: “Dos 1.681.695 alunos que se matricularam na primeira série do curso primário em 1942, apenas 40,44% atingiram a segunda série no ano seguinte. Dessa mesma matrícula, apenas 15,5% chegaram à quarta série primária, 7,14% foram para a quinta série, 3,44% ingressaram no primeiro ano do ensino médio. Os dados referentes ao ano de 1960 mostram a continuidade desse processo: dos 3.950.504 alunos que ingressaram na primeira série do ensino fundamental, mais de 57% não ingressaram na segunda série, e apenas 14,41% foram para a quinta série do ensino fundamental”. (FREITAS, 2020, p. 320). Estes índices revelam que a seletividade do sistema está, sobretudo, no ensino fundamental, justamente o nível considerado como fundamental e obrigatório para toda a população brasileira.

índices de evasão e repetência. “Apesar desses números assustadores que mostram o baixíssimo rendimento do sistema em garantir a permanência da maioria esmagadora da população na escola, pouco foi feito pelo Estado para resolver esse problema” (FREITAS, 2020, p. 321).

De acordo com Freitas (2020), atualmente o país conquistou a universalização do ensino fundamental. Lorena Freitas (2020) revela que “[...] atualmente, temos um ensino fundamental praticamente universalizado. No ano de 2005, 97,4% das crianças brasileiras de 7 a 14 anos frequentavam a escola” (FREITAS, 2020, p. 321). Entretanto, ainda que o problema da oferta de vagas tenha sido superado, a educação brasileira continua apresentando expressivos níveis de fracasso escolar nas instituições públicas, revelados através dos exames internos, externos, taxas de reprovação e evasão escolar (FREITAS, 2020). Esse fator revela que a exclusão da educação básica sofrida pelas camadas populares deixou de ser qualitativa e quantitativa e se tornou apenas qualitativa: apesar de todas as crianças e jovens estarem na escola, nem todos conseguem aprender de modo satisfatório aquilo que é proposto pelo currículo e necessário para a sequência de sua vida acadêmica e/ou inserção no mercado de trabalho. “Isso sem contar as taxas que medem o índice de repetência: elas demonstram que, no ano de 2000, mais da metade (54,3%) dos alunos da quinta série do ensino fundamental estavam acima da idade ideal para essa série” (FREITAS, 2020, p. 321).

É possível compreender o descaso do Estado com a população socialmente desvalida se entendermos que as classes médias atuaram como os “suportes sociais” das políticas de promoção do bem-estar do Estado. Isso aconteceu porque as classes médias já se encontravam integradas ao mundo do trabalho e por isso eram socialmente úteis e valorizadas, razão pela qual foram os únicos extratos sociais que conseguiram reivindicar a intervenção do Estado nas questões “sociais” (FREITAS, 2020).

Como as classes médias já tinham os pré-requisitos essenciais (as disposições que caracterizam o sujeito “digno”) que asseguraram sua integração na sociedade capitalista da competição, todo o aparato institucional erigido a partir de suas reivindicações se balizou nesses requisitos, como se eles fossem “naturais” e “inerentes” à condição humana, não compreendendo que esses atributos são, na realidade, produtos de uma forma de socialização específica de certas classes (FREITAS, 2020). A partir do que foi exposto, é possível perceber que a grande seletividade das escolas públicas brasileiras advém da sua construção como instituição que requer esses atributos, mas que, assim como as demais instituições modernas, também não nota que eles não são “naturais” e “inerentes” a todos os seres humanos, mas que

demandam uma espécie de socialização familiar específica para que sejam produzidos (FREITAS, 2020).

As crianças e os jovens que não eram dotados dos atributos que constituíam o sujeito “digno” quando, porventura, conseguiam acessar as instituições escolares que não foram concebidas para eles, não se adequavam às suas exigências, porque sua socialização não os forjou com as disposições exigidas por aquela instituição (FREITAS, 2020). Por essa razão, o sistema de ensino brasileiro é historicamente marcado pelo fracasso em massa das classes populares, que nunca foram vistas pelo Estado como uma classe específica, já que, por estar sempre à margem das profissões valorizadas pela sociedade do capitalismo competitivo, não foram capazes de exigir do Estado políticas públicas que trouxessem benefício direto à elas (FREITAS, 2020). A consequência da negação dos pobres e/ou miseráveis como classe resulta na culpabilização individual de seus integrantes pelo fracasso de uma classe inteira. Como a escola não é capaz problematizar as condições sociais responsáveis pela produção dessa classe de “indignos”, ao se deparar com eles, “[...] age operacionalmente, no dia a dia, de forma completamente destoante daquela que propõe oficialmente” (FREITAS, 2020, p.322).

As ações operacionais cotidianas revelam o padrão de ação institucional que acontece no âmbito das relações de micropoder, ou seja, na qualidade das relações de poder que se estabelecem entre os sujeitos que, dependendo da posição que ocupam na hierarquia social, podem operar de formas distintas os recursos materiais e simbólicos que as instituições apresentam (FREITAS, 2020). Dessa forma, as relações cotidianas entre aqueles que integram a instituição já são previamente estabelecidas pela posição dessas pessoas na hierarquia social. É possível entender melhor a configuração dessas interações se avaliarmos o exemplo das relações entre os agentes que operam as instituições escolares e os estudantes (FREITAS, 2020). Basta lembrar que, quando um aluno não se enquadra às exigências feitas pela escola, ele é violentamente punido em um plano simbólico, seja através de uma admoestação verbal, ocorrência escrita, ou mesmo de uma menção vermelha (nota) que atesta a sua incompetência ante aquilo que lhe é minimamente cobrado, mas que o mesmo não pode atingir devido à precariedade do seu processo de socialização atrelado a uma série de privações materiais.

As ações praticadas pelos agentes escolares e direcionadas aos alunos podem ser compreendidas se levarmos em conta a origem social desses operadores (FREITAS, 2020). Primeiramente há uma necessidade aflita e pré-reflexiva da pequena burguesia — a classe de origem da maioria dos professores —, de se diferenciar e distanciar simbolicamente de uma condição material de existência próxima demais a sua para serem indiferentes (FREITAS,

2020). Esse fato explica, parcialmente, o desprezo e o ressentimento que muitos desses docentes têm com seus alunos advindos das classes populares, “[...] ou com todos aqueles que contam com a escola pública para superar ou desenvolver as disposições que ela exige para o sucesso e que por alguma razão não foram desenvolvidas na família” (FREITAS, 2020, p. 323).

Além disso, a ideologia do mérito tem como finalidade autojustificar esse ressentimento inconsciente e inarticulado: transformando-o na indignação pequeno-burguesa diante daqueles que “não se esforçaram o suficiente” para ter sucesso, “[...] como eles próprios fizeram para adquirir o pouco conhecimento que possuem” (FREITAS, 2020, p. 323). Ademais, em virtude das condições precárias de trabalho — poucos investimentos, péssimos salários, desqualificação profissional, carência de recursos materiais, burocracia lenta etc. —, é a própria instituição escolar a principal responsável pela violência simbólica que uma parcela dos professores destina aos estudantes: “[...] é o seu funcionamento precário que acirra a violência que muitas vezes os primeiros direcionam aos segundos (FREITAS, 2020, p. 323).

A construção deste pertencimento de classe justifica inclusive a substituição do ressentimento pequeno-burguês pelo desinteresse e/ou sensação de impotência diante da realidade vivida ou, em alguns casos mais pontuais, pelo envolvimento afetivo, pessoal e engajamento político demonstrados por uma parcela dos docentes oriundos de frações da classe média, cuja maior estabilidade econômica não desperta o ressentimento e o retraimento no ódio que, em muitos casos, desperta o medo pré-reflexivo de ser confundido com o “pobre” (ralé)(FREITAS, 2020). Outrossim, existem muitos professores bem-intencionados e sensíveis atuando nas escolas públicas brasileiras. Esses profissionais se empenham para fazer um bom trabalho e se importam com o futuro das crianças e jovens por ele atendidos (FREITAS, 2020).

Entretanto, esses mesmos profissionais também são vítimas dos mecanismos institucionais que estão muito além de suas aspirações; e, por mais bem intencionados que alguns professores sejam, buscando promover mudanças no funcionamento da instituição escolar, “[...] seus atos isolados nada podem contra a impessoalidade e a magnitude de um sistema que funciona de acordo com o consentimento, mesmo que não intencional, de toda a sociedade” (FREITAS, 2020, p. 323). Por essa razão, o sentimento de impotência, mal-estar, desinteresse e desânimo coletivo dominam as escolas públicas brasileiras, de modo que os profissionais da educação não sabem exatamente o que fazer, pois, por mais que lutem, não são capazes de subverter a força contrária que advém da própria instituição.

A existência da ralé (contingente populacional que vive em situação de extrema miséria social e econômica) enquanto classe social, embora não seja considerada dessa forma, atua como importante ferramenta de legitimação da "má-fé" institucional entre a sociedade de uma maneira geral (FREITAS, 2020). Como a ralé é formada por um terço da população brasileira, composta de 180 milhões de habitantes, podemos inferir também que as instituições são drasticamente afetadas pela sua existência massiva (FREITAS, 2020). Nas instituições públicas de ensino, por exemplo, a existência massiva da ralé faz com que se nivele por baixo a qualidade do ensino ministrado. Esse nivelamento dificulta sobremaneira a vida das crianças e dos jovens que chegam até a escola apresentando as disposições necessárias para uma aprendizagem bem-sucedida (FREITAS, 2020). Para esse grupo de estudantes, é muito difícil conseguir aprender em uma classe em que a maioria dos colegas não conseguem se concentrar nas aulas, conversam a maior parte do tempo, não conseguem se manter sentados e quietos por muitas horas, não se dedicam aos estudos porque não acham utilidade naquilo que é ensinado e, ainda, há uma grande parcela de alunos que não respeita a autoridade dos profissionais da educação (FREITAS, 2020).

Além de todos os fatores elencados acima, há uma desvalorização salarial muito grande no magistério brasileiro, motivo pelo qual a esmagadora maioria dos professores precisa trabalhar em várias instituições a fim de manter uma renda familiar mínima, sentem-se desmotivados com sua carreira por não conseguirem despertar o interesse dos estudantes para o conhecimento e, por essa razão, não se sentem realizados profissionalmente (FREITAS, 2020). E, por fim, “[...] a escola conta com poucos recursos para investir em infraestrutura, material e todo tipo de projetos pedagógicos, culturais e esportivos” (FREITAS, 2020, p. 324), o que torna a instituição massante e desalinhada dos interesses e culturas infantis e/ou juvenis.

Aqui apontamos os principais aspectos que atravessam a escola e sua relação com o alunado no que diz respeito às questões sociais, econômicas e, de certa maneira, culturais (forma como o brasileiro naturalizou o trato com sujeitos em situação de vulnerabilidade social). É nítido que estas demandas interferem, de forma direta, no rendimento escolar e nos aspectos referentes ao desempenho da instituição como um todo. O próximo subitem deste capítulo trará um breve panorama da instituição investigada, complementando os dados qualitativos subsequentes apresentados nos próximos capítulos.

3.2. Escola Estadual Maria Lacerda de Moura: descrevendo a instituição analisada

A Escola Estadual Maria Lacerda de Moura⁴¹ foi criada no dia 26 de novembro de 1962, na cidade de Presidente Prudente. Neste período, o estabelecimento recebeu a denominação de Grupo Escolar da Vila Ortega⁴². O Grupo Escolar foi criado mediante a anexação de quatro classes provenientes do Grupo de Vila Itamaraty⁴³ e a criação de duas novas classes. A escola surgiu através do Decreto Estadual nº 41.056, de 25 de novembro de 1962, que dispôs a criação de grupos escolares, sob as atribuições de Carlos Alberto A. de Carvalho Pinto, o então Governador do Estado de São Paulo (REGIMENTO ESCOLAR DA ESCOLA ESTADUAL MARIA LACERDA DE MOURA, 2015).

A escola Maria Lacerda de Moura iniciou suas atividades no atual prédio onde se encontra localizada após a finalização de sua construção em 13 de agosto de 1963, no terreno doado por um morador de Presidente Prudente (REGIMENTO ESCOLAR DA ESCOLA ESTADUAL MARIA LACERDA DE MOURA, 2015). No ano de 1992 a escola foi contemplada pelo projeto da Secretaria de Educação de Escola Padrão, momento em que ocorreu uma grande reforma para a ampliação da secretaria, construção de uma sala de leitura, de uma sala de aula, de um laboratório de Ciências e a reforma do refeitório e do pátio. Em 1997, com a reorganização das Escolas Estaduais a escola passou a contar com o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio, recebendo alunos e professores de duas escolas do mesmo bairro que se tornaram exclusivamente escolas municipais (escolas que foram “municipalizadas” no período).

Em outra reforma finalizada no mês de dezembro de 2006, com o objetivo de atender ao público portador de necessidades escolares especiais, instalou-se um elevador; foram construídas rampas de acesso nas entradas e saídas; houve o rebaixamento da sarjeta; foram instalados corrimãos em todas as escadas e marcações em relevo, no solo, para contemplar a necessidade de acesso dos deficientes visuais (REGIMENTO ESCOLAR DA ESCOLA ESTADUAL MARIA LACERDA DE MOURA, 2015). Essa transformação tornou a unidade escolar mais adequada para o atendimento e participação de todos os alunos. No ano de 2011, a E. E Maria Lacerda de Moura passou a contar com uma classe destinada exclusivamente ao atendimento de estudantes portadores de necessidades especiais, além de serem implementadas também duas salas de recursos, recebendo professores e alunos de outra escola prudentina que havia sido fechada pelo Governo do Estado de São Paulo na época

⁴¹ Adotamos um nome fictício para a escola investigada.

⁴² Essa denominação também é fictícia para dificultar a identificação da escola supracitada.

⁴³ Nome fictício.

(REGIMENTO ESCOLAR DA ESCOLA ESTADUAL MARIA LACERDA DE MOURA, 2015).

Até o ano de 2015, doze gestores haviam passado pela direção da escola. A Associação de Pais e Mestre (APM) existe há 34 anos; esse colegiado composto por pais, professores e funcionários interage com os gestores na administração dos recursos provenientes das políticas públicas e dos recursos próprios. A ata de criação, datada de 20 de abril de 1977 tem como referência a legislação própria, o Estatuto da APM, que lhe confere poderes deliberativos sobre a administração dos recursos públicos ou próprios para o provimento das necessidades materiais, tanto para o administrativo quanto para o pedagógico, com clareza, urbanidade e probidade administrativa, como pessoa jurídica e sob a presidência inata do Diretor de Escola (REGIMENTO ESCOLAR DA ESCOLA ESTADUAL MARIA LACERDA DE MOURA, 2015). O atual estatuto da APM data de 10 de janeiro de 2007, nele foi realizada uma adaptação segundo o Código Civil.

No ano de 2003, houve a formação do primeiro Grêmio Estudantil da instituição, porém, este Grêmio teve um breve período de duração, em virtude dos desvios de recursos financeiros praticados pelo seu então Presidente, o que gerou conflitos, inseguranças e percalços no processo de construção de um novo Grêmio Estudantil. No ano de 2006 a escola organizou uma votação eletrônica na Sala Ambiente de Informática (SAI) para eleição de uma nova chapa do Grêmio Estudantil, que concorreu nas eleições com outras duas chapas (REGIMENTO ESCOLAR DA ESCOLA ESTADUAL MARIA LACERDA DE MOURA, 2015). A chapa eleita no ano de 2006 exerceu seu mandato de acordo com o seu Estatuto e sob a supervisão do Educador Profissional da Escola da Família até o ano de 2011, ano em que ocorreu a escolha de um novo Grêmio Escolar.

Na Escola Estadual Maria Lacerda de Moura, existiu o Centro Cívico no início dos anos 80, momento em que o estudo da Organização Moral e Cívica fazia parte do currículo escolar, durante a Ditadura Militar Brasileira. O Plano de Gestão Quadrienal 2015 - 2018 da Escola Estadual Maria Lacerda de Moura ressalta ainda que a evolução histórica dos currículos escolares é pertinente ao momento histórico de cada época, e que a instituição de ensino, cumprindo a legislação vigente em cada momento histórico, participou de todos os programas governamentais do passado, inclusive da Recuperação Intensiva de Férias e da Flexibilização do Curso Noturno que fez parte do Programa “Escola da Família” (REGIMENTO ESCOLAR DA ESCOLA ESTADUAL MARIA LACERDA DE MOURA, 2015).

A instituição participou dos seguintes projetos: “Teia do Saber”, em parceria com instituições e outras Secretarias de Estado; “Jovens Construindo Cidadania” (Polícia Militar); Projeto “Educando para a Sensibilidade: contra à Violência e o Preconceito na Escola” (UNESP - FCT Presidente Prudente); “Sonhando Juntos para um Mundo Unido”, promovido pela Diretoria de Ensino; “Parlamento Mirim”, ofertado pelos estagiários do curso de Geografia da FCT - UNESP Presidente Prudente, momento em que nove alunos eleitos representantes apresentaram requerimentos de intervenção do bairro à Câmara de Vereadores no ano de 2006 (REGIMENTO ESCOLAR DA ESCOLA ESTADUAL MARIA LACERDA DE MOURA, 2015). Na ação denominada “Parlamento Mirim”, os nove estudantes selecionados obtiveram aprovação unânime dos vereadores da cidade ao apresentarem o projeto intitulado “Preservando o Patrimônio Público com cidadania e participação”, cujo objetivo era a conscientização dos estudantes sobre a importância de preservar o patrimônio público e informar sobre a origem do dinheiro público e sua aplicação na instituição escolar (REGIMENTO ESCOLAR DA ESCOLA ESTADUAL MARIA LACERDA DE MOURA, 2015).

De acordo com as informações extraídas do Plano de Gestão Quadrienal 2015 - 2018 da Escola Estadual Maria Lacerda de Moura, os gestores da escola sempre incentivaram seus docentes a participar de cursos de atualização e capacitação oferecidos pela Secretaria de Educação, além disso, a gestão procura oferecer condições para que os professores desenvolvam projetos de ensino e aprendizagem diferenciados, voltados para a otimização da qualidade de aprendizagem dos alunos (REGIMENTO ESCOLAR DA ESCOLA ESTADUAL MARIA LACERDA DE MOURA, 2015).

A escola possui um acervo organizado de documentos impressos e iconográficos para a posteridade, pois desde 1996 as equipes foram orientadas, com clareza, sobre a necessidade de arquivar os registros dos fatos para a história escolar (REGIMENTO ESCOLAR DA ESCOLA ESTADUAL MARIA LACERDA DE MOURA, 2015). Há muito a ser feito em relação à identidade da escola: um hino, uma bandeira, e a comemoração de seu aniversário, que se concretizará, tendo como referência os arquivos históricos que serão armazenados para o planejamento e execução das ações políticas intencionais.

Os pais e responsáveis dos/das estudantes da E. E. Maria Lacerda de Moura colocam na escola uma expectativa muito grande em relação ao futuro dos filhos, percebe-se em conversas com as famílias que a maioria não teve a oportunidade de concluir os estudos e, atualmente ocupam trabalhos de baixa remuneração (REGIMENTO ESCOLAR DA ESCOLA ESTADUAL MARIA LACERDA DE MOURA, 2015). Um grande número de

mães e familiares já estudou na escola e, em muitos casos, tiveram que abandonar os estudos para dar prioridade ao trabalho e ao sustento da família.

Nas séries iniciais do Ensino Fundamental II, as expectativas quanto ao futuro parecem difusas para a maioria dos estudantes. As satisfações do momento presente demonstram ter maior relevância. Os alunos entendem que precisam estudar, porém não há um objetivo específico nessa atividade, muitos relatam que vem à escola “porque tem que vir”⁴⁴ (REGIMENTO ESCOLAR DA ESCOLA ESTADUAL MARIA LACERDA DE MOURA, 2015). Nas séries finais do Ensino Fundamental II, há uma preocupação com atividades que visam a interação social, o grupo de amigos que possuem na escola é mais importante que estudar e estão mais voltados para o consumo. Há por parte de um grupo de alunos o interesse em continuar seus estudos, em ter uma boa formação no futuro, os familiares desses estudantes se mostram interessados e inteirados da vida escolar de seus filhos (REGIMENTO ESCOLAR DA ESCOLA ESTADUAL MARIA LACERDA DE MOURA, 2015).

Os jovens do Ensino Médio não possuem muito compromisso com os estudos, pois não há uma frequência contínua dos mesmos às aulas. O maior número de abandono ocorre na primeira série quando o aluno, para ajudar a família, ingressa no mercado de trabalho. A maioria frequenta a escola por saber que atualmente as empresas passaram a exigir esse nível de escolaridade e, para eles, esse é o caminho para o mundo do trabalho (REGIMENTO ESCOLAR DA ESCOLA ESTADUAL MARIA LACERDA DE MOURA, 2015). Entretanto, poucos nutrem a expectativa de cursar o ensino superior, mesmo com todas as possibilidades de acesso que a cidade oferta (UNESP, FIES, PROUNI, FATEC). A concepção de ensino e aprendizagem desta unidade escolar se baseia em considerar a vivência do jovem, respeitando o seu contexto social e suas individualidades.

Com relação ao problema da evasão escolar, a escola identifica como principais motivos: ingresso no mercado de trabalho informal para ajudar no sustento da família; gravidez precoce; desestímulo em relação aos estudos e mudança de bairro. Com a tentativa de minimizar o problema da evasão, a instituição realizou as seguintes ações: levantamento semanal das faltas dos alunos, entrando em contato, via telefone com as famílias para que estas justificassem o motivo das ausências, esse trabalho foi realizado pelo professor mediador (REGIMENTO ESCOLAR DA ESCOLA ESTADUAL MARIA LACERDA DE MOURA, 2015). Conversa com os estudantes faltosos para verificar o motivo das inúmeras

⁴⁴ Essa expressão está entre parênteses porque foi retirada *ipsis litteris* do Regimento Escolar.

faltas e a possibilidade de compensação das mesmas. Como resultado das ações realizadas, muitos discentes estão apresentando maior assiduidade às aulas, justificando suas ausências e melhorando o comparecimento e a participação nas atividades escolares (REGIMENTO ESCOLAR DA ESCOLA ESTADUAL MARIA LACERDA DE MOURA, 2015).

No que se refere às retenções, a unidade escolar identificou como principais motivos: dificuldade de aprendizagem dos alunos; pais e/ou responsáveis pouco envolvidos nas ações da escola e falta de incentivo da família com relação aos estudos. Com a finalidade de amenizar o número de alunos retidos, a escola realizou as seguintes ações: conscientizar os estudantes dos resultados das avaliações realizadas e das avaliações em processo, discutindo resultados por turma para sensibilizá-los sobre o seu processo de aprendizagem; fazer um levantamento dos discentes que necessitam reforçar sua aprendizagem, encaminhando-os para o atendimento com o professor de apoio; implementar a aplicação do currículo de forma a dar sentido a aprendizagem; envolver os responsáveis nas atividades da escola procurando incentivar a sua participação em reuniões, principalmente bimestrais e garantir a atuação do professor auxiliar para a recuperação das habilidades em defasagem (REGIMENTO ESCOLAR DA ESCOLA ESTADUAL MARIA LACERDA DE MOURA, 2015).

O Plano de Gestão Quadrienal 2015 - 2018 elenca como potencialidades os seguintes aspectos da instituição: os professores realizam a contextualização dos conteúdos ministrados, dessa forma os alunos percebem a importância das atividades escolares e sua relação com a realidade; a unidade escolar desenvolve atividades extracurriculares estimulando o vínculo entre estudantes e instituição. Como fragilidades o documento destaca os seguintes aspectos: alunos evadidos; estudantes desinteressados e indisciplinados, que não realizam as atividades e nem participam das aulas; ausência da família na vida escolar de muitos alunos; alguns discentes demonstram falta de perspectiva em relação ao seu futuro e a instituição recebe um grande número de alunos provenientes de famílias desestruturadas⁴⁵ (REGIMENTO ESCOLAR DA ESCOLA ESTADUAL MARIA LACERDA DE MOURA, 2015).

⁴⁵ Utilizamos esse termo extraído do próprio Regimento Escolar da instituição investigada. Apresentamos o termo com essa nota de rodapé para reforçar a concepção problemática e preconceituosa de família que as instituições de ensino carregam sobre os diversos arranjos familiares. Não queremos, contudo, transmitir a ideia da existência de uma única configuração familiar (heteronormativa, burguesa, nuclear, etc.) enquanto “padrão” ou “modelo”, ao contrário, compreendemos que as estruturas familiares são plurais e múltiplas e que esse fato não representar qualquer demérito, desvio ou “desestrutura”. Sobre essa temática ler: GONÇALVES, Josiane Peres; EGGERT, Edla. Estruturadas X Desestruturadas: percepções de família entre profissionais da educação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 57, n. 54, p. 1-25, e-18034, out./dez. 2019. Disponível em: <file:///Users/jorgemariano/Downloads/mmaeditora,+2.1+Estruturadas+x+Desestruturadas.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2022.

Estas informações foram retiradas do Plano de Gestão Quadrienal 2015 - 2018 da E. E. Maria Lacerda de Moura. Este documento é análogo ao Projeto Político Pedagógico, por isso nos valem dele para realizar a caracterização dos aspectos gerais da instituição. Na sequência, apresentamos os dados referentes aos indicadores educacionais da instituição.

3.3. A ocorrência da evasão escolar na instituição investigada: levantando indicadores

Neste tópico apresentaremos os dados coletados no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), estes dados foram produzidos pelo Censo Escolar, considerado o “principal instrumento de coleta de informações da educação básica e a mais importante pesquisa estatística educacional brasileira” (BRASIL, 2020). Os dados do Censo Escolar são coletados em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. Dada a importância deste instrumento quantitativo, ordenamos os resultados referentes aos índices de aprovação, reprovação e abandono escolar nos seguintes quadros:

Quadro 1 - Taxa de Aprovação (2009-2018) E.E. Maria Lacerda de Moura

ENSINO FUNDAMENTAL						ENSINO MÉDIO			
Ano	Anos Finais	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	Total	1º Ano	2º Ano	3º Ano
2009	78	91,4	89,4	76,9	62,2	71,8	69,9	76,6	69,7
2010	88,4	81,2	76	71,4	78,8	67	77,5	70,6	71,3
2011	77,3	85,4	88,7	67,6	65,7	66,3	62,3	64,5	74,6
2012	87,2	95,2	96,2	85,5	71,8	70,3	65,1	68,5	80
2013	83	92,2	85,7	82,6	75	67,2	66,2	63,8	72,4
2014	76,5	88,6	86,2	67,7	70,4	66,1	60,9	64,3	76,8
2015	84,8	96,3	92,3	86,2	74,6	73,8	71,8	77,5	70,8
2016	78,9	82,3	87	83	70,1	69,5	59,7	77,8	75
2017	71,4	70,8	88,1	80	58,2	57,3	62,7	59,6	47,5
2018	82,2	89,8	84,4	84,4	63,3	55,8	66	46,5	52,4

Fonte: elaborado pela autora

Quadro 2 - Taxa de Reprovação (2009-2018) E.E. Maria Lacerda de Moura

ENSINO FUNDAMENTAL						ENSINO MÉDIO			
Ano	Anos Finais	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	Total	1º Ano	2º Ano	3º Ano
2009	9,5	1,7	4,5	9,9	17,8	12,2	14,5	14,1	7,6
2010	7	8,7	13,3	7,6	9	15,4	7	7,4	10,4
2011	12	6,1	7	20,6	15,7	16,9	17,5	24,2	9
2012	8,3	4,8	2,6	7,9	18,3	11	9,3	16,4	6,7
2013	14	4,7	8,9	13	25	16,7	18,2	14,5	17,2
2014	17,3	6,8	12,3	23,1	21,4	17	20,7	17,1	10,7
2015	12,6	3,7	7,7	10,3	20,9	18	17,9	18,8	16,7
2016	19,1	17,7	13	14,9	25,4	25,2	35,5	17,8	18,2
2017	27,5	29,2	11,9	12	41,8	32,2	35,3	36,5	22,5
2018	17,8	10,2	15,6	15,6	36,7	44,2	34	53,5	47,6

Fonte: elaborado pela autora

Quadro 3 - Taxa de Abandono (2009-2018) E.E. Maria Lacerda de Moura

ENSINO FUNDAMENTAL						ENSINO MÉDIO			
Ano	Anos Finais	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	Total	1º Ano	2º Ano	3º Ano
2009	6,9	6,1	13,2	20	12,5	16	15,6	9,3	22,7
2010	4,6	10,1	10,7	21	12,2	17,6	15,5	22	18,3
2011	10,7	8,5	4,3	11,8	18,6	16,8	20,2	11,3	16,4
2012	4,5	0	1,2	6,6	9,9	18,7	25,6	15,1	13,3
2013	3	3,1	5,4	4,4	0	16,1	15,6	21,7	10,4
2014	6,2	4,6	1,5	9,2	8,2	16,9	18,4	18,6	12,5
2015	2,6	0	0	3,5	4,5	8,2	10,3	3,7	12,5
2016	2,0	0	0	2,1	4,5	5,3	4,8	4,4	6,8
2017	1,1	0	0	8	0	10	2	3,9	30
2018	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Fonte: elaborado pela autora

Os dados acima mostram que, basicamente, as taxas de abandono escolar e de reprovação tendem a ocorrer de forma mais intensa nos anos finais do Ensino Fundamental II e no Ensino Médio. Além disso, é possível verificar que a taxa de abandono escolar se manteve relativamente constante no Ensino Médio até o ano de 2015, momento em que sofreu

uma queda de aproximadamente 50%. Do ano de 2015 em diante, a taxa de abandono regrediu drasticamente, chegando a 0% no ano de 2018. Entretanto, podemos observar que a taxa de reprovação nos anos de 2016, 2017 e 2018 foram muito superiores aos anos anteriores, principalmente no Ensino Médio. Esse dado é curioso, pois ao analisarmos as atas dos conselhos finais da escola, não temos a informação sobre o motivo da reprovação dos estudantes que pode ocorrer tanto pela frequência⁴⁶ (excesso de faltas), quanto pelo rendimento⁴⁷.

Com relação aos dados extraídos das atas dos conselhos finais, apresentaremos os quadros analíticos separados por ano, tentando elucidar quais são os aspectos mais importantes revelados por estes dados. Começando pelo ano de 2009, é possível observar que o percentual de abandono escolar é muito mais intenso no 9º ano, última série do Ensino Fundamental II (E.F. II), do que nos anos anteriores. É também no 9º ano que o número de retenções aumenta substancialmente. Com relação ao abandono no ano de 2009, podemos notar que ele se mantém constante no Ensino Médio (E.M.), exceto no 2º ano, que tem um percentual reduzido pela metade. O E.M. não apresentou um índice de retenções muito superior ao E.F. II, ao contrário, manteve um percentual muito parecido:

Quadro 4 - Ata Conselho Final de 2009 - E.E. Maria Lacerda de Moura

ENSINO FUNDAMENTAL						ENSINO MÉDIO			
Situação	Anos Finais	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	Total	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Nº de Turmas	11	2	3	3	3	7	3	2	2
Total da Lista	366	75	77	104	110	272	108	85	79
Transferido(a)	54 (14,7%)	15 (20%)	8 (10,3%)	11 (10,5%)	20 (18,1%)	53 (19,4%)	21 (19,4%)	20 (23,5%)	12 (15,1%)
Total Absoluto	312 (100%)	60 (100%)	69 (100%)	93 (100%)	90 (100%)	219 (100%)	87 (100%)	65 (100%)	67 (100%)
Promovido(a)	245 (78,5%)	55 (91,6%)	61 (88,4%)	72 (77,4%)	57 (63,3%)	155 (70,8%)	58 (66,6%)	50 (76,9%)	47 (70,1%)
Retido(a)	29 (9,2%)	4 (6,6%)	3 (4,3%)	8 (8,6%)	14 (15,5%)	24 (10,9%)	12 (13,7%)	8 (12,3%)	4 (5,9%)
Abandono	38 (12,2%)	1 (1,6%)	5 (7,2%)	13 (13,9%)	19 (21,1)	40 (18,2%)	17 (19,5%)	7 (10,7%)	16 (23,8%)

Fonte: elaborado pela autora

⁴⁶ De acordo com o Regimento Escolar da E.E. Maria Lacerda de Moura, para ser promovido no conselho final, o estudante deve ter um total de 75% de frequência. Mesmo com menções finais (notas) suficientes a promoção não poderá ocorrer caso não o aluno não possua o mínimo de frequência exigido.

⁴⁷ O Regimento Escolar da instituição também explica que a promoção ficará condicionada à obtenção de menções finais iguais ou superiores a 5.0 (cinco) em todas as disciplinas cursadas ao longo do ano letivo. No caso de o estudante possuir até três menções finais inferiores a 5.0, o Conselho Deliberativo composto pelos docentes poderá optar pela promoção do aluno nas três disciplinas que não possuem menção adequada.

No ano de 2010 houve a diminuição de uma turma no E. F. II, se comparado ao ano de 2009. Neste período a escola recebeu três turmas de 6º ano e fechou duas, uma no 7º ano e outra no 8º ano. O número de turmas do E.M. se manteve constante. O ano de 2010 seguiu uma tendência muito semelhante ao ano de 2009; no 9º ano do E.F. II há um aumento no percentual de reprovação e abandono, no E.M. esse percentual segue relativamente constante, exceto no 2º ano do E.M. Neste período o 8º ano do E.F. II teve um índice de retenção superior ao 9º ano:

Quadro 5 - Ata Conselho Final de 2010 - E.E. Maria Lacerda de Moura

ENSINO FUNDAMENTAL						ENSINO MÉDIO			
Situação	Anos Finais	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	Total	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Nº de Turmas	10	3	2	2	3	7	3	2	2
Total da Lista	377	98	75	93	111	278	113	89	76
Transferido(a)	43 (11,4%)	10 (10,2%)	8 (10,6%)	18 (19,3%)	7 (6,3%)	50 (17,9%)	21 (18,5%)	20 (22,4%)	9 (11,8%)
Total Absoluto	334 (100%)	88 (100%)	67 (100%)	75 (100%)	104 (100%)	228 (100%)	92 (100%)	69 (100%)	67 (100%)
Promovido(a)	268 (80,2%)	77 (87,5%)	56 (83,5%)	60 (80%)	75 (72,1%)	163 (71,5%)	61 (66,3%)	55 (79,7%)	47 (70,2%)
Retido(a)	31 (9,2%)	6 (6,8%)	7 (10,44%)	10 (13,3%)	8 (7,6%)	24 (10,5%)	14 (15,2%)	5 (7,2%)	5 (7,4%)
Abandono	35 (10,5%)	5 (5,6%)	4 (5,9%)	5 (6,6%)	21 (20,2%)	41 (17,9%)	17 (18,4%)	9 (13%)	15 (22,3%)

Fonte: elaborado pela autora

Em 2011 houve a diminuição de uma turma no E.F. II e o aumento de uma turma no E.M. No E.F. II ocorreu o fechamento de um 9º ano e a abertura de uma turma de 1º ano no E.M. O índice de abandono e de retenção seguiu tendência semelhante ao que foi observado nos dois anos anteriores. Em 2011, assim como em 2010, os 8º anos do E.F. II apresentaram uma taxa de reprovação superior a todos os outros anos deste ciclo. No E.M., ao contrário dos anos de 2009 e 2010, o 1º ano apresentou o maior número de abandonos; nos anos anteriores o maior índice de abandono escolar deste ciclo se encontrava no 3º ano do E.M.:

Quadro 6 - Ata Conselho Final de 2011 - E.E. Maria Lacerda de Moura

ENSINO FUNDAMENTAL						ENSINO MÉDIO			
Situação	Anos Finais	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	Total	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Nº de Turmas	9	3	2	2	2	8	4	2	2

Total da Lista	345	101	82	83	79	326	161	83	82
Transferido(a)	52 (15,0%)	19 (18,8%)	11 (13,4%)	14 (16,8%)	8 (10,1%)	81 (24,8%)	46 (28,5%)	20 (24,1%)	15 (18,2%)
Total Absoluto	293 (100%)	82 (100%)	71 (100%)	69 (100%)	71 (100%)	245 (100%)	115 (100%)	63 (100%)	67 (100%)
Promovido(a)	228 (77,8%)	70 (85,3%)	63 (88,7%)	47 (68,1%)	48 (67,6%)	162 (66,1%)	71 (61,7%)	41 (65,0%)	50 (74,6%)
Retido(a)	35 (11,9%)	5 (6,1%)	5 (7,1%)	14 (20,2%)	11 (15,5%)	41 (16,7%)	20 (17,3%)	15 (23,8%)	6 (8,9%)
Abandono	30 (10,2%)	7 (8,5%)	3 (4,2%)	8 (11,6%)	12 (16,9%)	42 (17,1%)	24 (20,9%)	7 (11,2%)	11 (16,5%)

Fonte: elaborado pela autora

Em 2012 o número de turmas se manteve constante no E.F. II; entretanto houve o fechamento de um 1º ano no E.M. Neste ano houve um índice de evasão escolar muito baixo no E.F. II, porém, o número de alunos retidos no 9º ano foi muito significativo se comparado aos anos anteriores. Acompanhando a tendência do ano de 2011, aqui o 1º ano do E.M. também apresentou um percentual mais alto de abandonos. Tanto no E.F. II quanto no E.M. o índice de promoção foi superior ao ano de 2011.

Quadro 7 - Ata Conselho Final de 2012 - E.E. Maria Lacerda de Moura

ENSINO FUNDAMENTAL						ENSINO MÉDIO			
Situação	Anos Finais	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	Total	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Nº de Turmas	9	3	2	2	2	7	3	2	2
Total da Lista	351	89	85	88	89	277	105	97	75
Transferido(a)	60 (17,0%)	27 (30,3%)	7 (8,2%)	10 (11,3%)	16 (17,9%)	56 (20,2%)	16 (15,2%)	24 (24,7%)	16 (21,3%)
Total Absoluto	291 (100%)	62 (100%)	78 (100%)	78 (100%)	73 (100%)	221 (100%)	89 (100%)	73 (100%)	59 (100%)
Promovido(a)	252 (86,5%)	59 (95,1%)	75 (96,1%)	66 (84,6%)	52 (71,2%)	154 (69,6%)	56 (62,9%)	50 (68,4%)	48 (81,3%)
Retido(a)	25 (8,5%)	3 (4,9%)	2 (2,6%)	7 (8,9%)	13 (17,8%)	25 (11,3%)	9 (10,1%)	12 (16,4%)	4 (6,7%)
Abandono	14 (4,9%)	0 (0%)	1 (1,2%)	5 (6,4%)	8 (10,9%)	42 (19,0%)	24 (26,9%)	11 (15,1%)	7 (11,9%)

Fonte: elaborado pela autora

No ano de 2013 o E.F. II teve o aumento de uma turma tanto no 8º ano quanto no 9º ano, e a diminuição de um 6º ano, contando com dez turmas ao todo, uma a mais que no ano de 2012. O E.M. teve a redução de uma turma no 1º ano. É possível diagnosticar um pequeno aumento dos índices de abandono escolar nos dois primeiros anos do E.F. II, se comparados aos anos anteriores, bem como uma diminuição desses indicadores nos últimos anos. Além disso, neste mesmo período, houve um aumento no número de alunos retidos. No E.M. é

possível observar este mesmo fator e, também, diferente do que ocorreu nos anos anteriores, em 2013, o 2º ano do E.M. foi o que apresentou maior percentual de estudantes evadidos do E.M.

Quadro 8 - Ata Conselho Final de 2013 - E.E. Maria Lacerda de Moura

ENSINO FUNDAMENTAL						ENSINO MÉDIO			
Situação	Anos Finais	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	Total	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Nº de Turmas	10	2	2	3	3	6	2	2	2
Total da Lista	356	78	66	108	104	275	103	101	71
Transferido(a)	56 (15,7%)	14 (17,9%)	10 (15,1%)	16 (14,8%)	16 (15,3%)	73 (26,5%)	25 (24,2%)	35 (34,6%)	13 (18,3%)
Total Absoluto	300 (100%)	64 (100%)	56 (100%)	92 (100%)	88 (100%)	202 (100%)	78 (100%)	66 (100%)	58 (100%)
Promovido(a)	249 (83,0%)	59 (92,1%)	48 (85,7%)	76 (82,6%)	66 (75,0%)	135 (66,8%)	54 (69,2%)	40 (60,6%)	41 (70,6%)
Retido(a)	35 (11,6%)	3 (4,6%)	5 (8,9%)	11 (11,9%)	16 (18,1%)	34 (16,8%)	12 (15,3%)	11 (16,6%)	11 (18,9%)
Abandono	16 (5,3%)	2 (3,2%)	3 (5,3%)	5 (5,4%)	6 (6,8%)	33 (16,3%)	12 (15,4%)	15 (22,7%)	6 (10,4%)

Fonte: elaborado pela autora

Em 2014 houve a diminuição de uma turma do 8º ano no E.F. II, já no E.M. ocorreu a criação de uma nova turma no 1º ano. Os índices de evasão escolar foram muito semelhantes ao que foi verificado no ano de 2013. No E.F. II o 9º ano, assim como na maioria dos anos anteriores, foi a série que apresentou os piores índices, já no E.M. os resultados mais problemáticos foram verificados no 1º ano. O 3º ano do E.M. apresentou os melhores resultados deste ciclo.

Quadro 9 - Ata Conselho Final de 2014 - E.E. Maria Lacerda de Moura

ENSINO FUNDAMENTAL						ENSINO MÉDIO			
Situação	Anos Finais	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	Total	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Nº de Turmas	9	2	2	2	3	7	3	2	2
Total da Lista	358	74	78	88	118	293	125	95	73
Transferido(a)	63 (17,5%)	29 (39,1%)	12 (15,3%)	2 (2,2%)	20 (16,9%)	71 (24,2%)	31 (24,8%)	24 (25,2%)	16 (21,9%)
Total Absoluto	295 (100%)	45 (100%)	66 (100%)	86 (100%)	98 (100%)	222 (100%)	94 (100%)	71 (100%)	57 (100%)
Promovido(a)	231 (78,3%)	40 (88,8%)	56 (84,8%)	66 (76,7%)	69 (70,4%)	147 (66,2%)	58 (61,7%)	46 (64,7%)	43 (75,4%)
Retido(a)	46 (15,5%)	3 (6,6%)	9 (13,6%)	13 (15,1%)	21 (21,4%)	37 (16,6%)	19 (20,2%)	12 (16,9%)	6 (10,5%)
Abandono	18 (6,1%)	2 (4,5%)	1 (1,5%)	7 (8,1%)	8 (8,1%)	38 (17,1%)	17 (18,0%)	13 (18,3%)	8 (14,0%)

Fonte: elaborado pela autora

No ano de 2015 o E.F. II teve duas turmas a menos do que no ano anterior, a escola recebeu apenas um 6º ano e ficou com um 9º ano a menos. Entretanto, no E.M., houve a abertura de mais um 2º ano. O índice de abandono escolar tanto no E.F. II quanto no E.M. foi maior do que em 2014. Já o índice de retenções diminuiu apenas no E.F. II e se manteve similar no E.M.

Quadro 10 - Ata Conselho Final de 2015 - E.E. Maria Lacerda de Moura

ENSINO FUNDAMENTAL						ENSINO MÉDIO			
Situação	Anos Finais	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	Total	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Nº de Turmas	7	1	2	2	2	8	3	3	2
Total da Lista	292	45	66	88	93	352	145	129	78
Transferido(a)	71 (24,3%)	11 (24,4%)	19 (28,7%)	23 (26,1%)	18 (19,3%)	106 (30,1%)	46 (31,7%)	37 (28,6%)	23 (29,4%)
Total Absoluto	221 (100%)	34 (100%)	47 (100%)	65 (100%)	75 (100%)	246 (100%)	99 (100%)	92 (100%)	55 (100%)
Promovido(a)	167 (75,5%)	27 (79,4%)	37 (78,7%)	51 (78,4%)	52 (69,3%)	154 (62,6%)	59 (59,5%)	61 (66,3%)	34 (61,8%)
Retido(a)	26 (11,7%)	2 (5,8%)	4 (8,5%)	6 (9,2%)	14 (18,6%)	40 (16,2%)	16 (16,1%)	15 (16,3%)	9 (16,3%)
Abandono	28 (12,7%)	5 (14,7%)	6 (12,7%)	8 (12,3%)	9 (12,0%)	52 (21,1%)	24 (24,3%)	16 (17,3%)	12 (21,8%)

Fonte: elaborado pela autora

Em 2016 a escola recebeu três 6º anos no E.F. II, contando com o aumento de uma turma se comparado ao ano anterior. No E.M. houve a diminuição de duas turmas, um 1º ano e um 2º ano. É possível observar também uma acentuada redução da evasão escolar quando comparada ao ano de 2015. Apesar desta ocorrência, não houve aumento significativo nos indicadores de promoção. Isso aconteceu, pois a taxa de retenção se mostrou superior ao ano de 2015. Ainda que menos estudantes tenham abandonado a escola no período supracitado, houve um número desproporcional de alunos retidos.

Quadro 11 - Ata Conselho Final de 2016 - E.E. Maria Lacerda de Moura

ENSINO FUNDAMENTAL						ENSINO MÉDIO			
Situação	Anos Finais	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	Total	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Nº de Turmas	8	3	1	2	2		2	2	2
Total da Lista	281	90	34	65	92	210	88	62	60
Transferido(a)	67 (23,8%)	27 (30,0%)	9 (26,4%)	14 (21,5%)	17 (18,4%)	53 (25,2%)	25 (28,4%)	16 (25,8%)	12 (20,0%)
Total	214	63	25	51	75	157	63	46	48

Absoluto	(100%)	(100%)	(100%)	(100%)	(100%)	(100%)	(100%)	(100%)	(100%)
Promovido(a)	159 (74,2%)	51 (80,9%)	21 (84,0%)	39 (76,4%)	48 (64,0%)	105 (66,8%)	37 (58,7%)	35 (76,0%)	33 (68,7%)
Retido(a)	41 (19,1%)	11 (17,4%)	3 (12,0%)	8 (15,6%)	19 (25,3%)	38 (24,2%)	22 (34,9%)	8 (17,3%)	8 (16,6%)
Abandono	14 (6,6%)	1 (1,6%)	1 (4,0%)	4 (7,9%)	8 (10,6%)	14 (8,9%)	4 (6,3%)	3 (6,6%)	7 (14,6%)

Fonte: elaborado pela autora

Em 2017 a escola recebeu apenas dois 6º anos, ficando assim com uma turma a menos que no ano anterior. O E.M. manteve o mesmo número de turmas. O índice de abandono escolar apresentou queda no E.F. II e, seguindo tendência contrária, aumentou no E.M. O que mais chama atenção com relação à análise dos dados de 2017 é o fato de que 43,5% dos estudantes do 3º ano do E. M. abandonaram os seus estudos, somado a isso, 10,8% foram retidos, portanto, neste ano, o 3º ano obteve somente 45,6% de índice de aprovação.

Quadro 12 - Ata Conselho Final de 2017 - E.E. Maria Lacerda de Moura

ENSINO FUNDAMENTAL						ENSINO MÉDIO			
Situação	Anos Finais	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	Total	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Nº de Turmas	7	2	2	1	2	6	2	2	2
Total da Lista	274	80	70	40	84	215	86	69	60
Transferido(a)	77 (28,4%)	29 (36,2%)	23 (32,8%)	12 (30,0%)	13 (15,4%)	58 (26,5%)	30 (34,8%)	14 (20,2%)	14 (23,3%)
Total Absoluto	197 (100%)	51 (100%)	47 (100%)	28 (100%)	71 (100%)	157 (100%)	56 (100%)	55 (100%)	46 (100%)
Promovido(a)	138 (70,0%)	35 (68,6%)	44 (93,6%)	20 (71,4%)	39 (54,9%)	80 (50,9%)	32 (57,1%)	27 (49,0%)	21 (45,6%)
Retido(a)	51 (25,8%)	16 (31,3%)	2 (4,2%)	2 (7,1%)	31 (43,6%)	43 (27,3%)	19 (33,9%)	19 (34,5%)	5 (10,8%)
Abandono	8 (4,1%)	0 (0%)	1 (2,1%)	6 (21,4%)	1 (1,4%)	34 (21,7%)	5 (8,9%)	9 (16,4%)	20 (43,5%)

Fonte: elaborado pela autora

No ano de 2018 a escola recebeu três turmas de 6º ano no E.F. II, conseguiu também abrir uma turma a mais no 9º ano, visto que no ano de 2017 havia apenas uma turma de 8º ano. O dado mais curioso do período supracitado é a inexistência de casos de abandono escolar. Apesar de a evasão escolar não ter figurado nos dados investigados, podemos observar que tanto o 9º ano do E.F. II, quanto o E.M. apresentaram índices altíssimos de casos de retenção. Como foi explicado no princípio deste tópico, não há um registro preciso nas atas analisadas sobre a motivação dos casos de reprovação, eles podem ter ocorrido tanto por rendimento quanto pela frequência.

Quadro 13 - Ata Conselho Final de 2018 - E.E. Maria Lacerda de Moura

ENSINO FUNDAMENTAL						ENSINO MÉDIO			
Situação	Anos Finais	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	Total	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Nº de Turmas	9	3	2	2	2	6	2	2	2
Total da Lista	256	82	52	58	64	203	82	70	51
Transferido(a)	53 (20,7%)	18 (21,9%)	6 (11,5%)	12 (20,6%)	17 (26,5%)	62 (30,5%)	27 (32,9%)	26 (37,1%)	9 (17,6%)
Total Absoluto	203 (100%)	64 (100%)	46 (100%)	46 (100%)	47 (100%)	141 (100%)	55 (100%)	44 (100%)	42 (100%)
Promovido(a)	149 (73,3%)	48 (75,0%)	39 (84,7%)	39 (84,7%)	23 (48,9%)	78 (55,3%)	35 (63,6%)	21 (47,7%)	22 (52,3%)
Retido(a)	54 (26,6%)	16 (25,0%)	7 (15,2%)	7 (15,2%)	24 (51,0%)	63 (44,6%)	20 (36,3%)	23 (52,2%)	20 (47,6%)
Abandono	0 (%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)

Fonte: elaborado pela autora

Diante da análise dos dados quantitativos podemos observar que a evasão escolar e a retenção figuram como importantes problemas a serem superados na instituição investigada. Optamos pela inserção destes dados no sentido de justificar a importância do estudo por nós proposto, entretanto reconhecemos que esta análise é complexa, sobretudo quando se trata das motivações que ocasionaram os altos indicadores de retenção.

No capítulo subsequente tratamos dos dados qualitativos. Apresentando, nos próximos três capítulos de nossa tese, os depoimentos das jovens evadidas e as principais motivações que as conduziram para a decisão do adiamento de sua formação acadêmica.

CAPÍTULO 4 - REFLETINDO SOBRE AS NARRATIVAS E BIOGRAFIAS DAS JOVENS ALUNAS

Neste capítulo abordaremos a reconstrução do relato das jovens alunas entrevistadas considerando tanto os aspectos de suas vidas privadas, quanto escolares. Tendo em vista que nossa pesquisa possui um referencial teórico inspirado pelo pensamento fenomenológico, deve-se considerar que os elementos trazidos pela pesquisadora são parciais, ou seja, são descritos e selecionados com “o olho de quem olha” (MELUCCI, 2004, p. 13). O olhar investigativo “parcial” fez com que buscássemos, para esse capítulo, três eixos orientadores: 4.1. *A produção da identidade e a constituição do “ser” em relação aos “outros”*; 4.2. *Exclusão social e novas formas de pobreza no Brasil* e; 4.3. *A “prova escolar” e sua influência no processo de singularização do indivíduo*. Todos eles serão discutidos a seguir. Julgamos que esses três eixos são imprescindíveis no processo de compreensão e reflexão acerca das condições que levaram as colaboradoras a escolha por abdicarem do seu processo de escolarização ainda tão jovens.

4.1. A produção da identidade do “ser” em relação aos “outros”

Melucci (2004) define tanto a identidade de grupo quanto a identidade individual a partir de três características: “[...] continuidade do sujeito, independente das variações no tempo e das adaptações ao ambiente; delimitação desse sujeito em relação aos outros; e capacidade de reconhecer-se e ser reconhecido” (MELUCCI, 2004, p. 44). A identidade define, então, a capacidade humana de falar e de agir, diferenciando um indivíduo dos outros e, ao mesmo tempo, mantendo as singularidades do sujeito. Entretanto, a auto-identificação precisa de um reconhecimento intersubjetivo para sustentar a identidade. A possibilidade de nos diferenciarmos dos outros deve ser legitimada por esses “outros”. Dessa forma, nossa individuação que é produzida e preservada pela autoidentificação, encontra no grupo ao qual pertencemos a possibilidade de nos situarmos dentro de um sistema de relações. “A construção da identidade depende do retorno de informações vindas dos outros” (MELUCCI, 2004, p. 45).

Melucci (2004) afirma ainda que se for verdade que nossa identidade é fundamentada unicamente dentro de uma relação social dependente da interação, do reconhecimento recíproco entre nós e os outros, “[...] então a identidade contém uma tensão irresolvida e irresolvível entre a definição que temos de nós mesmos e o reconhecimento dado pelos outros” (MELUCCI, 2004, p. 44). O reconhecimento social acontece no cotidiano,

através do contato do indivíduo com seus pares. No caso das jovens investigadas, destacamos que a família, o grupo de amigos, os pares românticos, a escola e, em alguns casos, o ambiente de trabalho eram os principais vetores de socialização. Por isso, são essas as fontes de construção das identidades singulares e coletivas de nossas entrevistadas.

Cientes desses aspectos, buscamos indagá-las sobre a forma como se relacionam cotidianamente com essas instâncias, afinal é na experiência cotidiana que ocorre “[...] quase tudo que é importante para a vida social” (MELUCCI, 2004, p. 13). Além disso, a experiência humana na atualidade é profundamente atravessada pela ampliação da esfera cognitiva. A sociedade contemporânea faz da informação o seu recurso mais importante, esse fator mudou as estruturas constitutivas da experiência (MELUCCI, 2004). Isso faz com que a experiência humana se torne uma construção artificial, forjada mais por relações e representações do que por circunstâncias efetivas e casualidades (MELUCCI, 2004). A vida acontece no âmbito simbólico e inclui, também, os processos mentais que, em decorrência do aligeiramento da vida contemporânea, amplia nossa experiência cognitiva e afetiva de uma forma nunca antes imaginada (MELUCCI, 2004). A forma como os indivíduos se relacionam entre si e como são compreendidos pelas instituições que os cercam importa sobremaneira, como nunca antes importou na história da humanidade.

Nessa conjuntura, não é possível falar de necessidades humanas em termos puramente naturais; atualmente não há necessidade biológica que não tenha sido organizada dentro de um campo discursivo regulador das relações sociais (MELUCCI, 2004). Essa é a forma como o próprio evento reprodutivo, pensado aqui como um dado humano biológico, é regulado. Para a sociedade contemporânea, há “um jeito certo” e um “momento adequado” para tornar-se mãe. Nessa perspectiva, a maternidade juvenil é vista como uma forma abjeta de reprodução, incompatível com a suposta “linearidade de vida” criada socialmente pela indústria cultural e o senso comum. Principalmente quando se trata da maternidade de meninas pobres e negras, interpretado pela sociedade brasileira como adensamento da pobreza e da miséria em decorrência do passado escravocrata.

Como a realidade se encontra cada vez mais mediada pela intervenção social, surgem tensões que atravessam os indivíduos à medida que eles pautam e formulam suas necessidades através dos códigos culturais e simbólicos, muitas vezes desconsiderando aquilo que lhes parece “correto” e/ou “necessário” (MELUCCI, 2004). Esse aspecto reflete na construção da autoestima e da identidade de muitas jovens mães que, atravessadas por discursos midiáticos, institucionais e do senso comum, sentem diretamente a obliteração social e o estigma de não terem atendido às expectativas sociais.

Através da definição e das reflexões presentes na obra *O jogo do eu*, Alberto Melucci (2004) elucida como o processo de construção da identidade é algo complexo. Como foi discutido, o reconhecimento e a validação social são elementos constitutivos da forma como nos compreendemos enquanto indivíduos. Esse fator conduz os indivíduos a uma série de situações conflitantes. Encontrar a solidariedade dos outros e sentir-se parte de um grupo é muito importante para o fortalecimento de nossa identidade, sobretudo no processo de superação das situações de conflito (MELUCCI, 2004). Aqui é possível observar a enorme importância de uma sólida rede de apoio no processo de construção e fortalecimento de si, aspecto vivido de forma muito precária na trajetória biográfica de muitas de nossas colaboradoras.

Refletir sobre a constituição da identidade do “ser” em relação aos “outros” leva, necessariamente, à reflexão acerca das condições econômicas e sociais objetivas em que se encontram os sujeitos que integram este estudo. Como se trata de uma pesquisa realizada em uma escola estadual localizada em uma região periférica do município, a maioria do público atendido são jovens que se encontram em estado de vulnerabilidade social e econômica. Dada à complexidade deste assunto e julgando-o fundamental no processo de compreensão da obliteração social sofrida pelas jovens brasileiras, discutiremos no próximo subitem deste capítulo a proposta teórica de Jessé Souza (2020) que esboça uma compreensão das novas formas de desigualdade e exclusão social que permeiam a sociedade brasileira.

4.2. Exclusão social e novas formas de pobreza no Brasil

Jessé Souza (2020) defende que a legitimação da desigualdade social no país se dá por vias simbólicas, e isso viabiliza sua reprodução cotidiana. Ao contrário do que ocorria no passado longínquo da Era Colonial, a desigualdade social no Brasil é produzida e reproduzida no cotidiano por mecanismos “modernos”, especificamente “simbólicos”, muito distintos “[...] do chicote do senhor de escravos ou do poder pessoal do dono de terra e gente, seja esta gente escrava ou livre, gente negra ou branca.” (SOUZA, 2020, p. 16). A produção simbólica da desigualdade social se inicia com a difusão da ideologia do liberalismo economicista, que construiu “[...] uma falsa oposição entre mercado como reino paradisíaco de todas as virtudes e o Estado identificado com a corrupção e o privilégio.” (SOUZA, 2020, p. 16).

Em uma sociedade moderna — e mais especificamente numa sociedade “seletivamente modernizada”, como a do Brasil, onde só o que importa é a economia, o capital e as coisas materiais palpáveis — é a compreensão economicista do mundo que

viabiliza a legitimação de toda espécie de privilégio porque ignora “[...] as precondições sociais, familiares e emocionais que permitem tanto a gênese quanto a reprodução no tempo de todo privilégio de classe” (SOUZA, 2020, p. 20 e 21). O pilar da crença economicista se baseia na percepção da sociedade integrada por um conjunto de *homo economicus*, definidos por Souza (2018) como agentes racionais capazes de calcular “[...] suas chances relativas na luta social por recursos escassos, com as mesmas disposições de comportamento e as mesmas capacidades de disciplina, autocontrole e autorresponsabilidade.” (SOUZA, 2020, p. 17).

Essa perspectiva distorcida da realidade percebe o indivíduo socialmente marginalizado como alguém com as mesmas capacidades e disposições de comportamento da classe média. E, em virtude disso, os sujeitos miseráveis e em estado de vulnerabilidade social e sua miséria são sempre entendidos como algo aleatório e adventício, um simples acaso do destino (SOUZA, 2020). Crê-se portanto que a sua situação de absoluta privação é facilmente reversível, através de uma ajuda passageira e tópica do Estado para que ele consiga, depois de um tempo, “[...] andar com as próprias pernas”. (SOUZA, 2020, p. 17). Essa lógica impera em todas as políticas assistenciais existentes no país. É essa mesma logicidade economicista que ignora, sistematicamente, o contexto social em que os indivíduos se encontram e que também transforma a escola, idealizada de modo abstrato e fora de seu contexto, em solução mágica para todos os males da desigualdade social produzida no Brasil (SOUZA, 2020).

Na realidade, quando a escola é pensada de maneira isolada e abstrata, fora de seu contexto social, ela apenas serve para legitimar, com a chancela do Estado e a aprovação de toda a sociedade, “[...] o processo social opaco de produção de indivíduos ‘nascidos para o sucesso’, de um lado, e dos indivíduos ‘nascidos para o fracasso’, de outro.” (SOUZA, 2020, p. 17 e 18). Jessé Souza explica ainda que o processo de competição social não tem início na escola, como pensa o senso comum do economicismo, “[...] mas já está, em grande parte, pré-decidiado na socialização familiar pré-escolar produzida por ‘culturas de classe’ distintas” (SOUZA, 2020, p. 17 e 18).

A cegueira da classe média em relação à visão redutoramente economicista do mundo é ainda mais visível do que na classe alta. Isso se dá, pois, a classe média brasileira é construída e reproduzida a partir de uma transmissão afetiva e simbólica, que se torna praticamente invisível e imperceptível porque é forjada no cotidiano do universo privado do lar (SOUZA, 2020). É no âmbito doméstico que os indivíduos adquirem as precondições que os permitirão “[...] competir, com chances de sucesso, na aquisição e reprodução de capital cultural” (SOUZA, 2020, p. 19). Uma criança oriunda da classe média se acostuma, desde os seus primeiros anos, a presenciar os pais em momentos de leitura, seja ela de jornais, revistas

ou romances, os parentes próximos e amigos da família, na maioria das vezes, falam um segundo idioma (inglês), os irmãos mais velhos os ensinam a operar computadores e equipamentos digitais através de jogos e brincadeiras (SOUZA, 2020). A convivência com esse núcleo familiar produz o que Souza (2020) chama de “processo de identificação afetiva”. “O processo de identificação afetiva — imitar aquilo ou quem se ama — se dá de modo ‘natural’ e ‘pré-reflexivo’, sem a mediação da consciência, como quem respira ou anda, e é isso que o torna tanto invisível quanto extremamente eficaz como legitimação do privilégio.” (SOUZA, 2020, p. 19 e 20).

É através deste processo que os filhos da classe média chegam com “[...] extraordinária vantagem na competição social, seja na escola, seja no mercado de trabalho em relação às classes desfavorecidas” (SOUZA, 2020, p. 20). Isso ocorre pois a escola e o mercado de trabalho presumem a

“in-corporação” (tornar “corpo”, ou seja, natural e automático) das mesmas disposições para o aprendizado e para a concentração e disciplina que são “aprendidas”, pelos filhos dessas classes privilegiadas, sem esforço e por mera identificação afetiva com os pais e seu círculo social (SOUZA, 2020, p. 20).

Essa prerrogativa oculta o fato de que não há um “talento inato”. Pelo contrário, o mérito individual advém da “sorte” de ter nascido na “classe social certa” (SOUZA, 2020). O sujeito dotado de um aparente “talento inato” para o aprendizado ou para o trabalho intelectual é, na realidade, consequência dos aprendizados transmitidos de pais para filhos por um sistema de identificação afetiva através de exemplos cotidianos. Essa ação assegura a reprodução dos privilégios de classe indefinidamente ao longo do tempo. O pensamento prospectivo (que possibilita a compreensão da vida como um afazer “racional”), a disciplina e a concentração são habilidades inerentes a classe média e alta, que viabilizam tanto o sucesso escolar de seus descendentes quanto a sua boa colocação no mercado de trabalho (SOUZA, 2020).

As habilidades produzidas via herança afetiva e oriundas das “culturas de classes” são nomeadas pelo senso comum como “mérito individual” e servem para legitimar todo o tipo de privilégio social no país. “A ignorância, ingênua ou dolosa, desse fato fundamental é a causa de todas as ilusões do debate público brasileiro sobre a desigualdade, suas causas e as formas de combatê-la” (SOUZA, 2020, p. 23)”. Souza (2020) explica que a “endogenia de classe” é a prova insofismável de que as famílias reproduzem, em seu cotidiano, os valores de

uma determinada classe social. Caso as coisas não fossem desta maneira, haveria um número considerável de indivíduos dispostos a constituírem famílias com classes sociais distintas das suas, fato esse que não ocorre na esmagadora maioria das famílias brasileiras.

O senso comum não percebe ou ignora a presença das classes e da economia moral no processo de formação comportamental particular de cada classe. Por essa razão a “determinação social” dos comportamentos individuais é ignorada e esquecida, assim, torna-se viável culpabilizar os “indivíduos” por comportamentos e costumes que, na realidade, eles não tiveram a possibilidade de escolher (SOUZA, 2020). Os pais e/ou tutores transmitem às crianças, desde os seus primeiros anos de vida, a visão de mundo e de “ser gente” que é particular da classe em que se encontram. Jessé Souza (2020, p. 45) explica que,

O que a classe média ensina aos filhos é comer nas horas certas, estudar e fazer os deveres de casa, arrumar o quarto, evitar que os conflitos com amigos cheguem às vias de fato, chegar em casa na hora certa, evitar formas de sexualidade prematuras, saber se portar em ambientes sociais etc. As famílias da classe média ensinam, portanto, os “valores” de uma dada “classe”, que são os valores da autodisciplina, do autocontrole, do pensamento prospectivo, do respeito ao espaço alheio etc. Que esse aprendizado seja “esquecido” ou não tematizado deve-se ao fato de que ele é transmitido afetiva e silenciosamente no refúgio dos lares. O aprendizado familiar é afetivo, ele só existe porque existe também a dependência e a identificação emotiva e incondicional dos filhos em relação aos pais (SOUZA, 2020, p. 45).

É também no interior dos lares de classe média que as crianças aprendem coisas ainda mais “invisíveis” que não tem uma relação direta com renda ou dinheiro. Muitos filhos da classe média, além de aprenderem sobre normas e etiquetas sociais, assimilam também que são “um fim em si mesmos”, pois possuem o amor incondicional de seus pais (SOUZA, 2020). Este último componente permite agregar, além da disciplina indispensável ao êxito no sistema capitalista, um fator invisível para muitos, mas essencial tanto no desafio de viver a vida quanto na competição social que é a “autoconfiança” (SOUZA, 2020).

Jessé Souza (2021), a partir de suas reflexões sobre a estrutura de classes moderna advoga pela existência de três tipos de “ser humano”, ou de *habitus* diferentes e socialmente construídos: “[...] o *habitus* estético das classes do privilégio, o *habitus* disciplinar das classes trabalhadoras e o *habitus* precário das classes marginalizadas” (SOUZA, 2021, p.105). As virtudes necessárias para o sucesso escolar se encontram, precisamente, nos indivíduos de *habitus* estético e de *habitus* disciplinar que, em uma definição mais simplista seriam correspondentes à elite e à classe média. Os indivíduos socializados através do *habitus*

precário encontram drasticamente reduzidas as suas oportunidades reais de competição em um ambiente de ensino feito “pela” e “para” a classe média.

As castas mais pobres do país, ou mais precisamente a sua posição socialmente inferior, não tem no interior de seus lares nenhum dos aprendizados amplamente difundidos nos lares da classe média (SOUZA, 2020). Na grande maioria dos casos falta a eles tanto a disciplina quanto a autoconfiança para um investimento de tempo em um projeto de futuro a médio-longo prazo. Mesmo que alguns pais das classes pobres estimulem seus filhos a persistirem nos estudos, as razões dessa motivação são puramente “cognitivas” e “da boca para fora”, visto que a maioria destes pais também não persistiram nos estudos e não apresentam, como modelo, nenhuma experiência pessoal de êxito escolar (SOUZA, 2020). Dessa forma, eles não “sabem” efetivamente, quais são os benefícios da vida escolar. A esmagadora maioria dos pais das classes pobres, como consequência do seu próprio fracasso escolar, não possuem hábitos de leitura, então, “de que vale o incentivo, ‘da boca para fora’, sem a força do exemplo, para que seus filhos também sejam leitores?” (SOUZA, 2020, p. 45).

Estas reflexões possibilitam a compreensão do como a pobreza no Brasil é “fabricada” inicialmente no interior dos lares. Essa percepção é, em muitos casos, obliterada pelo senso comum, pela mídia, e pelas próprias Ciências Sociais que, como assevera Souza (2020) em muitas situações trabalham sob a égide do “politicamente correto” e negligenciam na descrição e avaliação dos fenômenos sociais o que efetivamente mantém as desigualdades sociais. As considerações de Jessé Souza (2020) sobre o êxito escolar enquanto um *continuum* do *habitus* de classe leva à reflexão acerca de como a instituição escolar exerce um papel importante na constituição do “ser”. Para discutir esse aspecto abordaremos, a seguir, à compreensão que Danilo Martuccelli (2007) expressa na obra *Lecciones de sociología del individuo*, sobre o conceito de “prova”, sobretudo da “prova escolar” na constituição do processo de individuação dos sujeitos.

4.3. A “prova escolar” e sua influência no processo de singularização do indivíduo

A sociologia da singularização (sociologia do indivíduo), proposta por Martuccelli (2007), tem como objetivo superar as leituras sociológicas tradicionais que compreendem as ações pessoais dos sujeitos analisando somente o domínio social em que o indivíduo se encontra inserido. Na perspectiva sociológica tradicional, o indivíduo seria concebido apenas como um produto imediato das influências sociais que o atravessam, sem que ele tenha algum

poder de decisão ou “escolha” sobre a constituição se suas ações ou de si mesmo (MARTUCCELLI, 2007). Obviamente Martuccelli (2007) não nega o objetivo central do trabalho sociológico, que é compreender a realidade social para além das singularidades individuais, entretanto, propõe que as experiências individuais sejam também uma chave de acesso à interpretação da vida social (MARTUCCELLI, 2007).

Em sua proposição, Martuccelli (2007) elabora a noção de “prova”, que possui quatro características fundamentais: 1. as provas são indissociáveis de um relato e atribuem aos atores, coletivos ou individuais, um papel decisivo no processo de compreensão de um fenômeno social, afinal, cada pessoa “sente” uma determinada provação de uma forma muito singular; 2. a prova mostra a capacidade de um indivíduo em lidar com situações difíceis e problemáticas em que se encontra submetido, cada ator busca um caminho para a solução de uma condição problemática; 3. toda prova atua como um exame, uma espécie de mecanismo de seleção através do qual, em decorrência de seus êxitos ou fracassos, os indivíduos forjam suas existências, aqui Martuccelli (2007) explica que é importante considerar as variáveis (econômica e materiais) que compõem a capacidade de um ator resolver uma “prova” ou “fracassar” nela; 4. as provas são inseparáveis de uma série de desafios estruturais a que os atores são obrigados a responder e, a forma como respondem difere em função das sociedades e dos períodos históricos (MARTUCCELLI, 2007).

Dessa forma, para compreender a existência individual, é preciso saber como as diferentes instituições: família, escola, trabalho, instituições políticas e religiosas etc, foram experimentadas e estabeleceram provas sociais aos atores (MARTUCCELLI, 2007). As provas são o elemento analítico utilizado para o entendimento dos processos de fabricação social dos sujeitos, e também são úteis para perceber as estratégias que os agentes individuais acionam para enfrentar a realidade social que se impõe à eles. Dentre os variados tipos de provas, Danilo Mellucci (2007) destaca como principais: a escola, o trabalho, a cidade e a família; e assevera que existe também um grupo de provas que dizem respeito às dimensões do vínculo social: “[...] a relação com a história, a relação com os coletivos, a relação com os outros e a relação consigo próprio” (MARTUCCELLI, 2007, p.109). Aqui, nos interessa particularmente considerar a forma como o teste escolar atua no processo de constituição do sujeito fazendo com que muitas jovens escolham interromper o seu processo de escolarização.

A prova escolar contém uma tensão fundamental entre dois princípios: o processo de seleção social e a confiança institucional que cada um de nós tem ou não na escola. Martuccelli (2007) explica que esses dois princípios só são possíveis quando, de fato, a

questão do número de vagas escolares atende a todas as demandas⁴⁸. Quando as crianças e os jovens se inserem no ambiente escolar, inicia-se em suas vidas um processo de seleção social. É óbvio que esse processo não elimina as desigualdades de recursos sociais e culturais entre alunos, mas a partir de agora todos eles estão convocados a buscar pelo mesmo objetivo: o sucesso escolar (MARTUCCELLI, 2007). Danilo Martuccelli (2007) explica que as provas impostas pela escola tem um efeito dramático sobre a sociedade francesa, pois entre as classes médias, há uma convicção de que a "saúde" social (isto é, a reprodução de uma posição social) depende do sucesso acadêmico (MARTUCCELLI, 2007). No Brasil observamos uma realidade semelhante, sobretudo quando compreendemos que a escola brasileira é feita “pela” e “para” classe média. Como discutimos no capítulo 3, o fracasso escolar brasileiro encontra suas maiores vítimas entre as classes populares e, além disso, o senso comum, a indústria cultural e parte do poder público justificam o fracasso escolar através do mito da meritocracia.

Nessa ordem de coisas, a interrupção dos estudos já não é o resultado de uma "fatalidade" social, mas consequência de um sistema institucional que exerce e transmite uma violência simbólica sobre os indivíduos (MARTUCCELLI, 2007). Mesmo assim, cada vez mais, todos os alunos estão sujeitos ao processo de seleção da escola e, posteriormente, do mercado de trabalho que os classifica entre vencedores e fracassados desconsiderando, inclusive, as desvantagens de alguns grupos sociais. O resultado disso é que a percepção e as sensações vividas no ambiente escolar passaram a impactar de maneira cada vez mais profunda a experiência de individuação (MARTUCCELLI, 2007).

A outra dimensão central da prova escolar é que a escola transmite um tipo *sui generis* de confiança institucional. “Nas sociedades modernas, a escola aparece como uma instituição dotada de uma forte legitimidade, capaz de emitir um juízo global sobre uma pessoa” (MARTUCCELLI, 2007, p. 112). É claro que este juízo é atravessado por muitos elementos, mas mesmo assim, se trata de um juízo de natureza quase única. Martuccelli (2007) explica que, em muitos de seus estudos, foi possível observar entre bons alunos (já adultos) um tipo de autoconfiança institucional de uma natureza particular. Martuccelli (2007) também percebeu que a autoconfiança institucional é naturalmente muito diferente para

⁴⁸ Discutimos, no Capítulo 1, que a questão da oferta adequada de vagas ao número de brasileiros em idade escolar já foi superada pelo Brasil no final da década de 1990. Entretanto, a questão da qualidade do ensino público e da superação do fracasso escolar (retenção por fluxo e rendimento) ainda é um desafio do Estado brasileiro.

aqueles que tiveram uma experiência de insucesso escolar. Esse fator não é, em parte, uma novidade, mas tornou-se mais evidente nas últimas décadas (MARTUCCELLI, 2007).

Em sociedades onde os problemas de reconhecimento social são muito intensos, a escola passa a ter uma nova função. Além disso, e mesmo que a instituição nem sempre reconheça, não se pode deixar de mencionar o fato de muitas pessoas regressarem à escola no decorrer das suas vidas, a fim de obterem uma sanção positiva para si próprias (MARTUCCELLI, 2007). “Para além da sua utilidade profissional, parte do benefício da aprendizagem contínua e ao longo da vida é que transmite um sentimento de orgulho: uma instituição - a escola - diz-me que eu tenho um certo valor” (MARTUCCELLI, 2007, p. 113). De maneira inversa, e sem qualquer causalidade direta, muitos que falharam na escola são obrigados a encontrar e construir outras fontes de confiança pessoal.

A partir dessas reflexões, Martuccelli (2007) define que as provas escolares são resultado da tensão entre a seleção escolar e uma autoconfiança institucional; ocorrem de uma maneira profundamente padronizada e são frutos de uma sociedade com um sistema educativo rigidamente normalizado (MARTUCCELLI, 2007). Esse fato faz com que, desde a infância, as crianças e jovens construam sua autoconfiança também a partir do que lá se estabelece, como veremos a seguir, na recomposição biográfica das jovens alunas.

4.4. Pensando o “lugar de fala” das colaboradoras da pesquisa

Antes de apresentar a descrição biográfica das mulheres que gentilmente dispuseram de seu tempo e nos concederam seus relatos, viabilizando a realização desta investigação, conceituaremos qual é a definição do termo “lugar de fala”, proposto pela feminista Djamila Ribeiro⁴⁹ (2017), e segundo a autora:

O falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir. Pensamos “lugar de fala” como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social. Quando falamos de direito à existência digna, à voz, estamos falando de locus social, de como esse lugar imposto dificulta a possibilidade de transcendência.

⁴⁹ Apesar de considerar válida a crítica realizada por Jessé Souza (2021) acerca da obra “*O que é lugar de fala?*”, de Djamila Ribeiro, entendemos que a autora realizou um importante exercício de reflexão acerca do silenciamento das minorias historicamente obliteradas. Por essa razão, utilizamos seu conceito de *lugar de fala* não como uma unidade social discursiva básica, como brilhantemente crítica Jessé Souza (2021), mas sim como exercício de análise das impressões, sensações e experiências daqueles que são mais afetados negativamente pela ocorrência de um fenômeno social (no caso deste estudo, evasão escolar). Para saber sobre a crítica realizada pelo sociólogo Jessé Souza ler: **Como o racismo criou o Brasil** (2021) páginas 12 à 31.

Absolutamente não tem a ver com uma visão essencialista de que somente o negro pode falar sobre racismo, por exemplo. (RIBEIRO, 2017, p. 64)

Djamila Ribeiro (2017) explica ainda que o lugar social não é capaz de definir sozinho uma consciência discursiva sobre esse lugar; entretanto, o lugar que o sujeito ocupa socialmente o faz ter experiências diferentes e outras perspectivas. Por isso, não é possível “universalizar” as razões pelas quais um aluno deixa de frequentar o ambiente escolar. Todos sentem a exclusão, a dificuldade, a impossibilidade ou até mesmo a privação de uma maneira. Por essa razão, buscamos acessar o maior número possível de informantes. A questão aqui apresentada, infelizmente, é muito recorrente na educação brasileira e foi poeticamente representada através do documentário *Fora de Série (2018)*, produzido pelo *Observatório Jovem do Rio de Janeiro*, sob a direção do pesquisador Paulo Carrano.

Essa obra apresenta o relato da jovem Maria Nunes que, em muitos aspectos, é semelhante à narrativa de nossas colaboradoras. Maria relembra o dia em que decidiu interromper os seus estudos. Segundo ela, o cansaço do trabalho, somado às “horas extras”, necessárias para o pagamento do aluguel que já estava atrasado, fizeram com que a emergência pela manutenção da subsistência, pelo menos naquele momento, a fizesse priorizar o trabalho em detrimento dos estudos. Maria foi expulsa de casa aos 14 anos por seu pai, que era muito violento e agressivo, tornou-se mãe aos 15 anos e, como a maioria de nossas colaboradoras, foi abandonada pelo pai de seu filho que também era violento e a agredia fisicamente.

Ao expressar sua opinião sobre as garotas da comunidade em que vivia, Maria reforça que algumas pessoas “*não estão nem aí*” e, apenas uma parcela de jovens busca progresso através dos estudos. A jovem destaca a importância de seu trabalho na “Radiomar”, empresa de soluções em eletrônica naval; e afirma que esse foi o melhor emprego de sua vida, visto que anteriormente trabalhou em uma carrocinha de lanches; como garçoneiro em um restaurante e em “casas de família”. O processo de socialização no trabalho foi muito importante para que Maria reconstruísse sua autoestima e começasse como ela mesma afirmou, a “ver outros horizontes”. A principal diferença entre a trajetória da jovem Maria e das nossas colaboradoras reside no fato de que a maioria delas, até o momento da entrevista, não tinha conquistado sua independência financeira e queixavam-se da dificuldade de encontrar empregos, sejam eles quais fossem.

Como foi pontuado no capítulo teórico, inicialmente nos propusemos a entrevistar todas as alunas evadidas que conseguíssemos, entretanto esse empreendimento se mostrou

infrutífero, visto que encontramos grande objeção por parte dos responsáveis em consentir que suas filhas explicassem o real motivo de terem abandonado a escola. A aproximação foi complexa, pois muitas famílias nos associavam ao Conselho Tutelar ou a algum outro órgão de proteção à criança e ao adolescente. Diante desse fato, conseguimos a colaboração de 11 jovens cujos pseudônimos e impressões apresentaremos a seguir:

Quadro 14 - Dados Biográficos das Alunas Colaboradoras

Colaboradora 50	Idade	Cor/Etnia	Religião	Formação Acadêmica
Agatha	18	Parda	Católica	Está no 1º ano do E.M.
Andressa	18	Negra	Evangélica	Está no 2º ano do E.M.
Carla	20	Negra	Evangélica	Está no 3º ano do E.M.
Eduarda	19	Branca	Católica	Está no 2º ano do E.M.
Emília	16	Parda	Evangélica	Está no 6º ano do E.F.
Ingrid	18	Parda	Católica	Está no 2º ano do E.M.
Laura	19	Branca	Evangélica	Está no 2º ano do E.M.
Paula	18	Negra	Evangélica	Está no 1º ano do E.M.
Sandra	16	Parda	Evangélica	Está no 6º ano do E.F.
Taís	18	Negra	Evangélica	Está no 3º ano do E.M.
Talita	18	Parda	Católica	Está no 3º ano do E.M.

Fonte: elaborado pela autora

4.4.1. Agatha: gravidez, constrangimento na escola e necessidade de “adulhecimento” precoce

A jovem foi matriculada na E. E. Maria Lacerda de Moura desde o 6º ano do Ensino Fundamental II. Sua permanência até o 1º ano do Ensino Médio na instituição se deve ao fato

⁵⁰ Nossa pesquisa utiliza nomes fictícios, para preservar o anonimato da escola investigada e das participantes. Esta investigação é acompanhada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos brasileiro, CAAE: 99636718.6.0000.5402. Para complementar, obedecemos às normas e princípios éticos no que diz respeito ao consentimento livre e esclarecido, responsabilidade no uso dos dados, sigilo, entre outros princípios éticos de acordo com a Resolução nº 196 do Conselho Nacional de Saúde.

de que ela sempre morou com a sua mãe, seus irmãos, seu padrasto e dois primos, nas imediações da escola. Agatha (18) viveu com sua família até o ano de 2016, momento em que optou por morar junto com seu atual companheiro, Kleber. Eles se conheceram na escola Maria Lacerda de Moura no ano de 2015, quando Kleber mudou-se do seu antigo bairro e, por isso, precisou também se mudar para a escola mais próxima de sua residência. Na época Agatha estava no 9º ano. A jovem já havia repetido um ano no 8º ano em decorrência de frequência insuficiente. Isso acontecia, pois ela era parcialmente responsável pelos cuidados com seu irmão mais novo e com os seus dois primos pequenos, que moravam com sua mãe por conta de sua tia materna ter sido internada, de forma compulsória, em uma clínica de reabilitação.

Agatha contou que sua mãe trabalhava em uma fábrica da cidade que fazia produtos para petshop e seu padrasto era marceneiro e atuava em uma pequena fábrica de móveis planejados. A entrevistada ressaltou que sua vida doméstica era calma até meados de 2014, antes de seus primos de 2 e 4 anos se mudarem para a sua casa. Anteriormente a jovem lembra que tinha apenas que preparar o almoço para seu padrasto que chegava da fábrica de móveis e levava seu irmão para a escola no período da tarde:

Ah, era mais calmo né? Eu chegava da escola, esquentava o almoço pro meu padrasto comer e levava o Miguel pra escola... Daí ficava em casa limpando, vendo televisão, ou no celular, ou fazendo o que tinha que fazer da escola... Essas coisas... Quando o Jordan e o Jonathan chegaram foi uma confusão (risos)... Eles começaram a dormir comigo e meu irmão mais novo, a casa lá é pequena, apertada, um calor danado... Mas eu entendia e o Miguel também, a gente sabia que eles não tinham com quem ficar.... Eram muito pequenos, viram minha tia ir pra clínica, dava dó viu...

Antes da chegada dos primos pequenos, Agatha tinha uma vida escolar normal e regular, frequentava as aulas, faltava às vezes por motivos de doença, consultas médicas ou por razões muito específicas e sazonais. Com a chegada de seus primos, Agatha precisou cuidar deles para que sua mãe continuasse trabalhando o dia todo. Como a fábrica era muito longe de casa, a mãe de Agatha levava sua comida e almoçava no trabalho, voltando apenas no final da tarde com o ônibus que a empresa utilizava para transportar seus funcionários.

Assim que conheceu Kleber, começou a se relacionar com ele e após alguns meses deram início ao namoro. Kleber era mais velho e, antes de ingressar novamente para a escola, havia passado alguns meses em um centro socioeducativo no município vizinho. Ao final do período de internação e no retorno para a casa de sua mãe, começou a frequentar as aulas regularmente e passou a trabalhar com seu padrasto como ajudante de pintor. Kleber e o

padrasto não mantinham uma relação muito boa, por isso o companheiro de Agatha optou por buscar um serviço registrado e que pudesse atuar sozinho, sem a presença do padrasto.

Após completar 5 meses de namoro, Kleber chamou a namorada para morarem juntos e alugarem um cômodo em um bairro próximo a vizinhança que ambos já moravam com suas respectivas famílias. Alguns meses antes, Kleber começou a trabalhar registrado em um supermercado da cidade e se matriculou em uma unidade escolar que oferecia o supletivo, dessa forma passou a trabalhar durante todo o dia e a fazer supletivo no período noturno.

O fato de mudar da casa de sua mãe para morar com o companheiro não impactou, inicialmente, a frequência escolar de Agatha, segundo ela, o que alterou de forma mais intensa a sua vida foi a chegada de seu filho Theodoro:

É, eu já era casada... Ah, eu achei que ficou a mesma coisa... É sou eu e o meu marido, ele trabalha e eu cuido da casa, acho que só a questão de ter que comprar as coisinhas para o Théo mesmo... Mas o serviço é o mesmo... Ele não dá trabalho... Só às vezes fica doente, aí eu fico preocupada... Fora isso, nada mudou...

Contudo, a jovem ressalta que o nascimento de seu filho trouxe grande impacto para a vida financeira do casal. Como morava apenas com seu companheiro e, por conta disso, ficava somente algumas vezes com seus primos que moravam com sua mãe, Agatha continuou frequentando a escola mesmo estando grávida. Para auxiliar na renda familiar, a jovem vende SP Cap⁵¹ no centro da cidade:

Não recebe... E, eles registram também, mas só que eles falam assim que eu tenho que pagar o INSS, mas eu vou continuar recebendo o mesmo salário que eu tô recebendo... Se eu vendi, vendeu... Se não vendeu, não vou ganhar nada...

Do meu bolso (o INSS)... Sendo que na semana nós tiramos cento e pouco e olhe lá... Ou cem reais... Na semana... Vende um pouco mais quando eu levo o Theodoro (filho) para o centro comigo... Acho que as pessoas ficam com dó e acabam comprando da gente, mas eu fico com dó também de levar ele.. Lá é muito quente, ele chora muito, é difícil demais.

É possível observar que, neste momento de sua vida, Agatha prioriza o trabalho e os cuidados com seu filho em detrimento da continuidade do Ensino Médio. No depoimento de

⁵¹ Trata-se de um Título de Capitalização de Pagamento Único, da Modalidade Filantropia Premiável, vendido na região de Presidente Prudente em cartelas. Geralmente seus vendedores ficam no centro da cidade ou em algum outro ponto oferecendo esse produto aos transeuntes.

Agatha conseguimos perceber que, para ela, inicialmente foi mais viável optar pela vida a dois em detrimento da vida que ela tinha na casa de sua mãe após a vinda de seus primos. No lar materno a jovem era responsável pelos afazeres domésticos e pelo cuidado com três crianças, enquanto que atualmente, responsabiliza-se apenas pelos cuidados com seu filho e com seu companheiro. Não obstante, a vida ao lado Kleber, apesar de ser bastante tranquila, tem algumas intempéries no que diz respeito aos aspectos econômicos enfrentados pelo casal. Para auxiliar nesse aspecto, Agatha começou a trabalhar de forma autônoma, vendendo SP Cap no centro da cidade.

Além das necessidades materiais e econômicas imediatas que, segundo a entrevistada, são elementos que contribuem para mantê-la fora dos domínios da escola, há também outro fator elencado por ela: a jovem já se sentiu mal e julgada dentro da escola por uma professora que disse publicamente, dentro da sala de aula, que não achava legal que mulheres jovens e em idade escolar se tornassem mães:

Porque quando eu estava grávida, a professora tava falando, né... Parecia que ela estava falando pra mim, que estava grávida, né... Tava falando assim, sabe criticando as meninas que tava grávida nova... Ai, eu era a única grávida na sala... Eu me sentia constrangida, né... Bastante...

Depois desse episódio, a entrevistada sentiu muita desmotivação em continuar estudando, pois achou que a fala da professora foi direcionada a ela. Ao ser questionada sobre a reação diante do ocorrido, Agatha disse que preferiu se omitir, pois caso se posicionasse, possivelmente seria interpretada pela gestão como "errada" na situação. A partir desse momento Agatha passou a faltar, disse que além do episódio, sentia-se cansada, pois já estava com mais de 6 meses de gestação. No contexto descrito por Agatha, a professora em questão faz uma abordagem da gravidez como patologia sob a forma de discursos disciplinadores e condenatórios. Esse tipo de abordagem, via de regra, “[...] impõe conceitos e condutas como verdades únicas e acabadas, desconsiderando as diversidades culturais, sociais e econômicas” (MARTINI et al., 1999, p. 541).

Com relação ao término do Ensino Médio, Agatha disse que quer retomar em breve, principalmente porque a esmagadora maioria dos empregos no município de Presidente Prudente exigem esse grau de formação. Seu esposo a apoia com relação ao retorno à escola e, segundo seu relato, ele é bastante companheiro no que diz respeito ao cuidado com a casa e com o filho, entretanto, ele trabalha 8 horas por dia, durante 6 dias por semana, e acaba

ficando fora de casa praticamente o dia todo, visto que não tem veículo próprio, vai e volta do trabalho com transporte público e almoça em seu serviço.

Outro fator apontado pela jovem é a ausência de vagas na creche. Agatha contou que conseguiu a vaga recentemente, por isso está aguardando o período para efetuar sua matrícula e concluir o Ensino Médio através do supletivo. Ela destaca ainda que considera o estudo muito importante e fará o possível para que seu filho estude e tenha acesso às possibilidades que ela e o companheiro não puderam ter.

4.4.2. Andressa: necessidade de inserção no mercado de trabalho e desestímulo em relação aos estudos

Andressa (18) foi matriculada por sua família na E. E. Maria Lacerda de Moura desde o 6º ano do Ensino Fundamental II. Inicialmente, morava com sua mãe, seu padrasto e mais dois irmãos em uma casa próxima à instituição investigada, entretanto sua família foi contemplada com uma residência em um condomínio popular inaugurado no ano de 2017, assim sendo, a aluna teve que se mudar e atualmente depende de ônibus para chegar até a escola. Andressa trabalha em uma famosa rede de *fast food* de Presidente Prudente, segundo ela o emprego é bom e dá um retorno imediato. Com o dinheiro que ganha ela pode comprar roupas, sair aos finais de semana com seus amigos, ir à bailes e outras atividades de lazer:

Ah, é duro né? Quando a gente não trabalha, tem que pedir dinheiro, daí tem aquela encheção de saco... **Pra sair, pedir dinheiro, pra comprar roupa, pedir dinheiro... Quando quer comprar uma essência (risos) é uma guerra, porque minha mãe não gosta de narguile...** Dificil viu Prô!

A necessidade de melhorar os padrões de consumo motivaram Andressa a entrar para o mercado de trabalho, entretanto, essa inserção trouxe graves dificuldades para continuar tendo um desempenho satisfatório na escola. Apesar de o trabalho interferir de forma drástica na rotina da jovem, ela expressa bastante culpa sobre o declínio de seu desempenho escolar:

Ah, sei lá, mas **eu acho que era um pouco de falta de vontade minha também, de querer aprender...** Eu não era muito esforçada, eu dormia (risos)... Era duro viu, **trabalhar cansa demais... E pra continuar no Moura, eu tinha que pegar o circular 6 da manhã, era cedo demais...**

Quando se mudou de bairro, Andressa optou por permanecer na escola, pois estava muito acostumada com sua turma e com o ambiente, visto que começou seu Ensino

Fundamental II por lá. Entretanto, a distância entre a escola e a sua nova residência era muito grande, e ela tinha que pegar ônibus muito cedo para chegar a tempo na aula. Mesmo estando em um ambiente que lhe era familiar, a entrevistada relatou que sentia-se muito desestimulada nos últimos tempos. Uma das razões apontadas pela jovem é a relação problemática que ela desenvolveu com uma das gestoras da escola que, segundo ela, apesar de ela assumir que não era “santa” sabia que a profissional em questão lhe atribuía muito mais culpa e acusações do que realmente ela havia praticado:

Ahamm! (risos)... **A desgraçada da Mônica (risos)... Ah ela se achava, vivia pegando no meu pé por causa da minha roupa só por que ela virou diretora... Sei lá... Eu demorava 5 minutos a mais para subir, os moleques também, e ela só brigava comigo... Mandava pra direção, ligava pra minha mãe e dava suspensão...**

Já! E partiu dos diretores, principalmente dessa vagabunda aí dessa Mônica... **Isso me desestimulou um pouco a parar de estudar também...**

Porque, tipo assim né, eu nunca fui uma aluna decente né? (risos)... Ela também não ajudava mano... **Tudo ela implicava, tudo pegava no meu pé, eu estava dormindo queria me acordar e dar ocorrência, sendo que eu nem estava bagunçando e tinha gente bagunçando na sala, fazendo gracinhas... Ela era difícil...**

De acordo com o relato de Andressa, tanto o desgaste físico do trabalho quanto a distância atuaram como fatores que desmotivaram a continuidade dos estudos. Além dessas intercorrências, fica evidente que a relação conturbada com a gestora também atuou como elemento determinante em sua decisão. Mesmo assim, Andressa reconhece que a escola é importante no processo de inserção no mercado de trabalho, e afirma que já tem planos de concluir o Ensino Médio no período noturno para poder continuar trabalhando. Apesar de considerar a escolarização um evento importante em sua vida, a jovem encerra a entrevista com a seguinte afirmação:

Você começa a trabalhar, a ganhar dinheiro... Já na escola não tem dinheiro, é só tempo perdido e gasto de ônibus pra ir... Desanima tem hora...

A relação complicada que possuía com a gestão da escola; o desejo de ampliar, de forma imediata, seu padrão de consumo somado ao fato de que a escolarização não é um caminho que traz recompensas imediatas fez com que Andressa priorizasse o trabalho em detrimento dos estudos.

4.4.3. Carla: gravidez, separação e problemas familiares

Carla (20) se matriculou na E. E. Maria Lacerda de Moura no 9º ano do Ensino Fundamental II. Anteriormente, a jovem estudava em outra escola próxima à sua antiga residência. A mudança para um bairro muito afastado e a escassez de horários de ônibus municipais fez com que Carla precisasse mudar de escola. Antes de se casar, a jovem morava com uma tia materna, o esposo da tia e dois primos. Carla não conheceu seu pai biológico e sua mãe havia se mudado para o Estado do Paraná com seu padrasto há aproximadamente dois anos antes desta entrevista.

A opção por não se mudar juntamente com sua responsável se deu em decorrência da relação conturbada que a jovem tinha com o padrasto. De acordo com ela, o padrasto estava casado com sua mãe há 6 anos, eles tinham dois filhos pequenos e ela sentia que a mãe e o padrasto não lhe davam a atenção e o carinho dispensados aos outros irmãos. Quando questionada se essa impressão não era decorrente do fato de as crianças necessitarem de mais cuidados do que uma jovem, Carla forneceu o seguinte depoimento:

Que nada professora! Não era coisa de atenção de criança não! **Pra você ter ideia, ele era bicho ruim, tacava na minha cara que as coisas que ele comprava era pros filhos dele, que se eu quisesse tomar Nescau, comer Danone e essas coisas, eu que trabalhasse...** Ele metia a boca em mim pra minha mãe, falava que eu vivia atrás de farra, que eu tava andando com quem não prestava, inventava que eu saía com homem casado... **Era um inferno aquele homem** (risos)... Eu vivia na tia e na vó, quando eles mudaram pra Sarandi eu dei foi é graças à Deus!

No processo de recomposição familiar, Carla relata que a relação com seu padrasto foi profundamente dificultosa. Esse dado corrobora com a assertiva de Tiago Martins (2018) que em sua dissertação explica que parte dos estudos que investigam a relação entre padrastos e enteados(as) mostra que esse arranjo se torna mais fácil quando o/a enteado/a ainda se encontra na primeira infância (MARTINS, 2018). Entretanto, existe uma dissonância quando a literatura trata da socialização entre padrastos e crianças mais velhas ou jovens, neste caso os estudos mostram que esses vínculos tendem a ser mais dificultosos (MARTINS, 2018). No caso analisado, o padrasto entrou no lar de Carla quando ela tinha 14 anos. Além disso, a questão de gênero fica evidente quando Carla narra que seu padrasto inventava que ela saía com homens casados, o que para ele, significava que a jovem não “merecia” ser respeitada, amada ou tratada como filha, já que era uma mulher sexualmente desenvolvida.

Segundo Carla, a casa de sua tia era um local tranquilo, ela ajudava nos afazeres

domésticos, se dava muito bem com os seus outros dois primos e os considerava como irmãos. No processo de mudança de bairro e, assim que iniciou seus estudos na E. E. Maria Lacerda de Moura, a jovem conheceu seu ex-marido e pai de sua filha, Alan, que estava no 3º ano do Ensino Médio e trabalhava na mesma oficina mecânica que um dos seus primos. Após três meses de namoro, Carla descobriu a gravidez, contou para seu então namorado, para sua tia e para sua mãe:

Meu ex-marido ficou meio assim, principalmente porque minha tia não gostou né... Eu morava com ela, eu estava na responsabilidade dela... Minha mãe também ficou brava na época, ela me xingou toda! (risos)... Ela falou: “Foi pra isso que você quis ficar então?”...

Tanto a mãe quanto a tia tiveram uma atitude hostil diante da notícia da gravidez. O companheiro da jovem também não se mostrou muito receptivo com a ideia de ser pai mas, por conta desse fator, Alan sugeriu que eles se casassem e fossem morar no cômodo dos fundos da casa de sua mãe que era utilizado como depósito de ferramentas antigas. Após, aproximadamente, 6 meses, Carla e Alan se mudaram para o cômodo cedido pela sogra. Nesse período a jovem continuou sua rotina na escola até o sétimo mês de gravidez e tudo decorreu tranquilamente, exceto pelo fato de que a estudante foi ofendida por um colega de classe. Essa ofensa teve como motivação a sua gravidez:

O único problema que eu tive foi com um colega... Foi com o Washington, que ele me xingou sabe... Deu a entender que eu era vagabunda porque tava grávida... Aí ele me xingou e os moleques até bateram nele... Deu até polícia... Mas foi só, foi só isso... Com relação a escola não... Mas a escola também não resolveu... Eu tive que ir na delegacia, depois ele inventou que os moleques tinham quebrado o tablet dele, mas o tablet dele não estava na mão dele... Daí, chegou na hora, o meu primo quase teve que pagar, mas a delegacia disse que não teria porque escola não era lugar de levar tablet...

No momento deste desentendimento, que ocorreu dentro da sala de aula, Carla conta que reivindicou uma atitude por parte da professora que estava lecionando naquele momento e não obteve sucesso. A única coisa feita pela docente foi uma ocorrência disciplinar que, segundo a entrevistada, não gerou nem mesmo uma “bronca” por parte da professora e/ou da direção. Como a ofensa aconteceu durante a terceira aula do período da manhã, no horário do intervalo, Carla contou o ocorrido ao seu primo que, prontamente, disse que “tiraria satisfações” com o aluno que a havia ofendido. Naquela manhã, durante o intervalo e após ouvir sobre o ocorrido, o primo de Carla brigou com o colega que a ofendeu, quase houve

agressão física entre ambos, mas foram contidos por outros colegas e pelas inspetoras. No dia seguinte, pela manhã, antes do início da aula, os dois primos de Carla, juntamente com o ex-marido e outros amigos foram até a escola tirar satisfação. Neste momento houve efetivamente agressão física e a ronda escolar foi chamada para registrar o ocorrido. Como foi dito pela entrevistada, o caso “deu até polícia”.

De acordo com Ribeiro *et al.* (2014), dentre os fatores que determinam a saída de jovens da escola, antes do nascimento do filho estão o constrangimento e as pressões da equipe escolar, dos colegas, etc. (RIBEIRO *et al.* 2014). Durante a entrevista fica latente o incômodo sentido pela jovem com o fato de que a escola não tomou nenhuma providência drástica com relação à ofensa dirigida à ela, sobretudo porque o episódio ocorreu dentro da sala de aula.

Fora essa situação, Carla afirma que a escola era tranquila e que ela nunca teve nenhum outro problema por ser gestante e frequentar a instituição. Mesmo apresentando certa resistência e estranhamento, tanto a tia quanto a mãe de Carla auxiliaram na compra de fraldas, na confecção dos enxovais e, posteriormente, dispensaram alguns cuidados para com a recém-nascida. Durante o período da licença gestante, Alan ia até a escola e buscava os trabalhos que a companheira realizava para aferir sua frequência e suas notas bimestrais. Entretanto, a rotina da jovem mudou após a vinda da bebê, que nasceu cardiopata e necessitou fazer uma cirurgia para a correção do problema. Neste período Carla relata que passou a maioria do tempo ao lado da filha, visto que sua sogra trabalha fora e sua tia também.

Com relação ao casamento, no momento da entrevista, Carla contou que estava separada de Alan há alguns meses. Segundo ela, a relação começou a ficar complicada quando sua sogra se envolvia e dava palpites sobre brigas entre ela e o companheiro. Quando terminou a união com o pai de sua filha, foi morar com uma amiga do antigo bairro em que residia com a família da tia. Após algumas semanas morando na casa de sua amiga, Carla conheceu seu atual companheiro e, após algumas semanas de namoro, mudou-se para a residência dele. De acordo com a jovem, o atual companheiro é bom para ela e para sua filha:

Ele é bom, eu tive sorte viu... Nossa, **me ajuda bastante com as compras para a nenê...** É que agora tá tudo difícil mesmo e ele não ganha muito não... **É por isso que eu preciso arrumar serviço logo...** Fora que ele paga pensão pra outra filha dele, mas ela já é grande já, tem 12 ou 13 anos eu acho...

Atualmente, Carla considera que sua prioridade é encontrar um emprego, visto que o salário de seu companheiro não é tão alto. Entretanto, destaca que está muito difícil arrumar trabalho, sobretudo no comércio, já que eles exigem o Ensino Médio completo. A jovem também ressalta que sua vida mudou drasticamente após o nascimento de sua filha:

Ah, mudou... Mudou bastante... Não é mais como era antes... Agora é tudo pra ela, tudo é dela, entendeu? (risos)... **Eu não tenho mais nada, tudo é pra ela, comprar uma roupa, tem que ser para ela... Tudo, primeiro, para ela...**

É possível observar que, atualmente, Carla não conta com uma ampla rede de apoio. A jovem conta apenas com o auxílio material de seu atual companheiro e com ajudas sazonais que sua amiga (vizinha) oferece nos cuidados com a criança. Certamente esse fator influencia, de modo determinante, na decisão sobre não retornar para a escola mesmo após a cirurgia da filha. Carla destacou ainda que está em busca de uma vaga no supletivo e/ou no Ensino Médio noturno que seja próximo à sua residência ou que esteja localizado em alguma escola da cidade que tenha um ponto de ônibus próximo à sua casa. Até o momento da entrevista, a jovem disse que não havia encontrado vaga disponível. A escola que ela buscou ficou de retornar o contato para avisar assim que houvesse disponibilidade de vaga.

Essa narrativa explicita que, além de uma sólida rede de apoio, uma parcela significativa de jovens mães também necessita de vagas no período noturno, visto que muitas delas não conseguem vagas em creches e não contam com o auxílio de outros membros da família no período diurno.

4.4.4. Eduarda: vulnerabilidade social, maternidade e a dominação masculina

Eduarda (19) iniciou seus estudos na E. E. Maria Lacerda de Moura no 2º ano do Ensino Médio. Anteriormente, a jovem estudou, desde o Ensino Fundamental II, na E. E. Heleieth Saffioti. A mudança de residência fez com que os horários de ônibus se tornassem incompatíveis com seu turno matutino na E. E. Heleieth Saffioti, fato que motivou Eduarda a mudar para a instituição investigada. Como a mãe da jovem atua como faxineira, de maneira autônoma, em várias casas de família por todo o município, foi necessário mudarem-se para um bairro onde houvesse um terminal urbano com maior variedade de rotas e horários de ônibus circulando pela cidade.

De acordo com a entrevistada, a E. E. Prof^ª. Heleieth Saffioti era uma escola excelente, nela, os professores eram empenhados em ensinar e cultivavam laços de amizade com os estudantes

Eu só estudei antes no Saffioti e eu achava lá muito melhor em relação aos professores ... Lá, os professores procuravam meios para a gente poder aprender e gostar do que a gente estava aprendendo. Lá no Moura não era assim, a gente não tinha aquela relação professor - aluno de amizade, ou alguma coisa assim, sabe? Não tinha isso, era só o professor passar na lousa, explicar e acabou... Não tinha interesse... Não tinha assim, tanta proximidade...

Já na E. E. Maria Lacerda de Moura, a jovem revela que havia, de acordo com a percepção dela, um grande distanciamento entre estudantes e professores. Na nova escola, Eduarda não sentia a mesma diligência dos docentes em relação ao ensino e nem observava a construção de laços mais profundos de afinidade e amizade entre professores e alunos. No mesmo ano em que mudou de casa e de escola, Eduarda conheceu Alberto, seu ex-companheiro e pai de seu filho. Alberto tinha 20 anos, trabalhava como ajudante em uma funilaria, morava com os pais, mas expressava grande interesse em se casar e constituir família. O relacionamento afetivo de Eduarda ocasionou diversos impactos em sua vida, por conta dele, ela decidiu sair da casa onde morava com sua mãe para viver “amasiada” com Alberto.

Apesar de ponderar, durante toda a entrevista, sobre a qualidade do ensino da escola investigada, Eduarda revela também que o ciúme excessivo de seu marido interferiu na sua decisão de interromper os estudos:

Eu parei de ir porque na época eu estava conhecendo o pai do meu filho e a gente resolveu se "juntar"... Daí ele não gostava, ele ficava com ciúmes dos meninos da turma... Achava que estudo era besteira, que eu nem precisava trabalhar, que tinha que ficar em casa que nem a mãe dele.

Apesar de ter a mesma faixa etária dela, não aceitava que ela estudasse ou trabalhasse. O início do casamento foi conturbado, houve muitas brigas entre o casal e, de acordo com a entrevistada, um dos principais motivos era sua insistência em continuar frequentando a escola. Na tentativa de construir uma vida doméstica harmônica e alinhada aos anseios de seu parceiro, Eduarda opta por deixar de frequentar a escola.

O desejo de Alberto direcionado à reclusão de sua companheira no ambiente doméstico confirma a assertiva de Heleieth Saffioti (1987) sobre a desigualdade das posições ocupadas por mulheres e homens na sociedade brasileira. A construção da identidade social

da mulher, assim como a do homem, é baseada na atribuição de distintos papéis que a coletividade delega as diferentes categorias de sexo/gênero. As imposições sociais delimitam, com bastante rigidez, os campos em que a mulher pode atuar, da mesma forma como escolhe os terrenos a serem ocupados pelos homens (SAFFIOTI, 1987). A socialização dos filhos e o cuidado com o lar, por exemplo, constituem tarefas tradicionalmente atribuídas às mulheres (SAFFIOTI, 1987).

Quando passou a ficar somente em casa, Eduarda sentiu uma “melhoria” na qualidade da sua relação com Alberto, situação que mudaria após um ano de relação e com o início de sua gravidez. Neste período, a jovem conta que observava algumas atitudes suspeitas em seu companheiro, sobretudo no que dizia respeito ao dinheiro. Ela achava estranho as queixas de Alberto sobre o pagamento na funilaria e também desconfiava do fato de que o marido colocava cada vez menos dinheiro dentro de casa

Ele mentia, era tudo pra ele, ele gastava com o carro, com o som, dizia que tinha mês que o dono dava dinheiro a menos porque teve pouco serviço, e falava que ajudava a mãe... **Mas eu sabia que não, a mãe dele vive com o pai, com o som ele sempre gastou mas sempre sobrava pra casa...**

A desconfiança sobre o destino que seu companheiro dava às finanças motivou Eduarda a procurar indícios que lhe revelasse a verdadeira razão daquilo. Dentro de poucas semanas a jovem descobriu que seu marido estava mantendo um caso extraconjugal com uma vizinha do bairro que era bem mais velha que eles (de acordo com Eduarda, a amante de seu companheiro tinha, em média, 15 anos a mais que ela). A traição foi descoberta através do celular de seu ex-companheiro e, ao ser descoberto, ele confirmou o fato mesmo sabendo que Eduarda estava grávida de alguns meses. Algumas semanas depois deste conflito, a jovem retornou para a casa de sua mãe e tem morado com ela desde então.

Na casa de sua mãe, Eduarda precisou ficar o tempo todo com seu bebê, visto que a progenitora trabalha para prover o sustento doméstico. Quando questionada sobre a possibilidade de retorno aos estudos, Eduarda afirma que, no momento, seu filho é muito novo e necessita integralmente de seus cuidados

Eu penso em voltar a estudar quando ele tiver quase uns 6 meses, porque aí eu vou poder tirar leite, deixar em casa com a minha mãe, quando ela não tiver faxina, ou com alguém que possa cuidar dele para eu poder voltar a estudar e terminar a escola, para poder trabalhar **Mas o problema é que é mais urgente trabalhar, criança gasta muito!** (risos)

Apesar de fazer planos para retomar sua rotina escolar, Eduarda antevê a necessidade do trabalho, visto que as despesas domésticas dela e de sua mãe aumentaram com a chegada de seu filho. A jovem explicitou também que a única fonte de renda da casa são as faxinas realizadas por sua mãe e, por isso, reconhece a possibilidade de ascensão social através da escolarização

(A escola) Serve para formar a gente, para a gente poder entrar no mercado de trabalho, principalmente serviço, tudo que tem hoje depende de ter terminado a escola... É muito difícil... **E os trabalhos que não dependem da escola ganham muito pouco, tipo que nem a minha mãe, e judia da saúde, da coluna...**

Apesar de ter consciência das dificuldades e consternações vividas por sua mãe em um trabalho desqualificado, Eduarda optou pela interrupção dos estudos em detrimento do casamento. Inicialmente, a motivação da jovem foi o cuidado com o marido e a atenção aos anseios e expectativas dele. Após a separação, a gravidez e o nascimento de seu filho se apresentaram como uma etapa de exigências ainda maiores. Eduarda não conta com uma ampla rede de apoio, ao contrário, dispõe apenas do auxílio econômico e da presença de sua mãe. A jovem relatou que o seu ex-companheiro não ajuda com muito dinheiro, além disso, ele e os avós paternos também não fazem muita questão da convivência com o neto recém-nascido, o que torna suas obrigações maternas ainda mais difíceis.

Sobre esse fator, é importante pontuar que a obrigação parental não se limita apenas ao pagamento de alimentos e despesas básicas. O processo formativo de um indivíduo é composto por uma série de necessidades que não podem ser mensuradas apenas pelo viés monetário (DIAS, 2016). Apesar disso, nenhuma consequência é imposta a quem descumpre os deveres inerentes ao meandro familiar. “Separado o casal, o pai, na maioria dos casos, nem ao menos divide os deveres de criação e educação do filho, pois raramente reconhece sua responsabilidade de acompanhar o seu desenvolvimento” (DIAS, 2016, p. 160), como é o caso descrito por Eduarda em relação ao pai do seu filho.

No momento desta pesquisa, seu filho ainda era um recém-nascido e dependia de seus cuidados em tempo integral. Além disso, a entrevistada é bastante incisiva em pontuar que, nesta etapa de sua vida, um trabalho remunerado, seja ele qual for, será de maior importância para a sua subsistência e de sua família do que o retorno à educação formal.

4.4.5. Emília: violência doméstica e necessidade de mediação de conflitos familiares

Ingressou na E. E. Maria Lacerda de Moura no 6º ano do Ensino Fundamental II, aos 15 anos. Inicialmente, a jovem já havia começado a estudar em outras escolas próximas às suas antigas residências. No momento desta entrevista, Emília (16) contou que está morando com sua mãe, seu padrasto e suas duas irmãs mais novas em uma chácara muito distante da escola Maria Lacerda de Moura. Mudou-se para lá a pouco tempo, anteriormente morava nas adjacências da escola. A chácara em questão pertence a um tio de sua mãe e, para residir ali sem pagar aluguel e água, a mãe de Emília e o seu padrasto prestam serviços ao dono da residência, cuidando de hortas e de animais.

No início da entrevista, Emília relata que a principal razão de suas sucessivas reprovações no 6º ano advém do fato de que sua família se muda constantemente de residência, o que para ela representa um fator que dificulta a assiduidade:

Mudava muito de casa... Parecia macaco pulando de galho em galho.. Te juro... Primeiro eu morava ali perto do Becker, sabe, ali na rua do Becker? ... Depois eu tava morando ali perto do "Pé na Cova" sabe?... Aqui perto do CÉU, no CRAS... Tava morando ali perto do CRAS... Aí depois eu fui lá pro Humberto. **Aí minha mãe já falando que vai vim morar pra cá... Eu não sei, por lá onde a gente mora é de boa né?** Minha mãe não paga nada, não paga aluguel, nada.. Por que é o sítio do meu tio né... A única coisa que ela faz é cuidar dos animais pra ele, dar comida e tal... Só isso, por isso que ela não quer mudar né... por que ela vai sair de um lugar que ela não paga nada, que só tá ajudando meu tio, pra ela pagar 300 ou 400 de aluguel e água e luz... Por isso que ela não quer vir, né.... Mas acho que ela vai sim, alugar uma casa esse ano pra cá, por que ela falou que lá também não tá dando muito certo não.... Ficar morando no sítio... Tem as escolas das minhas irmãs... Que eu tenho mais duas irmãs...

As mudanças recorrentes realizadas pela família da jovem fazem com que também ocorram transferências de uma escola para outra. Emília enfatizou que sente algumas dificuldades em se adequar aos novos lugares. Isso ocorre, pois é difícil adaptar-se aos novos horários de ônibus, à nova escola e ao novo local. Além disso, Emília também se culpabiliza muito por seu baixo desempenho e pelo fato de ter repetido o 6º ano por 3 anos seguidos e, quando decide retornar para a escola, se sente constrangida com o fato de ser muito mais velha do que o restante dos alunos de sua turma:

E tipo, eu vou ficar sem saber responder, por que eles vão falar "Nossa, mas como você faltou tanto assim, né? Você repetiu três anos?"... **Vou falar o que pra eles, né? Sem-vergonhice minha...**

Quando eu cheguei aqui na escola né, eu pensei "Nossa, tô no 6º ano, deve ter uns repetentes".. Não, até tinha.. Meu primo mesmo, ele é da minha sala, ele tem 16, ele também é repetente.. O Pedro Alencar, você conhece?... É a única pessoa que tinha assim, da minha idade assim, mais ou menos, era ele.. O Henrique, a Marcela, tinha umas 4 meninas só da minha idade ... e **só eu lá de mais velha, o resto tudo pequenininho, eu falava "Gente, o que eu que tô fazendo aqui, né?... Só eu de grande"... ficava pensando assim... Tudo menininho, novinho, 12, 11 anos...**

Ao longo da entrevista Emília também relatou que sua mãe e seu padrasto não tinham um relacionamento muito harmônico, as brigas em casa eram constantes e, em muitas situações, ela deixava de ir à escola para ficar com suas irmãs, para que elas não presenciassem as brigas entre a mãe e o pai (pai biológico da irmã mais nova de Emília). Emília relata que gosta de estudar, entretanto fica desmotivada por ter que faltar muito e perder a sequência dos conteúdos. Segundo a entrevistada, ela tinha grande admiração por uma professora da escola Maria Lacerda de Moura. A princípio a entrevistada diz que as suas faltas eram negligência dela mesma, depois ela retificou seu depoimento, de maneira muito tímida, afirmando que na realidade ficava em casa cuidando da segurança da irmã mais nova:

Ahhh muito problema sabe assim que eu tinha dentro de casa... Por que quando eu morava no Clotilde, a minha mãe... Eu morava no Cambuci, né, então **minha mãe brigava muito com meu pai, né, os dois se matavam muito.... E tinha a minha irmãzinha... Ai eu sempre ficava em casa, por que eu tinha medo né? De a minha mãe... dar a louca nela e sair com a minha irmã e tal... e eu ficava em casa cuidando dela...** Ai foi quando eu repeti no Clotilde... Ai depois eu fui pro Padilha... Ai eu já repeti por causa de sem-vergonhice minha mesmo, por que eu não ficava na sala, por que minha amigas iam lá me chamar... meus amigos... Ai eu não ficava na sala... Ficava fora da sala... O intervalo inteiro, depois do intervalo... Por que tipo assim, quando o intervalo passa, bate o sinal, e todo mundo volta pra sala, né?... só que lá não, o sinal bate, todo mundo continua lá no mesmo lugar... Ai o diretor vem, manda o povo subir, só que sempre ficam algumas pessoas escondidas, você sabe né?... Perto dos cantos.. Sempre fica...Dentro dos banheiros...

Emília tinha contato com brigas frequentes entre sua mãe e seu pai (padrasto), razão pela qual a jovem fazia a opção de permanecer em casa buscando preservar suas irmãs mais novas dessa situação. Quando optava pelo retorno, não conseguia acompanhar as aulas de forma satisfatória, pois via na escola um momento de socialização e integração com outros jovens de sua idade, buscava afugentar os problemas que vivia em casa e distraia-se na companhia das amigas. Apesar de ser exposta a constantes situações de violência doméstica, Emília ainda assim se culpabiliza pelo fato de não permanecer na sala de aula, afirma

inclusive que reprovou por “sem-vergonhice”.

4.4.6. Ingrid: a importância da rede de apoio e a autonomia de decisão

Ingrid (18) matriculou-se na E. E. Maria Lacerda de Moura no ano de 2017, quando sua antiga escola aderiu ao Programa de Ensino Integral (PEI) do Estado de São Paulo. Ingrid sempre foi uma jovem tranquila, zelosa com seus estudos, disciplinada e cumpria com todos os afazeres acadêmicos do ensino regular. Além de residir com os pais, a Sra. Vera e Sr. Milton, Ingrid também mora com seu irmão mais velho (dois anos mais velho do que ela). Antes da gravidez, a jovem tinha uma vida acadêmica regular. Vera cursou ensino superior, trabalha em uma empresa no município de Presidente Prudente e tem um cargo administrativo. Milton é motorista em uma empresa de transporte público da cidade.

Ao descobrir a gravidez, contou para sua mãe, que recebeu a notícia com alguns receios, sobretudo, no que dizia respeito à reação do pai de Ingrid. Após o choque inicial, Vera contou ao marido a notícia de que ele se tornaria avô pela primeira vez. Milton, ao receber a notícia pela esposa, ficou muito feliz, chorou de emoção e passou a mimar ainda mais a filha, pois essa lhe daria um neto ou uma neta. Vera me explicou que seu marido teve esta atitude pois, ao nascer prematura, Ingrid fora quase “desenganada” pela equipe médica, provocando intenso sofrimento em Milton. Nesta etapa da primeira infância, após a recuperação de Ingrid, o pai sempre mostrou-se muito cuidadoso e zeloso para com a filha, apoiando-a sempre sobre qualquer decisão ou vontade que ela expressasse.

Ao saber que seria avô, o pai lhe dispensou todos os cuidados possíveis e imagináveis, viu nesse fato um milagre. Quando notou a aflição, indignação e preocupação da mulher, Milton fez a seguinte afirmação: “A vida da nossa filha já é um milagre de Deus, e agora Ele nos preparou outro milagre! Você não pode ficar brava com ela, precisa ficar feliz! Olha quantas bênçãos e graças em nossas vidas!”. Essa narrativa foi contada por Vera, mãe de Ingrid, uma das poucas responsáveis que efetivamente se mostraram solícitas e dispostas a autorizar que sua filha colaborasse com esta pesquisa. Devido ao apoio dos pais e do namorado, Ingrid continuou frequentando as aulas regularmente até o sexto mês de gestação:

Eu continuei indo depois, mas aí eu sentia uma indisposição, era ruim demais... **Até porque a prioridade era a saúde da minha bebê.**

Além do apoio incondicional de seus pais, Ingrid relatou que seu namorado, o pai da criança, também ficou muito feliz com a vinda do filho. Mesmo com a gravidez e a

estabilidade da relação entre ambos - namoravam há, aproximadamente, 3 anos após a descoberta da gravidez - Ingrid permaneceu morando com seus familiares, pois os pais dela aconselharam a ambos que só se casassem e fossem morar juntos quando efetivamente tivessem uma situação econômica estável. O namorado de Ingrid trabalha em um posto de gasolina registrado, entretanto, a sua renda não é capaz de prover um lar com a mesma qualidade material que a família de Ingrid pode proporcionar tanto a ela quanto à sua filha.

Eu e o Everton também pretendemos casar, ele não ganha muito no posto, eu precisaria estar trabalhando também, por isso tem que terminar a escola logo...

Tanto Ingrid quanto Everton compreendem muito bem a situação e concordam com os conselhos e orientações dos pais de Ingrid. O namoro deles continua, Everton vê sua filha praticamente todos os dias na casa dos sogros e Ingrid também frequenta a casa da mãe de seu namorado, onde ele reside atualmente. Eles conseguem ter momentos de lazer, saem juntos aos finais de semana e vivem tranquilamente a relação.

A história de Ingrid é bastante diferente das demais entrevistadas: ela continua namorando com o pai de sua filha, que é presente na vida da criança; conta com uma grande rede de apoio e suporte material, que possibilita uma vivência tranquila da primeira infância de sua filha. Greice Carvalho de Matos *et al.* (2019) define rede de apoio como o grupo de indivíduos que oferece suporte à jovem “no que se refere ao enfrentamento dos desafios decorrentes das transformações físicas, mentais e sociais, contribuindo no seu desenvolvimento pessoal e social e na sua autonomia frente às escolhas e decisões” (MATOS *et al.*, 2019, p. 02). A rede de apoio pode ser familiar, de amigos, educadores, profissionais de saúde e grupos de iguais integrados em projetos sociais e educativos, etc. (MATOS *et al.*, 2019).

Apesar de ter feito a opção de interromper os estudos, sabe que poderá retomá-los a qualquer momento, com a segurança de que poderá contar com suporte material para isso e por fim, mostra grande felicidade e realização no exercício da maternidade. Foi, inclusive, essa realização através da maternidade que motivou a escolha de Ingrid em interromper temporariamente os seus estudos para vivenciar, de perto, os primeiros meses da vida de sua filha.

A minha maior dificuldade para que eu volte a estudar é em relação às vagas no período noturno. Para mim está sendo bem difícil, eu cheguei a procurar no Florivaldo, mas lá não tinha então eu fiquei na lista de espera... Eu estou esperando ainda me chamarem, mas até agora nada. Então isso vem sendo a única coisa que está me prejudicando a voltar para a escola. **Eu não**

quero deixar minha bebê sozinha com ninguém durante o dia... Pra cuidar dela, eu só confio na minha mãe! (risos)

Ingrid destaca ainda que a falta de vagas no ensino noturno também se apresenta como um empecilho para a continuidade dos seus estudos, já que ela prioriza, neste momento de sua vida, a vivência dos primeiros anos de vida de sua bebê. Durante a entrevista, a jovem avaliou muito bem a escola E. E. Maria Lacerda de Moura. Ingrid elogiou a atenção dos professores, a estrutura da escola, entretanto, queixou-se sobre ter caído em uma turma onde não conhecia ninguém:

O que me deixava bastante desanimada era em relação a ficar muito sozinha na sala de aula, não tinha ninguém para eu conversar e isso me incomodava muito. Esse foi um ponto que me desanimou bastante de ir para a escola, mas foi apenas isso. De resto da escola, estava tudo tranquilo, eu já estava acostumada também, **e fora isso que depois eu engravidei, aí que foi um ponto que eu quis, ainda mais, parar de estudar...**

Mesmo destacando que se sentia sozinha e deslocada, Ingrid ainda reforça que a vontade de interromper os estudos veio com maior intensidade após a gravidez. Dentre todos os casos avaliados, Ingrid foi a estudante que, aparentemente, teve uma margem mais ampla de escolhas sobre a decisão de abandonar temporariamente a escola. Esse elemento pode ser observado em várias nuances tanto do depoimento de Ingrid, quanto no de sua mãe, a Sra. Vera. A responsável de Ingrid mostrou extrema boa vontade em colaborar com esta investigação, ao contrário da maioria dos responsáveis que tinham filhas evadidas na escola investigada.

A situação de Ingrid evidencia as expressivas diferenças entre as jovens mães situadas em famílias que cultivam *habitus* da classe média, daquelas jovens oriundas de classes sociais mais baixas (TABORDA, 2014). As jovens que têm condições de prover seu sustento com o apoio integral da família continuam vivendo da mesma maneira, se interrompem os estudos, há um planejamento prévio e tangível para retorno, saem com os amigos ou namorado, desfrutam de momentos de lazer, e possuem um planejamento profissional concreto. Nestes casos, a chegada do bebê não traz uma resignificação apenas para a jovem mãe, mas para toda a sua família que irá se adaptar às necessidades do recém nascido (TABORDA, 2014).

O caso de Ingrid evidencia que a linearidade dos cursos de vida é uma “invenção” propalada pelo senso comum e reforçada pela Indústria Cultural. Devido às condições materiais, a vivência juvenil de Ingrid não foi comprometida pela maternidade, ao contrário, o nascimento de sua filha trouxe contornos diferenciados e especiais para sua vida. Muitas

jovens, assim como Ingrid, não percebem sua gravidez como um problema, entretanto, o senso comum vê a maternidade juvenil como um grave problema social, onde a mãe é necessariamente afastada dos estudos, do lazer e dos amigos, sendo vista de forma negativa pela escola, pela família e por conhecidos (LOPES; MAIA, 2001). O caso da jovem Ingrid apresenta uma vivência muito positiva da maternidade tanto da parte dela quanto dos familiares e do próprio companheiro e pai da criança.

A interrupção dos estudos foi feita de maneira relativamente “planejada”, Ingrid sabe que voltará para escola, conta com o apoio material dos pais e do namorado, quer cursar o Ensino Superior, tem planos de se casar com o pai de sua filha e construir uma família apenas quando ambos puderem prover condições materiais adequadas para a criança. Aqui também é possível observar como a família enquanto instituição social, têm um papel fundamental junto à gestante (ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA 2004). Uma vez constatada a gravidez, se a família for capaz de acolher o fato com harmonia, respeito e colaboração, a gravidez tem maior probabilidade de ser levada de maneira equilibrada, saudável e sem grandes transtornos (ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA 2004).

4.4.7. Laura: luto, maternidade e a (re)construção de pertença familiar

A jovem ingressou na E. E. Maria Lacerda de Moura aos 16 anos, para cursar o 2º ano do Ensino Médio. Durante o Ensino Fundamental II, estudou em uma escola próxima à E. E. Maria Lacerda de Moura, entretanto, precisou pedir a transferência porque sua escola havia aderido ao Programa de Ensino Integral. Antes de se matricular na escola investigada, Laura tentou estudar em uma escola pública estadual situada no centro da cidade de Presidente Prudente. De acordo com ela, a escola central era muito “rígida e avançada”:

Entrevistadora: Você já estudou em outras escolas? Quais? Como você analisa a sua atual escola (que parou de frequentar) em relação às outras que já frequentou?

Laura: Eu já estudei no Plácido, aí depois eu fui para o Florivaldo Leal e depois eu fui para a Maria Lacerda de Moura... Se eu pudesse mesmo, eu teria ficado no Plácido... Mas como lá ficou Integral, aí não dava pra eu continuar indo... Mas eu gostei bastante do Moura... Muita gente do Plácido foi pra lá.. Era bom, era quase que nem o Plácido, mas eu já tinha mais costume lá... **Eu não aprendi muito no Florival porque lá as coisas eram muito rígidas... Lá as coisas eram muito avançadas, mais do que as públicas assim, em vila, sabe?**

A narrativa mostra que a estudante, apesar de ter construído uma boa afinidade com a instituição investigada, avaliava a sua escola anterior (Placídio) como a melhor de todas as que ela já estudou. Além disso, é possível notar uma clara distinção entre o “prestígio escolar” (COSTA, 2008)⁵² de escolas “centrais” e escolas “de vila”, sendo, de acordo com a jovem, a escola central mais rígida e “avançada” no que diz respeito aos conteúdos e aprendizagem. Como considerou que o ensino na escola central era mais “complexo”, buscou uma instituição que estivesse mais alinhada ao seu nível de conhecimento.

Durante o tempo que permaneceu na escola Placídio, Laura conheceu seu atual companheiro e pai de seu filho. O namoro se iniciou no ano de 2014, momento em que a jovem perdeu sua mãe, que fora vítima de um câncer. Após o falecimento da mãe, Laura mudou-se para a casa de uma tia (materna) e essa etapa, segundo a jovem, foi bastante conturbada na escola, pois ela estava atravessando, simultaneamente, o luto e o processo de adaptação à uma nova casa.

Foi difícil aprender e se interessar no 1º ano, minha mãe tinha morrido, eu não tinha contato com o meu pai, fui morar com a minha tia... Nessa época minhas notas caíram, mas ninguém brigava nem cobrava, todo mundo entendia...

Neste período o namoro tornou-se também um alento na vida da jovem, sobretudo à medida que o tempo passava e o seu companheiro se mostrava uma pessoa confiável. No início do ano de 2015, Laura descobriu a gravidez, momento em que cursava o 2º ano do Ensino Médio, mais precisamente no início do ano. A gravidez foi descoberta no segundo mês de gestação. Ao contar para o seu namorado, teve como proposta morar junto com ele na casa de sua sogra e seus dois cunhados. Laura aceitou a proposta do companheiro e mudou-se na metade do primeiro semestre para a casa da sua sogra. Em decorrência de sua gravidez, da mudança de residência e de rotina, o companheiro de Laura buscou um emprego “registrado” na cidade, anteriormente ele não trabalhava, apenas fazia alguns “bicos” no camelódromo do município. O emprego encontrado pelo parceiro de Laura foi em uma rede de atacados de Presidente Prudente. No momento da entrevista, ele atuava como estoquista no local.

Quando estava próxima de ganhar o bebê, Laura teve que interromper os seus estudos, pois segundo ela, não havia quem a auxiliasse na tarefa de cuidar de seu filho e, além

⁵² A investigação conduzida por Márcio da Costa (2008) busca desvelar quais são os elementos que conferem explícitas diferenciações entre escolas pertencentes à rede pública municipal de ensino. O autor trata do conceito de “prestígio escolar”, destacando que o “prestígio escolar” deve estar em forte medida associado ao desempenho dos alunos em termos de aprendizado (COSTA, 2008, p. 457).

disso, os primeiros meses foram complicados em decorrência de algumas questões relacionadas à saúde da criança:

Então, eu não lembro o dia exato, mas eu lembro que eu fui agosto e setembro só que aí depois não teve como eu ir por que eu pagava a minha prima para ficar com o meu filho e aí depois ela começou a trabalhar com a cunhada dela, aí não deu mais pra eu ir... Depois eu fui, corri atrás da creche, acordava às 5:00 horas da manhã para ir no Fórum, pra ver se eu conseguia... Eu consegui sim, mas demorou um pouco, demorou uns três meses para eu conseguir. E já estava quase no final, aí eu falei: "Nossa, então agora eu vou conseguir né, começar a ir para a escola...". **Só que como ele ficava em casa e ele tinha a imunidade baixa, sempre que ele ia, ele nunca conseguia ir uma semana inteira, ele sempre ficava faltando porque tinha febre... Teve até uma vez que eu levei na médica que falaram que estavam suspeitando que ele estava com infecção no sangue... Depois acharam que ele estava com catapora, vixe.... Acharam um monte de coisas... Ele sempre estava com febre, com o narizinho entupido, aí eu tinha que ficar cuidando dele em casa. Nunca dava certo pra eu ir...** Quando eu fui, não tinha mais jeito de eu salvar nada mais... E eu também não tinha tempo de fazer apostila, porque ele não deixava e não tinha ninguém para me ajudar...

Inicialmente, Laura contava com o auxílio de uma prima (filha de uma tia materna), de apenas 15 anos, para auxiliá-la nos cuidados de seu filho. Alguns meses depois, a prima que cumpria alguns afazeres de “babá” começou a trabalhar em uma lanchonete, não restando espaço para permanecer como cuidadora do bebê. A sogra da jovem trabalhava como zeladora em um condomínio residencial na cidade, permanecia a maior parte do tempo fora de casa e, inclusive, almoçava no local do trabalho. O companheiro também precisava se ausentar para trabalhar no atacado, restando para Laura a função de cuidar da criança durante todo o dia. Como foi relatado, inicialmente Laura ficou muito temerosa pela saúde de seu filho, por essa razão, não encontrou outra alternativa a não ser abrir mão temporariamente dos estudos para dedicar-se exclusivamente aos cuidados do recém-nascido.

Apesar de crer no processo de ascensão social através dos estudos e de relatar que recebe apoio de seu companheiro e demais familiares, Laura é muito enfática a respeito das dificuldades que encontrou para conseguir uma vaga na creche para o seu filho:

Então, quando eu fui atrás de creche para ele... Porque tem duas aqui mais perto, né... Aí a ali de baixo sempre falava que a sala estava lotada e que o nome dele iria ficar na espera. E ali em cima, eu fui ver ali, falaram que estavam fazendo a sala, estavam fazendo uma sala nova que eles, talvez, iriam chamar. Eu fiquei esperando... Eu esperei uma semana. Como eu queria arrumar logo, porque eu estava precisando, porque eu queria voltar a estudar logo, aí o pessoal da minha família e outro pessoal que eu conheço

me falaram: "Ah, vai lá no Fórum, vai ver advogado, entra com alguma coisa...". Até que a prima do meu namorado, ela trabalha com isso, sobre creche, essas coisas... Ai eu peguei, conversei com ela, ela me ajudou, foi aí que eu consegui... Mas o que acontece? Eu tive que ficar esperando e eles queriam E eu tive que fazer orçamento em escola particular por que, qualquer coisa, se eu não quisesse... se eu não conseguisse vaga em escola pública que são essas aqui perto de casa; eles iam entrar na justiça para ver se o governo pagava a creche e eu pagava o transporte... E essa era a minha dificuldade de arrumar...

Mesmo com a dificuldade de conciliar o tempo dos estudos com os cuidados requeridos pelo bebê, é possível notar que Laura conta com uma relativa rede de apoio familiar: mora junto ao pai da criança; recebeu ajuda da prima nas primeiras semanas; da sogra quando está de folga; teve a orientação da prima de seu namorado sobre a vaga na creche, etc. Entretanto, essa rede de apoio não foi suficiente para impedir que ela precisasse optar entre permanecer na escola e/ou interromper seus estudos para dedicar-se aos cuidados com seu filho.

O relato de Laura mostra que ela compreende o estudo como uma ferramenta de ascensão social:

Então, eu já me matriculei, aí eu vou começar segunda-feira. **Eu quero voltar a estudar porque eu quero ter as minhas coisas... Eu quero conquistar as minhas coisas, eu quero poder dar as coisas pro meu filho, poder ter o meu dinheiro pra eu fazer as minhas coisas, sabe? É por isso...**

Entretanto, essa concepção não foi o suficiente para afetar a opção da jovem pela interrupção de seus estudos em decorrência da necessidade de cuidar do seu filho e do seu novo ambiente familiar. Essa escolha de Laura pode ser interpretada como uma busca pela (re)construção da sensação de pertencimento dentro um ambiente familiar, visto que, como ela mesma relatou, sua família era sua mãe (seu irmão havia saído a 2 anos para se casar) e, posteriormente, ela mudou-se para um ambiente familiar (casa da tia) alheio ao seu local de origem. Aparentemente, o namoro com o pai de seu filho, a gravidez e o nascimento de seu filho podem ter representado uma possibilidade de restabelecimento de vínculos familiares efetivamente sólidos. Obviamente que a falta de condições materiais concretas (creches públicas e/ou cuidadoras) interferiram sobremaneira na escolha de Laura em priorizar a estruturação de sua família e de sua vida doméstica em detrimento dos estudos.

4.4.8. Paula: a maternidade, o constrangimento e a violência simbólica

Paula começou a estudar na E. E. Maria Lacerda de Moura desde o início do Ensino Fundamental II, mais precisamente no 6º ano. Sua responsável a matriculou na instituição em decorrência da distância: a escola era muito próxima de sua antiga residência. Durante o Ensino Fundamental a vida escolar de Paula decorreu de forma tranquila. Ela tinha boas notas, era uma aluna assídua, participativa e, apesar de sua família ter se mudando, no 9º ano, para um bairro afastado da escola, ela resolveu continuar na instituição utilizando o serviço de transporte público do município.

Neste período, Paula conta que tinha que levantar muito cedo para ir à escola, pois precisava tomar o primeiro ônibus para não se atrasar. Ela justificou o sacrifício enfatizando o prazer que tinha tanto nos estudos quanto no convívio com seus colegas de turma. O processo de mudança de bairro fez com que Paula ampliasse o seu leque de amigas e, após pouco tempo morando em sua nova casa, a jovem iniciou um relacionamento com seu atual companheiro, conhecendo-o pouco tempo depois da mudança. A jovem descobriu a gravidez no início do 1º ano do Ensino Médio, no ano de 2016. Ao comunicar seus familiares, Paula foi advertida por sua mãe e, de forma mais enfática por seu padrasto, para que se casasse com o pai de seu filho. De acordo com a entrevistada, isso seria necessário para evitar comentários desagradáveis por parte de vizinhos, conhecidos e outros familiares.

O conselho dos familiares de Paula expressa o que Helena Altmann (2007) relata em seu artigo: *A sexualidade adolescente como foco de investimento político-social*. Altmann (2007) explica que ao longo das últimas décadas, houve um significativo aumento do contingente de gravidez e de nascimento na juventude que acontece fora de uma união conjugal. “A considerada ‘ilegitimidade’ dessa gravidez também contribui para transformá-la em problema social” (ALTMANN, 2007, p. 297). Sobre esse aspecto subjacente, Badinter (1985) esclarece ainda que a não legitimidade de um filho concebido fora do casamento é a comprovação, aos olhos da sociedade contemporânea, da fraqueza e da vulgaridade femininas. “Traços esses que não convêm à boa mãe, por definição ‘honesta’, e que põe seus deveres acima do seu prazer” (BADINTER, 1985, p.278).

Durante esse período, a vida da jovem mudou completamente, sobretudo na escola. Logo que descobriu a gravidez, sentiu-se coibida pela opinião da mãe e do padrasto, fato que motivou, inclusive, o “temor” de receber comentários desagradáveis também dos colegas da escola, das professoras e demais funcionários:

Então, o meu primeiro motivo para eu ter saído da escola aconteceu em 2016, foi por que **eu engravidei e eu fiquei com vergonha de ir para a**

escola, de as pessoas me verem grávida e falarem de mim... E foi por esse motivo.

Paula coloca esse elemento como principal motivação para o abandono escolar e, no decorrer na entrevista, ela revela algo muito importante, seu “receio” acerca de um julgamento negativo por parte da comunidade escolar confirmou-se através do seguinte evento:

[...] Foi que eu estava grávida, eu tinha acabado de saber que eu estava grávida e foi no Moura... **Eu pedi para uma inspetora me deixar ir no banheiro, porque eu não conseguia segurar o xixi, porque eu estava grávida e ela olhou pra mim e falou assim: "Ninguém mandou você engravidar!". Com isso eu me senti mal, agora eu não sei se é uma discriminação, mas foi uma coisa que eu me senti mal...** Foi a única vez que um inspetor, alguma coisa assim, da escola me fez sentir mal... Do resto não acontecia, todo mundo me respeitava e se respeitava.

É possível perceber, nesta narrativa, que a jovem estudante foi vítima de violência simbólica por parte de uma das funcionárias da escola. A instituição burguesa, por meio dos seus agentes, se encarrega de mostrar a cada um o seu lugar. Aqui também fica evidente o quanto os estigmas sociais pautados na linearização dos cursos de vida interferem no processo de construção daquilo que se espera de uma “jovem mulher” em idade escolar. O exercício da sexualidade feminina expresso em virtude da gravidez faz com que haja um verdadeiro repúdio, convertido, nesse caso, em violência simbólica. Possivelmente esse fator, aliado ao julgamento familiar, interferiu de forma definitiva na decisão de Paula em interromper seus estudos. Além desse fato que certamente trouxe uma sensação de “desconforto” para a jovem, há ainda uma série de motivações materiais e econômicas que respaldam a decisão da entrevistada:

Então, **eu tentei voltar a estudar**, fui fazer eliminação de matérias, **mas eu não consegui por conta que eu tinha filho para cuidar e eu casei...** Eu não consegui... Eu tentei ainda, eu estudei, estudava, mas eu não consegui... Não tive como, era muita coisa... Tinha que cuidar de filho, cuidar de casa, estudar, eu estava ficando muito cansada, então aí eu desisti e optei por continuar só em casa mesmo.

Paula ressalta que tentou dar continuidade aos estudos, entretanto, não contou com a ajuda de ninguém no cuidado de sua casa e de seu bebê. A consolidação de uma rede de apoio é difícil e complicada, pois sua mãe trabalha fora e sua sogra já auxilia no cuidado de outros netos. Além disso, o salário de seu companheiro é muito baixo e instável devido ao fato de ele atuar como autônomo, realizando pequenos serviços de carpinteiro, auxiliar de obras, pintor,

etc. Com relação a isso, Paula destaca que, no momento, a sua prioridade é arrumar um trabalho para auxiliar na renda doméstica e, para isso, é necessário conseguir uma vaga na creche:

[...] faz mais de um ano que eu fiz a inscrição do meu filho na creche, não consegui até hoje... Não saiu vaga, já fui atrás, não consegui e com ele na creche ia me ajudar bastante por que eu poderia adiantar muita coisa na minha vida: estudo, serviço, bastante coisa eu iria poder adiantar... Então isso é uma questão que... A creche, eu queria que abrissem mais creches com mais vagas. Eu fui no Conselho Tutelar e não adiantou de nada...

Aqui fica evidente que a ausência de alguém e/ou alguma instituição que a auxilie, mesmo que temporariamente, no cuidado com a criança é um fator que interfere drasticamente nas possibilidades de continuidade dos estudos. A entrevistada também destaca que neste momento de sua vida, e dadas as condições de trabalho de seu marido, arrumar uma segunda fonte de renda para a sua família é a prioridade. Isso não quer dizer que Paula não reconheça os benefícios da vida acadêmica e da instrumentalização do estudo como uma forma de ascensão social. Ao contrário disso, há tanto um desejo da própria colaboradora de cursar o ensino superior, quando de proporcionar essa experiência ao seu filho futuramente:

Eu pretendo sim voltar a estudar esse ano ainda.. Não só pelo mercado de trabalho... **Também pelo mercado de trabalho, mas para minha formação também... Pelo menos para eu ter um diploma se eu quiser fazer uma faculdade, alguma coisa...**

Eu pretendo colocar o meu filho na escola desde pequenininho, **pretendo investir bastante nos estudos dele... Quero formar ele, quero ter uma situação financeira boa para eu pagar uma faculdade para ele por que eu acho que será essencial na vida dele.**

Aqui fica evidente que Paula sonha com o sucesso escolar de seu filho, ela sabe que estudar é importante, mas tanto ela, quanto seu companheiro - que também não chegou a concluir o Ensino Médio, abandonando a escola antes mesmo de tornar-se pai - não compartilham experiências de êxito escolar. Essa situação demonstra um distanciamento daquilo que integra a “vida de verdade”, o “cotidiano” desta família (FREITAS, 2020).

A narrativa da colaboradora apresenta um quadro de limitações econômicas e materiais, somado à experiência de rechaço de sua família ante a sua gravidez e a experientiação da violência simbólica como elemento de constrangimento e punição pela vivência juvenil “desalinhada” do processo de linearização dos cursos de vida, tão difundidos pela indústria cultural e amplamente reproduzidos pelo senso comum. Certamente essas

questões se colocaram como elementos limitantes no momento de decisão sobre a permanência da jovem na instituição.

4.4.9. Sandra: casamento infantil, maternidade e defasagem escolar

Sandra iniciou seus estudos na E. E. Maria Lacerda de Moura no ano de 2017 quando se mudou, juntamente com seu ex-marido, para as proximidades da escola. Anteriormente, a jovem havia reprovado por 5 anos consecutivos o 6º ano do Ensino Fundamental II. Ao ser indagada sobre essa questão, Sandra dá o seguinte relato:

Ah, no começo era só relaxo mesmo... Quando eu era criança, eu ficava à tarde inteira em casa com a minha irmã mais velha que também estudava de tarde... A mãe saía pra trabalhar, ficava o dia todo pra fora, a gente dizia que ia pra escola e não ia... Daí ela não tinha tempo de ir na escola em reunião, essas coisas, daí só descobriu no final do ano, quando eu e a Jeniffer reprovamos juntas por falta! (risos).... **Quando minha mãe descobriu a gente levou uma surra, mas daí aconteceu tudo de novo, ela ligava na escola, o povo falava que a gente não ia, ela batia na gente, a gente corria dela e era isso... Mesmo eu e minha irmã não gostando de ir pra escola, a gente não era ruim em casa não, fazia o serviço pra ela certinho.. Daí, conforme foi passando, ela largou de mão... Já nem falava mais nada...**

Bom, na verdade eu só parei pra pensar quando eu tinha 15 anos... Eu via a filha da vizinha da minha vó entrando pra Mirim⁵³, daí eu queria também... Daí fui perguntar pra ela o que fazia, ela me explicou que tinha que estar indo pra escola, daí eles faziam uma provinha lá, viam as notas da pessoa, a situação da família e chamavam... **Pela situação era fácil, a coisa era feia lá em casa, só a mãe trabalhando,** minha irmã tinha saído pra ir pra casa do namorado dela, era complicado, só eu e a mãe... **Mas quando chegou a parte de ter que fazer provinha, vixe, eu sabia só ler e olha lá... Daí eu quase morri de arrependimento e pensei na merda que eu fiz...**

De acordo com Sandra, a ausência da mãe fazia com que ela e a irmã mais velha deixassem de ir para a escola. Inicialmente a mãe buscou corrigi-las através de broncas e castigos físicos, mas com o passar do tempo, percebeu que não adiantaria, pois não estaria em casa para observar se, efetivamente, as filhas estavam ou não comparecendo às aulas. Como a mãe de Sandra trabalhava como faxineira em uma empresa terceirizada, ficava o dia todo fora de casa e almoçava no trabalho, não havia ninguém, além dela, para tutelar o que ocorria em

⁵³ Entidade Filantrópica, mantida por voluntários e empresas parceiras que tem como finalidade empregar jovens aprendizes, menores de 18 anos, que se encontram em situação de vulnerabilidade social. Como critério de seleção dos jovens, a “Fundação Mirim” analisa a frequência, o rendimento escolar e a nota obtida através de uma prova elaborada e aplicada pela própria instituição.

casa com as filhas. Mesmo que descobrisse as ausências e reprovações decorrentes delas, não era possível obrigá-las a nada, visto que, como foi dito, permanecia o dia todo fora de casa. Outra razão provável para que a mãe suspendesse punições e castigos físicos é o fato de que as filhas eram responsáveis e trabalhavam em casa. Aqui é possível observar um acordo explícito: a mãe trabalha fora e as filhas trabalham em casa.

Sandra percebeu seu erro quando, aos 15 anos, começou a se interessar pelo universo do trabalho, buscando alguma forma de ganhar dinheiro para suprir suas necessidades de lazer e consumo. Ao consultar a filha da vizinha de sua avó, descobre que estava, pelo menos naquele momento, excluída de participar do processo seletivo para a Legião Mirim de Presidente Prudente. Dois fatores lhe retiraram essa possibilidade: o primeiro, decorrente do fato de estar fora da escola e contar com uma séria defasagem referente ao seu ano/série; e o segundo referente à própria ação de submeter-se a uma avaliação (exame admissional) sabendo que, na realidade, não teria condições de obter essa aprovação.

Aos 14 conheceu o seu ex-companheiro, que tinha 42 anos na época. Eles moraram juntos durante 1 ano e 3 meses e tiveram um filho. Aqui é possível observar que se trata de uma situação de “casamento infantil⁵⁴”. O casamento infantil na atualidade é considerado um problema de ordem familiar e social e pode ser caracterizado como um fenômeno multifatorial, “[...] envolvendo questões familiares, sociais, culturais, econômicas, educacionais e estatais” (COSTA; FREITAS, 2019, p. 38). O senso comum atribui à família a “culpa” pelo casamento infantil e também pela gravidez na infância/juventude – um dos fatores que determina o casamento precoce. Entretanto, esse fenômeno é apenas um reflexo das condições culturais, sociais, estatais e econômicas a que estão expostas as crianças e jovens brasileiras (COSTA; FREITAS, 2019). A ideologia machista que ainda predomina na sociedade, motiva a naturalização do casamento de meninas com homens mais velhos. De acordo com Sandra, a mãe sempre soube da relação dela com seu ex-companheiro e nunca apresentou objeção quando decidiu morar na casa dele.

Temendo o julgamento moral, muitas famílias brasileiras incentivam as meninas a se relacionarem com um parceiro fixo, muitas vezes mais velho, a fim de cercear a sua sexualidade ou temendo a ocorrência de uma possível gestação indesejada (COSTA; FREITAS, 2019). Sobre a perspectiva masculina, o casamento com meninas é vantajoso visto que mulheres mais jovens são concebidas socialmente com sexualmente mais atraentes e mais

⁵⁴ Compreendemos casamento infantil como qualquer união formal ou informal entre crianças e/ou jovens menores de idade com um adulto que integra a maioria plena.

fáceis de controlar e manipular em detrimento de uma mulher adulta e com alto nível de escolaridade. Neste tipo de arranjo, o homem se torna o provedor do lar, detém maior poder de decisão nos assuntos domésticos, da família e do relacionamento, deixando a parceira em um estado de dependência econômica (COSTA; FREITAS, 2019). “As desigualdades de gênero associadas com ideologias religiosas, midiáticas e reforçadas pelo local em que a menina vive, fazem com que o casamento se reproduza ao longo das gerações” (COSTA; FREITAS, 2019, p. 39). O casamento infantil também é motivado pela vulnerabilidade social e carência de recursos econômicos nas famílias, fazendo com que as meninas tenham pouquíssimas oportunidades e perspectivas futuras, o que as leva a crer que o casamento seria um modo de melhorar sua condição social, e lhes dar mais segurança visto que não conseguem enxergar um outro horizonte além do casamento, da vida de dona de casa, de mãe e esposa (COSTA; FREITAS, 2019).

O pai do filho de Sandra era autônomo e trabalhava como segurança em festas e eventos ou atuava, também, quando aparecia algum tipo de “bico” esporádico. Eles se conheceram na vizinhança da casa da avó materna de Sandra e, assim que a jovem ficou grávida, decidiram morar juntos. Durante a gravidez e nos primeiros meses de vida de seu filho Sandra optou por ficar fora da escola, afinal ela não tinha absolutamente ninguém, além do marido, para lhe auxiliar nos cuidados com o bebê. A mãe de Sandra continuava trabalhando o dia todo e sua irmã também havia se estabelecido em outra residência com o namorado. Quando passaram a morar juntos, mudaram-se para as proximidades da E. E. Maria Lacerda de Moura e, após alguns meses, Sandra decidiu retomar os estudos. De acordo com ela, encontrou objeções por parte de seu ex-companheiro que era ciumento e não gostava muito do fato de ela deixar o bebê aos cuidados dele no período da tarde para ir à escola:

Ah, porque, tipo, **o pai dele tinha vezes que acordava muito tarde... aí tipo, não queria deixar ele lá... Até ele acordar...** Ai a minha mãe morava longe, e não tinha como eu levar... Aí eu faltava da escola para ficar com ele... **E o pai dele meio que tinha um pouco de ciúmes também.. Ele ficava bravo quando o Ítalo começava a chorar e tinha que levar ele na escola para dar de mamar.**

Sandra deixa explícito em seu depoimento o fato de que o pai da criança se incomodava em cuidar do filho na ausência da mãe e, ainda, sentia muito ciúme quando a companheira ia para a escola. A jovem relatou também que seu casamento durou 1 ano e 3 meses e o motivo do término foram brigas e ciúme excessivo. Quando a relação acabou, Sandra voltou para a casa de sua mãe com seu bebê, tendo como única fonte de renda da

família o salário de sua genitora. Sobre a relação com seu ex-companheiro, Sandra dá o seguinte depoimento:

Hoje eu não falo mais com ele não... Ele nem liga muito pro Ítalo... E nem adianta querer ajuda, pensão, essas coisas... Ele dá uma miséria, quando dá... **Ele não dá nem conta dele direito, tem outros filhos e é tudo a mesma coisa, só liga pra ele só... Ganha mal pra viver...**

Sandra destaca que seu ex não dá muita atenção ao filho e que já tem outros filhos de relações passadas. Além disso, ele não tem muitas condições financeiras para ajudá-la, visto que, segundo ela mesma disse, os proventos dele são quase que insuficientes para o próprio sustento. Como não conta com vaga na creche ou com uma ampla rede de apoio, Sandra precisa ficar com seu filho durante todo o dia, contando apenas com sua mãe no período noturno.

Ao falar sobre o curto período em que pode frequentar as aulas na instituição investigada, a jovem relatou que tinha sérias dificuldades de aprendizagem em decorrência da necessidade de ausentar-se com muita frequência e destacou ainda um certo desconforto por ser mais velha que o restante dos alunos de sua turma:

[...] Eu era mais velha da escola e... e **como eu faltava muito, tinha vezes que eu ia, só eu não sabia qual que era a matéria...** Ai ficava ruim.... Todo mundo sabia, e eu não... **Aí era meio feio também, todas as crianças que eram bem mais novas do que eu sabiam a matéria, e eu que era a mais velha não sabia... Eu me sentia burra, dava vergonha...**

Apesar do desconforto relatado, a jovem disse que quer voltar a estudar, entretanto afirma não ter, no momento, a menor condição, visto que não há quem fique com seu filho nos períodos em que sua mãe está no trabalho. Esse relato denuncia também o efeito do *habitus precário* no processo de socialização familiar logo na primeira infância. As contínuas ausências da escola que ocorreram em virtude da impossibilidade de exercício de vigilância materna fizeram com que Sandra apresentasse graves dificuldades de aprendizagem, mesmo nos momentos em que decidiu, por livre e espontânea vontade, frequentar a escola.

A entrevistada expressa muita preocupação com relação à sua situação de desemprego e afirma que seu ex-marido não paga uma pensão regularmente, ao contrário, dá apenas ajudas esporádicas. Além disso, ela também reconhece que sem a conclusão do Ensino Médio, a inserção no mercado torna-se muito mais inviável, sobretudo para os setores de comércio e serviços, que absorvem maior contingente de mão de obra no município de Presidente Prudente.

4.4.10. Taís: defasagem escolar, apatia e negligência institucional

A jovem mora com sua mãe, um primo e duas irmãs, nas imediações da E. E. Maria Lacerda de Moura. Mudou-se para a instituição quando sua antiga escola aderiu ao programa de ensino integral. Taís (18) afirma que não gosta muito da escola Maria Lacerda de Moura e isso ocorre porque a maioria dos seus amigos de sua antiga escola foram para outras instituições, alguns permaneceram em sua antiga escola e ela e um pequeno grupo havia ido para a E. E. Maria Lacerda de Moura. Em casa tem uma vida tranquila, ajuda sua mãe e suas irmãs nos afazeres domésticos, mas afirma que nunca gostou muito de estudar:

Taís: Ah, em casa é tranquilo, a minha mãe e a Mayara trabalham no centro... Eu e a Pamela ficamos em casa, a gente cuida do Matheus que está com nós, a minha tia foi para o Mato Grosso com o marido, ele é meio estranho, sei lá, o Matheus é pequeno né... Dá medo...Primeiro ele ficou com a vó, daí ela ficou doente, tinha que ir no HR quase toda semana fazer tratamento... E a mãe levou o Matheus pra casa... Daí ele mora com nós hoje... Mas é tranquilo até, ele fica a tarde toda na escolinha... Eu não estudo porque eu não gosto mesmo professora (risos), nunca gostei... Mesmo no Plácido eu não era aluna boa, eu não faltava, mas fazer as coisas também eu não fazia não... (risos)

Apesar de ter uma vida doméstica tranquila, está à procura de um trabalho e, de vez em quando, cuida do filho de uma vizinha e recebe 30 reais por semana. Quando precisa cuidar da criança, tem que faltar à escola. De acordo com a participante, por mais que ela ganhe pouco, é melhor do que ir à escola que não dá dinheiro algum:

A vizinha aqui de trás trabalha no postinho do Humberto e eu fico com o filho dela tem dias... Ela paga 30 por semana, é pouco mas pelo menos é um dinheiro que entra pro shopping na sexta né Prô? (risos)... A minha mãe e minha irmã que trabalham não dão dinheiro pra mim não... Se não é o bebê da Marilza eu tava lascada... Eu vou na escola e eu não aprendo, não adianta... Desde pequena eu odiava estudar, escola é legal pra ver os amigos da gente, mas eu não entendo nadinha quase... Eu vou por ir mesmo, passava todo ano por presença, nunca fui boa aluna, minha mãe sempre disse...

Aqui fica evidente que Tais, apesar de reconhecer que existem possibilidades de ascensão social através do processo de escolarização, não vislumbra essa possibilidade para a sua própria vida. A entrevistada deixa explícito que sempre teve muita dificuldade no processo de aprendizagem, esse fator fez com que ela carregasse uma defasagem que se

estendeu ao longo de sua trajetória escolar. Como a escola não atende aos seus anseios nem as suas necessidades pedagógicas, ela considera o processo de escolarização como uma imposição, uma violência e abandonar os estudos, neste caso em questão, atua também como um modo de resistência (ABRANTES, 2003). Novamente é possível observar que as questões referentes ao *habitus* de classe e ao processo de socialização interferem de forma definitiva no sucesso ou fracasso escolar. Além de afirmar que não possui muito gosto pelos estudos, a jovem também relatou que uma das motivações para abandonar os estudos foi o fato de que algumas professoras disseram a ela que já havia reprovado em faltas, tomando como base apenas o conselho do primeiro bimestre.

Não... Eu parei por que eu desanimei... Um monte de professores falavam que eu ia reprovar mesmo aí eu desanimei... Ahh a maioria falava que eu não ia passar, que eu não tinha chance mais, aí eu desanimei bastante... Eles falavam por conta das faltas...

O depoimento mostra que não houve um interesse genuíno da parte da escola e de seus integrantes em auxiliar Tais com suas ausências e dificuldades. Ao contrário, a jovem sentia-se ainda mais desestimulada quando frequentava as aulas do segundo semestre e ouvia dos próprios professores que sua situação era irremediável, ou seja, praticamente estava definida sem que ao menos ela tivesse concluído as avaliações finais ou ainda tentado a possibilidade de recorrer à realização de trabalhos e/ou atividades com a finalidade de compensar suas ausências.

O depoimento de Tais me pareceu o mais “apático” de todos. Ela não apresentou graves queixas sobre a escola e insistiu todo o tempo no fato de que nunca foi muito ligada aos estudos. Aqui é possível perceber que para ela, a escola se encontra dissociada da “vida de verdade” (PAIS, 2006). Taís não conseguiu perceber a instituição enquanto formadora, produtora e transmissora de “saberes” historicamente produzidos (PAIS, 2006). Para ela, assim como para muitas jovens, o estudo se limita ao aspecto prático: pegar um diploma aleatório para buscar uma colocação melhor no mercado de trabalho (PAIS, 2006).

Ao final da entrevista a colaboradora afirmou ainda que está buscando uma vaga no ensino noturno para poder trabalhar, ela reconhece a dificuldade de encontrar um emprego, sobretudo sem a conclusão do Ensino Médio. Aqui é importante pontuar que a decisão de Taís em interromper os estudos foi fortemente influenciada pela indiferença e negligência das instituições de ensino com relação às dificuldades pedagógicas apresentadas pela jovem ao longo de seu processo educativo.

4.4.11. Talita: exploração no trabalho e assédio sexual

Talita tornou-se aluna da E. E. Maria Lacerda de Moura no 6º ano do Ensino Fundamental II. A jovem mora nas proximidades da escola juntamente com sua mãe, seu padrasto e seu irmão mais novo. De acordo com ela, a vida doméstica sempre foi tranquila, tem um bom relacionamento com a mãe, com o padrasto e irmão e, durante a entrevista, destacou também que admira muito a sua irmã mais velha que, atualmente, mora e trabalha na Inglaterra. Durante todo o Ensino Fundamental II, Talita teve boa frequência e boas notas e, até a terceira série do Ensino Médio, nunca apresentou dificuldades muito grandes com relação à escola.

Com a chegada ao último ano do Ensino Médio, Talita começou a buscar por uma vaga de trabalho para comprar suas coisas e melhorar o seu padrão de consumo:

Ah, é difícil né... Minha mãe e meu padrasto não eram de negar dinheiro, mas não tinha muito (risos)... Daí eu fui ficando doida pra trabalhar logo pra ter dinheiro pra sair e pra juntar pra tirar carta...

Quando decidiu ingressar para o mundo do trabalho, Talita foi, inicialmente, para a *Casa do Pequeno Trabalhador*⁵⁵ e, através desta instituição, conseguiu emprego em uma grande rede de *fast food* da cidade. Enquanto atuava em seu trabalho através do vínculo empregatício intermediado pela *Casa do Pequeno Trabalhador*, Talita relata que as coisas iam relativamente bem:

Eu trabalhei 10 meses pela *Casa do Pequeno Trabalhador* e um ano e três meses pelo Burger King, contratada.. Por que eu fui efetivada ... Quando era pela "*Casa*", era melhor por que.... Pela "*Casa*" eu entrava às quatro e saía às dez.. Então, ou seja, eu dormia... Eu chegava em casa meio dia e vinte, almoçava até uns meio dia e quarenta, dormia, acordava até umas duas horas, tomava um banho e ia trabalhar... ou às vezes, tipos assim, quando a gente tinha semana de prova, eu almoçava, dormia meia hora, tomava banho, estudava, lia a matéria e ia trabalhar... Sabe, ajudava bastante quando era da "*Casa*"... **Só que depois, eu fui efetivada, que meu contrato tava acabando e eu precisava ser efetivada, ou eu ia sair né... Do Burger... aí como eu era menor, eu resolvi ser efetivada, acreditando que seria bom pra mim né, mas acabou piorando tudo...**

⁵⁵ De acordo com o website da instituição, a **Casa do Pequeno Trabalhador (CPT)**, atualmente nomeada como **Casa do Aprendiz Cidadão (CAC)** de Presidente Prudente, é uma instituição fundada em 24 de março de 1979. Desde então, é reconhecida por sua séria atuação pela inclusão social de jovens em situação de vulnerabilidade, formando cidadãos para uma vida digna e um futuro mais promissor. Com títulos de Utilidade Pública Municipal, Estadual e Federal, a instituição atende gratuitamente mais de 1.200 jovens de 14 a 24 anos, a cada ano.

A jovem relata que as coisas pioraram muito quando ela passou a trabalhar contratada pela própria empresa. Talita narra que a jornada de trabalho era muito desgastante, estressante e prolongada, de modo que quase não lhe sobrava tempo para o descanso ou para os estudos. O fato de ela morar distante do trabalho também dificultava as coisas, visto que era necessário tomar um ônibus circular para chegar até o trabalho. Em decorrência da situação do trabalho, com o passar do tempo, o interesse de Talita pela escola foi diminuindo, ela começou a acumular várias faltas e, quando comparecia à escola, quase sempre adormecia, pois havia chegado muito tarde do serviço no dia anterior:

Pelo cansaço mental... Tinha vezes que eu chegava até a vir para a escola, só que às vezes eu olhava assim o professor, eu via ele explicando as coisas... só que eu ficava olhando... Ele: "Talita, você não vai resolver?"... Eu: "Professor, eu não entendi nada do que você falou..."... Ele falava: "Mas nossa, você não tava conversando, você tava o tempo todo olhando pra mim..."... **E eu aqui, a cabeça pesada sabe... Sono... Cansaço, sabe? Lá no Burger King é muito... Não é um ambiente, tipo assim, cansa mas você tá ali quieta... não, é o tempo todo te gritando... gritando, gritando, gritando e gritando na sua orelha sabe... por que são vários coordenadores... quando você acha que um vai te chamar, daí a pouco o outro tá ali... Nossa senhora...era feio... um inferno lá dentro...**

Como foi dito, a jornada de trabalho era muito intensa e afetava, de forma muito negativa, o psicológico de Talita. Além das pressões, do cansaço e do tempo de duração da jornada de trabalho, Talita também foi vítima de assédio sexual:

Por gerente...por gerente... Ai eu peguei, e contei pra minha família... O assédio aconteceu em janeiro do ano passado... só que eu só fui contar em julho... Por que que eu fui contar só em julho... Por que, tipo assim, **quando aconteceu isso... eu fui procurar a gerente que era mulher... Fui conversar com ela a respeito da postura dele, que eu não tava gostando, num sei o que.. que eu achava que ele tava confundindo as coisas.... Ela pediu pra mim ficar quieta, que ela iria resolver... Falou que iria conversar com o patrão... tudo... sentou lá com ele.. só que na verdade, ela não contou a respeito... que depois, em julho, quando eu fui conversar com ele, ele disse que não tava sabendo disso... Sabe.. Que o gerente... Por que o patrão mesmo né.. a gente vê pouco tempo... agora o gerente que responde meio que por ele... Ai ele falou "Não, eu não tava sabendo de nada disso"... Então, a gerente falou que era pra mim confiar, que ela tinha conversado com você que ele ia mudar... Ele ficou um tempo.. uma semana afastado sabe, do Burger King, só que na verdade eu descobri que ele pegou férias, não foi por que o patrão afastou ele... Foi por que ele pegou férias.... E **ela acobertou ele todo esse tempo...****

Eu ele chegou a ter toque.. Sabe? Ele chegou a ter contato físico comigo..

Chegou a tentar me agarrar.. Tudo.. Ai eu assustei né, por que eu, nunca tinha acontecido isso comigo... e eu gostava bastante dele sabe? Tinha uma admiração enorme por ele... sempre admirei... E aí eu fui e procurei a gerente assustada, tudo, por que eu não sabia como lidar com isso... E **ela falou que eu não precisava envolver a minha família, que eles iam resolver lá dentro, tudo... que em breve eu ia ficar "maior", e que em breve eu ia ter que resolver meus problemas sem os meus familiares...** E ela por ter filha mulher, eu acreditei que realmente elas iam tomar uma providência né...

Ao se deparar com a situação de assédio por parte de um superior, Talita buscou ajuda junto à outra gerente que também atuava na mesma equipe. Nessa circunstância, foi coagida a se manter em silêncio, não falar nada para a sua família porque, segundo sua superiora, a situação seria resolvida dentro da empresa. Após perceber que a situação não seria solucionada, a jovem falou sobre o caso com sua família que a orientou para que recorresse ao pedido de demissão, visto que a ocorrência se deu por conta da negligência da própria empresa. Talita guardou o segredo durante, aproximadamente, 6 meses e se sentiu mais confiante em contar para sua irmã mais velha que, mesmo morando na Inglaterra, aconselhou-a e entrou em contato com a empresa via telefone para falar sobre a situação de sua irmã.

Fica nítido no depoimento de Talita que ela admira muito a trajetória de sua irmã que, no ano de 2015, foi para o exterior através de uma agência de trabalho e dois anos depois se casou e continuou morando por lá. A jovem relata que assim que terminar seus estudos, quer viajar também para a Inglaterra e trabalhar como a irmã faz. Talita mostra grande interesse pela forma como sua irmã vive no exterior, ela explicou que a irmã lhe enviou de presente o iPhone que ela tem e que, em muitas circunstâncias, manda dinheiro para a mãe ajudando assim na manutenção do lar de Talita. Talita não tem grandes expectativas em relação ao seu futuro no país, não vislumbra dar continuidade a sua vida acadêmica cursando ensino superior, ao contrário, ela acredita que a forma mais simples e viável de acesso à felicidade e aos bens de consumo ocorra através de trabalhos em outros países, assim como ocorreu com sua irmã mais velha. Com relação à interrupção de seus estudos, Talita atribui a culpa também a si mesma:

Eu não soube separar o profissional do estudo..Sabe.. Eu não tive força de vontade né... Porque tinha bastante gente que trabalhava na minha sala e também conseguiu concluir... Então eu também não culpo bastante o professor sabe, eu culpo bastante a falta de interesse minha também...

Aqui fica nítido que Talita possui uma série de ideias sobre meritocracia em que o sucesso acadêmico cabe apenas ao sujeito, desconsiderando as reais condições necessárias para a concretização do êxito na vida escolar. A extenuante jornada de trabalho, a pressão psicológica oriunda das condições precárias e do assédio sofrido levaram Talita a uma drástica queda em seu rendimento, razão principal pela qual a jovem optou por evadir da escola e dar continuidade aos estudos posteriormente. O retorno à escola já está planejado para o início do ano de 2019 pois, de acordo com a entrevistada, ela irá, em breve, para a Inglaterra para trabalhar junto com sua irmã.

A biografia das jovens mostra que, basicamente, alguns fatores predominaram sobre a decisão acerca da interrupção da trajetória escolar, dos quais: maternidade; violência doméstica e necessidade de inserção precoce no mercado de trabalho. Prosseguindo com a análise dos dados, no capítulo seguinte discutiremos como a maternidade interfere no processo formativo de jovens estudantes durante o Ensino Básico.

CAPÍTULO 5 – MATERNIDADE: JOVENS MÃES TÊM DIREITO À EDUCAÇÃO?

Propomos, neste capítulo, a consumação do objetivo central desta tese, que se dará através da resposta à seguinte questão: como a maternidade interfere no processo formativo de jovens estudantes durante o Ensino Básico? No caso analisado, fica evidente que as jovens que se tornaram mães durante a Educação Básica tiveram um significativo prejuízo em seu processo formativo, o que evidentemente culminou na evasão escolar e/ou na retenção por fluxo. Apesar do grande número de estudos que contemplam a questão da gravidez na adolescência, ainda não há um consenso sobre a relação entre o baixo nível de escolaridade, as altas proporções de evasão e de abandono escolar enquanto uma das causas ou uma consequência da gravidez na adolescência (AMORIM *et al.*, 2009).

Vários estudos (TABORDA *et al.*, 2014; NUNES, 2012; DIAS; TEIXEIRA, 2010; AMORIM *et al.*, 2009; CHALEM *et al.*, 2007; GONÇALVES; KNAUTH, 2006; HEILBORN *et al.*, 2002; OLIVEIRA, 2005;) associam a baixa escolaridade à gravidez na adolescência. Muitos outros estudos (ALMEIDA & HARDY, 2007; HEILBORN; CABRAL, 2006; CABRAL, 2002) apontam, inclusive, que a baixa escolaridade também se relaciona à paternidade juvenil. Não é de estranhar que as taxas de fecundidade impactam sobremaneira na vida escolar dos jovens, visto que, como assevera Pedro Abrantes (2003) as identidades juvenis são amplamente atravessadas pelo espectro da instituição escolar (ABRANTES, 2003). Não há escolas sem jovens, assim como não existem identidades juvenis que não sejam, de algum modo, atravessadas pelo universo escolar. Apesar disso, é possível observar uma grande lacuna de estudos que se dediquem a investigar a relação entre escola e maternidade juvenil.

As pesquisas que se dedicam a investigar o fenômeno da gravidez na adolescência são, em sua maioria, “[...] oriundas da área da saúde e tem por característica retratar a gravidez na adolescência através de concepções homeogeneizadoras e com ênfase em aspectos negativos que a mesma acarretaria para a vida dos sujeitos” (CABRAL, 2002, p.03). Sobre este aspecto, também é necessário pontuar a utilização do termo “gravidez na adolescência”, visto que, como foi discutido no capítulo 2: “*Análise do fenômeno: traçando o percurso teórico e metodológico*”, o vocábulo “adolescência” é amplamente utilizado pelos estudiosos da área da psicologia e das ciências biológicas. Nestas concepções analíticas, os “adolescentes” são um grupo etário visto de maneira essencialista, e atravessados predominantemente por transformações bio-fisiológicas e psíquicas.

Esta investigação, ao contrário disso, busca desmistificar a juventude enquanto categoria homogênea e essencialista e, para isso, adotamos, como foi discutido no capítulo 2, uma visão sociológica e antropológica desta condição etária. Entretanto, com a finalidade de tornar o texto mais fluido, evitar a repetição de vocábulos e proporcionar ao leitor uma nomenclatura mais familiar à temática, em muitas circunstâncias será usado o termo “gravidez na adolescência” e/ou “adolescentes”. Lembrando sempre que, neste contexto, há o sentido de sinonímia à Juventude, pensada aqui no seu sentido sociológico e antropológico.

O termo “gravidez na adolescência” abrange uma faixa etária que, por muitos anos, foi compreendida como adequada para a mulher ter filhos. Contudo, atualmente, a “gravidez na adolescência” é considerada um evento “precoce” na vida das jovens mulheres. Ainda sim, a fecundidade entre jovens é um fenômeno antigo na América Latina, sendo mais marcante na América Central e, por conseguinte, o Brasil também acompanha esta tendência (HEILBORN; CABRAL, 2006). Ainda que os dados epidemiológicos apresentem uma redução nas taxas de fecundidade do país, “[...] a análise por faixas etárias específicas indica significativo aumento de fecundidade no intervalo etário compreendido entre 15 e 19 anos” (HEILBORN; CABRAL, 2006, p.232). As maiores taxas de fecundidade ainda são identificadas em mulheres de 20 a 24 anos.

A partir dos anos 1980, há um crescimento relativo na taxa de fecundidade entre mulheres de 15 a 19 anos, com índices que ganham relevância quando comparados ao concomitante decréscimo nas taxas do grupo etário de 20 a 24 anos (CAMARANO, 1998 *apud* HEILBORN; CABRAL, 2006). Entretanto, o Brasil apresentou uma diminuição da fecundidade no grupo etário considerado adolescente a partir dos anos 2000 (BERQUÓ; CAVENAGHI, 2005 *apud* HEILBORN; CABRAL, 2006). A redução de casos de gestação entre adolescentes é, em muitas situações, ignorada pelo senso comum, que inclusive considera que este declínio ocorreu concomitante a queda de fecundidade nas demais faixas etárias, reiterando assim um sentimento social de que a gravidez na adolescência ocorre em uma proporção atípica e descontrolada.

Diante desta perspectiva, a maternidade juvenil é recorrentemente associada às questões de vulnerabilidade social e da violência urbana no Brasil (HEILBORN; CABRAL, 2006). Essa perspectiva faz com que o mote do debate sobre gravidez na adolescência passe a ser não mais os números alarmantes, mas sim o fato de que muitas jovens se tornam mães fora de uniões conjugais estáveis (LONGO; RIOS-NETO, 1998 *apud* HEILBORN; CABRAL, 2006). “Apesar de não ser a única faceta da questão, a ‘novidade’ do tema da gravidez na adolescência pode ser atribuída, ao menos em parte, a essa ‘ilegitimidade’ – o que contribui

para transformar o fenômeno em um problema social” (HEILBORN; CABRAL, 2006, p. 230). É importante atentar para o fato de que isso representa uma situação paradoxal, pois atualmente, a sexualidade não é exercida somente após o ingresso na vida marital, o que torna a sexualidade juvenil um fenômeno muito mais aceito, entretanto, o Brasil ainda guarda um relativo conservadorismo no que diz respeito à “[...] conversas sobre sexualidade no interior das famílias, bem como a não-priorização de temas como contracepção e educação sexual nas escolas (em diálogos francos, abertos e claros)” (HEILBORN; CABRAL, 2006, p. 227).

Essa representação negativa sobre a maternidade juvenil também é reiterada pelas novas expectativas sociais que se desdobram sobre a juventude, e que se relacionam diretamente com o aumento da duração da escolaridade. “Nesse contexto, a gravidez ou experiência de parentalidade na juventude passa a ser vista como um acontecimento que perturba o desenvolvimento ideal do jovem nessa etapa da vida” (HEILBORN; CABRAL, 2006, p. 228). Os discursos conservadores sobre a gravidez na adolescência desconsideram drasticamente as mudanças dos costumes sexuais do Brasil contemporâneo. Em diversos extratos sociais, a sexualidade feminina pré-conjugal passou a ser mais tolerada e, até mesmo, estimulada.

A algumas décadas atrás, a vivência sexual masculina, amplamente permitida (e mesmo incentivada) era praticada apenas com mulheres específicas, tidas pela sociedade como promíscuas e desviantes (HEILBORN; CABRAL, 2006). Na atualidade, o sexo é lícito também com moças “confiáveis” em contexto de namoro. “A sexualidade é um dos principais domínios que incitam o jovem a criar uma esfera de autonomia individual em relação à família de origem” (HEILBORN; CABRAL, 2006, p. 229).

A construção dessa esfera privada presume o conhecimento sobre o início e o estabelecimento de uma relação afetiva e sexual. A juventude se caracteriza por ser um período geracional composto por diversas transições, dentre as quais se destaca a iniciação à vida sexual (HEILBORN; CABRAL, 2006). “Contudo, o aprendizado da sexualidade não se restringe à genitalidade nem à primeira relação sexual” (HEILBORN; CABRAL, 2006, p. 229). Este aprendizado ocorre de modo muito mais complexo, envolve experimentação pessoal e inserção na cultura sexual do grupo que influencia o indivíduo. Esse processo se intensifica sobremaneira na adolescência e na juventude.

Na cultura do Brasil, o namoro é uma das formas de interação amorosa que pode culminar na ocorrência de práticas sexuais. O namoro, enquanto forma de relação e interação social, é marcado por uma série de transformações culturais e históricas (HEILBORN; CABRAL, 2006). Em décadas passadas, um atributo muito valorizado dentro dos namoros era

a própria castidade, pois o namoro era uma etapa que antecedia o casamento e os casamentos representavam vínculos indissolúveis. Durante o período do namoro “[...] os contatos corporais tornavam-se mais íntimos e variados somente com o tempo, a preservação da virgindade feminina era um valor maior” (HEILBORN; CABRAL, 2006, p. 230). Uma profunda mudança ocorrida nos costumes sexuais brasileiros diz respeito à sexualização dos namoros e a configuração de novas formas de relacionamentos juvenis que também são amplamente atravessadas pela cultura do sexo. Além disso, as relações afetivas não são mais garantidas por um quadro normativo estável; “[...] a sexualidade torna-se parte integrante das relações de amor, e a família não é mais a única forma de convivência entre homens e mulheres” (MELUCCI, 2004, p. 138).

Os jovens brasileiros da atualidade ainda compreendem o namoro como um compromisso estabelecido entre duas pessoas apaixonadas; todavia, há agora, no interior dessa interação, a presença quase que compulsória da sexualidade tanto para os rapazes quanto para as moças (HEILBORN; CABRAL, 2006). “Em outras palavras, o namoro deixou de ser uma etapa preparatória para a conjugalidade” (HEILBORN; CABRAL, 2006, p. 230), tornou-se uma realidade em si, funcionando como uma espécie de período de experimentação afetiva e sexual para os jovens. Este dado é facilmente verificável através da observação, por exemplo, da diminuição da idade no processo de iniciação sexual das mulheres. Heilborn & Cabral (2006) afirmam ainda que essa idade diminuiu cerca de dois anos em duas décadas.

Para a juventude masculina, existe uma pressão social para que os rapazes tenham várias relações sexuais, com um número diferente de moças, garantindo assim a sua heterossexualidade e virilidade. Para as moças, cabe “[...] administrar os avanços masculinos para conservar uma reputação de moça de família ou de mulher honesta” (HEILBORN; CABRAL, 2006, p. 230). Mesmo que na atualidade, a sociedade brasileira tenha relativizado a importância da castidade e da virgindade para as mulheres, não sendo mais uma condição passível de estigmatização social, “[...] permanece certa exigência de virgindade moral, sob a forma de um jeito passivo e ingênuo em torno do exercício sexual, o que traz implicações para a abordagem de questões de sexualidade ou de contracepção com parceiro” (BOZON *et al.*, 2003 *apud* HEILBORN; CABRAL, 2006, p. 230).

Em muitas situações, “[...] as relações sexuais entre homens e mulheres são vividas como fruto da espontaneidade: é culturalmente pouco provável que uma primeira relação sexual seja discutida ou preparada” (BOZON; HEILBORN, 2006 *apud* HEILBORN; CABRAL, 2006, p. 230). Em muitos casos, o sexo é solicitado e barganhado pelos jovens como “prova de amor” de suas parceiras. “Esse panorama revela, com extrema propriedade, o

modo como prescrições culturais hegemônicas acerca do gênero modelam a feminilidade em torno da maternidade, e a masculinidade, sob o signo da sexualidade” (HEILBORN; CABRAL, 2006, p. 230). A reprodução exige a formação, ainda que de maneira temporária, de um novo núcleo familiar. “Esse fato é congruente com as mudanças ocorridas nos costumes familiares, no final do século XX e que, no Brasil, se revela pelo fato de a nupcialidade não mais anteceder necessariamente a constituição de uma prole” (HEILBORN; CABRAL, 2006, p.239). Essas mudanças se configuraram a partir da dissociação entre conjugalidade e socialização familiar primária, tornando o sexo um ato desagregado da esfera matrimonial.

Além dos aspectos supracitados, que tratam sobre os costumes sociais brasileiros, é importante pensar também que existe um “mito social” em torno da afetividade relegada aos povos latinos e, sobretudo, aos brasileiros. Esse mito faz com que o/a brasileiro/a das camadas mais desfavorecidas, mesmo quando mal sucedido no trabalho, sem perspectivas de futuro estável e privado de reconhecimento no “espaço público” vê-se como um indivíduo inabalável “[...] em sua capacidade de amar e ser amado, enfim, de ser feliz e realizado no ‘espaço privado’ das intimidades amorosas” (SILVA; TORRES; BERG, 2020, p. 161).

Essa perspectiva forjada por nosso mito nacional reflete a forma como as pessoas de todas as classes sociais veem a si mesmas no cotidiano. Essas crenças são reforçadas, inclusive, pelas explicações científicas⁵⁶ sobre a sociedade brasileira, através da corriqueira oposição entre “casa” (espaço privado) e “rua” (espaço público) (SILVA; TORRES; BERG, 2020). “Nesse tipo de oposição, a ideia de que as derrotas e aflições do ‘mundo da rua’, sobretudo no trabalho, não interferem nas chances de realização do ‘mundo da casa’, sobretudo no amor sexual, acha na ciência uma poderosa instância de legitimação.”(SILVA; TORRES; BERG, 2020, p. 161 e 162). O indivíduo atravessado por processos de socialização precária se encontra, em muitos aspectos despossuído dos pré-requisitos para a generosidade do amor, restando-lhe apenas o amor da renúncia, “[...] o das mães que usam o próprio corpo como filtro para retirar da agressividade que sofrem em casa (e na rua também) algum afeto para os filhos, na tentativa de livrá-los do destino de seus pais” (SILVA; TORRES; BERG, 2020, p. 162).

⁵⁶ Em várias obras o sociólogo Jessé Souza (2020, 2021) critica o mito nacional construído por pensadores como Sérgio Buarque de Holanda e Gilberto Freyre. Jessé Souza destaca que Gilberto Freyre, luta para apresentar em seu mito nacional ambiguidades positivas da suposta “brasilidade”; diferente do que faz Sérgio Buarque de Holanda que, aliado às elites intelectuais paulistas, constrói uma justificativa para o racismo cultural que considera o brasileiro (homem-cordial) como corrupto, incivilizado, afastado das características positivas da racionalidade e do espírito e, portanto, não merecedor de direitos.

Condições sociais extremamente precárias criam mulheres heterossexuais para uma luta angustiante pelo amor dos homens; uma batalha que faz com que jovens garotas conheçam desde muito cedo o desencanto das uniões para toda a vida. Essa luta é marcada pela recusa constante do afeto e da amizade masculina. Essa situação leva muitas jovens a buscarem refúgio através da construção de uma identidade individual hiperssexualizada, “[...] mas que, sendo absoluta, as escraviza num jogo ininterrupto de sedução e conquista no qual nunca deixam de ser objetos” (SILVA; TORRES; BERG, 2020, p. 163).

A exclusão dessas jovens de quase todas as esferas de reconhecimento social transforma a “esfera erótica” em um “objeto de troca” muitíssimo sério, mas não valorizado o bastante para atrair afeto dos homens (SILVA; TORRES; BERG, 2020). Nessa perspectiva a sexualidade nunca é vivida como uma forma de prazer e fruição, mas sim como uma “questão séria”, como um “atributo valorativo”, capaz de destruir a dignidade mínima que as jovens poderiam usufruir se fizessem um uso “mais inteligente” do seu único bem (SILVA; TORRES; BERG, 2020). Para os desvalidos, o típico prazer sexual é plenamente desfrutável apenas para os homens, para as mulheres ele se apresenta como um “prazer ambíguo”, visto que a fruição sexual pode rebaixá-la e destituí-la do único valor moral que a sociedade e os seus pares lhes atribuem.

Para muitas jovens destituídas de perspectivas futuras e reconhecimento social, “[...] o uso do corpo para atrair o reconhecimento masculino é tão desesperador que manter a atenção do namorado acaba sendo a única fonte possível de autoestima, quase nunca concretizada” (SILVA; TORRES; BERG, 2020, p. 166). Para aquelas que não encontram perspectivas de êxito futuro, todos os seus sonhos, anseios e expectativas são colocados em suas relações afetivas.

Silva, Torres e Berg (2020) explicam ainda que as socializações afetivas e eróticas ocorrem de maneira diferenciada para os sujeitos que possuem maior “capital cultural” da classe média. Para as jovens mulheres da classe-média e da elite, a atividade sexual pode ocorrer sem que ela comprometa o seu valor social (SILVA; TORRES; BERG, 2020). As garotas subjetivadas pelo *habitus* disciplinar e/ou estético experimentam desde a infância um afeto masculino seguro do pai ou de qualquer outra figura masculina que possa ocupar esse papel. No decorrer de suas vidas, elas incorporam as “qualidades espirituais” na escola e em variados ambientes de treinamento estético e, por isso, seu valor não se encontra somente em seu corpo.

São essas mulheres que podem viver a liberação sexual como conquista, pois sabem que não precisam apostar e nem defender a vida através do sexo “[...] porque possuem outras

fontes de afeto, como as amizades, e de reconhecimento social através dos estudos e da carreira profissional” (SILVA; TORRES; BERG, 2020, p. 175). Dessa forma, a liberação sexual só poderá favorecer uma relação de reciprocidade afetiva entre homem e mulher se a socialização de classe (familiar) das mulheres trouxer como recurso a certeza de uma oferta afetiva que independe de favores sexuais (SILVA; TORRES; BERG, 2020). Para muitas jovens precariamente socializadas o “sexo livre” não significa uma conquista, mas sim uma degradação. Quando atendem aos apelos da “moda” para praticar o sexo, como se de fato fossem livres para isso, desfaz-se todo o “regime de escassez” capaz de lhes dar uma mínima garantia na relação com os homens (SILVA; TORRES; BERG, 2020).

Nas relações afetivas e eróticas entre os jovens de *habitus* precário, “[...] a hipersexualização confere às mulheres a pior condição” (SILVA; TORRES; BERG, 2020, p. 179). Mesmo que alguns rapazes tentem praticar o romantismo com as suas parceiras, esse comportamento representa para eles uma ameaça à sua própria masculinidade perante seus pares. Nessa circunstância:

[...] outros rapazes estão lá para chamar de “otário” aquele que se recusa a enganar e a “levar na lábia” mulheres que são só corpo, e que se acostumaram a sê-lo de um modo tão forte que não podem desperdiçar o seu poder de conquista, numa típica “profecia que se autorrealiza”, a ponto de trair o investimento romântico do namorado e confirmar o preconceito funesto de que em “mulher não se pode confiar”. O sexo, que nosso mito nacional sugere como fonte de prazer para o povo que não encontra realização em outras dimensões da vida, constitui para as meninas e seu corpo o mais amargo dos desprazeres; é nele que elas experimentam o sofrimento máximo de não poderem se realizar em outras dimensões do ser. (SILVA; TORRES; BERG, 2020, p. 189)

Ademais, apenas os garotos que definem seu valor para além da conquista e da exibição infantil das mulheres são capazes de se interessar por elas como parceiras e amigas, “[...] sem precisar abrir mão do prazer que vem de uma certa “submissão” que elas oferecem na cama” (SILVA; TORRES; BERG, 2020, p. 175). Os indivíduos que encontram a realização pessoal em outras esferas de valor, como o reconhecimento social através do trabalho produtivo e o afeto recebido pelos pais, possuem as condições necessárias para que o amor romântico advenha de um erotismo relativamente desobrigado da preocupação “de vida ou morte” com as práticas sexuais, e assim torna-se capaz de exercer uma atitude reflexiva com o desejo. (SILVA; TORRES; BERG, 2020).

Silva, Torres e Berg (2020) concluem que determinadas condições objetivas de existência que moldam a vida dos jovens desde a primeira infância transformam a vivência do

amor romântico improvável para uma parcela de pessoas, e essa ideia confronta drasticamente umas das nossas maiores ilusões sobre a vida: “[...] a crença de que, apesar de toda a miséria e de toda a vulnerabilidade, as chances de se encontrar o amor não se fecham para o destino dos que vivem em um universo de privação” (SILVA; TORRES; BERG, 2020, p. 186).

Acreditar que o destino de classe não anula a possibilidade de vivência do amor romântico é, sem dúvida, o alicerce da visão equivocada que a classe média tem dos sujeitos que se encontram em graves condições de privação material (SILVA; TORRES; BERG, 2020). Esse pensamento provoca o efeito autoindulgente de acreditar que a privação de outras formas de realização na vida não é capaz de se anular no âmbito afetivo e familiar. Esse ideário falacioso contribui para a realização de uma “sociologia espontânea⁵⁷”, que faz crer que o amor, enquanto versão moderna e secularizada de salvação e sentido da vida está acessível à todos, dessa forma “[...] o que há de mal na pobreza se ela não nos impede de amar? Se os pobres podem amar como todo mundo, a desigualdade em nada constitui empecilho para uma vida realizada” (SILVA; TORRES; BERG, 2020, p. 186). Essas reflexões são de extrema importância para que se possa compreender a reconstrução biográfica das colaboradoras desta pesquisa e para as reflexões sobre o fenômeno da gravidez durante o período da juventude. Como foi apresentado no capítulo 4, muitas das entrevistadas não permaneceram ao lado dos pais biológicos de seus filhos; pouquíssimas delas contam com uma rede de apoio ampla, capaz de auxiliar no cuidado com a criança e a maioria se encontra em estado de vulnerabilidade social, etc.

Até aqui, foi apresentado um breve panorama sobre as transformações sociais que resvalam nos costumes brasileiros e afetam a todos, inclusive aos jovens. É importante salientar que estas alterações não acontecem somente nos processos de socialização quanto a contracepção e a atividade sexual. Os padrões de gênero também se encontram fortemente imbricados no fenômeno da maternidade juvenil. “Os padrões de gênero atuam na conformação da parceria, na qual a assimetria etária contribui para acentuar a dissimetria de gênero” (HEILBORN; CABRAL, 2006, p.245). A grande maioria das jovens inquiridas deixa claro que buscaram seus parceiros levando em consideração atributos que, para elas, simbolizava uma superioridade do parceiro sobre elas, quais sejam: homens mais velhos; que

⁵⁷ Silva, Torres e Berg (2020) e Jessé Souza (2020, 2021) explicam que Bourdieu define como “sociologia espontânea” aquela que considera como explicação do mundo social as ilusões que as pessoas elaboram para legitimar sua posição no mundo, ajudando a esconder as misérias, dramas e angústias que precisam esquecer para continuarem vivas e ressignificando os sentidos de suas vidas.

já trabalhavam; que possuíam algum símbolo de status social (carro, moto, boa casa, etc.). Há, inclusive, julgamentos sociais que partem das próprias jovens, em relação à amigas que não buscam relações assimétricas, como se pode verificar no depoimento de Carla:

Entrevistadora: E eles só pegavam quem tinha 3º completo?

Carla: Isso... Eles pegaram a Emilly, lembra da Emilly? Pegou a Emilly mas só sujou a carteira, registrou três meses e mandou ela embora...

Entrevistadora: Ela andava com a Vitória não é? E será que ela está empregada hoje?

Carla: Olha, eu acho que não viu... A Vitória está trabalhando em uma loja de calçados, ela já tirou a moto dela... *A Emilly comprou uma moto, só que o namorado dela anda para cima e para baixo com a moto, ela nem anda (risos)... Tirou carta e tudo mas não anda... Moto zero, zero, nem placa tem... E é só o namorado que anda... Acha? (risos).. Tô fora!*

Carla se refere ao namorado da colega Emilly de modo jocoso, pois o mesmo anda em uma moto comprada pela própria namorada. Esse comentário revela que o jovem possui condição financeira e bens de consumo inferiores aos da namorada e isso é um motivo de vergonha tanto para a moça que escolhe um homem inferior, quanto para o rapaz por ser inferior à namorada. Esse padrão de escolha conjugal se revela em núcleos sociais que valorizam a maternidade enquanto elemento constituinte da identidade adulta (HEILBORN; CABRAL, 2006). O lado problemático dessa aspiração feminina no processo de busca de parceria amorosa é o fato de a contracepção ficar, quase que exclusivamente, sobre a responsabilidade da jovem. Elemento que dificulta a negociação sexual em um contexto integrado por poucos recursos simbólicos e materiais.

Ante a contextualização realizada nesta seção, analisaremos as motivações que levaram as jovens mulheres a evadirem da instituição investigada. Refletindo também sobre as condições da própria escola no atendimento para com elas e das dificuldades alheias à instituição, mas que de maneira direta, impossibilitaram a continuidade da trajetória escolar das jovens colaboradoras.

5.1. Gravidez na Juventude: relacionando o fenômeno à vulnerabilidade social juvenil

O índice alarmante de pobreza é um dos principais fatores que colocam a juventude feminina em um estado de vulnerabilidade social e, por conseguinte, levam as jovens a acreditarem na maternidade como uma forma de ascensão social e econômica. A maioria das jovens entrevistadas por nós ou era preta ou parda, a totalidade delas é oriunda de classes

populares e, algumas delas, se encontram em estado de vulnerabilidade social. Para mulheres que não têm assegurada uma gama de escolhas sociais e profissionais, sobretudo na juventude, a maternidade pode ser desejada enquanto um projeto para inserção na vida adulta viável e valorizado (DIAS *et al.*, 2011). Com relação à cultura de incentivo ao planejamento familiar, a sociedade brasileira, conservadora como se apresenta, quase sempre exige o homem de sua participação nisto.

No que diz respeito à reprodução, as mulheres são culpabilizadas por engravidar, e os homens absolvidos ou esquecidos de sua participação no ato. Há um grande debate e incentivo para que haja “planejamento familiar”, mas não se leva em conta que a educação sexual nas escolas, efetivamente poderia funcionar como “[...] uma prática de contracepção e de proteção nas relações sexuais de forma regular na vida dos jovens” (HEILBORN; CABRAL, 2006, p. 228). Para além da ausência de informações e de uma educação pautada na formação integral do sujeito, a escola não vem sendo capaz de subjetivar as jovens mulheres a tomarem outras opções para além dos subempregos, da vida doméstica e da maternidade.

Os dados obtidos nesta pesquisa corroboram com os recentes estudos do relatório *Millennials na América Latina e no Caribe: trabalhar ou estudar?*, apresentado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Neste documento, conclui-se que no caso das mulheres jovens, a maternidade é um fator que interfere drasticamente na decisão sobre não trabalhar nem estudar (NOVELLA *et al.*, 2018). A pesquisa supracitada ainda conclui que, de maneira geral, os jovens brasileiros se mostram ambiciosos com relação às conquistas laborais e econômicas, no entanto, reclamam das dificuldades financeiras que os impedem de alcançar posições mais elevadas, da falta de apoio familiar e das responsabilidades com o cuidado de familiares, filhos e/ou parentes (NOVELLA *et al.*, 2018).

O relatório *“Millennials na América Latina e no Caribe: trabalhar ou estudar?”* mostra ainda que o mercado de trabalho brasileiro, durante a segunda metade dos anos 90 e nos primeiros anos da década de 2000 permaneceu estável no quesito informalidade e aumento do desemprego. Já entre 2005 e 2012, o Brasil apresentou ambos indicadores melhorados. Apesar disso, os jovens se encontram em maior estágio de vulnerabilidade social do que os adultos, no que diz respeito à informalidade e ao desemprego. Em 2015, os dois indicadores já estavam em alta, e cerca de 35% dos adultos de 25 a 60 anos tinham empregos informais, enquanto que 10% estavam desempregados. “Para faixas etárias de 23 a 24, de 18 a

22 e de 15 a 17 anos, as taxas de informalidade correspondem a 37%, 43% e 79%, e as de desemprego de 16%, 24% e 32%, respectivamente” (NOVELLA *et al.*, 2018, p. 82).

Muitas jovens colaboradoras desta investigação, além de serem donas de casa e mães, buscam na informalidade um modo de ampliar os rendimentos da família e, assim, não passarem dificuldades financeiras com seus filhos. Este é o caso de Ágatha que, durante a entrevista, revelou que trabalha no centro da cidade de Presidente Prudente vendendo cartelas de SP CAP para complementar a renda visto que, apenas o salário de seu parceiro não é suficiente para prover as despesas da casa

Entrevistadora: Qual é a importância da escola na sua vida? Você acha que vai ser importante terminar o terceiro ano do Ensino Médio?

Ágatha: Ah, eu acho.. Por que... *Eu vou arrumar um serviço bom*, né... Ah... Por causa disso...

Entrevistadora: E assim, a experiência de trabalho que você teve, como você estava me contando, de vender SP CAP, eles não pedem escolaridade nenhuma?

Ágatha: Eles pedem... Eles perguntam se nós estamos estudando, né... Por que se não tiver estudando, aí eles não pegam...

Entrevistadora: Mas também não fiscalizam nada?

Ágatha: Não...

Entrevistadora: E aí é aquele trabalho, naquele esquema que você falou para mim, não tem um salário fixo?

Ágatha: Não é um salário fixo... Só ganha dinheiro de vender mesmo... Ganha só por cartela vendida... As vendas estão sendo bem fracas e paradas, tem muita gente vendendo SP CAP, tem várias lojas...

Entrevistadora: É uma coisa condicionada ao que você vende? Vendeu, recebeu... Não recebe “passe” de ônibus se não vender sempre?

Ágatha: Não recebe... E, eles registram também, mas só que eles falam assim que eu tenho que pagar o INSS, mas eu vou continuar recebendo o mesmo salário que eu tô recebendo... Se eu vendi, vendeu... Se não vendeu, não vou ganhar nada...

Entrevistadora: Ou seja, você vai ter que tirar esse INSS do seu bolso...

Ágatha: Do meu bolso... Sendo que na semana nós tiramos cento e pouco e olhe lá... Ou cem reais... Na semana... Vende um pouco mais quando eu levo o Theodoro (filho) para o centro comigo... Acho que as pessoas ficam com dó e acabam comprando da gente, mas eu fico com dó também de levar ele.. Lá é muito quente, ele chora muito, é difícil demais.

Neste depoimento a jovem revela que trabalha durante toda a tarde e manhã, entretanto não recebe um salário fixo, apenas uma comissão das cartelas que vende. Em algumas situações Ágatha leva seu filho para o trabalho, pois sabe que assim terá mais chances de venda, visto que os passantes se comovem com o fato de se tratar de uma criança muito nova (apenas 1 ano e 7 meses) e acabam comprando cartelas dela.

Eduarda também relatou suas dificuldades financeiras e socioeconômicas durante a entrevista:

Entrevistadora: A maternidade interferiu na sua vida escolar? De que maneira?

Eduarda: Na época que eu saí não... Eu saí por que eu não gostava da escola mesmo... Mas agora é difícil voltar, agora que eu virei mãe... Muito novinho assim, recém nascido ***não dá pra deixar com ninguém por causa de ter que amamentar e nem tem com quem deixar...*** Fora que dá um medo também (risos)...

Entrevistadora: Como está a sua rotina após o nascimento do(a) seu(sua) filho(a)?

Eduarda: Por enquanto eu fico o tempo todo com ele... ***Minha mãe sai para fazer faxina e eu fico em casa, fazendo as coisa de casa e cuidando do meu filho...*** Mas conforme ele for crescendo e eu for terminando o Rago⁵⁸ e for arrumando um trabalho eu vou deixar um período na creche e um período com a minha mãe ou alguém... Ai vai ser difícil (risos).

De acordo com Eduarda, ela não consegue mais frequentar a Educação Regular pois conta apenas com o auxílio de sua mãe, que atua como faxineira. Neste caso, a própria mãe da jovem atua em um trabalho informal. Eduarda coabitou por curto período de tempo com o pai de seu filho, mas hoje mora com sua mãe. A jovem explica que está tentando concluir o Ensino Médio através do CEEJA, entretanto ela reconhece que será difícil alterar a sua rotina à medida em que a criança cresça e ela necessite se inserir, com maior urgência, no mercado de trabalho. Há, explicitamente, uma preocupação sobre os cuidados com o filho e, mesmo sobre quem cuidará dele nos momentos em que Eduarda estiver futuramente trabalhando.

Maria Luiza Heilborn & Cristiane da Silva Cabral (2006) advertem que a instabilidade dos vínculos conjugais é o principal eixo de debate em torno da questão do aumento do número de mães solas no Brasil. Heilborn & Cabral (2006) afirmam que, a visão predominante nas pesquisas de abordagem quantitativa é a de que esse fenômeno seria então responsável pelo acirramento das dificuldades sociais e pelo incremento da pobreza. “Alega-se também que a reprodução interrompe o processo de escolarização da jovem, contribuindo para diminuir suas chances futuras em adquirir melhores postos de trabalho” (HEILBORN; CABRAL, 2006, p. 233). Dissemina-se que a conclusão de que a gravidez precoce atua como mola propulsora da pobreza. Nessa interpretação, a pobreza e a baixa escolaridade não são decorrências, mas sim, causas da maternidade juvenil.

⁵⁸ Nome fictício da escola. Essa instituição funciona como um Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA). A escola opera com o regime de “presença flexível”, onde o estudante vai até a instituição para estudar e tirar as dúvidas sobre os diferentes componentes curriculares. Para concluir as etapas da educação básica, o aluno precisa comprovar, mediante a realização de provas, a proficiência dos conteúdos requisitados.

Por outro lado, as investigações qualitativas sobre a gravidez na adolescência revelam que a opção pela parentalidade como uma dimensão simbólica é parte integrante do projeto de vida de muitas jovens mulheres pobres na busca pela autonomia pessoal (HEILBORN; CABRAL, 2006). Maria Luiza Heilborn & Cristiane da Silva Cabral (2006) explicam que as políticas de saúde direcionadas à contracepção são, predominantemente, direcionadas na perspectiva do planejamento familiar para mulheres adultas, em estado de união conjugal.

O caso de Eduarda revela que há, efetivamente, uma instabilidade nos vínculos conjugais das jovens mães, entretanto, Ágatha não vive a mesma situação. Ela vive com o pai de seu filho, a maternidade, para ambas, foi um dado natural da vida, uma consequência na vida de uma mulher que opta por se unir maritalmente a um homem. Em nossa investigação, há um predomínio da maternidade enquanto uma dimensão natural da vida do indivíduo, e não enquanto uma fatalidade, como apontam os estudos quantitativos mencionados por Heilborn & Cabral (2006).

5.2. Escola para todas? percepção das jovens mães sobre o atendimento na escola

A escola está cada vez mais presente no cotidiano dos jovens brasileiros, visto que ela é uma instituição inscrita nas engrenagens da modernidade. Entretanto, os jovens não frequentam simplesmente a escola, eles a vivenciam de modo ativo: “[...] apropriam-se dela, atribuem-lhe sentidos e são transformados por ela” (ABRANTES, 2003, p. 93). Alguns jovens consideram o processo de escolarização como uma imposição, uma violência, buscam formas de resistir a ela e até mesmo abandonam-a. Para outra parcela da juventude, a escola representa “[...] um suporte fundamental na construção do percurso de vida e do projeto identitário” (ABRANTES, 2003, p. 93). Em ambos os casos, a escola é uma das principais instituições da atualidade, onde os jovens estruturam suas práticas, identidades e culturas, discursos, projetos e trajetórias (ABRANTES, 2003).

Enquanto instituição estreitamente ligada ao universo juvenil, a escola influencia, de maneira direta, a percepção que os jovens produzem da sociedade e de si mesmos. Além de todas as dificuldades sociais discutidas no item anterior, algumas jovens expressam a percepção de que foram excluídas da escola. Isso ocorreu por conta do rechaço social e moral oriundo da própria equipe escolar, inclusive de docentes. Ágatha relata como esse fato ocorreu em sua vida:

Entrevistadora: E você já se sentiu, de algum modo, constrangida ou discriminada por estar grávida ou ser mãe na escola? Seja por parte de

colegas, professores, funcionários ou gestão?

Ágatha: Já, bastante... Porque quando eu estava grávida, a professora tava falando, né... Parecia que ela estava falando pra mim, que estava grávida, né... Tava falando assim, sabe criticando as meninas que estavam grávidas novas... Ai, eu era a única grávida na sala... Eu me sentia constrangida, né... Bastante...

Entrevistadora: E com você na sala?

Ágatha: Comigo na sala... Mas eu não falava nada... Ficava quieta né... Por que se eu falar, eu que estou errada né... Não é a professora...

Ágatha, apesar de ser constrangida pelo julgamento moral da professora em sala de aula, permaneceu calada com medo de ser desrespeitosa ou de levar uma sanção disciplinar. A atitude da aluna desconstrói uma ideia muito propagada pelo senso comum: a ideia de que os jovens são violentos, agressivos e insubordinados. Diante da violência docente, a aluna preferiu calar-se, não buscou a ajuda de ninguém, tampouco queixou-se com a gestão sobre o ocorrido. Ao invés disso, viu ali mais um motivo para deixar de estudar. Notou que não era “bem vinda” naquele ambiente. Essa aversão à condição de gestante, somada às dificuldades inerentes à sua própria condição socioeconômica certamente foram preponderantes para a desistência dos estudos na vida de Ágatha.

Sobre a associação entre juventude e rebeldia, violência e insubordinação, Pais (1990) explica que, em uma primeira etapa de identificação de uma cultura jovem, os comportamentos entendidos como oriundos de uma “cultura adolescente” eram associados à marginalidade e a delinquência. Estes modos de agir passaram a preocupar o poder público e daí emergiu o reconhecimento social dos “problemas da adolescência” (PAIS, 1990). A gravidez é lida como um problema da juventude, pois é pensada por adultos de classes sociais mais elevadas e que partem do princípio de que a juventude deve ser uma fase que antecede a preparação para a vida adulta. Muitas educadoras e funcionários de instituições públicas desconsideram o fato de que uma grande parcela da população brasileira vive em situação de extrema vulnerabilidade social. Algumas dessas jovens mães assumem, desde a tenra idade, responsabilidades com a manutenção do lar, atuam na informalidade, tem diversos arranjos familiares (moram com avós, tios, são agregadas em lares de amigos e suas famílias, etc.) e, por isso, não veem na gravidez um fator “problemático”.

Com relação às críticas proferidas pela professora sobre a gravidez na adolescência, é possível inferir que estas recomendações ocorrem, muitas vezes, em decorrência da indefinição que permeia a identidade docente no Ensino Médio. O caráter propedêutico do Ensino Médio leva os professores a crerem que uma boa atuação profissional se baseia em preparar os alunos para o ensino superior, negando, em muitas circunstâncias o papel de

docente-educador de jovens, ocupados com as necessidades e anseios do tempo juvenil (ARROYO, 2014). Nega-se, portanto, a vertente do ofício docente que deveria se comprometer com a formação intelectual, ética, cultural, identitária. Tendo o Ensino Médio um caráter majoritariamente propedêutico, fica a maternidade excluída do presentismo da existência juvenil das alunas-mães visto que “[...] esse aluno é pensado em treinamento como aspirante ao ensino superior” (ARROYO, 2014, p. 69). Nesta situação, a maternidade representa a quebra de uma expectativa que os docentes/adultos têm sobre a juventude.

Paula também relata ter passado por uma situação semelhante à Ágatha no que diz respeito ao tratamento realizado por membros da equipe escolar:

Entrevistadora: Você já sofreu algum tipo de discriminação ou violência na escola? De quem partiu (colegas de sala, professores, funcionários, gestão, etc).

Paula: Uma vez... Eu não sei se isso é discriminação, mas eu me senti mal... Foi que eu estava grávida, eu tinha acabado de saber que eu estava grávida e foi no Moura... ***Eu pedi para uma inspetora me deixar ir no banheiro, por que eu não conseguia segurar o xixi, por que eu estava grávida e ela olhou pra mim e falou assim: "Ninguém mandou você engravidar!". Com isso eu me senti mal,*** agora eu não sei se é uma discriminação, mas foi uma coisa que eu me senti mal... Foi a única vez que um inspetor, alguma coisa assim, da escola me fez sentir mal... Do resto não acontecia, todo mundo me respeitava e se respeitava.

Paula foi constrangida ao pedir para usar o banheiro. É possível notar uma grande carga de preconceito com a condição da aluna, visto que a resposta provavelmente não teria sido a mesma, caso a estudante não especificasse sua conjuntura. A referida funcionária vê a gravidez como problemática nesta etapa da vida de Paula, recusa-se a destinar um atendimento diferenciado à gestante como forma de puni-la por ter engravidado naquela “fase da vida”. Há também a revelação de um grave episódio de “violência simbólica”⁵⁹ dirigida à estudante.

⁵⁹ Aqui, adotamos a definição de Violência Simbólica expressa por Bourdieu (1999) em sua obra “A dominação masculina”. De acordo com o autor: “Violência simbólica, violência suave, insensível, invisível as suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento, ou em última instância, do sentimento. Essa relação social extraordinariamente ordinária oferece também uma ocasião única de apreender a lógica da dominação, exercida em nome de um princípio simbólico conhecido e reconhecido tanto pelo estigma, dos quais o mais eficiente simbolicamente é essa propriedade corporal inteiramente arbitrária” (BOURDIEU, 2011, p. 12). Para Bourdieu (2011) são as estruturas sociais que produzem e mantêm a violência simbólica. No caso em questão, o patriarcado impregnado na família, na cultura, nas tradições perpetra a violência simbólica contra as mulheres. No caso deste estudo, as relações patriarcais que atravessam o ambiente escolar mantêm a violência simbólica de gênero e, sobretudo, contra a juventude feminina.

Olhar para o fenômeno da gravidez na adolescência requer cautela, pois ela é compreendida, em muitos casos, como a manifestação de um relativo confronto geracional. Essa visão alicerça as crenças de muitos adultos, sobretudo aqueles que atuam nas instituições escolares mas não entendem a opção das jovens que escolhem, deliberadamente, tornarem-se mães. Pais (1990) assevera que muitas atitudes juvenis compreendidas como confronto intergeracional são, na realidade, um processo de ritualização de afirmação de independência em relação ao mundo adulto (PAIS, 1990). Entretanto, alguns adultos insistem em encará-la como uma forma de “[...] contestação compulsiva das instituições de socialização dominadas pelos adultos” (PAIS, 1990, p. 156).

Nesta situação, Paula não viu como absurda a ideia de se tornar mãe, ao contrário, ela encarou a maternidade como um dado natural de sua vida. Percebi inclusive, tanto durante as entrevistas como ao longo dos 5 anos em que atuei na referida unidade escolar, que a maternidade na juventude das minhas ex-alunas não era encarada como uma fatalidade, ou como um “erro”. Muitas delas, ao iniciarem um namoro longo e duradouro, cessavam a utilização de métodos contraceptivos de modo consciente. Outras, mesmo utilizando-os de modo regular, muitas vezes suplantava-os de suas vivências afetivo-sexuais com seus parceiros mesmo cientes das consequências. Nos casos em que isso culminou em gravidez, não houve um grave choque, tristeza, abalo, negação ou qualquer outro tipo de reação extremamente negativa. Foi o que ocorreu com Paula, da parte dela, a gravidez foi um dado natural, entretanto ela se sentiu muito envergonhada, pois temia muito mais o julgamento alheio do que a maternidade em si. Mesmo que ela não se sentisse mal sobre o fato, a família dela também não apresentou uma visão positiva quando ficou sabendo sobre o ocorrido.

O projeto da maternidade é um dado natural na vida de mulheres das classes populares. Projeto esse muitas vezes distinto daquele almejado pelos núcleos familiares de classe média. As reformas educacionais que levaram as classes populares a ocuparem um lugar na escola mudaram drasticamente o cotidiano da instituição. Muitas vezes, a escola não consegue dialogar com esses estudantes. “Parte-se da ideia de um aluno ideal, motivado para a árdua tarefa de estudar, marcado pela identidade de estudante, uma pessoa que introjetou o ‘ofício de aluno’ e sabe lidar adequadamente com regras e normas escolares” (LEÃO, 2011, p. 104). Dentro da construção simbólica do “ofício de aluno” muitas funcionárias não vêem a maternidade como desejável e aceitável, muitas vezes, violentam as jovens que optam por esse caminho. Essa ação cessa um possível diálogo ou aproximação das jovens ao universo escolar.

Lecionei para Paula durante 3 anos, do 9º ano até o 2º ano do Ensino Médio, momento em que a jovem evadiu da escola. Ao longo desse período, pude observar que Paula sempre foi uma aluna disciplinada, respeitosa e cumpridora de suas obrigações acadêmicas. Durante a entrevista, me causou estranhamento o depoimento da jovem, visto que não se tratava de uma aluna indisciplinada, que causava transtorno para os inspetores e/ou que frequentasse a sala da direção para receber admoestações sobre indisciplina. Esse fato foi ainda mais revelador, pois a todo momento Paula me enfatizou a “vergonha” que sentia por estar grávida:

Entrevistadora: Você se lembra quando foi a última vez que você foi para a escola esse ano? Por quê?

Paula: Então, o meu primeiro motivo para eu ter saído da escola aconteceu em 2016, *foi por que eu engravidei e eu fiquei com vergonha de ir para a escola, de as pessoas me verem grávida e falarem de mim...* E foi por esse motivo.

Entrevistadora: A maternidade interferiu na sua vida escolar? De que maneira?

Paula: Interferiu por que eu tive que largar a escola né... *Eu fiquei envergonhada de ir para a escola grávida e... fiquei com vergonha de as pessoas falarem de mim...* Interferiu um pouco, eu tive que casar, aí não tinha como eu ir para a escola por que eu tinha que cuidar da minha casa, do meu marido e do meu filho... acaba não sobrando tempo para mais nada...

Na primeira questão do roteiro de entrevistas Paula justifica que se ausentou da escola pela vergonha do julgamento alheio. Segundo a jovem, assim que descobriu a sua gravidez, não foi bem aceita por sua mãe, que disse a ela que isso ocorreu por “falta de responsabilidade” dela e do namorado. A mãe sugeriu, de maneira direta, que Paula se casasse para que sua situação ficasse menos “feia” perante a vizinhança. Paula atendeu à sugestão da mãe, casou-se, mas isso a impossibilitou de frequentar a escola, pois ela não tem com quem deixar o seu bebê. Ainda gestante Paula abandonou os estudos, deixou de frequentar a escola com apenas 1 mês e meio de gestação. Apesar da situação familiar, Paula não fala do filho ou da maternidade de maneira pesarosa, ao contrário, enfatiza o tempo todo a dificuldade em lidar com o julgamento alheio.

Para além da questão do rechaço social e do constrangimento, a defasagem no processo de aprendizagem também é um problema que necessita ser pensado e solucionado pela instituição escolar. Esta questão é apontada por Sandra, pois a aluna relata que não se sentia bem na escola por não aprender e por estar matriculada em uma turma cuja faixa etária era muito díspar da sua:

Entrevistadora: Você se sentia mal na escola?

Sandra: Às vezes...

Entrevistadora: E por quê? Quais as motivações que levaram você a parar de estudar?

Sandra: Ah, por que eu ia né... Eu era mais velha da escola e.... e como eu faltava muito, tinha vezes que eu ia, só eu não sabia qual que era a matéria... Ai ficava ruim.... Todo mundo sabia, e eu não... Ai era meio feio também, todas as crianças que eram bem mais novas do que eu sabiam a matéria, e eu que era a mais velha não sabia... Eu me sentia burra, dava vergonha...

Além de relatar suas dificuldades no processo de aprendizagem, a estudante narra o constrangimento que sentia quando suas dificuldades ficavam evidentes perante a sala de aula. Além disso, a jovem dá a entender que se sentia deslocada por estudar em uma sala com crianças que tinham entre 11 e 12 anos o que, neste caso, representa aproximadamente meia década de distância etária. Essa situação mostra que não é apenas a convergência de fatores culturais e institucionais que fazem com que os indivíduos se sintam pertencentes à faixa etária em que se encontram enquadrados (PAIS, 1990). São os indivíduos que constroem a sensação de pertencimento à uma determinada geração através de percepções cotidianas.

A distorção idade/série aliada à maternidade também significou um elemento de retraimento para Sandra:

Entrevistadora: Você já se sentiu, de algum modo, constrangida ou discriminada por estar grávida ou ser mãe na escola? Seja por parte de professores, colegas ou gestão?

Sandra: Não... No começo eu já tive vergonha por que eu era a única mãe da sala... Só disso.. Dessa parte...

Sandra não identifica nenhuma forma de discriminação em sua trajetória escolar. Entretanto, a jovem confessa que no começo sentiu vergonha por ser a única aluna gestante em seu período de estudos. Mesmo aquém da percepção imediata de Sandra, podemos inferir que há uma espécie de violência simbólica. Se a sua condição (jovem mãe) fosse socialmente aceita e acolhida pela instituição, a jovem provavelmente não se sentiria desta maneira. A questão da dificuldade no aprendizado também é apontada por Carla. A jovem relata que quando ia para a escola, não sentia que aprendia, e possuía muitas dificuldades:

Entrevistadora: Quando você ia para a escola, você sentia que aprendia?

Carla: Ah, eu tinha muita dificuldade... E quando eu perguntava, ninguém respondia do jeito que eu queria... Entendeu? Era raramente, uns ou outros que explicavam direito como é que era para ser feita a lição... Os professores não colaboravam...

A jovem narra certa apatia por parte dos professores que, segundo ela, não

explicavam de uma forma que se fizessem compreender. Segundo ela, suas dúvidas não eram solucionadas de maneira plena e elucidativa, o que também a desestimulava a continuar os estudos. Eduarda também reclamou sobre os serviços prestados pela escola, de acordo com a jovem:

Entrevistadora: Você se sente mal na escola? As motivações que te levaram a parar de estudar partiram de você ou da própria escola (professores, funcionários, gestão, colegas de classe, etc.)?

Eduarda: Eu não sei... Por que assim, quando eu mudei de escola, eu mudei para poder estudar de manhã, por que o horário não batia com o horário do ônibus e eu estudava no Saffioti e eu morava no Centro... Ai quando eu comecei a estudar lá no Moura, *eu não me dei muito bem com os professores, nem com a diretora, nem com os alunos, nem com nada lá naquela escola... Eu não gostei daquela escola!... Ai eu peguei... Isso porque os professores não tinham tanto interesse quanto na escola que eu estudava antes, eles só chegavam, sentavam, a gente copiava e pronto... acabou... Então meu interesse por estudar acabou e eu parei de estudar, parei de ir para a escola, eu não gostava de ir para a escola, eu não me sentia bem na escola...*

Entrevistadora: Quando você ia para a escola, você sentia que aprendia? Por quê?

Eduarda: Não, tanto que foi por conta dos professores que eu saí.. A maioria não fazia nada, passava só atividade pra gente fazer em casa e acabou... Não explicavam e era só isso... E quando eles explicavam, a gente não entendia e pedia pra explicar de novo eles não gostavam não, eles negavam explicação para a gente..

Eduarda explica que não gostava da escola. No processo de realização da entrevista com a jovem, notamos que nenhum vínculo de afetividade e pertencimento se construiu entre ela e a instituição. Há também severas críticas sobre a performance dos professores que, segundo a ex-aluna, não ensinavam, apenas se limitavam a passar a matéria no quadro ao invés de torná-la significativa aos alunos. Nora Krawczyk (2014) explica que a evasão escolar que permanece nos últimos anos, mesmo depois de uma política de ampliação significativa da oferta de vagas no Ensino Médio, é um sinal, “[...] entre outras coisas, de uma crise de legitimidade da escola” (KRAWCZYK, 2014, p. 88). Krawczyk (2014) defende que o abandono escolar não ocorre somente em decorrência de uma atitude imediatista do jovem em se inserir precocemente no mercado de trabalho, mas também “[...] pela falta de outras motivações para os alunos continuarem seus estudos no Ensino Médio” (KRAWCZYK, 2014, p. 88). O que para os docentes pode parecer falta de interesse dos jovens pelo ambiente escolar é, na realidade, a importância maior que eles atribuem à possibilidade de socialização com seus pares (KRAWCZYK, 2014).

Os professores reclamam que os alunos não estudam, e os estudantes reclamam que os professores não ensinam. Há uma falta de motivação e desânimo comum. Ambos se consideram desvalorizados, ambos estão infelizes. “Mesmo que eu me esforce não vou bem”, dizem os estudantes. “Mesmo que eu me esforce eles não estudam”, pensam os professores. Parece que a dificuldade de ensinar e de aprender na escola acaba produzindo um faz de conta por ambas as partes. Um ‘faz de conta’ que ensina e o outro faz de conta que aprende, embora busque apenas obter a nota necessária para ser aprovado (KRAWZCYK, 2014, p. 89 e 90)

A visão expressa por Krawczyk (2014) é facilmente identificável no depoimento de Eduarda. Na opinião da jovem, os professores que *“não faziam nada, passavam só atividade pra gente fazer em casa e acabou... Não explicavam e era só isso...”*, são um exemplo de “faz de conta” em seu processo de formação educacional. A aluna identifica isso de modo explícito, o que a fez, por conseguinte, perder o “gosto” pela escola. Nesta situação não há como dizer que o abandono escolar vem de uma escolha deliberada, ao contrário, ele emerge de uma condição de apatia que, segundo a estudante, se inicia com os docentes e se estende a ela. Sobre a apatia ante a educação formal e a instituição escolar, José Machado Pais (2006) explica que “para muitos jovens o mundo da escola parece aleatório: as avaliações são aleatórias, os diplomas idem, o futuro ‘aspas, aspas’, apesar dos suportes familiares. O mundo real, da “vida verdadeira”, é cheio de incertezas” (PAIS, 2006, n.p)

Para Pais (2006), a apatia diante da instituição de ensino vem do fato de que muitos jovens dissociam a escola da “vida de verdade”, ou seja, não enxergam sua real contribuição enquanto instituição formadora, produtora e transmissora de “saberes” historicamente produzidos. Muitos limitam-se ao aspecto prático: pegar um diploma aleatório para buscar uma colocação melhor no mercado de trabalho. Entretanto, apesar das visões negativas expressas nas narrativas das alunas Ágatha, Carla e Eduarda, houve depoimentos que apresentaram uma visão muito positiva tanto dos profissionais quanto da instituição:

Ingrid: Em 2018, como eu tive que fazer o 2º ano de novo, eu caí em uma sala totalmente diferente da que eu estava e já era acostumada. [...]. **Os professores eu conhecia alguns, outros eram professores novos, mas em relação a isso eu não tinha do que reclamar, por que todos eram bem atenciosos comigo, me ajudavam bastante quando eu tinha alguma dúvida... Quanto a isso, eu não tenho do que reclamar em nada**, mas o que me deixava bastante desanimada era em relação a ficar muito sozinha na sala de aula, não tinha ninguém para eu conversar e isso me incomodava muito. Esse foi um ponto que me desanimou bastante de ir para a escola, mas foi apenas isso. **De resto da escola, estava tudo tranquilo, eu já estava acostumada também**, e fora isso que depois eu engravei, aí que foi um ponto que eu quis, ainda mais, parar de estudar ...

Apesar de se sentir sozinha em sala de aula, Ingrid destaca como positiva a atuação dos professores, principalmente daqueles que lecionaram para ela no ano de 2018. Este trecho do depoimento de Ingrid marca a importância da Cultura de Pares⁶⁰ para a construção de sentimento de pertença nos jovens. Ingrid deixa claro na entrevista que gostaria muito de retornar à escola, porém não o fará pois a mesma se tornou Escola Integral no ano de 2019.

Apesar da situação constrangedora vivida por Paula com uma inspetora da escola, a jovem avalia a escola como boa:

Entrevistadora: Você se sente mal na escola? As motivações que te levaram a parar de estudar partiram de você ou da própria escola (professores, funcionários, gestão, colegas de classe, etc.)?

Paula: *Eu sempre me dei bem com todo mundo: alunos, professores, diretores, nunca tive problemas com isso... Se fosse por mim, eu já teria terminado a escola, já teria o meu diploma... Eu já estaria trabalhando e estudando, mas como eu tive um filho... Não deu, infelizmente...*

Paula explica que se dava bem com todos, entretanto ela não concluiu por conta da gestação e da vergonha dos comentários alheios. O temor dos comentários e o episódio com a inspetora são, claramente, circunstâncias de violência simbólica, entretanto a jovem “naturaliza” a violência sofrida, pois pontua apenas um único episódio de preconceito. Apesar disso, a instituição conseguiu criar uma sensação de pertencimento e afeto. Comprovadamente verificável através da avaliação positiva que ela faz da instituição.

Laura apresenta uma visão positiva sobre a instituição, segundo a aluna, a sua saída se deu exclusivamente em virtude da gravidez:

Entrevistadora: Você se sente mal na escola? As motivações que te levaram a parar de estudar partiram de você ou da própria escola (professores, funcionários, gestão, colegas de classe, etc.)?

Laura: *Não foi por causa da escola, eu sempre gostei de estudar lá, nunca tive problema com ninguém, com professor nenhum, graças a Deus... E eu parei por que não tinha ninguém para ficar com o meu menino mesmo, meu filho... Se não eu tinha continuado, com certeza... Na escola eles não me falaram nada... Eu já sabia que eu poderia pegar trabalho, mas quando eu fui pegar... foi até o meu namorado que foi pegar o trabalho pra mim por que não tinha como eu sair de casa, com o menino, no sol quente... E eu nem ia.*

⁶⁰ O termo “Cultura de Pares” é comumente utilizado na Sociologia da Infância para problematizar o funcionamento das formas de socialização entre as crianças no processo de construção da categoria infância. Entretanto, em seu artigo “*Culturas de pares das crianças*”, William Corsaro e Donna Eder (1990) dedicam uma seção específica, intitulada “*Cultura de Pares na Adolescência*”, para discutirem sobre variadas pesquisas que se destinaram a investigar os efeitos das Culturas de Pares nas relações juvenis. Esse elemento da narrativa de Ingrid será melhor explorado no próximo item do presente Capítulo.

Daí ele foi pegar as apostilas, eu peguei as apostilas, mas eu não tive tempo de fazer... Não tinha ninguém para me ajudar e eu não tinha conseguido creche ainda... Era até na época que eu não tinha conseguido creche.. Ai não dava pra eu fazer... Até que quando eu fui atrás de creche, que eu achei que eu iria voltar, e eu fiquei esperando... ***E quando eu fui para tentar fazer a prova, alguma coisa, acho que foi até em novembro ou dezembro... Ela falou que não tinha mais jeito para mim. E foi por isso... Só que eles não me avisaram nada não desse negócio que eu tinha direito de licença gestante... Só me falaram de trabalho... Por que eu sabia que eu poderia pegar trabalho. .***

No depoimento de Laura há uma avaliação positiva da escola. A estudante justifica que a instituição em nada interferiu para a sua saída, entretanto relata que, ao buscar a escola no final do ano para resolver sua situação, lhe foi dito que nada poderia ser feito, reforçando assim a crença de que a maternidade pode funcionar como um elemento disruptivo para o prosseguimento da vida acadêmica. A escola considera a maternidade como um empecilho pois está alicerçada sobre os preconceitos de gênero, que delegam a mulher jovem um “projeto de vida” pequeno burguês que, se não vivido segundo as prerrogativas adultas (daqueles que atuam no sistema escolar) nada poderá ser feito por elas, sequer seus direitos lhes serão informados.

Isso ocorre, pois não há, entre os profissionais da educação, um questionamento franco acerca da realidade social e cultural dos jovens. As questões de gênero e sexualidade são pedagogizadas e conduzidas por uma lógica normativa específica. Por essa razão ocorrem tantas discriminações no tocante às vivências de gênero das jovens, sobretudo quando estas se tornam mães. A discriminação é uma forma de ensinar quais são as consequências para a vivência “desviante” da sexualidade normativa. É preciso reconhecer que “[...] as professoras assim como os/as gestores/as não recebem uma formação adequada para lidar com conflitos relacionados às questões de gênero e sexualidade no cotidiano escolar” (WELLER *et al.* 2011, p. 292). São escassas as iniciativas que promovem debates de gênero e sexualidade, tanto na formação inicial, quanto na formação continuada dos docentes brasileiros. Superar o silêncio e expandir a formação profissional dos educadores sobre as questões de gênero e sexualidade pode colaborar significativamente para a redução dos conflitos provenientes de uma sociedade patriarcal, sexista e homofóbica (WELLER *et al.* 2011). A escola, ao invés de reforçar estes atos discriminatórios deve combatê-los.

5.3. É possível ser “mãe” e “jovem” ao mesmo tempo?: refletindo sobre a vivência das culturas juvenis

As Culturais Juvenis balizam-se pela comunhão de significados que os jovens atribuem às suas práticas e aos seus modos de socialização. Pensar a juventude de uma maneira sociológica e, por conseguinte, pensar as Culturas Juvenis, requer a análise de três questões fundamentais: “[...] 1º se os jovens compartilham os mesmos significados; 2º se, no caso de compartilharem os mesmos significados, o fazem de forma semelhante; 3º a razão por que compartilham ou não, de forma semelhante ou distinta, determinados significados” (PAIS, 1990, p. 164). Pais (2006) também esclarece que “[...] as culturas juvenis são vincadamente performativas porque, na realidade, os jovens nem sempre se enquadram nas culturas prescritivas que a sociedade lhes impõe” (PAIS, 2006, n.p). Por esse motivo é fundamental desvendar as sensibilidades performativas das culturas juvenis (PAIS, 2006) pois, ao contrário do que ocorre tanto na mídia de massa quanto em muitas pesquisas sociológicas, há um aprisionamento do ideário juvenil em modelos prescritivos nos quais os próprios jovens não se identificam.

Destarte, a Sociologia da Juventude, marcada preponderantemente por duas correntes: **geracional** e a **classista** é consonante quanto ao fato de que os modos de vida juvenis seriam, nesta ordem de ideias, oposto aos modos de vida adultos. Para a **corrente geracional**, a principal via de identificação dos jovens se dá pelo aspecto etário, de modo que a Cultura Juvenil seria algo relativamente homogêneo. Já para a **corrente classista** perfilam-se diferentes Culturas Juvenis, construídas com base nos diferentes aspectos que atravessam a vida dos jovens: classe, cor, diversidade sexual, gênero, etc. Tanto a corrente geracional quanto a corrente classista consideram as Culturas Juvenis como “[...] processos de internalização de normas, como processos de socialização” (PAIS, 1990, p. 163).

Pais (1990) explica que na área da Sociologia da Juventude, as Culturas Juvenis são discutidas ao nível das representações sociais. Entretanto, é válido reivindicar uma utilização mais dinâmica do termo “Cultura Juvenil”, sobretudo revelando seus aspectos antropológicos, que demonstram aspectos específicos da vida cotidiana, e não se limitam a expressões propaladas apenas a níveis institucionais (PAIS, 1990). A oposição entre a Cultura Adulta e a Cultura Juvenil é claramente evidenciada pelo depoimento de Ágatha.

Apesar de frequentar a escola antes de sua gravidez, Ágatha já vivenciava no interior do seu lar e ao lado de seu marido uma vida adulta. Quando questionada sobre as mudanças que ocorram em sua vida após a gravidez, a estudante não encontrou muitos elementos para destacar em que aspecto a maternidade teria efetivamente modificado a sua vida:

Entrevistadora: Como está a sua rotina após o nascimento do seu filho?

Mudou alguma coisa? Pode ser com relação a escola, pode ser com relação a trabalho... Você se casou depois que o Theodoro nasceu? Você está casada? Tudo.. Pode abranger tudo...

Ágatha: É, eu já era casada... Ah, eu achei que ficou a mesma coisa... É sou eu e o meu marido, ele trabalha e eu cuido da casa, acho que só a questão de ter que comprar as coisinhas para o Théo mesmo.. Mas o serviço é o mesmo... Ele não dá trabalho... Só às vezes fica doente, aí eu fico preocupada... Fora isso, nada mudou

Entrevistadora: Não mudou muita coisa?

Ágatha: Não mudou muita coisa...

Entrevistadora: Dificultou um pouquinho para ir para a escola...

Ágatha: É... Pra ir pra escola.. Isso dificultou bastante, né... Só isso...

Entrevistadora: Mas o resto?

Ágatha: O resto está tudo normal...

Pelo depoimento de Ágatha, podemos perceber que ela carrega consigo todas as obrigações normais de gestão de um lar “adulto”. Sua rotina com o marido é simples, a divisão de tarefas é explícita pois ela relata que cuida do lar enquanto o companheiro trabalha. Exceto o fato de interromper os estudos, a vinda do filho em nada alterou a rotina da jovem. Outro dado importante revelado em outro momento da entrevista com Ágatha e já discutido acima foi o fato de que após o nascimento do filho, a jovem iniciou um trabalho informal através da venda de cartelas de SP CAP, com a finalidade de auxiliar o marido nas despesas domésticas e “comprar coisas” para o bebê.

O caso de Ágatha reflete aquilo que José Machado Pais (1990) chama de “estatuto de adulto”. Pais (1990) explica que um adulto “responsável” o é pois responde a uma série de determinadas responsabilidades, dentre as quais: gestão doméstica, conjugal e familiar; ocupação laboral e habitacional, etc. Ágatha, antes mesmo de tornar-se mãe, era responsável pela gestão de seu lar junto ao seu marido.

No caso de Ágatha, a vivência da “adulterez” não foi comprometida pela maternidade, entretanto, algumas entrevistadas revelaram que fatores de complicação com a própria gravidez foram preponderantes no processo de tomada decisão de adiarem a formação escolar. A saúde do bebê na primeira infância é outra situação que compromete a condição juvenil das mães. Em algumas situações, é necessário que as moças interrompam seus estudos para darem aos seus filhos o cuidado adequado. Essa foi a situação de Carla:

Entrevistadora: E por que você precisou parar de estudar na época?

Carla: Por conta da cirurgia dela...

Entrevistadora: Ela teve que fazer cirurgia?

Carla: Sim, do coração... Ela é cardiopata...

Entrevistadora: E agora como ela está?

Carla: Está bem, graças a Deus...

Entrevistadora: Como está a sua rotina depois do nascimento da sua filha? O seu dia-a-dia?

Carla: *Meu dia-à-dia? Todo dela... Levar ela no médico para ver o coraçãozinho dela... Ver os batimentos cardíacos dela, tem que tomar cuidado... Essas coisas...*

Entrevistadora: Você sente que a sua vida mudou depois que você se tornou mãe? Como foi essa mudança?

Carla: *Ah, mudou... Mudou bastante... Não é mais como era antes... Agora é tudo pra ela, tudo é dela, entendeu? (risos)... Eu não tenho mais nada, tudo é pra ela, comprar uma roupa, tem que ser para ela... Tudo, primeiro, para ela...*

Carla, na época em que se tornou mãe, morava apenas com seu companheiro. Sua bebê nasceu cardiopata, e as idas ao médico tomavam muito o seu tempo. Outro detalhe importante no depoimento de Carla é o fato de que sua vida mudou drasticamente após a vinda de sua filha. Carla também se sentiu impactada no aspecto socioeconômico, visto que ela evidência, em seu depoimento, o fato de que sua rotina e hábitos de consumo foram drasticamente alterados após a chegada de sua bebê.

Eduarda, assim como Carla, também sentiu algumas mudanças com o nascimento de seu filho:

Entrevistadora: Você sente que a sua vida mudou depois que você se tornou mãe? Como foi essa mudança?

Eduarda: Mudou bastante, começou mudar quando eu "juntei" com o pai do meu filho... E agora que ele nasceu mudou também, por que a gente não está mais juntos, eu voltei para a casa da minha mãe... Tem bastante responsabilidades agora... Tudo por ele...

Ao engravidar, Eduarda foi morar com o pai de seu filho, porém, duas semanas após o nascimento do bebê eles resolveram se separar. Eduarda voltou para a casa da mãe e é a única responsável pelo bebê em tempo integral, visto que a mãe trabalha fora fazendo faxinas. Eduarda, assim como outras colaboradoras, resolveram se unir ao pai de seus filhos. Acerca dessa questão, acredita-se que apesar das inúmeras conquistas obtidas pelos movimentos feministas no Ocidente, o casamento ainda é compreendido, em muitos núcleos sociais, como um imperativo na vida feminina. Segundo essa tradição, além de o casamento ser tomado como uma “carreira” honrosa e menos cansativa do que muitas outras; ele confere à mulher sua dignidade social integral para que ela possa enfim realizar-se sexualmente como amante e mãe (BEAUVOIR, 1970a). “É sob esse aspecto que os que a cercam encaram seu futuro e que ela própria o encara” (BEAUVOIR, 1970a, p. 67).

Essa perspectiva é esperada e, inclusive, fomentada para as mulheres jovens. Por isso, a sociedade lhe impõe que a conquista de um marido é para ela o mais importante dos

empreendimentos (BEAUVOIR, 1970a). Através do casamento a jovem poderá se ver livre do lar paterno, do domínio materno e construirá o futuro para si. Entretanto, essa construção não se dá por meio de uma conquista ativa, mas sim pela via da entrega passiva e dócil. A autonomia conquistada pelo casamento, a liberação do lar materno em conjunto com a maternidade somam os elementos necessários para a obtenção de uma espécie de “rito de passagem” para as jovens desta pesquisa. Mesmo que o casamento se apresente como uma opção de emancipação do lar materno e paterno, não há o menor problema, para a maioria das entrevistadas, o fato de suas uniões conjugais terem se diluído e findado. A esse respeito, José Machado Pais (2006) explica que

Perante estruturas sociais cada vez mais fluidas, os jovens sentem a sua vida marcada por crescentes inconstâncias, flutuações, descontinuidades, reversibilidades, movimentos autênticos de vaivém: saem da casa dos pais para um dia qualquer voltarem; abandonam os estudos para os retomar tempos depois; encontram um emprego e em qualquer momento se veem sem ele; suas paixões são como ‘voos de borboleta’, sem pouso certo; casam-se, não é certo que seja para toda a vida (PAIS, 2006, n.p)

A despeito da fluidez das relações matrimoniais, fica evidente, na narrativa de algumas das entrevistadas, que elas reconhecem explicitamente a maternidade como um “rito de passagem” da juventude para a adultez. Nesse sentido, não é exatamente o matrimônio que as coloca em uma condição de responsabilidade tácita, mas sim a maternidade. A compreensão da gravidez como um marco do final da juventude fica muito evidente no depoimento de Paula:

Entrevistadora: Como está a sua rotina após o nascimento do(a) seu(sua) filho(a)?

Paula: Minha rotina mudou totalmente, porque *quando eu não tinha o filho, eu não tinha responsabilidades*, só estudava, eu era menor de idade, não trabalhava, *aproveitava a vida e a minha mãe me sustentava em tudo... Não tinha casa, não tinha marido, não tinha bebê... Então mudou totalmente, tem que cuidar da casa, marido, filho, uma vida de mulher mesmo eu tô levando agora... Antes eu levava uma vida de adolescente, não tinha responsabilidade, não tinha obrigações.*

A entrevistada evidencia a sua despreocupação com relação à vida doméstica, explicitando que esses aspectos não eram sua “responsabilidade e obrigação”. Após o nascimento de seu filho, sua vida se altera drasticamente pois, de acordo com ela, há uma transição da condição juvenil para a circunstância de adulta, mulher “do lar”. O depoimento da jovem possui um sentido análogo àquele identificado por Helen Gonçalves & Daniela Riva Knauth (2006) ao elucidarem que as jovens atribuem ao verbo “aproveitar” uma conotação

sexual/sensual e temporal, embora utilizem o vocábulo com outras semânticas concomitantemente.

As jovens mães entrevistadas por Gonçalves & Knauth (2006) disseram que “aproveitar a vida” significa, em sua forma usual, divertir-se, namorar, ficar, sair, dançar, curtir, paquerar, etc. entretanto, elas explicaram que esta expressão também se relaciona com o desfrute da vitalidade dos anos da sensualidade dos corpos, dos olhares e da sedução – “nem o corpo nem o trabalho de sedução precisam de muitos artifícios, pois faz parte da própria juventude/mocidade/adolescência ser atraente, sedutor em certa medida” (GONÇALVES; KNAUTH, 2006, p.628). Paula evidencia que, antes da maternidade “*não tinha marido, não tinha filho*”, pontuando assim o perfeito estado de fruição de sua jovialidade, da plenitude do seu corpo, da sua liberdade individual fora das amarras do casamento.

A conotação sensual e temporal voltada para a juventude ganha destaque justamente por ser um tempo apropriado para desfrutar a vida com corpo (ativo, saudável) e/ou mente aberta (GONÇALVES; KNAUTH, 2006). Logo, ser ou estar jovem implica, inicialmente, um modo particular de se colocar diante das situações e dos acontecimentos de modo diferenciado de outras etapas geracionais. O verbo auxiliar “ser” indica comportamento, aparência e idade, enquanto “estar” pode ser entendido como algo a mais do que ser, o que independe das idades: “[...] é estar com, ter espírito jovem – preservando a juventude, a leveza, o humor e a simplicidade com o avanço do tempo” (GONÇALVES; KNAUTH, 2006, p.629). Desta forma, o sentido implícito na ideia de aproveitar a vida é relevante para compreender as vivências da condição juvenil e da forma como as próprias jovens e também os adultos olham para esta condição.

Outro ponto relevante no depoimento de Paula diz respeito à transição da juventude para a fase adulta. Vários estudos sobre juventude se dedicam a debater sobre a transição do jovem para a vida adulta e, muitos deles apontam para a ocorrência de uma espécie de prolongamento da juventude, decorrente de inúmeros fatores, sobretudo o desemprego ocasionado pela mecanização da produção. Entretanto, esse fenômeno observado pelo prisma da reprodução, apresenta uma transição curta ou condensada da juventude para a adultez (HEILBORN; CABRAL, 2006). Sobre esse aspecto, Laura também relata algo semelhante:

Entrevistadora: Como tem sido esse período fora da escola? Alguma coisa mudou na sua vida?

Laura: Então, antes eu fazia Casa do Pequeno Trabalhador né... Eu achava que não era para mim e quando foi para fazer a prova eu saí... Quando eu estava com um mês de gravidez eu fui de novo para me inscrever, aí o que aconteceu, quando eu fui a moça falou que era para eu ir "tal" dia, para eu

levar os papéis lá e tal. *Depois eu não voltei mais porque eu descobri que eu estava grávida dele, já estava com dois meses, depois eu não fiz mais nada, aí eu fico só em casa só... Só fico em casa, levo ele para a escola de manhã, eu aproveito e faço as coisas que é limpar a casa.* Agora que eu acho que esse ano ele vai ficar no período integral, eu já estou pensando em tirar a minha carta, em voltar a estudar porque eu já fiz a matrícula e eu estou tentando fazer as minhas coisas... Pensando em fazer curso. Eu espero que dê tudo certo, mas desde que eu fiquei grávida dele eu só fiquei em casa só.

Laura relata ter abandonado todas as atividades acadêmicas e profissionais para dedicar-se exclusivamente aos cuidados de seu filho. A jovem não conta com nenhuma ajuda familiar para os cuidados do bebê e da casa. A própria descoberta da gravidez fez com que Laura alterasse a sua rotina, antes mesmo do nascimento de seu filho. É possível observar, na perspectiva de Paula e Laura, uma consonância sobre os elementos que compõem a cultura juvenil de ambas.

Para elas, ser jovem é frequentar a escola e outros cursos exclusivamente na condição de aluna e levar uma vida relativamente “despreocupada”. José Machado Pais (1990) explica que a própria noção de “culturas juvenis” é, em muitos aspectos, uma construção social mítica elaborada pelos meios de comunicação de massa e pelo senso comum. Entretanto, ela corrobora para a construção de uma “consciência geracional”, visto que muitas jovens se reconhecem parte integrante deste “mito” (construção social da juventude). Paula, ainda mais que Laura, destaca que sua vida antes da maternidade era extremamente “juvenil”, contudo, a colaboradora destaca sobremaneira como a maternidade lhe realoca para a adultez.

Conclui-se, através dos relatos das colaboradoras, que as jovens mães “[...] apresentam um conjunto de características sociobiográficas específicas que sugere uma passagem rápida à vida adulta, em que o episódio reprodutivo acelera o processo ou, mesmo, representa seu ápice ou conclusão” (HEILBORN; CABRAL, 2006, p.233). Esta realidade é oposta àquela observada em jovens de classes sociais mais abastadas, “[...] entre os quais de fato se observa a extensão da transição, seja pelo prolongamento dos estudos ou/e sua permanência na casa dos pais (BRANDÃO, 2003 *apud* HEILBORN; CABRAL, 2006, p.233). Maria Luiza Heilborn & Cristiane da Silva Cabral (2006) destacam ainda que nos raros episódios em que as jovens de classe média ou alta se envolvem com a gravidez, sua condição é encerrada, predominantemente pelo aborto.

Para evidenciar esse dado, a interlocutora opta por descrever os atributos que, no seu imaginário, compreendem a condição juvenil. Apesar de muitas colaboradoras relatarem que a vivência juvenil se torna comprometida pela maternidade há, em seus depoimentos, apenas

“fragmentos” do que o ideário do senso comum impõe enquanto “vivência juvenil”. A jovem Ingrid ressaltou esse aspecto:

Entrevistadora: Você sente que a sua vida mudou depois que você se tornou mãe? Como foi essa mudança?

Ingrid: Sim! Minha vida mudou bastante depois que eu me tornei mãe. A responsabilidade que a gente tem que ter agora é bem maior... *A gente abre mão de muitas coisas pelo bebê, abre mão de sair. Muitas vezes abrimos mão dos estudos*, assim como eu fiz... A gente se priva de algumas coisas pela criança.. E essas foram as mudanças que eu mais senti depois que eu fui mãe.

A vivência da juventude foi, segundo Ingrid, parcialmente comprometida após a maternidade. A jovem relata que teve que deixar de sair e destaca, inclusive, a necessidade de abandonar os estudos. Esse elemento é muito marcante, visto que a própria condição juvenil é balizada pela cultura escolar. Ser jovem, na contemporaneidade, está diretamente relacionado às vivências escolares, e à condição de “aprendiz” para a conquista de uma autonomia futura. Apesar desse depoimento, não se pode manter uma visão limitada de que a gravidez e/ou a maternidade surge como um elemento de privação e frustração das vivências juvenis pois a própria Ingrid evidencia o quanto se sente realizada através da maternidade:

Entrevistadora: Quando você pensa em retornar para a escola? Porquê?

Ingrid: Eu quero voltar ainda esse ano para terminar os meus estudos e eu preferiria o EJA para terminar mais rápido e *poder curtir um pouco a minha filha, passar um tempo a mais com ela*. Mas se eu não conseguir fazer o EJA, eu faço a escola normal mesmo, como o Moura⁶¹ que eu estava estudando. Eu penso em retornar logo para terminar rápido e arrumar um emprego mais para frente e *ficar em casa mais tempo com a minha filha...*

Durante a entrevista fica evidente o fato de que Ingrid está muito feliz com a maternidade. Além disso, ela recebe apoio incondicional de sua mãe, Sra. Vera, de seu namorado e, sobretudo de seu pai, Sr. Milton. Este dado me foi revelado através de conversa telefônica com a mãe de Ingrid. Sua genitora me revelou que, ao descobrir a gravidez da filha, ela ficou muito atordoada e preocupada, de certa maneira inconformou-se, mas guardou para si até contar ao marido. O pai de Ingrid, ao receber a notícia pela esposa, ficou muito feliz, chorou de emoção e passou a mimar ainda mais a filha, pois essa lhe daria um neto ou uma neta. Vera me explicou que seu marido teve esta atitude pois, ao nascer prematura, Ingrid fora quase “desenganada” pela equipe médica, provocando intenso sofrimento no Sr. Milton.

⁶¹ Nome fictício para a escola investigada.

Quando Ingrid se recuperou, o pai lhe dispensou todos os cuidados possíveis e imagináveis e quando soube da gravidez da filha, viu nesse fato um milagre, ao que respondeu à Sra. Vera da seguinte maneira: “A vida da nossa filha já é um milagre de Deus, e agora Ele nos preparou outro milagre! Você não pode ficar brava com ela, precisa ficar feliz! Olha quantas bênçãos e graças em nossas vidas!”. Sra. Vera me contou essa história com muita emoção e, através dela pude perceber o quanto heterogêneo é o sentido da maternidade para os avós das jovens. Esse sentido contribui, de maneira direta, na forma como a própria jovem significa a sua condição de “mãe” e de “jovem” ao mesmo tempo. Esse caso reforça a ideia de que a maternidade é um elemento ainda muito valorizado da feminilidade, “[...] o que é expresso na sociedade brasileira pelo ideal de ter o primeiro filho bastante jovem (em comparação com países desenvolvidos)” (HEILBORN; CABRAL, 2006, p. 230).

Além disso, a reação da família de Ingrid pode ser interpretada como uma mudança nos costumes e nas relações entre pais e filhos jovens a partir dos anos de 1880. Antes de 1880, a tônica dominante na educação infantil era aplicação da obediência à autoridade institucional adulta, conquistada através de repressões e castigos corporais. Após esse período, há uma “[...] ênfase nas qualidades ligadas à autorregulação das crianças, sancionada esta pela racionalização e por diferenciações de calor e permissividade” (WOUTERS, 2017, p. 1220). Também foi nesta época que conceber e criar filhos foi visto como algo nobre e importante, dando a vida dos sujeitos adultos um sentimento não pensado de pertença, atuando como uma força motivadora para o enfrentamento da existência.

O fomento à constituição de um núcleo familiar sólido preencheu um vazio que “[...] a religião e a ideologia política, e mesmo a classe social, o gênero e a nacionalidade” (WOUTERS, 2017, p. 1220) não conseguiam mais preencher. Muitas pessoas passaram a considerar que a relações de “amor e aprendizado” desenvolvidas com seus filhos era não somente uma fonte importante de significado em suas vidas, mas atuava também como uma força motivadora intensa (WOUTERS, 2017). “Na criação dos filhos, um controle parental mais tépido, íntimo, flexível e cauteloso sobre o autocontrole dos filhos se disseminou, tornando-se conhecido como disciplina orientada para o amor” (BRONFENBRENNER, 1958 *apud* WOUTERS, 2017, p.1220).

A mãe de Ingrid se mostrou muito receptiva a colaborar com a pesquisa. Disse que garantiria que a filha voltaria, em breve, para a escola, o que ainda não havia ocorrido pela própria vontade da jovem que, segundo a mãe, não gostava de “sair de perto” de sua bebê. No caso de Ingrid, mesmo quando a jovem afirma que a maternidade lhe trouxe uma gama de responsabilidades que antes ela não tinha, a sua vivência juvenil não se mostrou drasticamente

comprometida pela maternidade. Ao contrário, aparentemente a maternidade “abrilhantou” a juventude de Ingrid e a existência de todos os seus familiares, inclusive de seu namorado que também estava muito feliz em ser pai. A situação de Ingrid reforça a explicação de Pais (1990) sobre as representações “problemáticas” da juventude, aquelas que recortam e fragmentam nuances da existência juvenil enquanto causadora de “problemas sociais”.

Pais (1990) adverte que em muitos casos, a juventude é compreendida como causadora de problemas sociais: delinquência, uso de drogas, conflitos na escola, problemas de inserção social (PAIS, 1990) e aqui, mais especificamente, a gravidez na adolescência. Após fazer essa advertência, o autor realiza a seguinte pergunta: Sentirão os jovens que *estes* problemas são *seus*? (PAIS, 1990). Refletindo a situação particular de Ingrid, notamos que a maternidade pouco interferiu na vivência de sua juventude, inclusive a família considera sua gravidez um dado natural e acertado. Aqui, a gravidez sequer foi encarada como problemática.

Esta situação reforça a prerrogativa de Pais (1990) ao asseverar que “a juventude é um mito ou quase mito” (PAIS, 1990, p. 144) que os meios de comunicação de massa ajudam a difundir. Isso ocorre pois o senso comum (meios de comunicação, etc.) refletem sobre a existência da condição juvenil através de aspectos fragmentados desta cultura, induzindo o coletivo e, em muitos casos os próprios estudiosos a pensarem que há apenas uma “única” forma de fruição plena da juventude. Neste ideário, não há espaço para uma juventude plena caso uma mulher venha se tornar mãe. Entretanto, Ingrid e sua família mostram que não, e confirmam o “mito da juventude”. Se, na maioria dos casos a maternidade figura como um “rito de passagem” ou como um processo de aquisição do “estatuto de adulto”, o mesmo não ocorre com Ingrid. Podemos concluir então que não há uma única forma de vivência da juventude, tampouco a maternidade exclui a possibilidade de fruição desta etapa da vida.

Essa análise nos remete ao desafio sociológico proposto por Pais (1990): realizar uma “[...] desconstrução (desmistificação) sociológica de alguns aspectos da construção social (ideológica) da juventude, que, em forma de mito, nos é dada como uma entidade homogênea” (PAIS, 1990, p. 146). Encontramos aqui um **paradoxo da juventude**: enquanto algumas jovens e muitos adultos veem na maternidade o final da fase juvenil, há aquelas que conseguem fruir plenamente das duas condições: mãe e jovem. Como é o caso de Ingrid e sua família.

A Cultura dos Pares é um elemento muito importante para a socialização juvenil e, sobretudo, no ambiente escolar. No ambiente escolar, as amigas se configuram como o aspecto mais saliente da vida dos jovens (CORSARO; EDER, 1990). Isso acontece sobretudo

porque grupos de amizade proporcionam aos estudantes a oportunidade de se envolver em interações que proporcionam a base de sua cultura. Através dessas interações, os jovens desenvolvem suas próprias formas de vida e significados, enquanto produzem humor e outras rotinas divertidas que se tornam centrais em suas microculturas (CORSARO; EDER, 1990). A ausência dela é onerosa e pode motivar o abandono por parte do estudante que se sente isolado. Esse foi um aspecto que afetou o ânimo de Ingrid em relação à sua frequência escolar:

Entrevistadora: Você se sente mal na escola? As motivações que te levaram a parar de estudar partiram de você ou da própria escola (professores, funcionários, gestão, colegas de classe, etc.)?

Ingrid: Em 2018, como eu tive que fazer o 2º ano de novo, eu *caí em uma sala totalmente diferente da que eu estava e já era acostumada. Eu não conhecia praticamente ninguém, e não conversava com ninguém na sala.* Os professores eu conhecia alguns, outros eram professores novos, mas em relação a isso eu não tinha do que reclamar, por que todos eram bem atenciosos comigo, me ajudavam bastante quando eu tinha alguma dúvida... Quanto a isso, eu não tenho do que reclamar em nada, mas *o que me deixava bastante desanimada era em relação a ficar muito sozinha na sala de aula, não tinha ninguém para eu conversar e isso me incomodava muito. Esse foi um ponto que me desanimou bastante de ir para a escola, mas foi apenas isso.* De resto da escola, estava tudo tranquilo, eu já estava acostumada também, e fora isso que depois eu engraidei, aí que foi um ponto que eu quis, ainda mais, parar de estudar ...

Ingrid relata que o fato de não conhecer ninguém na sala fazia com que ela sentisse muito desânimo e apatia em frequentar as aulas. Durante a adolescência, os melhores amigos também são valorizados como fonte de intimidade mútua. De acordo com os estudos realizados por William Corsaro & Donna Eder (1990) muitos jovens relatam que suas melhores amizades são caracterizadas por aceitação, entendimento, auto-divulgação e cumplicidade. A amizade proporciona ao jovem a possibilidade de desenvolver um maior autoconhecimento por meio de um processo de reflexão mútua (CORSARO; EDER, 1990). Há também uma diversidade considerável na experiência e na base da amizade de mulheres e homens. Como na primeira infância, grupos femininos de amizade tendem a ser estreitamente unidos e igualitários, enquanto grupos de amizade masculinos tendem a ser unidos com hierarquias claras de status (KARWEIT; HANSELL, 1983 *apud* CORSARO; EDER, 1990).

Dayrell (2007) também discute a importância da Cultura de Pares para a construção identitária do jovem, entretanto o autor trabalha com o termo “Grupos de Pares”. Para Dayrell (2007) o desenvolvimento dos grupos de pares tem uma relevância central na vida dos jovens. Esse tipo de socialização acontece “[...] preferencialmente nos espaços e tempos do lazer e da diversão, mas também presente nos espaços institucionais como a escola ou mesmo o

trabalho” (DAYRELL, 2007, p. 1111). Para os jovens, “[...] a turma de amigos é uma referência na trajetória da juventude: é com quem fazem os programas, ‘trocam ideias’, buscam formas de se afirmar diante do mundo adulto, criando um ‘eu’ e um ‘nós’ distintivos” (DAYRELL, 2007, p. 1111). A ausência dessa relação fazia com que Ingrid não se sentisse bem na escola, figurando como uma das razões para o abandono de seus estudos. Por outro lado, o fato de os professores terem mudado de um ano para o outro figura como um ponto positivo na perspectiva da jovem. Nesta situação, os professores e a equipe escolar tiveram uma atuação positiva, visto que o Grupo de Pares de Ingrid era, segundo ela, praticamente inexistente.

A partir do que foi discutido, nota-se o quanto a escola se encontra distante dos projetos pessoais e dos elementos concretos que compõem a existência das jovens alunas participantes desta pesquisa. Tal análise leva a crer que, um dos caminhos de superação da evasão escolar seria uma aproximação mais real e franca entre os jovens e a escola.

Outro elemento de similaridade identificado no depoimento das colaboradoras é o fato de que todas elas associam o ofício de “aluna” à condição juvenil, da mesma maneira que associam a maternidade como uma espécie de “rito de passagem” para a adultez. Pode-se concluir que, no cerne das Culturas Juvenis, a escola ocupa um papel central na vida dos indivíduos, por isso é necessário aproximá-la ainda mais dos estudantes. A privação da Educação Básica é um forte indício de privação da condição de jovem.

Além disso, no ideário das classes populares, é possível observar uma grande valorização dos espaços Educação Formal, tais como a escola e a universidade. Esse dado se revela pelo anseio que todas as colaboradoras têm com relação ao futuro de seus filhos.

5.4. O meu filho vai estudar sim!: a visão das jovens mães sobre futuro, trabalho e educação

Apesar das circunstâncias discutidas acima, que levaram muitas jovens a evadirem da escola, é unânime a importância que todas as colaboradoras dão à instituição escolar. Esse fator ocorre, de acordo com Geraldo Leão (2011), por conta de os jovens brasileiros da atualidade pertencerem a uma geração mais escolarizada que seus pais. No Brasil, as reformas educacionais ocorridas a partir dos anos 1990 possibilitaram a universalização do ensino fundamental e a expansão do ensino médio e superior para núcleos familiares em que os pais não tiveram acesso, sequer, aos últimos anos do ensino fundamental (LEÃO, 2011). “No ensino médio, alguns dados indicam que houve um aumento das matrículas entre os anos de

1996 a 2004 de quase 60%” (LEÃO, 2011, p.103 e 104). Posteriormente, houve uma redução, principalmente entre os indivíduos com mais de 18 anos, mas, de modo geral, os jovens brasileiros se encontram em um nível escolar superior ao das gerações que os antecederam.

Estas reformas, oriundas de vários fatores de ordem econômica, política e social, se balizaram através do discurso “[...] de que a educação constitui-se em um capital, absolutizando muitas vezes a sua capacidade para promover o desenvolvimento social” (LEÃO, 2011, p. 104). Foi-lhes atribuído um discurso salvacionista e redentor, que pregava que a escola é um passaporte para o futuro (LEÃO, 2011). A partir daí, houve um consenso sobre a relação entre níveis mais elevados de escolaridade e da primazia da educação como a garantia de um futuro exitoso. Discurso esse fortemente difundido pelas mídias de massa, contendo forte apelo social.

De acordo com Ágatha, apesar de ela estar tendo dificuldades de retornar à escola e concluir seus estudos, irá fazer o possível para que, futuramente, o seu filho Theodoro conclua a educação básica e vá para a faculdade:

Entrevistadora: E você acha que a escola será importante, futuramente, na vida do seu filho?

Ágatha: Eu acho bastante, né... Por que aí ele vai conseguir fazer uma faculdade... Emprego...

Entrevistadora: Então você vai ser uma mãe que vai incentivar bastante ele a estudar?

Ágatha: Vou!!... (risos)

A cultura da ascensão social através do ensino superior e do estudo ainda é uma constante no Brasil contemporâneo, sobretudo para as camadas sociais mais empobrecidas. As mudanças ocasionadas pelas novas tecnologias na organização do trabalho, sobretudo pelo contexto histórico e cultural delineado pela Terceira Revolução Industrial, fizeram com que os níveis mais avançados de escolaridade servissem somente para melhorar o lugar na fila do desemprego (KRAWZCYK, 2014). Desta forma, para os jovens de camadas populares, a formação acadêmica ofertada pela escola simboliza uma hierarquia, tornando o diploma um importante motivo de permanência escolar (KRAWZCYK, 2014), ainda que a aquisição deste documento burocrático não necessariamente signifique o aprimoramento de habilidades técnicas, cognitivas, intelectuais etc. Sobre essa situação, Nora Krawczyk (2014, p. 87) explica que,

É possível que muitos (talvez a maioria) dos jovens se mobilizem para ir à escola para obter o diploma, mas nem por isso podemos depreciar o esforço que isso significa para eles e para suas famílias. A assombração do desemprego obriga-os a continuarem estudando ou a buscarem outras

estratégias para a obtenção da titulação. Ao mesmo tempo, a perspectiva de estudar na universidade aparece, ainda quando remota, como uma possibilidade interessante no horizonte futuro. (KRAWZCYK, 2014, p. 87)

Foi exatamente esta a situação revelada pela maioria das jovens durante a entrevista. Mesmo tornando-se mães, todas revelam conhecer a importância do término da educação básica para a inserção no mercado de trabalho. E igualmente, expressam o desejo de uma trajetória diferente para seus filhos. Neste sentido, Carla compartilha do pensamento de Ágatha:

Entrevistadora: E você acha que a escola será importante, futuramente, na vida da sua filha? Por quê?

Carla: Ah, por que vai de mim né? Eu incentivando ela, para que ela vá para a escola ... Por que ela não vai faltar, eu não vou deixar ela faltar ... Eu vou ficar no pé dela, para ela ir para a escola e ter um bom emprego...

Carla acredita que o estudo é uma forma de ascensão, entretanto, pondera que é necessário o incentivo e o apoio da família para que o estudo seja encarado dessa maneira. Carla responde que o seu incentivo será uma condição indispensável para que sua filha, futuramente, se interesse pelos estudos. A jovem acrescenta ainda que sua filha “*não vai faltar das aulas*”, ou seja, ela reconhece que a assiduidade é um elemento primordial no processo de ensino e aprendizagem.

O depoimento de Ingrid também evidencia que a jovem compreende a importância dos estudos na vida da filha e acredita que através dele, obterá maiores chances de ascender socialmente:

Entrevistadora: Você acha que a escola será importante, futuramente, na vida do(a) seu (sua) filho(a)? Por quê?

Ingrid: A escola vai ser muito importante na vida da minha filha também... Eu vou procurar sempre incentivar ela a estudar, ser uma boa aluna, não deixar os estudos, seja qual for o motivo.. *E eu vou sempre estar incentivando ela a primeiro terminar os estudos, conseguir um bom emprego, depois pensar nessa parte de ter filhos e fazer diferente de mim, por que eu quero que ela seja... que ela cresça bastante na vida...*

Ingrid expressa o desejo de que a filha faça diferente dela: primeiro estude e depois tenha filhos. Apesar da vida familiar relativamente tranquila e estável que seus pais e namorado lhe proporcionam, Ingrid sente que seria melhor ter concluído seus estudos e cursado o ensino superior para depois se tornar mãe. Ingrid toma para si os “mitos” propagados pela instituição ao considerar que, apesar de sua felicidade e realização através da maternidade, o estudo, em uma ótica social, seria mais valoroso.

Tal qual as outras colaboradoras, Eduarda também acredita que o estudo

proporcionará maior status social e econômico para o seu filho no futuro:

Entrevistadora: Você acha que a escola será importante, futuramente, na vida do(a) seu (sua) filho(a)? Por quê?

Eduarda: Sim é muito importante... Eu vou ficar no pé dele pra ele estudar, não vou deixar faltar... *Queria muito que ele fizesse faculdade, porque trabalhar em Comércio ganha muito pouco, é muito puxado e difícil...* Sem faculdade é duro, quero que o meu filho faça sim...

Eduarda destaca um elemento adicional à sua narrativa, segundo ela “*trabalhar em comércio ganha pouco*”, ou seja, a jovem relaciona a jornada de trabalho no comércio a algo penoso, estafante e mal remunerado, alegando não querer para o seu filho esse futuro. Em outro momento da entrevista, Eduarda revela ter tentado emprego no comércio, entretanto não conseguiu em decorrência de não ter concluído o Ensino Médio.

Apesar de falarem sobre futuro, para muitas das informantes ele se apresentava como algo difuso, impreciso. Mesmo com poucas perspectivas pessoais e sem uma explanação mais clara sobre projetos práticos para sucesso pessoal e profissional, muitas jovens reconfiguram seus anseios nos filhos. “Dessa forma, projetam sonhos e expectativas nos filhos, sua única fonte de felicidade, sem a qual a vida perde sentido. Se elas são ‘nada’, estes podem ser ‘alguém’” (TAVARES, 2010, p. 142).

Apesar de todos os motivos citados nos itens anteriores para o abandono do estudo, é unânime a importância atribuída à educação formal e o anseio das jovens mães com relação ao futuro de seus filhos. Fica evidente que a maioria delas concorda que é necessário estímulo, zelo familiar e condições adequadas para que, futuramente, possam ofertar níveis mais elevados de ensino aos seus filhos. Este fator é muito emblemático em seus depoimentos, visto que muitas jovens admitem não terem condições de frequentar a escola e, por isso, desistem de seus estudos.

A desistência não ocorre somente por uma escolha deliberada. E, mesmo que assim o fosse, é preciso observar em que contextos ocorrem essas escolhas. Diante disso, discutiremos a seguir, a influência dos familiares e as condições oferecidas pelas instituições públicas no sentido de atender e auxiliar as jovens mães no processo de retorno à vida escolar.

5.5. Incentivo familiar e estatal: a negligência estatal e o patriarcado como empecilhos para a continuidade da vida escolar das jovens mães

Algumas colaboradoras denunciam a falta de incentivo dos serviços públicos que, ao

invés de atuarem como ferramentas de auxílio para as jovens mães, contribuem ainda mais para dificultar o processo de frequência à escola. Ágatha relata sua dificuldade em arrumar uma vaga integral na creche de seu filho:

Entrevistadora: A maternidade interferiu na sua vida escolar? De que maneira? Foi quando o Theodoro nasceu que você deixou de ir à escola? O que a escola poderia ter feito para facilitar a sua permanência na escola?

Ágatha: Ah, eu acho que eles deveriam ter... A creche deveria ter dado o integral pra ele, né... Porque eu queria era terminar os estudos e fazer um curso também, né... Por causa que eu ganhei o Theodoro, só que é... Eu estava já na Casa do Pequeno Trabalhador, no ano que eu ia arrumar serviço, eu ganhei ele... Ai depois disso, eu não consegui mais entrar lá...

Entrevistadora: E tem, aqui por perto da escola, creches integrais?

Ágatha: Tem... Ali na creche do Theodoro tem, só que eles não querem abrir vaga para ele. Falou que tá sem desde o começo do ano passado... Sem a vaga...

Entrevistadora: E você, já foi na Assistência Social ou na Defensoria Pública falar sobre isso?

Ágatha: Então, fui no Conselho Tutelar, só que eles falaram assim, que eu tenho que ir na Defensoria...

Entrevistadora: Isso... Lá eles indicam os procedimentos, encaminham para um Defensor Público...

Ágatha: Mas quando o Theodoro estava precisando de creche, eu fui lá, eles falaram assim: "Não adiantou nada você ir na Defensoria"... Eles falaram desse jeito para mim... Que eles chamaram por que tinham que chamar... Falou desse jeito...

A estudante, na época em que ficou grávida, estava à espera de um emprego na Instituição *Casa do Pequeno Trabalhador*. Apesar disso, não foi possível conseguir, de imediato, uma vaga integral na creche em que seu filho já era aluno. Em decorrência desse fato, Ágatha buscou o Conselho Tutelar e, pelo depoimento dela, a creche tomou conhecimento do fato. Quando colocaram a vaga integral à sua disposição, o fizeram de maneira hostil, visto que os funcionários daquele estabelecimento não aprovaram a atitude de Ágatha de buscar orientação de outros órgãos no processo de obtenção da vaga. Ágatha teve essa atitude pois soube, por intermédio de outra mãe cuja filha estava matriculada na turma de Theodoro, que haviam sim vagas integrais disponíveis:

Ágatha: Então, por que eu encontrei a mulher da... que é a mãe da coleguinha da sala do Theodoro, lá no Centro... E ela falou assim pra mim que eles falaram para ela, que ela foi lá atrás de integral para ele, e falou pra ela que a sala que eles vão... que eles são do berçário né... Que a sala que eles vão não tem meio período, é só integral... E eu fui lá atrás, eles falaram assim que não tem integral... Eles falaram uma coisa pra ela, uma coisa pra mim...

Neste depoimento fica evidente que a própria creche estava colocando empecilhos

para que Ágatha efetuasse a matrícula de seu filho no período integral e desse sequência em sua vida escolar e, por conseguinte, fizesse os cursos que já havia iniciado na *Casa do Pequeno Trabalhador*. Paula se encontra em uma situação análoga à de Ágatha, segundo a jovem:

Entrevistadora: O que você acha que seria necessário que acontecesse para que você retornasse à escola? Você acha que o Estado poderia, de algum modo, desenvolver algum tipo de projeto, ou ofertar algum tipo de serviço (creche, etc) para que você pudesse voltar a estudar? Qual seria esse projeto e/ou serviço?

Paula: Abrir mais creches, mais vagas, porque *faz mais de um ano que eu fiz a inscrição do meu filho na creche, não consegui até hoje... Não saiu vaga, já fui atrás, não consegui e com ele na creche ia me ajudar bastante por que eu poderia adiantar muita coisa na minha vida: estudo, serviço, bastante coisa eu iria poder adiantar...* Então isso é uma questão que... A creche, eu queria que abrissem mais creches com mais vagas. Eu fui no Conselho Tutelar e não adiantou de nada... Até hoje eu não tenho vaga na creche para o meu filho... Ele tem dois anos e pouco, ele precisa de uma creche, ele é muito agitado, ele é hiperativo e *ele precisa de creche para ele se desenvolver mais e também para eu poder arrumar um serviço... Pra eu poder estudar, seguir a minha vida, por que também pagar gente para cuidar dele eu não confio...* Eu acho melhor na creche, porque pelo menos na creche eu não vou pagar e ele vai estar aprendendo... Vai estar conhecendo uns amiguinhos novos, vai estar desenvolvendo.

Através do depoimento de Paula, podemos perceber que ela não conta com a ajuda de outros membros de sua família no cuidado com seu filho. Por essa razão, a vaga na creche é um elemento indispensável para o prosseguimento de seus estudos e, também, para sua inserção no mercado de trabalho.

Outro fator que interfere sobremaneira na continuidade ou não dos estudos das jovens mães é o apoio familiar. Algumas delas não contam com este apoio, principalmente, com o incentivo do companheiro para retornarem aos estudos após o cumprimento da licença maternidade. Nessa situação se encontra a colaboradora Sandra, jovem mãe de 16 anos que está no 6º ano do Ensino Fundamental. Quando perguntada sobre a proximidade de sua residência até a escola, a entrevistada nos faz a seguinte revelação:

Entrevistadora: Você morava perto da Escola?

Sandra: Morava na rua debaixo....

Entrevistadora: E aí não deu para ir mais?

Sandra: Não...

Entrevistadora: Por quê?

Sandra: Ah, por que, tipo, *o pai dele tinha vezes que acordava muito tarde... Aí tipo, não queria deixar ele lá... Até ele acordar... Ai a minha mãe morava longe, e não tinha como eu levar... Ai eu faltava da escola para ficar com ele... E o pai dele meio que tinha um pouco de ciúmes*

também.. Ele ficava bravo quando o Ítalo começava a chorar e tinha que levar ele na escola para dar de mamar.

De acordo com a jovem, sua permanência na escola era atravessada por dois empecilhos: a omissão do pai que se recusava a cuidar sozinho do filho enquanto a mãe permanecia ausente, por algumas horas, para estudar e o ciúme da presença de sua esposa fora do ambiente doméstico. Elisabeth Badinter (1985) acredita na construção histórica e cultural do amor materno desde o início dos tempos, a filósofa reconhece que ele não existe da mesma maneira para todas as mulheres e, ainda, que a espécie humana não depende necessariamente dele para continuar sua sobrevivência. Ou seja, a função dos cuidados com o filho, apesar de ser socialmente atribuída à mulher, não é um dado essencialista, de modo que ela pode ser reconfigurada e praticada por quaisquer outros sujeitos, inclusive pelo pai que, nesta situação, se furtava a sua obrigação, mesmo não exercendo nenhum outro tipo de atividade no momento em que Sandra se encontrava na escola.

Badinter (1985) explica que a atribuição da “maternagem” pode inclusive dirigir-se para indivíduos do sexo/gênero masculino e que a vivência do papel maternal não se dá apenas pela via do afeto e do “amor”, ao contrário, ela é construída sobretudo pela moral, pelos valores sociais e religiosos. A maternidade se insere precisamente nos preceitos que designam a antiga divisão sexual do trabalho e que, antes da insurgência dos questionamentos feministas, era compreendida como simples produto da natureza (BADINTER, 1985). Além das dificuldades inerentes ao seu contexto familiar, Sandra também enfatiza que, em algumas ocasiões, davam-lhe informações equivocadas e/ou falaciosas:

Entrevistadora: No ano que você se tornou mãe, você usou a sua licença gestante?

Sandra: Não..

Entrevistadora: Você não sabia da existência.. Que você tinha direito de ficar aproximadamente 6 meses em casa, fazendo trabalho em casa, etc...

Sandra: Não.. Assim.. As pessoas ... Tinha gente que falava mas, tipo, eles que ficavam assim atrás de mim, nunca falaram... Só ligavam e mandavam eu voltar só.

Entrevistadora: Eles ficavam ligando para que você retornasse para a escola?

Sandra: Pra que eu fosse para a escola... *Ainda teve uma que até falou que eu podia perder meu nenê...*

A estudante relata que não foi informada sobre os direitos que possuía e, quando era procurada pela escola, uma das funcionárias lhe amedrontou dizendo que, caso não retornasse, a jovem poderia ter a guarda de seu filho retirada. Obviamente que o fato de permanecer

longe da escola não lhe acarretaria essa sanção, apenas deixou-lhe temerosa e preocupada. Apesar da suposta “ameaça”, a ex-aluna se mudou de bairro em decorrência da separação do seu companheiro (pai de seu filho), e não voltou a entrar em contato com a escola.

Carla teve uma experiência semelhante à de Sandra, pois o seu ex-marido também não gostava que ela frequentasse a escola:

Entrevistadora: Seus familiares, incluindo o seu companheiro, te apoiam e incentivam para que você volta a estudar?

Carla: Meu ex-marido não, minha família sim... Ele não incentivava de jeito nenhum, ele não queria... Ele falava que eu não precisava estudar, que era só cuidar dela e estava bom... Já a minha família falava pra eu continuar os estudos, terminar, fazer faculdade e trabalhar, essas coisas... Eles ficam no meu pé pra eu voltar até hoje...

Nesta situação, fica evidente que o ex-marido de Carla queria cercear a liberdade da esposa. O ex-companheiro de Carla pautava-se na lógica “[...] as mulheres cuidam e ajudam, enquanto os homens sustentam a casa e a família” (TAVARES, 2010, p. 133). Já os seus outros familiares sempre a apoiaram. Além de o companheiro não lhe apoiar na retomada aos estudos, Carla conta que está sendo muito difícil encontrar uma vaga no supletivo de Presidente Prudente:

Entrevistadora: Você sentia ou sente alguma dificuldade para voltar a frequentar a escola?

Carla: Muita!...

Entrevistadora: Qual?

Carla: Por conta da idade, por conta de não ter vaga na escola e ... Aí, é só... Vaga no supletivo eu não consigo de jeito nenhum...

Entrevistadora: E só no Saffioti⁶² que tem EJA né?

Carla: Então, eu liguei no Saffioti aí ele falou assim: "Então, a gente não pode dar informação...". Daí eu falei assim: "Não moço, eu preciso muito! Por causa que eu não tenho como ir pra outra escola... Eu cuido da minha nenê...". Aí ele falou assim: "Então, eu vou dar a informação pra você por que eu sei que não dá pra você vir... O 3º nós estamos esgotados.... Esgotados.... Se você quiser solicitar e esperar na fila, alguém desistir, aí você entra... Se não.... Vai ficar só para o outro ano..."...

Carla relata que não consegue vaga no supletivo. Com relação à idade, se sente muito “velha” para frequentar as turmas de escolas regulares. Além disso, através do próprio depoimento da jovem, podemos inferir que a mesma não pode contar com o período diurno para frequentar a escola, pois precisa cuidar de sua filha e não há ninguém com quem deixá-la. No momento de realização da entrevista, a jovem morava na casa de seu atual companheiro, entretanto ele trabalha o dia todo, e só poderia ficar com a bebê no período

⁶² Nome fictício para a escola citada pela entrevistada.

noturno, horário de funcionamento do supletivo do qual a aluna estava pleiteando a vaga.

O ciúme e o domínio masculino também foi apontado por Eduarda como um fator que contribuiu para afastá-la da escola:

Entrevistadora: Seus familiares, incluindo seu companheiro, te apoiam e/ou incentivam para que você volte a estudar? De que maneira?

Eduarda: Minha mãe pega no meu pé pra eu terminar logo... *O meu ex não gostava muito, tinha muito ciúmes, tanto que no começo a gente brigava por isso...* Mas eu já estou no Rago, faltam poucas matérias para acabar, ajuda muito lá...

A jovem afirma que sua vida escolar era motivo de desentendimento entre ela e seu companheiro. O modelo de casamento moderno, em que a mulher se vê impelida a perseguir o seu crescimento pessoal através da realização profissional, mesmo sendo esposa e mãe é replicado, principalmente, nas camadas médias da sociedade. “Entre as classes populares, persiste o modelo familista hierárquico, que, ancorado no ideário patriarcalista, legitima a dominação do masculino sobre o feminino, dos mais velhos sobre os mais jovens” (TAVARES, 2010, p. 123).

Nem todas as jovens colaboradoras apresentam uma situação de dificuldades quanto ao incentivo recebido da família e dos companheiros. O depoimento de Ingrid mostra que a maternidade vem sendo vivida por ela como um dado natural, aceito e incentivado pela família. Apesar disso, seus familiares querem que ela volte a estudar pois, assim como ela, veem nos estudos uma forma de ascensão social e um atributo positivo:

Entrevistadora: Como está a sua rotina após o nascimento do(a) seu(sua) filho(a)?

Ingrid: A minha rotina está sendo bem tranquila porque aqui na minha casa tem bastante gente que me ajuda a cuidar da minha filha. Então acaba sendo bem tranquilo para mim. Para eu voltar a estudar, vai ser bem tranquilo também, porque eu vou ter com quem deixar ela, e eu vou conseguir terminar meus estudos ... Eu só quero esperar um pouco ela crescer um pouquinho pra eu já voltar para a escola.

Entrevistadora: Seus familiares, incluindo seu companheiro te apoiam e/ou incentivam para que você volte a estudar? De que maneira?

Ingrid: Sempre recebi muito apoio... Tanto da parte da minha família, quanto do meu namorado também. Eles estão sempre me incentivando a voltar a estudar, para eu conseguir ter um emprego bom e dar um futuro bom para a minha filha. Eu tenho bastante apoio da parte dos dois, da minha família e do meu namorado...

Ingrid explica que em sua casa, conta com bastante ajuda de seus familiares no cuidado com sua filha. Por essa razão, não vê na maternidade um empecilho para prosseguir

sua vida acadêmica, ao contrário, planeja no ano de 2019, retomar seus estudos e, após concluí-los, ingressar no ensino superior. Além do apoio incondicional dos pais, essa jovem conta também com o apoio do namorado. Ainda no caso Ingrid, outra circunstância interessante a ser destacada é o fato de que, ao contrário da maioria das demais participantes da pesquisa, a gravidez, em nenhum momento levou Ingrid ao casamento com seu namorado. Até o momento da coleta de dados, os dois ainda namoravam, ele cursava o terceiro ano do Ensino Médio e trabalhava em uma oficina mecânica da cidade.

Os pais de Ingrid pediram a jovem que não se casasse ainda, que continuasse com seu namorado, entretanto que apenas saísse de casa após o término do ensino superior. O pedido foi aceito com tranquilidade pela jovem e por seu namorado. O caso de Ingrid, por destoar em tantos aspectos da situação vivida pelas outras participantes, mostra que a vivência juvenil é atravessada por inúmeros aspectos e a maternidade neste período é apenas uma faceta de algo tão complexo que é a existência humana. Não há como definir uma jovem por conta da maternidade, os aspectos que interferem nessa ocorrência são variados e plurais demais.

Em razão disto, buscou-se, ao término deste capítulo, atender ao desafio proposto por José Machado Pais (1990) em seu ensaio *A construção sociológica da juventude*, qual seja: desconstruir (desmistificar) sociologicamente, “[...] alguns aspectos da construção social (ideológica) da juventude, que, em forma de mito, nos é dada como uma entidade homogênea” (PAIS, 1990, p. 146). Nesse caso, tanto a juventude quanto a maternidade são mitos, entretanto, os indivíduos socialmente submetidos a eles podem, ou não, sentirem-se integrantes destas narrativas. Isso posto, é também coerente afirmar que há uma construção do mito da juventude que retira a maternidade como elemento possível, natural e/ou estimativo. Em decorrência disso, os sujeitos atravessados pelas duas construções são descritos como “problemas sociais”, mesmo que não se percebam dessa maneira.

Esse discurso que engendra as jovens mães como um “problema social” é fabricado pela cultura patriarcal e pelas instituições que dela se apropriam. Como foi discutido e constatado através da análise dos dados qualitativos, é possível perceber que a escola é uma instituição que reitera um discurso de negação da maternidade na juventude. Provavelmente esse é um dos fatores que mais contribuem para o abandono escolar de jovens mães, uma vez que a escola não lhes destina um olhar de alteridade. Ao contrário, são compreendidas como uma “extensão de um projeto pequeno burguês” que em nada atende ao seu cotidiano, aos seus aspectos socioeconômicos e as suas formas de vida.

A visão negativa que a escola propaga sobre esse fenômeno é equivocada, pois a

instituição deveria funcionar como um local de revisão crítica de costumes. Neste sentido, defende-se que “[...] entre acordos, tensões e conflitos, a escola é também um espaço de construção de novas práticas sociais, de revisão crítica das injustiças sociais, e de valores discriminatórios” (WELLER *et al.* 2011, p. 293). Abrir a escola para o debate de gênero é enfrentar o desafio de romper o silêncio e o tabu tanto para a sociedade brasileira quanto para a própria instituição que deve se posicionar como um espaço de debates e avanços, promovendo formas mais justas e democráticas de depreender o mundo. É necessário que a instituição não se furte da sua função social de formação integral do sujeito. Apesar de esta dedução parecer um “lugar comum”, pode-se concluir que ela ainda se encontra muito distante das práticas cotidianas escolares.

CAPÍTULO 6 – EVASÃO ESCOLAR E SUA RELAÇÃO COM A NEGLIGÊNCIA PARENTAL, A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E O TRABALHO

A moratória em relação ao trabalho não é adequada para caracterizar a juventude brasileira como ocorre nos países europeus. Afinal, uma grande parcela de jovens brasileiros só pode vivenciar sua condição juvenil em virtude das poucas condições materiais que angariam através do trabalho. É por meio do emprego que muitos jovens podem garantir “[...] o mínimo de recursos para o lazer, o namoro ou o consumo” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p.114).

Além disso, Heilborn & Cabral (2006) explicam que o trabalho é um pilar fundamental para a construção da identidade social dos jovens de camadas populares. Isso ocorre sobretudo com os rapazes, que têm sua identidade adulta construída a partir das expectativas sobre sua capacidade mental e física, ambas integradoras das relações laborais. Estes valores, em nossa cultura, são associados à capacidade moral do homem, traduzida pelo preceito da “obrigação” (HEILBORN; CABRAL, 2006). Assim como o trabalho, a vida dos sujeitos das classes trabalhadoras é construída em torno da centralidade do papel familiar, aqui a família possui um “sentido de totalidade”, “[...] organizando-se por uma lógica assimétrica entre os gêneros e uma hierarquia entre as idades” (HEILBORN; CABRAL, 2006, p.238).

Por essa razão, nas camadas populares há uma valorização social da adultez como forma de acesso à identidade social plena e legítima, o que para muitos jovens significa uma exposição radical ao desafio de ser adulto. No caso dos garotos, esse imperativo pode ser associado ao desejo precoce de inserção no mercado de trabalho, que culmina numa “adultização da infância”. No caso das moças é possível observar que “[...] a maternidade desempenha esse papel, fazendo com que haja um encurtamento ou condensação da adolescência nas camadas populares” (HEILBORN; CABRAL, 2006, p.238). Para além da simbologia que o trabalho carrega na sociedade brasileira, há ainda o fator “gênero”, que interfere drasticamente na experiência laboral das jovens mulheres em detrimento dos homens.

Del Priore (2001) explica que a mulher brasileira atua como força de trabalho há centenas de anos no país. No Brasil colônia, muitas delas foram escravizadas, comerciantes, fazendeiras, lavadeiras. “Nas primeiras décadas do século XX, grande parte do proletariado era constituído por mulheres. Espanholas, italianas, polonesas e sírias constituíam 67,62% da mão de obra” (DEL PRIORE, 2001, n.p). Neste mesmo período, após a abolição da escravidão, as mulheres negras ocuparam os piores setores trabalhistas e eram pessimamente

remuneradas. A integração das mulheres em associações comunitárias, durante os anos de 1970, teve como efeito a melhoria das condições de trabalho femininas, visto que elas começaram a participar de comissões jurídicas e políticas. Muitas mulheres também atuaram na elaboração da Constituição de 1988, momento em que vários direitos referentes à vida e ao trabalho feminino foram definidos e melhorados (DEL PRIORE, 2001).

Vários fatores, tais como: a evolução dos arranjos familiares, a conquista da autonomia profissional e o controle de natalidade alteraram a imagem social da mulher bem como a sua situação social (DEL PRIORE, 2001). Essas mudanças culminaram na afirmação da presença feminina no universo do trabalho e, “[...] desde os anos 1980, o crescimento da população ativa deve muito às mulheres; tudo indica que essa progressão se conserva apesar do desemprego” (DEL PRIORE, 2001, n.p). Apesar disso, ainda é grande a desigualdade entre homens e mulheres no que diz respeito ao acesso à vida pública. A situação não se diferencia no que diz respeito à vida doméstica, no Brasil a partilha das tarefas do lar ainda é algo utópico, ficando quase sempre exclusivamente a cargo das mulheres (DEL PRIORE, 2001).

Hirata (2009) explica que o trabalho feminino contemporâneo atravessa um processo de bipolarização, de modo que, nas classes mais abastadas há um pólo composto por mulheres executivas de profissões intelectuais superiores, ocupando funções em categorias que se feminizam como: “[...] médicas, advogadas, juízas, arquitetas, jornalistas, professoras universitárias, pesquisadoras, assalariadas do ramo da publicidade e da arte, etc.” (HIRATA, 2009, p. 30). No pólo oposto estão as mulheres que permanecem em ofícios tradicionalmente femininos como aqueles destinados aos cuidados de terceiros (funcionárias da saúde, auxiliares de enfermagem, enfermeiras, profissionais do home care - cuidadoras de crianças, doentes e pessoas idosas); a área da educação (professoras primárias e/ou da educação básica) e ainda aquelas que se destinam aos trabalhos domésticos como as empregadas, faxineiras, etc. (HIRATA, 2009).

O destino laboral das jovens mulheres brasileiras se encontra estreitamente ligado à sua posição socioeconômica pois, como discutimos com maior profundidade no capítulo 4 “*Refletindo sobre as narrativas e biografias das jovens alunas*”, Jessé Souza (2020) explica que há em nosso país a construção de um “mito da brasilidade” responsável por justificar as desigualdades sociais e naturalizá-las, tornando-as mais “palatáveis” aos olhos da sociedade. Esse fato faz com que o “racismo de classe” seja praticado de modo velado pela maioria dos brasileiros, replicado e ensinado inclusive nas instituições de ensino (SOUZA, 2018). A partir desta reflexão inicial, descreveremos a análise dos casos de evasão escolar relacionados à

necessidade precoce de inserção no mercado de trabalho e/ou negligência parental. Os casos investigados por nós reforçam ainda mais os argumentos de Souza (2018) acerca da influência dos costumes que fazem com que um jovem logre ou não êxito em sua vida acadêmica.

6.1. Emília: quando a negligência parental e a pobreza “expulsam” uma jovem da escola

Emília é uma jovem de 15 anos (momento da entrevista, ano de 2018), e estava matriculada no 7º ano do Ensino Fundamental II. Ela estudou em outras escolas e permaneceu na instituição investigada por aproximadamente 2 anos. A aluna é uma jovem que se encontra em estado de vulnerabilidade social e, segundo o seu depoimento, esse fator motivou o seu abandono escolar. A família de Emília muda constantemente de residência e bairro e esse fato se torna um empecilho na vida da jovem, pois constantemente, precisa se rearticular para continuar frequentando a escola:

Entrevistadora: Mas e em relação às faltas? O que te motivou a faltar do sexto pro sétimo e as duas vezes no sétimo ano?

Emília: Ah foi porque era muito problema que eu tinha em casa... Mudava muito de casa... Parecia macaco pulando de galho em galho.. Te juro... Primeiro eu morava ali perto do Becker, sabe, ali na rua do Becker? ... Depois eu tava morando ali perto do "Pé na Cova" sabe?... Aqui perto do CÉU, no CRAS... Tava morando ali perto do CRAS... Aí depois eu fui lá pro Humberto. Ai minha mãe já falando que vai vim morar pra cá... Eu não sei, por lá onde a gente mora é de boa né? Minha mãe não paga nada, não paga aluguel, nada.. Por que é o sítio do meu tio né... A única coisa que ela faz é cuidar dos animais pra ele, dar comida e tal... Só isso, por isso que ela não quer mudar né... por que ela vai sair de um lugar que ela não paga nada, que só tá ajudando meu tio, pra ela pagar 300 ou 400 de aluguel e água e luz... Por isso que ela não quer vir, né.... Mas acho que ela vai sim, alugar uma casa esse ano pra cá, por que ela falou que lá também não tá dando muito certo não.... Ficar morando no sítio... Tem as escolas das minhas irmãs... Que eu tenho mais duas irmãs..

Segundo a jovem, sua mãe mora de “favor” no sítio de um tio. Neste local, a família não possui despesas como água, energia e aluguel e, em troca da moradia, trabalham como caseiros do local. Além disso, a própria aluna relata sobre as dificuldades encontradas em se estabelecer em uma residência fixa, deixando claro que se mudava com uma frequência absurda e que “parecia macaco pulando de galho em galho”. Além de ajudar sua mãe com os afazeres domésticos, Emília também é parcialmente responsável pelo cuidado com as duas irmãs mais novas. O fato de precisar se mudar com muita frequência, inviabiliza completamente a criação de uma rotina disciplinada na vida de Emília. Apesar das

dificuldades relatadas pela jovem, é possível notar que ela atribui grande importância à escola e a educação em sua vida, sobretudo almeja ardentemente conquistar um trabalho:

Entrevistadora: Qual é a importância da escola na sua vida? Você tem sentido que, ao procurar um emprego, ou entrar na *Casa do Pequeno Trabalhador* alguma coisa assim, estar fora da escola está dificultando para você de alguma forma?

Emília: Tá dificultando né.. Sem a escola você não consegue entrar em nada... Eu vou com a minha mãe na Casa do Pequeno Trabalhador, eles vão perguntar pra mim por que que eu faltei... Por que que eu estou no 7º ano ainda... Eles vão fazer muita pergunta pra mim... E tipo, eu vou ficar sem saber responder, porque eles vão falar "**Nossa, mas como você faltou tanto assim, né? Você repetiu três anos?**"... **Vou falar o que pra eles? Sem-vergonhice minha...**

Entrevistadora: Você começou a trabalhar em alguma coisa?

Emília: Não, eu não consigo arrumar... Sem estudo ainda... Eu vou nos lugares sabe? Nos lanches, nas lanchonetes... Eu pergunto se está precisando, mas quando eu falo a minha idade, eles não arrumam pra mim.. Por causa da minha idade... Mesmo que eu sou alta e tudo, eles... Tem gente que sempre fica com o pé atrás .. Não arrumam pra mim...

Presas a um ideário meritocrático de ascensão social, a jovem Emília relaciona a sua dificuldade em terminar os estudos e em conseguir um emprego a uma “sem-vergonhice” sua. A garota não percebe que muitas das situações cotidianas de sua vida a impedem de obter uma assiduidade satisfatória na escola. A jovem toma para si, como se fosse uma escolha consciente, o fato de não possuir identificação alguma com a escola. Emília vê no trabalho uma forma de obtenção de prestígio social. Para ela o trabalho e a escola são elementos valorativos e dignificantes, representam uma forma de ascensão social.

Apesar disso, ao ser questionada sobre casos de sucesso escolar em sua família, Emília não soube me citar nem um único caso. Para ela todos os exemplos de sucesso acadêmico ou profissional foram construídos por narrativas abstratas ou por representações midiáticas e de senso comum. Na mente dela e de muitos jovens brasileiros, basta “querer” aprender, “querer” ir bem na escola. Eles desconhecem o fato de que, para obter aproveitamento dentro de um ambiente acadêmico é necessário, antes de mais nada, o acesso a uma série de hábitos, comportamentos e costumes que antecedem o seu ingresso na vida escolar.

Ao longo de toda a entrevista, Emília se mostra relutante em confessar os reais motivos que a levaram ao abandono, entretanto, conforme a entrevista transcorre, a jovem se sente mais segura e fornece o seguinte relato:

Entrevistadora: E o que acontecia que te impedia de ir para a escola, tanto no Clotilde quanto no Padilha?

Emília: *Ahhh muito problema sabe assim que eu tinha dentro de casa...* Por que quando eu morava no Clotilde, a minha mãe... Eu morava no Cambuci, né, então *minha mãe brigava muito com meu pai, né, os dois se matavam muito.... E tinha a minha irmãzinha... Ai eu sempre ficava em casa, por que eu tinha medo né? De a minha mãe... dar a louca nela e sair com a minha irmã e tal... e eu ficava em casa cuidando dela...* Ai foi quando eu repeti no Clotilde... Ai depois eu fui pro Padilha... *Ai eu já repeti por causa de sem-vergonhice minha mesmo, por que eu não ficava na sala, por que minha amigas iam lá me chamar... meus amigos... Ai eu não ficava na sala... Ficava fora da sala...* O intervalo inteiro, depois do intervalo... Por que tipo assim, quando o intervalo passa, bate o sinal, e todo mundo volta pra sala, né?... só que lá não, o sinal bate, todo mundo continua lá no mesmo lugar... Ai o diretor vem, manda o povo subir, só que sempre ficam algumas pessoas escondidas, você sabe né?... Perto dos cantos.. Sempre fica...Dentro dos banheiros... Cê vai, cê encontra um monte de gente escondida, não sei pra que isso né... Não sei pra quê vai pra escola, né.... Ai eu falei "Não, não quero mais essa escola não, não quero...".

Na realidade e contra a sua vontade, Emília precisava faltar na escola para apaziguar os conflitos existentes entre seus pais e auxiliar a irmã pequena a lidar com a situação das brigas dentro de casa. A irmã menor, por não se encontrar em idade escolar, permanecia em casa no período da tarde, e ficava exposta às situações conflituosas do ambiente. Por meio deste relato é possível perceber que Emília não recebe muitos estímulos para a concretização de uma vida escolar exitosa. Ao contrário disso, a jovem precisa enfrentar uma rotina doméstica incerta, tanto pelo fato de sua família se mudar de residência com muita frequência, quanto pelo fato de seus pais brigarem muito e de modo violento na frente de Emília e de suas irmãs pequenas. Diante deste contexto de insegurança, violência doméstica e negligência parental, fica evidente a dificuldade de Emília em incorporar nos seus hábitos cotidianos os elementos necessários para obter uma vida escolar bem-sucedida.

Emília também relata que nos momentos em que frequentou a escola, optava por sair da sala, em companhia das amigas e dos amigos, e “ficar para fora” da sala de aula. A relação entre a presença na escola e o ato de efetivamente “aprender” é algo ambíguo no depoimento de Emília. A jovem reconhece que, quando estava em uma escola com muitos amigos e conhecidos, ela não conseguia se concentrar nas aulas e acabava ficando para fora da sala de aula. Entretanto, ao observar a mesma postura em outros alunos da instituição, Emília se indigna e resolve mudar de escola por conta, segundo ela mesma, do excesso de indisciplina. Apesar de reconhecer que a disciplina e o ato de “matar aulas” são atitudes negativas e erradas, somente em alguns momentos de seu depoimento Emília se enxerga parte integrante daquilo que ela mesma condena.

Com relação às experiências de Emília na escola, há relatos sobre bullying dirigidos a ela, tanto por parte de professoras, quanto de colegas. Esse fator, apesar de ser abordado de modo muito discreto pela estudante, revelou a importância que tais ações tiveram sobre a autoestima dessa jovem:

Entrevistadora: Você já sofreu algum tipo de discriminação ou violência na escola? Se sim, de quem partiu? De colegas de sala, de professor, de funcionário, de gestão, coordenador, diretor, alguma coisa assim?

Emília: Não, *só os moleques que ficam com umas brincadeiras meio bestas na sala...* só que eu nunca dei importância, sabe? nunca dei... nunca dei mesmo... principalmente quando eu morava... quando eu estudava no Vilma né, *por que eu sempre fui gordinha.... Então a maioria do povo ficava me zutando, então eu nunca nem dei importância...* nunca liguei... eu falo "Eu sou gordinha mesmo, mas na minha casa tem comida...".. Eu falo... então eu não ligo... *O povo sempre me zuiu por causa disso... Todo mundo... Até teve uma vez que uma professora me zuiu.. Eu fui e falei pra minha mãe, cê acredita?... Ai minha mãe foi falar com ela, ela falou que estava brincando... Acho que aquela professora não foi com a minha cara, né... E me zuiu, fia, eu fiquei brava com essa professora... pensa... Só que eu não falei nada na hora... Deixei passar batido né... Chegou na minha casa, eu falei tudo pra minha mãe. No outro dia, minha mãe foi lá deu o bafo com a professora...*

Entrevistadora: Isso no Vilma né? Isso foi um imperativo para você parar de estudar?

Emília: Não... A professora só fez uma brincadeira meio besta, nem lembro tanto, por que faz tempo... Só que ela fez uma brincadeira meio besta e eu não gostei... Por que tipo assim, eu sou assim, *quando a pessoa me zua, ou quando os meninos da sala me zua, não tem importância, eu deixo eles falarem sozinhos... a professora tá ali, ela tá vendo o que eles estão falando pra mim né? Quem tem que falar alguma coisa é ela, por que eu tô ali de boa, na minha, fazendo a minha lição, entendeu?... mas aí, só isso...* Dos meninos ficar me zutando... Eu também não dou importância.. Nunca dei.. Nunca dei mesmo...

Para Emília, a ocorrência do bullying também é compreendida de modo ambíguo. Ao mesmo tempo que afirma não se importar com as ofensas dos colegas, se mostra magoada ao afirmar que “a maioria do povo” ficava zoando o fato de ela estar acima do peso. Apesar de naturalizar a violência simbólica propagada pelos colegas de sala, Emília se sentiu profundamente ofendida quando a violência partiu de uma professora. No depoimento, e pelo tom empregado por ela para narrar a situação, foi possível detectar toda a mágoa, frustração e decepção da aluna diante da atitude da professora.

Ao contar para a sua mãe sobre o episódio ofensivo ocorrido entre ela e a docente, Emília relata que a mãe foi até a escola e deu um “bafo com a professora” a fim de proteger a dignidade e a integridade da filha. É possível notar que, no depoimento desta colaboradora, há uma ênfase demasiada sobre a atitude de violência simbólica propagada pela professora,

mesmo que a aluna negue que esse episódio tenha sido preponderante para o abandono escolar, é possível inferir que ele impacta de modo drástico a percepção que a estudante cria da escola. Na escola, assim como na vida privada de Emília, a violência dirigida a ela é uma constante, o próprio modo como a mãe opta por resolver esse problema (dando um bafo) com a professora, mostra o quanto a violência é uma constante na existência desta jovem.

A situação de negligência é um dos fatores que inviabiliza a permanência e o sucesso escolar de jovens das classes populares. Além deste fator, há também jovens que precisam se inserir muito precocemente no mercado de trabalho, como será discutido no próximo tópico deste trabalho.

6.2. Talita e Andressa: o trabalho enquanto elemento integrante da condição juvenil brasileira

A maioria dos jovens e adultos que chegam ao Ensino Médio possuem uma experiência de lutas pela escola, pelo conhecimento, traduzidas em experiências tensas, marcadas pelas relações entre trabalho-sobrevivência-estudo (ARROYO, 2014). Uma grande parcela destes jovens passa anos e anos nas escolas sem conhecerem os reais significados dessas lutas pelo acesso à educação pública, “[...] nem saber sobre a história do sistema escolar, das políticas educacionais, dos currículos, nem sobre a tensa história das lutas docentes” (ARROYO, 2014, p. 67).

Mesmo que o ambiente escolar carregue, em seu interior, uma série de problemas em decorrência do aumento da oferta de vagas na Educação Básica, é importante reconhecermos que a ampliação dos anos escolares entre as gerações mais jovens do país representa um enorme avanço social (KRAWZCYK, 2014). Este fenômeno ocorreu não somente em virtude da política de universalização do Ensino Médio, mas também pelo fato de que os setores populares lutaram e pressionaram o Estado para manter seus jovens por mais tempo na escola (KRAWZCYK, 2014). Entretanto, como defende Nora Krawczyk (2014, p. 90 e 91), esta conquista é ambígua, pois

Para muitas famílias, o simples ato de mandar os filhos para a escola já é um esforço grande: é mais uma despesa, é alguém que vai ficar algumas horas estudando em vez de tratar de ganhar algum dinheiro seja lá como for, é tempo subtraído da luta pela sobrevivência. Ao mesmo tempo, esse afluxo das camadas populares ao Ensino Médio significa que o Brasil está agora diante de uma geração de jovens mais escolarizada que seus pais.

Além das dificuldades materiais impostas para as classes populares, que fazem com que a escola seja um dos empecilhos para a manutenção da vida econômica e financeira da

família, há também, segundo Dayrell (2011), devido ao fato de os jovens viverem mais intensamente o tempo presente, neste “tempo” o trabalho pode se mostrar, para os jovens das classes baixas, como uma alternativa de renda, que lhes permite a realização de pequenas ações de consumo e uma mobilidade demandada pelo trânsito social inerente a sua faixa etária. Neste sentido, muitos jovens pobres preferem o trabalho à escola, mesmo que sua atividade laboral seja precária e mal remunerada, ela lhe garante, através do consumo, uma vivência juvenil mais efetiva.

Essa situação pode ser observada no relato de algumas de nossas colaboradoras. Para algumas delas, o trabalho se sobrepõe a escolarização, pois toma muito tempo e muita energia. Como é o caso Andressa. No depoimento da jovem é possível perceber como a rotina de trabalho extenuante compromete o rendimento escolar, pois a jovem relata que sentia “preguiça” de acordar cedo para frequentar a escola na época em que trabalhava. Na realidade, essa jovem trabalhava das 14:00 horas até às 22:00 em uma famosa rede de “fast food” do município.

Entrevistadora: Você se lembra quando foi a última vez que você foi para a escola esse ano? Por quê?

Andressa: Em setembro... Ah, eu estava muito cansada, quando eu chegava lá, eu não estudava, aí dava uma preguiça de levantar e ir para a escola...

Entrevistadora: Na época você trabalhava?

Andressa: Trabalhava no "King"...

Apesar de se ausentar da escola em virtude do cansaço que sentia pela manhã, Andressa compreende que o Ensino Médio e a escola são elementos fundamentais no processo de inserção no mercado de trabalho. Inclusive, quando perguntada sobre a importância da escola em sua vida, Andressa enfatiza veementemente a dificuldade de arrumar um emprego sem a escolarização:

Entrevistadora: Qual é a importância da escola na sua vida? Por quê?

Andressa: Nossa, muita... Eu penso assim, com estudo já está difícil arrumar um serviço, imagine sem... Ai fica complicado... Para arrumar emprego...

Além da sua condição de trabalhadora e estudante, Andressa também relata que se sentia perseguida pela direção que, segundo o seu relato, cobrava-a excessivamente em relação ao seu comportamento, a sua roupa e ao horário de retornar para a sala de aula após o intervalo:

Entrevistadora: Você se sente mal na escola? As motivações que te levaram a parar de estudar partiram de você ou da própria escola (professores, funcionários, gestão, colegas de classe, etc.)?

Andressa: Ahamm! (risos)... A desgraçada da Mônica (risos)... Ah ela se achava, vivia pegando no meu pé por causa da minha roupa só por que ela virou diretora... Sei lá... Eu demorava 5 minutos a mais para subir, os moleques também, e ela só brigava comigo... Mandava pra direção, ligava pra minha mãe e dava suspensão...

Os conflitos com a gestão também ficaram evidentes quando Andressa foi questionada sobre discriminação e violência dentro da escola:

Entrevistadora: Você já sofreu algum tipo de discriminação ou violência na escola? De quem partiu (colegas de sala, professores, funcionários, gestão, etc).

Andressa: Já! E partiu dos diretores, principalmente dessa vagabunda aí dessa Mônica... Isso me desestimulou um pouco a parar de estudar também...

Entrevistadora: E o que é que ela fazia que mostrava que ela pegava mais no seu pé?

Andressa: Porque, tipo assim né, eu nunca fui uma aluna decente né? (risos)... Ela também não ajudava mano... Tudo ela implicava, tudo pegava no meu pé, eu estava dormindo queria me acordar e dar ocorrência, sendo que eu nem estava bagunçando e tinha gente bagunçando na sala, fazendo gracinhas... Ela era difícil...

De acordo com o relato da estudante, os conflitos com a Diretora Mônica trouxeram um desestímulo com relação à escola. Segundo Martuccelli (2006), numa sociedade em que as trajetórias sociais se individualizaram, as pessoas são submetidas a diferentes provas: escolar, profissional, familiar, amorosa, sexual, da sociabilidade etc. Cada sucesso ou fracasso nesses diversos âmbitos da vida social é imputado ao indivíduo. É o fracasso ou sucesso da pessoa. Interessa aqui a questão da prova escolar. No plano da educação, os sujeitos devem zelar pela sua educabilidade. “A educação, nessa perspectiva, para além de ser um direito a ser garantido pelo Estado ao coletivo de cidadãos de uma nação, passa a ser uma propriedade dos indivíduos, uma qualidade individual” (LEÃO, 2011, p.111). A própria estudante reconhece que não atendia ao modelo de “aluna número um” ao enfatizar que “nunca foi uma aluna decente”, mas que apesar disso, não atrapalhava o trabalho dos professores com “bagunça” e indisciplina.

Entrevistadora: Você sente que quando você começou a trabalhar, você decaiu ou você melhorou na escola?

Andressa: Eu decaí... Totalmente...

Entrevistadora: Quantas horas de trabalho você fazia por dia?

Andressa: 6 horas...

Entrevistadora: E você tomava muitos ônibus? Morava longe do trabalho?

Andressa: Morava longe só que eu pegava só dois ônibus para ir, por que para voltar o meu padrasto me buscava...

Entrevistadora: E você acha então que o trabalho contribuiu para dar uma

desestimulada nos estudos ?

Andressa: Foi, foi sim... Você começa a trabalhar, a ganhar dinheiro... Já na escola não tem dinheiro, é só tempo perdido e gasto de ônibus pra ir... Desanima tem hora...

A diretora que, segundo a jovem, a perseguia não compreende que os hábitos de Andressa, sua forma de se relacionar com o conhecimento acadêmico, seus horários e sua postura são ações inerentes à classe social a qual ela pertence. Ao contrário, a diretora “individualiza” a postura de Andressa culpando-a por coisas que não fazem parte do seu rol de escolhas. Andressa considera sua jornada de trabalho excessivamente cansativa e isso, segundo ela, afeta tanto a sua frequência quanto o seu bom rendimento escolar. É possível notar também que há uma perda de sentido no ato de “estudar” e “ir à escola”. Aparentemente, a aluna relativiza e até mesmo não acredita em projetos futuros que impliquem a continuidade dos seus estudos. O fato de ser remunerada em seu trabalho faz com que a escola lhe pareça insignificante, visto que lá “não tem dinheiro”.

É notável que num patamar hierárquico de importância, o trabalho tem muito mais valor do que a escola. No período em que Andressa estudou na escola investigada e que cheguei a lecionar para ela, ouvia com frequência, não somente dela, mas de outras estudantes, sobre a dificuldade em arrumar trabalho no município de Presidente Prudente. No ensino médio da escola investigada, a conquista do primeiro emprego simboliza uma conquista social e pessoal muito grande.

Nora Krawczyk (2014) explica que o número de desempregados entre os jovens diminuiu consideravelmente nas últimas décadas no Brasil, entretanto, os jovens precisam, mais do que nunca, enfrentar um sistema perverso de seleção com exigências cada vez mais elevadas de escolarização para a atuação em qualquer setor laboral, mesmo quando o ofício não exige necessariamente um nível elevado de conhecimento (KRAWZCYK, 2014). Este panorama não assegura ao jovem com Ensino Médio e com outros cursos de aperfeiçoamento profissional, um lugar mais próspero no mercado de trabalho, entretanto ele reforça a crença sobre a importância da educação escolar (KRAWZCYK, 2014).

O capitalismo se fundamenta numa complexa divisão social do trabalho. Essa divisão social do trabalho é a mais ampla e complexa da história da humanidade. Nas sociedades simples existia uma divisão etária do trabalho entre crianças e adultos (e daí a passagem imediata de um status para outro), enquanto que na sociedade capitalista, como resultado das lutas sociais. [...], criou-se uma condenação do trabalho executado por crianças e, em muitos casos, por jovens. Além disso, a formação da força de trabalho no capitalismo torna cada vez mais necessária a escolaridade (seja a básica, para

a força de trabalho que necessita de menor qualificação, seja técnica ou especializada, para quem necessita de maior qualificação). Assim, a escola passa a ser uma instituição fundamental para preparação e reprodução da força de trabalho. (VIANA, 2014, p. 40)

Apesar de Andressa considerar o trabalho muito mais importante que a escola, a aluna não desconsidera que os estudos “podem” funcionar como uma forma de ascensão social. O sentimento de culpa por não conseguir conciliar trabalho e estudo é outra constante no depoimento de muitas das entrevistadas, como é o caso de outra colaboradora, Talita, que ficou retida por frequência no ano de 2017 e que trabalhou na mesma rede de *fast-food* que Andressa. Quando questionada sobre as motivações de ter interrompido os estudos, Talita nos faz a seguinte revelação:

Entrevistadora: As motivações que te levaram a parar de estudar partiram de você ou da própria escola?

Talita: Olha, na parte de matemática pesou bastante o ensino do professor.. Só que era, tipo assim, eu acredito que é por que é muito aluno, é difícil você dar atenção só pra um sabe? Eu entendo também bastante essa parte deles, sabe.. Só que tinha vezes que eu falava que eu não entendia, que eu queria uma tarefa pra eu fazer em casa e ele não me dava atenção... Então eu acho que isso daí também dificultou bastante.. Por que eu entendo perfeitamente que dentro da sala é difícil ele ficar sentado do meu lado, me ensinando, só que eu pedia tarefa, sabe? "Eu quero fazer isso em casa, pra ver se eu consigo acompanhar você"... E isso ele não passava.. Mas só que eu não culpo também, *eu acredito que foi bastante culpa minha... Eu não soube separar o profissional do estudo..Sabe.. Eu não tive força de vontade né... Porque tinha bastante gente que trabalhava na minha sala e também conseguiu concluir... Então eu também não culpo bastante o professor sabe, eu culpo bastante a falta de interesse minha também...*

Inicialmente Talita conta que a dificuldade na disciplina de matemática foi um fator que interferiu em sua decisão de parar de frequentar a escola e até mesmo de faltar inúmeras vezes. Entretanto, no final de seu depoimento, Talita se culpabiliza e afirma que não soube separar o “profissional do estudo”, ou seja, deixou que o trabalho interferisse em sua rotina escolar como se isso fosse uma “escolha” e/ou “responsabilidade” exclusivamente dela. O sentido positivo que os jovens atribuem a escola está diretamente relacionado com a integração fomentada entre a instituição e o alunado.

Nesse contexto, o percurso escolar representa o conjunto de sanções a que a escola submete suas crianças e jovens: aprovações e reprovações, estudos em cursos de prestígio ou cursos de segunda categoria etc. A prova escolar é a expressão de uma tensão fundamental entre dois princípios: “[...] el resultado de la tensión entre la selección escolar y una confianza

institucional em si mesmo⁶³” (MARTUCCELLI, 2007, p. 115). Ou seja, o sucesso na prova escolar nos convence e convence os outros da nossa capacidade e competência. Da mesma forma, fracassar na escola nos impõe o sentimento e o reconhecimento social de derrotados, de “vencidos” na competição escolar (LEÃO, 2011). O veredito de “vencida” na competição escolar aparece de modo muito marcante quando Talita comenta a reprovação dela e a aprovação de outros estudantes que também trabalhavam e conseguiram concluir o último ano do ensino médio.

O interesse que os estudantes apresentam pelas disciplinas do currículo se encontra diretamente atrelado a postura e identificação que desenvolvem com seus professores quanto “[...] ao jeito de ensinar, sua paciência com os alunos e capacidade de estimulá-los” (KRAWZCYK, 2014, p. 88). Esta associação entre docente e discente ocorre de maneira intensa no Ensino Médio, ainda que, nesta etapa do ensino, o professor já não seja tão idealizado quanto era o Ensino Fundamental. Essa relação entre docente e discente fica bem evidente quando Talita fala sobre as aulas de matemática, a compreensão da disciplina, segundo a aluna, também foi um elemento que contribuiu para que ela perdesse o interesse pelas aulas. Quando questionada sobre a sua rotina de trabalho e a forma como ela interferia em seu cotidiano, Talita dá a seguinte declaração:

Entrevistadora: Tenta descrever para mim essa questão da rotina do trabalho... Você chegava do trabalho muito cansada? De que hora a que hora você trabalhava? Como que era assim, para chegar na escola? Você sentia muito cansaço? Aí quando você faltava também.. Como que era?

Talita: Porque assim, tipo assim, o Burger King é uma empresa que...igual.. Tem várias áreas certo? Tem gente que trabalha no quiosque.. Tem gente que trabalha na produção, que é a cozinha.. Tem gente que trabalha em atendimento... Todas essas áreas, aparentemente, mostram que é um serviço fácil.. Só que é tipo assim... você lidar com o público cansa muito o seu psicológico sabe? O tratamento lá dentro também não era um dos melhores... Então, tipo assim, tinha dias que a gente era meio que maltratado, sabe? Então, às vezes era.. vamos supor... você vem trabalhar, você está com problema dentro da sua casa, você acaba descontando em mim, nos alunos.. a gente não tem nada haver com seu problema, entendeu.. aqui é o seu trabalho, você tem que tratar a gente bem, por que a gente não está te tratando mal... Então, tipo assim, lá era bastante difícil o tratamento sabe? Aí vinha o cansaço... Igual, eu entrava as duas e saia as dez, só que eu nunca saia às dez em ponto... Eu sempre era segurada a mais e na verdade eu não posso, por que eu era menor né... Eu não podia, tipo era lei, eu não posso ficar mais que dez horas... Aí tinha vezes que eu saia era dez e quarenta e pra mim esperar o ônibus era até onze e vinte, o próximo, sabe... De noite é perigoso eu vir sozinha, atravessar a linha, não tem como... E aí eles falavam

⁶³ “[...] é o resultado entre o processo da seleção que se opera na escola e a confiança que esta transmite a cada um de nós”. Tradução nossa.

pra mim que eu tinha que esperar o ônibus, eu esperava até onze e meia às vezes, o de onze e vinte não passava... Ai eu tinha que esperar o de onze e meia, onze e quarenta, que é o Cambuci, o último... Aí eu chegava em casa, o que, dez pra meia noite... Às vezes o ônibus atrasava, eu chegava meia noite em ponto e dificultava bastante sabe?... Aí você tinha trabalho para fazer... por que eu chegava em casa meio dia e vinte, da escola né... eu saía daqui.. Chegava, tomava banho, almoçava e tinha que pegar o ônibus de uma e quinze...Então pegava.. Dava uma e dez, já tinha que ir correndo para o serviço, porque se eu pegasse o de dez pras duas eu chegava lá duas e dez, duas e quinze e aí eu não podia, por causa do meu ponto... Então era bastante ruim, sabe? *Sabe, dificultava bastante pra mim.. E eu trabalhava sábado e domingo.. Então não tinha tempo sabe... para estudar.. Às vezes era semana de prova, eu pedia pra eles me liberarem no horário certinho por que eu ia chegar e pelo menos estudar né... Era uma, duas e pouco da manhã ainda dava pra mim conseguir estudar... Eles não me liberavam... eu saía sempre esse mesmo horário.. Dificilmente... Tipo assim, dos sete dias da semana, um dia eu saía dez horas... que era na segunda-feira, que era o dia que tinha menos movimento.. e o resto eu saía, tipo, chegava em casa meia noite.*

De acordo com Talita, além de o seu trabalho ser extremamente cansativo em virtude das próprias tarefas impostas à ela, a empresa não cumpria com o horário de trabalho estabelecido e, cotidianamente era levada a trabalhar até mais tarde para esperar o ônibus até a sua casa, visto que morava relativamente distante de seu trabalho. Somado a isso, ainda ocorriam episódios em que os funcionários não eram tratados adequadamente pela empresa.

O caso de Talita mostra que o processo de inserção dos jovens no mercado de trabalho se configura como uma realidade multifacetada, pois o trabalho na juventude é um elemento capaz de marcar as trajetórias entre a juventude e a idade adulta. Esse elemento se mostra variável em razão do gênero e da classe social, podendo interferir na construção de trajetórias mais ou menos desfavorecidas (SOUZA, *et al.*, 2017; GUERREIRO; ABRANTES, 2005).

Como a própria jovem destaca, “lidar com público cansa muito o psicológico” e certamente afeta no desempenho em outras áreas, pois, para além da estafa física havia, no caso de seu trabalho, a estafa mental. Talita destaca outro elemento muito preocupante em seu depoimento quando perguntada sobre as razões que motivaram a sua saída do trabalho:

Entrevistadora: Você saiu do “King” ano passado mesmo não foi? Foi por conta do excesso de trabalho?

Talita: É... Só que, tipo assim, eu saí ano passado... Por ... Por problema.. Por assédio... Foi... Por assédio...

Entrevistadora: De pessoas de dentro da empresa?

Talita: Por gerente...por gerente... Ai eu peguei, e contei pra minha família... O assédio aconteceu em janeiro.. do ano passado... só que eu só fui contar

em julho... Por que que eu fui contar só em julho... Por que, tipo assim, quando aconteceu isso... eu fui procurar a gerente que era mulher... Fui conversar com ela a respeito da postura dele, que eu não tava gostando, não sei o que... que eu achava que ele tava confundindo as coisas.... Ela pediu pra mim ficar quieta, que ela iria resolver... Falou que iria conversar com o patrão, tudo... sentou lá com ele.. só que na verdade, ela não contou a respeito... Aí, depois, em julho, quando eu fui conversar com ele, ele disse que não tava sabendo disso... Sabe.. Que o gerente... Por que o patrão mesmo né.. a gente vê pouco tempo... agora o gerente que responde meio que por ele... Aí ele falou "Não, eu não tava sabendo de nada disso"... Então, a gerente falou que era pra mim confiar, que ela tinha conversado com ela que ele ia mudar... Ele ficou um tempo.. uma semana afastado sabe, do King, só que na verdade eu descobri que ele pegou férias, não foi por que o patrão afastou ele... Foi por que ele pegou férias.... E ela acobertou ele todo esse tempo...

Entrevistadora: E talvez não tenha sido só com você o caso..

Talita: Não, depois eu, tipo assim, eu conversei com a outra amiga minha que eu me aproximei dela né... durante a jornada... ela contou que aconteceu a mesma coisa... Só que ela se calou... Ela não contou... Já eu, só que tipo assim... Com ela, ele deu em cima... Eu , ele chegou a ter toque, sabe? Ele chegou a ter contato físico comigo.. Chegou a tentar me agarrar.. Tudo.. Aí eu assustei né, por que... eu nunca tinha acontecido isso comigo... e eu gostava bastante dele sabe? Tinha uma admiração enorme por ele... sempre admirei... E aí eu fui e procurei a gerente assustada, tudo, por que eu não sabia como lidar com isso... E ela falou que eu não precisava envolver a minha família, que eles iam resolver lá dentro, tudo... que em breve eu ia ficar "maior", e que em breve eu ia ter que resolver meus problemas sem os meus familiares... E ela por ter filha mulher, eu acreditei que realmente elas iam tomar uma providência né... Peguei e fui atrás, confiei e tudo... Só que aí depois eu vi que não, e ele continuou com gracinha sabe?... Sempre relando em mim, tendo toque.. ai eu fui e contei pra minha irmã... Ai minha irmã foi lá, conversou com ele, falou assim que se ele não me mandasse embora, que eu não ia meter processo nem nada né... era o meu primeiro emprego né... Ia ser bem dificultoso lá na frente pra mim arrumar outro... Ai ela falou assim que só queria que ele me mandasse embora com todos os meus direitos.... Que se não... se eles não fizessem isso... se eles não tivessem essa providência, ela ia ter que procurar a delegacia... Por que ele chegou a ter um contato.. eu lembro o dia, eu lembro a hora certinho... Então a câmera ia conseguir focar, na hora que eu passei...por que ele deu em cima de mim no escritório, ao lado né, do King... Aí ela falou que iria meter um processo neles... Se eles não quisesse me mandar embora... mas eles não estavam querendo também...

Entrevistadora: E o cara não foi demitido?

Talita: Não... Tá lá ainda... Ele sempre faz isso, ele dá em cima.. Aí ele faz você pedir as contas, sabe? É bem complicado trabalhar lá... de verdade... Lá é um ... fora o peso psicológico sabe?... quando você sai de lá, parece que você tira um peso de dentro de você... você se sente leve, sabe... você dorme com a cabeça tranquila de saber que amanhã você não vai precisar voltar...

A jovem relata que sofreu, dentro da empresa em que trabalhava, assédio sexual por parte de um dos seus gerentes. Ao se deparar com essa situação, buscou uma superior do sexo feminino esperando amparo e providências e, ao invés disso, frustrou-se ao perceber que o

gerente não tinha recebido nenhum tipo de sanção disciplinar. A jovem depositou confiança e expectativas em relação à gerente na solução da situação constrangedora que estava vivendo, inclusive pelo fato de a gerente “*ter filha mulher*”. Entretanto, ao contrário disso, a superior tenta convencer Talita a não levar a situação até os seus familiares, alegando que em breve ela chegaria à maioridade e teria que resolver seus problemas sozinha.

Na realidade, a gerente com quem Talita contava buscou abafar a situação e persuadi-la a permanecer em silêncio o que, de certa maneira, representa uma convivência da superior com a atitude do outro funcionário que, de acordo com o depoimento da Talita, se encontrava no mesmo patamar hierárquico.

Entrevistadora: Em síntese, quando você estudava e trabalhava, você sentia uma dificuldade maior?

Talita: Sim, bastante... Pelo cansaço mental... Tinha vezes que eu chegava até a vir para a escola, só que às vezes eu olhava assim o professor, eu via ele explicando as coisas... só que eu ficava olhando... Ele: "Talita, você não vai resolver?"... Eu: "Professor, eu não entendi nada do que você falou..."... Ele falava: "Mas nossa, você não tava conversando, você tava o tempo todo olhando pra mim..."... E eu aqui, a cabeça pesada, sabe... Sono... Cansaço, sabe? Lá no *King* é muito... Não é um ambiente, tipo assim, cansa mas você tá ali quieta... não, é o tempo todo te gritando... gritando, gritando, gritando e gritando na sua orelha sabe... por que são vários coordenadores... quando você acha que um vai te chamar, daí a pouco o outro tá ali... Nossa senhora...era feio... um inferno lá dentro...

Esta situação reforça o fato de que, no cenário político, social e econômico neoliberal, as oportunidades de emprego para as mulheres com baixa escolaridade estão centradas em trabalhos precarizados, temporários e instáveis, terceirizados ou em domicílio, com salários baixos, e sem cobertura social (TAVARES, 2010). As mulheres que se encontram nesta situação laboral, concentradas no setor informal e que exercem atividades de baixa produtividade estão desamparadas, “[...] desprotegidas, reféns das mudanças do mercado, sem dispor de uma legislação salarial, Previdência Social, benefícios sociais ou mesmo políticas compensatórias de assistência social” (TAVARES, 2010, p. 125). Esse fator reitera a “feminização da pobreza” e, conseqüentemente, mantém as assimetrias de gênero, que relegam as mulheres uma posição de subalternidade em relação aos homens (TAVARES, 2010).

No caso das nossas informantes, podemos perceber que a evasão escolar está longe de ser uma “escolha”, ao contrário, trata-se de uma circunstância imposta tanto pela sua situação socioeconômica quanto pelos próprios moldes que engendram a instituição escolar.

A escola, enquanto uma instituição democrática precisa ser revista e pensada para se adequar a situação de classe de cada aluno(a) pois o contrário é algo praticamente impossível. Como defende Arroyo (2014) é necessário identificar os “[...] parâmetros-diretrizes-concepções que são privilegiados nas Diretrizes Curriculares de Educação Básica e de Ensino Médio” (ARROYO, 2014, p. 64) para avançarmos como docentes no sentido de promover um exame crítico dos parâmetros que norteiam estas diretrizes.

A sugestão de Arroyo (2014) é a de que os docentes e gestores do ensino público partam do conhecimento sobre a juventude concreta para realizar este exame crítico, defendendo ainda que o currículo seja pensado para os jovens populares das escolas públicas, respeitando sua especificidade social, sexual, étnica, racial, das periferias e dos campos (ARROYO, 2014). Se o parâmetro curricular do ensino médio público continuar atendendo exclusivamente os jovens que sempre tiveram acesso a ele - e não os jovens trabalhadores de classes populares - continuaremos mantendo um parâmetro de comparação, classificação e inferiorização, contrariando assim a possibilidade de permanência dos jovens trabalhadores no ensino médio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No momento da realização deste trabalho de doutoramento eu completava, aproximadamente, uma década no magistério público. Minha inserção como professora de educação básica se deu ainda na graduação, quando atuei como “professora eventual” em escolas públicas do município de Assis-SP, local onde concluí minha Licenciatura em Letras com habilitação em Português e Inglês. Além de trabalhar na rede pública, atuei por aproximadamente 3 anos em uma escola privada na cidade de Santo Anastácio - SP, local onde nasci, cresci e permaneci até o término do ensino médio. Enquanto prática pedagógica, a experiência no colégio privado foi enriquecedora, entretanto, no ensino público tive acesso a uma série de questões e conflitos que meu pequeno privilégio social, até então, nunca havia me permitido observar.

Uma das primeiras inquietações que tive diz respeito às substanciais diferenças entre o desempenho escolar dos alunos da rede pública e da rede privada de ensino, sendo a segunda realidade muito mais próxima das minhas vivências escolares na infância e na juventude. Durante o meu período de escolarização, estudei no SESI e, apesar de ser uma escola gratuita durante a década de 1990, tinha um perfil seletivo com relação ao processo de ingresso dos estudantes. Após a conclusão do ensino fundamental II, iniciei meu ensino médio em uma escola particular e, somente no último ano dessa etapa, fui para a rede pública em decorrência das dificuldades econômicas que minha família encontrava em me manter ali. A permanência de um único ano na escola estadual me fez enxergar uma drástica diferença no que diz respeito às questões pedagógicas e sociais dos estudantes. Como uma jovem com pequenos privilégios e alheia às questões sociais, acreditava, como propala o senso comum, que os alunos da escola pública eram “desinteressados, indisciplinados e sem perspectivas”. Naquela etapa da minha juventude eu não enxergava as exorbitantes diferenças entre o meu processo de socialização primária e o dos meus colegas de turma, razão pela qual eu temia ingressar no magistério assim que iniciei o meu curso de licenciatura.

Felizmente cursei minha licenciatura na UNESP. Lá tive acesso ao pensamento crítico, comecei a questionar meus privilégios e encontrei no magistério público uma forma de honrar um compromisso político com a transformação social e oferecer retorno à sociedade civil que financiou todo o meu processo formativo. Foi na universidade, através de inúmeras leituras que contemplavam a construção histórica, política e social do Brasil, que compreendi a existência e as demandas das minorias sociais historicamente negligenciadas e violentadas. A UNESP me humanizou e tirou de mim o “medo” e o preconceito de atuar como docente nas

escolas públicas e no meu segundo ano de graduação, iniciei meus trabalhos como “professora eventual” em uma escola estadual da periferia de Assis - SP. Lá, em contato com a realidade dos jovens, entre acordos, tensões e constantes negociações, compreendi um dos maiores ensinamentos de Paulo Freire: “*A politicidade é então inerente à prática educativa*” e, guiada por essa perspectiva, surgiram as primeiras inquietações que motivaram a confecção desta tese: quem são os jovens da escola pública brasileira? Por que sua trajetória escolar ocorre de maneira tão distinta dos jovens que estudam no ensino privado? O que leva um jovem a optar pela interrupção de sua trajetória escolar? Ou ainda, qual é o sentido da escola na vida do jovem brasileiro?

Essas inquietações, aliadas ao paradoxo do sucesso *versus* fracasso escolar, se intensificaram assim que, ao concluir minha graduação, me tornei professora estatutária na Escola Estadual Maria Lacerda de Moura, em Presidente Prudente - SP. Esta escola conta com índices alarmantes de evasão escolar e retenção de alunos por fluxo e por rendimento, destoando inclusive, de todas as outras instituições de ensino públicas onde atuei que, apesar de também enfrentarem o problema da retenção por rendimento e fluxo, não apresentavam um número tão expressivo de casos de abandono escolar. O contato direto de meia década com uma grande quantidade de jovens alunas que, após tornarem-se gestantes, optavam automaticamente pela interrupção de seus estudos me levou a construção do meu problema de pesquisa: *Como as jovens evadidas percebem a escola e por que elas interrompem seu estudo?*

A partir daí, fundamentada sobre a prerrogativa fenomenológica de que o uso da linguagem no pensamento e, por conseguinte, na comunicação humana, passa sempre pela esfera da representação das vivências individuais e/ou coletivas, desenvolvemos esta pesquisa que objetivou captar as impressões e estigmas produzidos nas jovens que encontraram obstáculos no seu processo de escolarização na Educação Básica e precisaram se ausentar, temporariamente ou definitivamente, dos estudos. Com o intuito de realizar uma investigação profunda, optamos pelo “estudo de caso”, buscando os dados quantitativos (análise de indicadores produzidos pelo Censo Escolar e pelos documentos oficiais da própria instituição) e qualitativos (entrevista semiestruturada com as jovens que se dispuseram a participar da pesquisa).

O processo de análise documental mostrou que a instituição investigada, como foi confirmado através de uma observação inicial, é a mais profundamente afetada pelo fenômeno da evasão escolar se comparada com todas as outras instituições de educação básica geridas pela diretoria de ensino da região de Presidente Prudente - SP. A segunda etapa de nossa

investigação: entrevista com as jovens evadidas, se mostrou um empreendimento muito difícil por conta da recusa da maioria dos responsáveis pelas alunas menores em consentir que suas tuteladas fornecessem as informações de que precisávamos, temendo se tratar de alguma abordagem no sentido punitivo ou fiscalizador (Conselho Tutelar, CRAS, Assistência Social, etc.). Felizmente, das entrevistadas que já haviam completado a maioridade e foram contatadas, todas, sem exceção, aceitaram contribuir com essa pesquisa.

Após a realização das entrevistas, utilizamos as produções teóricas da Sociologia da Juventude, da Fenomenologia, da Teoria Feminista e dos Estudos de Gênero para subsidiar a análise dos dados qualitativos. Ao término da coleta e da análise dos dados, confirmamos nossa hipótese inicial: a maternidade se coloca como um obstáculo muito forte no processo de escolarização de mulheres das classes populares.

Isso ocorre, pois a escola pública é feita “pela” e “para” a classe média, de modo que as jovens mulheres que não têm sua existência alinhada às expectativas sociais da linearidade dos cursos de vida encontram profundos obstáculos de permanência e conclusão do seu processo de escolarização. O depoimento das colaboradoras revelou que a maioria das jovens evadidas em decorrência da maternidade não possuem uma ampla rede de apoio e são, na maior parte dos casos, as únicas responsáveis pelos cuidados com o bebê e, diante desse fator, tomam para si toda a responsabilidade sobre o próprio fracasso escolar.

Todas as entrevistadas declararam que a falta de vagas em creches públicas e em instituições que ofertam ensino noturno torna a maternidade juvenil um empecilho para a permanência no ambiente escolar. Além disso, destacamos que algumas estudantes também sofreram violência simbólica e de gênero por parte de professores e funcionários, fator que se mostrou decisivo no processo de tomada de decisão sobre a interrupção definitiva dos estudos. Nesse sentido, destacamos a necessidade urgente de Políticas Públicas voltadas à ampliação do número de vagas em creches públicas, da expansão do ensino noturno e, sobretudo, do treinamento e capacitação da equipe escolar (docentes e quadro de funcionários) para o acolhimento e atendimento adequado às jovens mães.

A investigação evidenciou ainda que a inserção no mercado de trabalho informal também é um fator que acomete a juventude feminina, atuando como elemento dificultador no processo de conciliação entre a vida acadêmica (escola) e trabalho, muitos empregos informais não respeitam o fato de que a jovem trabalhadora ainda se encontra em processo de escolarização. Todas as jovens entrevistadas consideraram que a educação formal (acadêmica) é profundamente importante no processo de emancipação e desenvolvimento pessoal, entretanto, elas optaram (dentro de um leque muito restrito de alternativas) por priorizar

outros aspectos em suas vidas em detrimento da formação escolar propedêutica e; finalmente na percepção da maioria das colaboradoras a maternidade evidenciou o final da juventude e o início da idade adulta, simbolizando uma espécie de ritual de passagem de uma condição à outra.

Todo esforço empreendido no processo de compreensão do fenômeno da evasão escolar de jovens mulheres não foi capaz de contemplar todas as variáveis que envolvem essa complexa temática. Nesse sentido, alguns aspectos que ficaram carentes de aprofundamento: impressão da equipe escolar sobre as motivações da evasão das jovens; relação que as alunas absenteístas estabelecem com a escola e com o conhecimento desde a primeira infância; perspectivas e projetos de vida, recorte racial (visto que a maioria das entrevistadas se declarou preta/parda) entre outros pontos que não foram profundamente explorados em decorrência das limitações temporais (duração do doutorado), da elaboração do roteiro de entrevista semiestruturada e das próprias alternativas metodológicas escolhidas. Em virtude da complexidade da temática, muitos questionamentos ainda são possíveis. A principal lacuna desta pesquisa, identificada apenas após a coleta de dados, foi a questão racial. É importante que esse aspecto seja evidenciado em futuros estudos, pois devido ao objetivo deste trabalho e à limitação referente ao prazo de conclusão da pesquisa não pudemos abordá-la de maneira densa.

Por fim, reforço aqui minha profunda e eterna gratidão à Agatha, Andressa, Carla, Eduarda, Emília, Ingrid, Laura, Paula, Sandra, Taís e Talita, por compartilharem comigo seus conhecimentos, experiências e percepções. Certamente a convivência e a partilha de “saberes” com essas jovens foi determinante para o meu processo formativo como cidadã e como educadora. É com sentimento de gratidão e através desta pesquisa de doutoramento, realizada por mim com muita seriedade, comprometimento, rigor teórico e metodológico que enfatizo meu compromisso pessoal e político com a educação pública e com a transformação social.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M., CASTRO, M. G.; SILVA, L. B. **Juventude e sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004
- ABRANTES, P. Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade”. *In: Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 41, 2003
- ALPIZAR, L; BERNAL, M. Construção Social da Juventude. *In: Mulheres Jovens e Direitos Humanos*. Manual de capacitação em direitos humanos das mulheres jovens e a aplicação da CEDAW. REDLAC (Org.), 2002.
- ALTMANN, H. A sexualidade adolescente como foco de investimento político-social. **Educação em revista**, n. 46, p. 287-310, 2007.
- ALMEIDA, A. F. F.; HARDY, E. Vulnerabilidade de gênero para a paternidade em homens adolescentes. **Revista de Saúde Pública**, v. 41, p. 565-572, 2007.
- AMORIM, M. M. R. *et al.* Fatores de risco para a gravidez na adolescência em uma maternidade-escola da Paraíba: estudo caso-controle. **Revista Brasileira de Ginecologia e Obstetrícia**, v. 31, n. 8, p. 404-410, 2009.
- ANDRADE, M. M. **Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação: noções práticas**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Cadernos de pesquisa**, v. 49, p. 51-54, 1984.
- ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante: coleção pesquisa qualitativa**. Bookman Editora, 2009.
- ARÁN, M. A psicanálise e o dispositivo diferença sexual. **Revista Estudos Feministas**, v. 17, n. 3, p. 653, 2009.
- ARP, K. A Different Voice in the Phenomenological Tradition: Simone de Beauvoir and the Ethic of Care. *In: FISHER, L; EMPREE, L. Feminist phenomenology*. Springer, Dordrecht, 2000. p. 71-82.
- AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.
- AQUINO, J. G. A indisciplina e a escola atual. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 181-204, jul./dez. 1998.
- AQUINO, J. G. Da (contra)normatividade do cotidiano escolar: problematizando discursos sobre a indisciplina discente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 456-484, maio/ago. 2011.

ARROYO, M. G. Educação e exclusão da cidadania In: BUFFA, Ester. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

ARROYO C., M. G. **Imagens Quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, M. G. Repensar o Ensino Médio: por que. **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (Orgs.). **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 53-74, 2014.

BADINTER, E. **Um amor conquistado**: o mito do amor materno. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1985.

BANDEIRA, L. A contribuição da crítica feminista à ciência. **Revista Estudos Feministas**, v. 16, n. 1, 2008.

BATISTA, S. D.; SOUZA, A. M.; OLIVEIRA, J. M. S. A evasão escolar no ensino médio: um estudo de caso. **Revista Profissão Docente**, UNIUBE. Uberaba/MG, 2009.

BEAUVOIR, S. **O Segundo Sexo** – a experiência vivida; tradução de Sérgio Millet. 4 ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970a.

BEAUVOIR, S. **O Segundo Sexo** - fatos e mitos.; tradução de Sérgio Millet. 4 ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970b.

BELLONI, M. L. A formação na sociedade do espetáculo: gênese e atualidade do conceito. **Revista Brasileira de Educação**, n. 22, 2003.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese**, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005.

BOURDIEU P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; 1999.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRANDÃO, E. R.; HEILBORN, M. L. Sexualidade e gravidez na adolescência entre jovens de camadas médias do Rio de Janeiro, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 22, p. 1421-1430, 2006.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e a subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003 [1990].

CABRAL C. S. "Gravidez na adolescência" e identidade masculina: repercussões sobre a trajetória escolar e profissional do jovem. **Revista Brasileira de Estudos de População**; 19(2):179-195, 2002.

CAMACHO, L. I. **Violência e indisciplina nas práticas escolares de adolescentes**. São Paulo; 2000. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação da USP.

CAMACHO, L. M. Y. A invisibilidade da juventude na vida escolar. **Perspectiva**, v. 22, n. 2, p. 325-343, 2004.

CARRANO, P. C. R. Juventudes: as identidades são múltiplas. Movimento. **Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense**. Niterói, n. 1. maio 2000. p. 11-27.

CARRANO, P. C. R. **Juventudes e cidades educadoras**. Petrópolis, Vozes, 2003.

CARRANO, P. C. R. O ensino médio na transição da juventude para a vida adulta. In: FERREIRA, C. A.; PERES, S. O.; BRAGA, C. N.; CARDOSO, M. L. M. (Orgs.). **Juventude e iniciação científica**: políticas públicas para o ensino médio. 1. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2011, v. , p. 34-49.

CAÚ, J.N.A. **A juventude do curso técnico integrado em agropecuária do IFPE**: desejos, expectativas e experiências vivenciadas para a construção dos seus projetos de vida. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2017.

CELLARD, A. A análise documental. POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, v. 295, p. 2010-2013, 2008.

CHALEM, E. *et al.* Gravidez na adolescência: perfil sócio-demográfico e comportamental de uma população da periferia de São Paulo, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 23, p. 177-186, 2007.

CHARLOT, B.; REIS, R. As relações com os estudos de alunos brasileiros de ensino médio. In: KRAWCZYK, N. (Org.) **Sociologia do Ensino Médio**: crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo, SP, Brazil: Cortez, 2014, p. 63-92.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. Ática, 1995.

COCCO, E. M.; SUDBRACK, E. M. Ensino médio no contexto atual e os desafios de acesso e permanência. **Impulso**, v. 26, n. 67, p. 7-22, 2016.

CORSARO, W. A.; EDER, D. Children's peer cultures. **Annual Review of Sociology**, v. 16, p. 197-220, 1990.

COSTA, M. Prestígio e hierarquia escolar: estudo de caso sobre diferenças entre escolas em uma rede municipal. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, p. 455-469, 2008.

COSTA, M. M. M.; FREITAS, M. V. P.. O casamento infantil no Brasil e as questões de gênero. **Revista Jurídica em Pauta**, v. 1, n. 2, p. 33-44, 2019.

CUNHA, L. A. **Ensino médio e ensino profissional**: da fusão à exclusão. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 20., Caxambu, 1997. (Mimeo).

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPEd, Campinas: Autores Associados, nº 24, set.-dez., p. 40-5, 2003.

DAYRELL, J. A escola faz juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 105-1128, out. 2007

DAYRELL, J. Jovens olhares sobre o ensino médio. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 31, n. 84, p. 253-274, 2011.

DAYRELL, J.; CARRANO, P. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola. **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 101-135, 2014.

DEL PRIORE, M. **Histórias do cotidiano**. São Paulo: Contexto, 2001.

DESCARRIES, F. Teorias Feministas: libertação e solidariedade no plural. **Textos de História**, Brasília, v. 8, n. 1/2, p.09-47, dez. 2001. Tradução: Tania Navarro Swain.

DIGIÁCOMO, M. J. **Evasão escolar**: não basta comunicar e as mãos lavar. 2005. Disponível em: <[Evasão escolar: não basta comunicar e as mãos lavar - Centro de Apoio Operacional das Promotorias da Criança e do Adolescente \(mp pr.mp.br\)](http://www.cao.org.br/revista/revista.php?id=10)>. Acesso em: 10 abril 2020

DIAS, A. C. G.; TEIXEIRA, M. A. P. Gravidez na adolescência: um olhar sobre um fenômeno complexo. **Paidéia (Ribeirão Preto)**: cadernos de psicologia e educação. Vol. 20, n. 45,(jan./abr. 2010), p. 123-131., 2010.

DIAS, I. Violência contra as mulheres no trabalho: o caso do assédio sexual. **Sociologia, problemas e práticas**, n. 57, p. 11-23, 2008.

DIAS, A. C. G. *et al.* O significado da maternidade na adolescência para jovens gestantes. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 3, n. 6, 2011.

DIAS, M. B. **Manual de Direito das Famílias** [livro eletrônico]. 4ª ed. São Paulo Editora Revista dos Tribunais, 2016.

DAL BOSCO, M. G.; NOGUEIRA, E. S. A. Assédio sexual nas relações de trabalho. **Síntese Trabalhista**, Porto Alegre, v. 13, n. 149, p. 141, nov. 2001.

DOMINGUES, J.M. **A sociologia de Talcott Parsons**. Niterói: Eduff; 2001. 106p.

ECHEVARRÍA, J. M. A juventude latino-americana como campo de pesquisa social. In: BRITO, S. (org). **Sociologia da Juventude I**: da Europa de Marx à América Latina de hoje. Rio de Janeiro: Zahar, 1968, p.183-200.

FÁVERO, M. H.; MELLO, R. M. Adolescência, maternidade e vida escolar: a difícil conciliação de papéis. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Vol. 13, n. 1, 131-136, 1997.

FEIXA, C. P.; LECCARDI, C. O conceito de geração nas teorias sobre juventude. **Sociedade e Estado**, v. 25, n. 2, p. 185-204, 2010.

FEIXA, C. P. Del reloj de arena al reloj digital: Sobre las temporalidades juveniles. **JUEVENes Revista de Estudios Sobre Juventud**: Ventana central: Aportes a la investigación en juventud, México, D.f., p.6-27, 2003.

FEIXA, C. P. **De Jóvenes, Bandas y Tribus**. Barcelona: Editorial Ariel, 2008.

FEIXA, C. Generación@ la juventud en la era digital. **Nómadas (Col)**, n. 13, p. 75-91, 2000.

FISHER, L. Introduction Feminist phenomenology. In: FISHER, L; EMPREE, L. **Feminist phenomenology**. Springer, Dordrecht, 2000. p. 1-15.

FREITAS, M. E. Assédio moral e assédio sexual: faces do poder perverso nas organizações. **Revista de administração de Empresas**, v. 41, n. 2, p. 8-19, 2001.

FREITAS, L. A instituição do fracasso: a educação da ralé. In: SOUZA, Jessé (Org.). **A ralé brasileira: quem é e como vive**. São Paulo: Contra Corrente, 2020.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. 7. ed., São Paulo: Cortez, 2006.

FREUD, A. Adolescência. Trad. MEIRA, A.M.G. **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre**, ano 5, n.11, p.66-72, 1995.

FRIEDAN, B. **Mística feminina**. Petrópolis: Vozes, 1971.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do Século XX. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 16, n. 46, p.235-273, jan./abr. 2011.

GONÇALVES, H.; KNAUTH, D. R. Aproveitar a vida, juventude e gravidez. **Revista de antropologia**, v. 49, n. 2, p. 625-643, 2006.

GROPPO, L. A. Teorias críticas da juventude: geração, moratória social e subculturas juvenis. **Em tese**, v. 12, n. 1, p. 4-33, 2015.

GROPPO, L. A. **Juventude**: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: Difel, 2000.

GUERREIRO, M. D.; ABRANTES, P. Como tornar-se adulto: processos de transição na modernidade avançada. **Revista Brasileira de Ciência do Solo**, São Paulo, v. 20, n. 58, p. 157-212, 2005.

HEILBORN, M. L. *et al.* Aproximações socioantropológicas sobre a gravidez na adolescência. **Horizontes antropológicos**, v. 8, n. 17, p. 13-45, 2002.

HEILBORN, M. L.; CABRAL, C. S. Parentalidade juvenil: transição condensada para a vida adulta. **Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição**, p. 225-256, 2006.

HIRATA, H. A precarização e a divisão internacional e sexual do trabalho. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 11, n. 21, p. 24-41, jan./jul. 2009.

HOLANDA, A. Questões sobre pesquisa qualitativa e pesquisa fenomenológica. **Análise psicológica**, v. 24, n. 3, p. 363-372, 2006.

HUSSERL, E. **Idéias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica: introdução geral à fenomenologia pura**. Tradução: Márcio Suzuki. São Paulo: Idéias & Letras, 2006 (Coleção Subjetividade Contemporânea)

IPEA. **Atlas da violência 2019**. Organizadores: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública. 2019.

KLEIN, C. Educação, maternidade e política cultural. **Revista Gênero**, v. 7, n. 2, 2007.

KRAWCZYK, N. **O Ensino médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009. (Coleção Em Questão, 6)

KRAWCZYK, N. Uma Roda de Conversa Sobre os Desafios do Ensino Médio. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (Orgs.). **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 76- 98 2014.

KUGELMAS, E. Revisitando o desenvolvimento. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 22, n. 63, p. 7-10, 2007.

LAROCCA, P.; ROSSO, A. J.; SOUZA, A. P. A formulação dos objetivos de pesquisa na pós-graduação em Educação: uma discussão necessária. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 2, n. 3, 2005.

LEÃO, G. Entre sonhos e projetos de jovens, a escola. In: DAYRELL, J.; MOREIRA, M. I. C. STENGEL, M. JUBRA – **Juventudes contemporâneas, um mosaico de possibilidades**. Belo Horizonte: PUC Minas, p. 99-116, 2011.

LEON, F. L. L.; MENEZES-FILHO, N. A. Reprovação, avanço e evasão escolar no Brasil. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, Rio de Janeiro, v.32, n.3, p.417-451, 2002.

LEÓN, O. D. Adolescência e Juventude: das noções as abordagens. IN: FREITAS, M. V.; ABRAMO, H. W.; LEÓN, O. D. **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. 2005.

LEVESQUE-LOPMAN, L. Listen, and You Will Hear: Reflections on Interviewing from a Feminist Phenomenological Perspective. In: FISHER, L.; EMPREE, L. **Feminist phenomenology**. Springer, Dordrecht, 2000. p. 103-133.

LIMA, L. N.; SCHULZE, M. D. Adolescência e Gravidez: Implicações no Percurso Educacional de Jovens Mães. **Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade**, n. 16, p. 10-16, 2017

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. 179 p.

LUDWING, A. C. W. Métodos de Pesquisa em Educação. João Pessoa, **Revista Temas em Educação**, v.23, n.2, p. 204-233, jul-dez, 2014.

MAIA, M. F. G.; ROCHA, J. D. T. A fenomenologia na pesquisa em educação: um olhar sobre a etnometodologia e a etnopesquisa crítica. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 11, n. 3, p. 718-736, 2016.

MAIA, M.; LOPES, G. **Conversando com o adolescente sobre sexo: quem vai responder?**. Autêntica Editora, 2001.

MAINARDES, J. A ética na pesquisa em educação: panorama e desafios pós-Resolução CNS nº 510/2016. **Educação** (Porto Alegre), v. 40, n. 2, p. 160-173, maio-ago. 2017

MANCIBO, D. Crise político-econômica no Brasil: breve análise da educação superior. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 141, p. 875-892, 2017.

MANNHEIM, K. O problema sociológico das gerações. In. FORACCHI, M. (org). **Mannheim, Grandes Cientistas Sociais**. n. 25. São Paulo: Ática, 1982. p. 67-95.

MANNHEIM, K. O problema da juventude na sociedade moderna. In: BRITO, S. (org). **Sociologia da Juventude I: da Europa de Marx à América Latina de hoje**. Rio de Janeiro: Zahar, p. 69-95, 1968.

MARTINEZ, M.; SILVA, P. C. Fenomenologia: o uso como método em Comunicação. **E-Compós**, Brasília, v. 17, n. 2, mai/ago. 2014. p. 1-15.

MARTINI, J. G.; GREGIS, C.; JARDIM, L. Gravidez na Adolescência: da prática disciplinadora à pedagogia libertadora. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 52, p. 539-546, 1999.

MARTINS, R. H. O. **Representações e Práticas sobre a Violência entre Jovens Estudantes do Ensino Médio**. 2003. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Araraquara, São Paulo, 2003.

MARTINS, T. **O pai/padrasto em famílias recompostas**. 2018. Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo.

MARTUCCELLI, D. **Lecciones de sociología del individuo**. Lima: PUCP. 2007

MATOS, G. C. *et al.* Rede de apoio familiar à gravidez e ao parto na adolescência: uma abordagem moscoviciana. **Journal of Nursing and Health**, v. 9, n. 1, 2019.

MARTUCCELLI, D. **Lecciones de sociología del individuo**. Lima: PUCP. 2007

MEAD, M. **Sexo e temperamento**. Trad. Rosa Krausz. São Paulo: Perspectiva, 2015.

MEAD, M. **Adolescência, sexo y cultura en Samoa**. Barcelona: Planeta De Agostini, 1985.

MECABÔ, A.; COLUCCI, M. G. Revenge porn: diálogo ético-jurídico à luz do direito brasileiro. **Percurso**, v. 2, n. 17, p. 33-54, 2015.

MELUCCI, A. **A Invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MELUCCI, A. **O Jogo do Eu: A Mudança de Si Mesmo na Sociedade Globalizada**. Editora Unisinos, 2004.

MENDES, M. S. Da inclusão à evasão escolar: o papel da motivação no ensino médio. **Estudos de Psicologia** (Campinas), v. 30, n. 2, p. 261-265, 2013.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MESQUITA, S. S. de A.; LELIS, I. A. O. M.. Cenários do Ensino Médio no Brasil. **Ensaio: avaliação de políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 89, p. 821-842, dez. 2015.

MILLET, K. **Política Sexual**. Tradução de Alice Sampaio, Gisela da Conceição e Manuela Torres. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1974.

MISSAGGIA, J. Fenomenologia e feminismo: introdução e defesa de um diálogo fecundo. In: PACHECO, Juliana (org.). **Mulher e filosofia: as relações de gênero no pensamento filosófico**: Porto Alegre: Editora Fi, 2015, p.163-187.

MÔNICO, A. G. F. Gravidez na adolescência e evasão escolar: o que a escola tem a ver com isso. **Revista FACEVV**, Vila Velha, n. 4, p. 39-49, 2010.

MOREIRA, L. E.; NARDI, H. C. Mãe é tudo igual? Enunciados produzindo maternidade (s) contemporânea (s). **Estudos Feministas**, p. 569-594, 2009

MOTTA, A. B. A atualidade do conceito de gerações na pesquisa sobre o envelhecimento. **Sociedade e Estado**, v. 25, n. 2, p. 225-250, 2010.

MOURA, C. A. R. Prefácio. In: HUSSERL, E. **Idéias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica**: introdução geral à fenomenologia pura. Tradução: Márcio Suzuki. São Paulo: Idéias & Letras, 2006 (Coleção Subjetividade Contemporânea)

NASCIMENTO, C. B. T. **A casa, a escola e a rua**: espaços de múltiplas práticas sociais no cotidiano de meninos e meninas que frequentam três escolas públicas na periferia da cidade de Porto Alegre. Porto Alegre, UFRGS, 295 f. (Tese de Doutorado), 2005.

NASSER, M. A. Apresentação da edição brasileira. In: **Mulheres Jovens e Direitos Humanos**. Manual de capacitação em direitos humanos das mulheres jovens e a aplicação da CEDAW. REDLAC (Org.), 2002.

NARVAZ, M. G.e; KOLLER, S. H. Metodologias feministas e estudos de gênero: articulando pesquisa, clínica e política. **Psicologia em Estudo**, v. 11, n. 3, p. 647-654, 2006

NAVARRO-SWAIN, T. A invenção do corpo feminino ou a hora e a vez do nomadismo identitário. **Textos de História**, Brasília, v. 8, n. 1/2, p.47-84, dez. 2000

NERI, M. C. **Tempo de permanência na escola e as motivações dos sem-escola**. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2009.

NOVELLA, R., REPETTO, A., ROBINO, C. & RUCCI, G.. **Millennials na América Latina e no Caribe: trabalhar ou estudar?** Washington (DC): Banco Interamericano de Desenvolvimento e Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA; 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18235/0001411>

NUNES, S. A. Esperando o futuro: a maternidade na adolescência. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 22, p. 53-75, 2012.

OLIVEIRA, N. R. Maternidade de adolescentes de periferias sociais e urbanas: algumas análises à luz da Psicologia Ambiental. **Journal of Human Growth and Development**, v. 15, n. 1, p. 69-77, 2005.

OLIVEIRA, R. P. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 661-690, out. 2007.

PAIS, J. M. A construção sociológica da juventude - alguns contributos. **Análise social**, p. 139-165, 1990.

PAIS, J. M. Buscas de Si: expressividades e identidades juvenis (Prefácio). In: ALMEIDA, M. I. M.; EUGÊNIO, F. (Org.). **Culturas Jovens**: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Zahar, 2006. Edição Kindle. Não paginado.

PAMPLONA FILHO, R. Assédio sexual: questões conceituais. In: GOMES, L. F.; JESUS, D. E. (Orgs.). **Assédio Sexual**. São Paulo: Saraiva, p.109-135, 2002.

PARSONS, T. A classe como sistema social. **Sociologia da juventude III: a vida coletiva juvenil**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, p. 47-74, 1968.

PELISSARI, L. **O fetiche da tecnologia e o abandono escolar na visão de jovens que procuram a educação profissional técnica de nível médio**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012

PERROT, M. **Minha história das mulheres**. Contexto, 2007.

PIAZZAROLLO, D. C. G. **Fatores de risco e de proteção presentes na vida de adolescentes cumprindo liberdade assistida: permanência e evasão escolar** (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil, 2015.

PINTO, J. M. R.; AMARAL, N. C.; CASTRO, J. A. de. O financiamento do ensino médio no Brasil: de uma escola boa para poucos à massificação barata da rede pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 639-665, 2011.

PIRES, F. O que as crianças podem fazer pela antropologia? **Horizontes Antropológicos**, v. 16, n. 34, p. 137-157, 2010.

PRINS, B.; MEIJER, I. C. Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler. **Revista Estudos Feministas**, vol.10, nº 1, Florianópolis, Jan. 2002.

QUEIROZ, L. D. Um estudo sobre a evasão escolar: para se pensar na inclusão escolar. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, v. 64, n. 147, p. 38-69, 2006.

RAGO, M. Epistemologia feminista, gênero e história. In: PEDRO, J. M.; GROSSI, M. P. (Orgs.). **Masculino, feminino, plural**. Florianópolis: Editora das Mulheres, 1998. p. 21-42.

RAUPP, F. M. BEUREN, I, M. Metodologia da pesquisa aplicável às ciências sociais. **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática**, v. 3, p. 76-97, 2003.

REGUILLO, R. **Emergencia de culturas juvenis: estrategias del desencanto**. Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2000. 182 p

REIS, E. M. Fundo das Nações Unidas Para A Infância (UNICEF) (Ed.). **Cenário da exclusão escolar no Brasil**. 2017. Disponível em: Acesso em: 12 jun. 2018.

RIBEIRO, K. R. *et al.* Expectativas escolares e profissionais de adolescentes grávidas envolvidas com bullying. **Acta Biomedica Brasiliensia**, v. 5, n. 1, p. 30-44, 2014.

RICOEUR, P. **O conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica**. Trad. Hilton Japiassu. Rio de Janeiro: Imago, 1978. 419p.

RIFFEL, S. M.; MALACARNE, V. **Evasão escolar no ensino médio: o caso do Colégio Estadual Santo Agostinho no município de Palotina, PR**, 2010.

RUFFINO, R. Adolescência: notas em torno de um impasse. **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre**, 11, n.5, p. 41-46, 1995.

SAFFIOTI, H. I. B. **O poder do macho**. Editora Moderna, 1987.

SAFFIOTI, H. I. B. Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. **Cadernos pagu**, n. 16, p. 115-136, 2001.

SAFFIOTI, H. I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. Fundação Perseu Abramo, 2004.

SALVA, S. **Narrativas da Vivência Juvenil Feminina: histórias e poéticas produzidas por jovens de periferia urbana de Porto Alegre**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul Faculdade de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre. 2008.

SAVAGE, J. **A criação da juventude: como o conceito de teenage revolucionou o século 20**. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

SCAVONE, L. A maternidade e o feminismo: diálogo com as ciências sociais. **Cadernos Pagu**, n. 16, p. 137-150, 2001.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez, 1995.

SIEDENBERG, D. R. Desenvolvimento: ambigüidades de um conceito difuso. **Desenvolvimento em questão**, v. 2, n. 3, p. 9-26, 2004.

SILVA, J. M. O.; LOPES, R. L. M.; DINIZ, N. M. F. Fenomenologia. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 61, n. 2, 2008.

SILVA, C. C.; MEDINA, P.; PINTO, I. M. A Fenomenologia e suas Contribuições para a Pesquisa em Educação. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS**, v. 18, n. 36, 2012.

SILVA, C. A. F. Fenomenologia e educação: uma abertura recíproca. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 32, n. 1, p. 59-64, 2011.

SILVA FILHO, R. B.; LIMA ARAUJO, R. M. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 35-48, jan./jun. 2017.

SILVA, E.; TORRES, R.; BERG, T. A miséria do amor dos pobres. In: SOUZA, Jessé (Org.). **A ralé brasileira: quem é e como vive**. São Paulo: Contra Corrente, 2020.

SOUZA, A. A.; T. P.; QUEIROZ, M. P.; SILVA, E. S. L. Evasão escolar no ensino médio: velhos ou novos dilemas? **Vértices**, v. 13, n. 1, p. 25-36, 2011.

SOUZA, A. P de *et al.*; . Fatores associados ao fluxo escolar no ingresso e ao longo do ensino médio no Brasil. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, Brasília, v.42, n.1, p.5-39, abr. 2012.

SOUZA, M. B *et al.* Burnout e jovens trabalhadores/Burnout and young workers. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 25, n. 4, 2017.

SOUZA, J. **A ralé brasileira: quem é e como vive**. São Paulo: Contra Corrente, 2020.

SOUZA, J. **Como o racismo criou o Brasil**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021.

SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e pesquisa**, v. 27, n. 1, p. 87-103, 2001.

SPOSITO, M. P.; CARRANO, P. C. R. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: ANPED / Autores Associados, n.24, p. 16-39, 2003.

SPOSITO, M. P.; GALVÃO, I. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. **Perspectiva**, v. 22, n. 2, p. 345-380, 2004.

SPOSITO, M. P. *et al.* **O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)**. Belo Horizonte: Argvmentvm, v. 1, 2009a.

SPOSITO, M. P. *et al.* **O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)**. Belo Horizonte: Argvmentvm, v. 2, p. 2, 2009b.

TABORDA, J. A. *et al.* Consequências da gravidez na adolescência para as meninas considerando-se as diferenças socioeconômicas entre elas. **Cadernos de Saúde Coletiva (Rio Janeiro)**, v. 22, n. 1, p. 16-24, 2014.

TALAMONI, A. C. B.; BERTOLLI, C. Possíveis contribuições metodológicas da fenomenologia de Merleau-Ponty às pesquisas em educação em ciências. In: BASTOS, F. (Org.) **Ensino de Ciências e Matemática III: Contribuições da pesquisa acadêmica com múltiplas perspectivas**. 1ed.São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, v. 1, p. 91-108.

TAVARES, M. Com açúcar e sem afeto: a trajetória de vida amorosa de mulheres das classes populares em Aracajú/SE. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 101, p. 121-145, 2010.

TOURINHO, C. C. A estrutura do noema e a dupla concepção do objeto intencional em Husserl. **Veritas (Porto Alegre)**, v. 58, n. 3, p. 482-498, 2013.

UNICEF. **Cenário da exclusão escolar no Brasil**. 2017. Disponível em <<https://buscaativaescolar.org.br/downloads/guias-e-manuais/busca-ativa-escolar-v10-web.pdf>>: Acesso em: 5 nov. 2021.

VALENTE, M. G. et al. **O corpo é o código estratégias jurídicas de enfrentamento ao revenge porn no Brasil**. São Paulo: InternetLab, 2016.

VIANA, N. **A dinâmica da violência juvenil**. São Paulo: AR Editora, 2014.

VILLAS, S.; NONATO, S. Juventude e projetos de futuro. In: CORREA, L. M.; ALVES, M. Z.; MAIA, C. L. (Org.). **Cadernos temáticos: juventude brasileira e Ensino Médio**. Belo Horizonte: Editora Ufmg, 2014. p. 11-45.

WEISHEIMER, N. Apontamentos para uma sociologia da juventude. **Diálogos Possíveis**, v. 13, n. 1, 2014.

WELLER, W. A presença feminina nas (sub) culturas juvenis: a arte de se tornar visível. **Revista Estudos Feministas**, v. 13, n. 1, p. 107, 2005.

WELLER, W. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 2, p. 241-260, 2006.

WELLER, W. A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim. **Sociedade e Estado**, vol.25, n.2, p.205-224, Brasília, 2010.

WELLER, W.; SILVA, I. P.; CARVALHO, N. M. Discussões de gênero e sexualidade no meio escolar e o lugar da jovem mulher no ensino médio. In: DAYRELL, J.; MOREIRA, M. I. C. STENGEL, M. JUBRA – **Juventudes contemporâneas, um mosaico de possibilidades**. Belo Horizonte: PUC Minas, p. 273-, 295, 2011.

WELLER, W. Jovens no Ensino Médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (Orgs.). **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

WOUTERS, C. Sexualização e Erotização: emancipação e integração do amor e do sexo. **Educação & Realidade**, v. 42, n. 4, p. 1217-1237, 2017.

ZILLES, U. Fenomenologia e teoria do conhecimento em Husserl. **Revista da Abordagem Gestáltica**, v. 13, n. 2, p. 216-221, 2007.