

Efeitos das Políticas de Correção de Fluxo sobre as gerações escolares que frequentam o Ensino Médio na modalidade de Jovens e Adultos no Rio de Janeiro

Effects of Flow Correction Policies on school generations attending high school in the youth and adults modality in Rio de Janeiro

Efectos de las políticas de corrección de flujo en las generaciones escolares asistiendo a la escuela secundaria en la modalidad juvenil y adulto en Río de Janeiro

Mônica Dias Peregrino Ferreira

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UFRJ

monica_peregrino@yahoo.com.br

<https://orcid.org/0000-0002-0330-4371>

RESUMO

As políticas de correção de fluxo escolar têm sido debatidas na literatura gerando conclusões polêmicas. Elas tiveram consequências importantes sobre as taxas de aprovação e permanência e no combate à defasagem escolar, mas há dúvidas sobre sua eficácia no combate às desigualdades educacionais nacionais. Neste artigo, buscamos abordar o tema a partir de uma nova perspectiva. Tomando a Educação de Jovens e Adultos/Ensino Médio como margem do sistema regular de ensino, investigam-se as trajetórias de duas gerações escolares separadas por tais políticas e propõe-se um debate acerca do valor de dois eventos usados como marcadores de trajetória escolar no estudo: repetência e abandono. Finalmente, a comparação entre as trajetórias escolares de jovens e não-jovens nos permite identificar as diferenças que marcam os modos de escolarização destas gerações, separadas por um modelo de expansão escolar que, sem deixar de ser seletivo, amplia seu alcance e extensão, criando, porém, novas margens.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Gerações escolares. Políticas de correção de fluxo escolar. Trajetórias escolares.

ABSTRACT

School Flow Correction Policies have been discussed in the literature generating controversial conclusions. We agree that these policies have had important effects on pass rates and retention and school delay combat, but we continue to raise doubts about its effectiveness in combating national educational inequalities. In this article, we address the issue from a new

perspective. Taking the EJA / EM as a margin of the regular school system, we investigate the trajectories of two school generations separated by such policies and propose a debate about the value of two major events, used as school life markers: retention and abandonment. Finally, the reconstruction and comparison between the school trajectories of young and non-young people allowed us to identify the differences that mark the modes of schooling of these generations separated by a model of school expansion that, while being selective, extends its reach and extension, creating, nevertheless, new margins.

Key words: School flow correction policies. School generations. School trajectories. Youth and Adult Education

RESUMEN

Las políticas de corrección del flujo escolar se han debatido en la literatura generando conclusiones controvertidas. Se acuerda que han tenido importantes consecuencias sobre las tasas de aprobación y baja y al abordar los retrasos escolares, pero aún quedan dudas sobre su eficacia para abordar las desigualdades educativas nacionales. Abordamos el tema desde una nueva perspectiva. Tomando la Educación de Jóvenes y Adultos / Secundaria como un margen del sistema educativo regular, investigamos las trayectorias de dos generaciones escolares separadas por estas políticas y proponemos un debate sobre el valor de dos eventos utilizados como marcadores de la trayectoria escolar: repetición y abandono. Finalmente, la comparación entre las trayectorias escolares de jóvenes y no jóvenes nos permitió identificar las diferencias que marcan los modos de escolarización de estas generaciones, separados por un modelo de expansión escolar que, al permanecer selectivo, amplía su alcance y extensión, creando, sin embargo, nuevos márgenes

Palabras clave: Educación de jóvenes y adultos. Generaciones escolares. Políticas de corrección del flujo escolar. Trayectorias escolares.

Introdução

Bases de sustentação da expansão do Ensino Fundamental da década de 1990 no Brasil, as políticas de correção de fluxo escolar, de acordo com Algebaile (2009), tiveram como eixo elementar a aceleração de processos (de aprendizagem) sem a proporcional contrapartida no investimento em infraestrutura e, como pedra de toque, os programas de aceleração de aprendizagem¹. Pela forma como foram implementadas nas diversas

¹ Tais políticas foram predominantes até o início do milênio, quando, sem serem substituídas em seu objetivo central (a aceleração de fluxo escolar, com vistas à ampliação dos indicadores de escolarização), fizeram-se acompanhar de uma ampliação de perspectiva, que lhes forneceu novo contorno – ampliação do seu alcance e do investimento realizado; ampliação do seu espectro de ação, passando a abarcar desde a educação infantil até o ensino médio, passando pela modalidade EJA por meio do advento do FUNDEB; busca de canais para qualificação dos egressos nos vários níveis escolares, a partir de programas tais como Proeja, Projovem Trabalhador, Pronatec etc.;

administrações municipais, tais políticas, especialmente em seus primeiros anos de vigência, atenderam a lógicas e objetivos de ação também bastante diversificados, variando de acordo com a tonalidade político-ideológica de cada município e a partir da maneira com que esse matiz iluminava os diagnósticos e objetivos dos programas educativos locais, ainda que a meta comum fosse a otimização do fluxo dos alunos pelas séries.

Assim, houve municípios que “deram carne” à correção de fluxo simplesmente por meio do controle dos índices de reprovação de alunos, implementando aquelas que foram chamadas de políticas de progressão ou de aprovação automática. Outros, mais preocupados com as condições de aprendizagem no âmbito das quais a correção do fluxo se dava, aproximaram-se mais das chamadas políticas de ciclos de aprendizagem.

Estudos realizados por Ferrão, Beltrão e Santos (2002) e por Menezes-Filho e colaboradores (2008) mostram que, tanto umas quanto outras, combateram as taxas de defasagem e favoreceram a aprovação e a permanência escolares. Já Oliveira e Araújo (2005), abordando a expansão do ensino a partir do pressuposto do direito à educação, apontam que, se há mérito na correção do fluxo escolar, esse é, porém, insuficiente para resolver o problema da equalização da qualidade da escola que se expande: “Na verdade, o seu grande impacto observa-se nos índices utilizados até então para medir a eficiência dos sistemas de ensino, não incidindo diretamente sobre o problema”. Eles indicam também que é necessário observar o problema a partir de um novo patamar².

Peregrino (2010) estuda a expansão escolar a partir da percepção da maneira como essa estabelece (ou não) novas formas de expressão de desigualdades históricas no sistema de ensino. A partir de estudo de caso investigando as trajetórias escolares de alunos em condições sociais desiguais em 4 décadas de escolarização, conclui que o que singulariza a desigualdade escolar a partir da expansão iniciada na década de 1990 é o fato de que essa se manifesta pela atenuação dos mecanismos de exclusão escolar, com manutenção da seletividade dos sistemas. Isso quer dizer que os sistemas escolares passam, a partir daí, a manter crianças e jovens no seu interior por mais tempo, às custas da diversificação, da complexificação e da estratificação do mesmo.

ampliação da formação técnica, a partir da criação de uma rede nacional de escolas e da ampliação do acesso à Universidade, por programas tais como Prouni e Reuni.

² Em seu artigo, os autores nos indicam que esse novo patamar de investigação pode ser alcançado através do estudo das provas de ampla avaliação de sistemas, ou testes de avaliação em larga escala.

O fato é que a expansão escolar, desenhada a partir de meados da década de 1990 e reorientada a partir dos primeiros anos da década de 2000, tem tido efeitos importantes sobre os processos de escolarização no Brasil, em todos os seus níveis e modalidades. A lógica da eliminação sumária de enormes contingentes de crianças e de adolescentes ainda na escolarização fundamental parece ter sido substituída por outra, mais integrativa, mas que incorpora contingentes escolares a partir de um grau variado de condições, projetando, assim, variadas e desiguais trajetórias de escolarização futuras.

Este movimento já era vislumbrado por Ferraro (1999), em seu “Diagnóstico da escolarização no Brasil”, quando distinguia, nos mesmos sistemas escolares, mecanismos de exclusão na escola de mecanismos de exclusão da escola³.

Neste âmbito, os dados comparados presentes na Síntese dos Indicadores Sociais da PNAD 2013⁴, mostram importantes avanços nos processos de escolarização de jovens no país. Os dados de frequência escolar líquida⁵ mostram diminuição das desigualdades em 10 anos para essa taxa, indicando que, nos últimos anos, mesmo políticas de limitada eficácia (como aquelas voltadas para a correção do fluxo escolar) vêm conseguindo diminuir desigualdades antigas e arraigadas⁶. Ainda a partir dos dados da PNAD 2013, comparando os 10 anos que separam 2001 de 2011, para a população de jovens nas faixas de 15 a 17 anos, de 18 a 24 anos e de 25 a 29 anos, os indicadores escolares apontaram melhoras substanciais nos índices relativos a todas as faixas (mas em especial naqueles referentes à

³ Os termos “exclusão da escola” e “exclusão na escola” foram cunhados por Alceu Ferraro no final da década de 1990, a partir de ampla pesquisa acerca da seletividade escolar no País, naquele período, e permitiram lançar pistas importantes acerca das novas e mais complexas formas de desigualdade presentes a partir de então. Sobre isso, o próprio autor escreve, 20 anos depois: “foi em artigo publicado dois anos mais tarde que o termo exclusão escolar apareceu desdobrado com maior clareza nas categorias exclusão da escola e exclusão na escola: a primeira categoria compreendendo aquelas crianças e adolescentes que nunca ingressaram na escola, mais aquelas que, ainda na faixa de escolarização obrigatória (7 a 14 anos, então), já haviam dela sido excluídos; a segunda categoria tendo a ver diretamente com o próprio processo de alfabetização e escolarização, habitualmente “obscurecida por expressões como baixo rendimento, fracasso escolar, reprovação, recuperação, repetência”, sendo que, aqui, “os excluídos ainda estão na escola, ainda em processo de escolarização” (Ferraro, 1987, p. 93). A já referida expressão excluídos do interior, que surgiria alguns anos mais tarde (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1992), parece coincidir com a categoria de excluídos na escola. A partir do final da década de 1990, multiplicaram-se estudos em duas direções que aqui interessam: uma, de crítica de algumas concepções sobre exclusão; a outra, de análise da exclusão escolar (FERRARO; ROSS, 2017).

⁴ PNAD 2013 – Síntese dos Indicadores Sociais. Disponível em:

<<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv66777.pdf>>. Acesso em: 12/01/2017

⁵ A taxa de frequência escolar líquida mostra o percentual de pessoas de uma determinada faixa de idade que frequentam a escola no patamar e na série esperados para a faixa etária.

⁶ Ainda que estes dados não meçam e nem analisem desigualdades de desempenho.

faixa que vai dos 15 aos 17 anos), atingindo desigualdades regionais, de raça e cor da pele, de gênero e de renda.

Ainda assim, enfrentamos problemas persistentes. Contamos com altos índices de repetência e inconclusão nos patamares básicos de escolarização, em especial nas séries finais do Ensino Fundamental (EF) e no Ensino Médio (EM). Desta forma, ao mesmo tempo em que avançamos bastante em índices importantes de medição da eficácia escolar, o fizemos mantendo profundos e graves problemas por resolver. Aparentemente, operamos no modelo descrito por Castel et al. (2013)⁷ para pensar a particular situação vivida pela América Latina nos últimos 15 anos. Estes autores nos mostram que, sob a coordenação de governos de matriz progressista, os Estados Nacionais vinham sendo ampliados em nossa região. Um dos efeitos desta ampliação em países com longo histórico de dependência externa, como os nossos, foram, por um lado, a diminuição geral de nossas desigualdades históricas e a ampliação de direitos para conjuntos da população antes desprovidos dos mesmos. Por outro lado, é possível percebermos também, nesses mesmos países, uma resistência à capilarização de tais políticas e ações entre os grupos sociais de inserção mais vulneráveis.

Pensamos que uma via importante para entendermos mais profundamente as contradições que nossa escola vem atravessando – e compreendermos esse processo de ampliação de direitos e qualificação de índices em convivência com manutenção de antigos problemas e, quem sabe, com a criação de novas desigualdades – seria darmos um mergulho nas “margens” do sistema escolar.

A Educação de Jovens e Adultos e as gerações escolares

⁷ Nunca é demais ressaltar que as hipóteses dos autores foram construídas em período anterior à reversão, legitimada ou não pelas urnas, dos avanços conquistados na América Latina, pela onda conservadora que hoje assola o continente. Mantemos, porém, a formulação dos autores, por considerarmos, por um lado, que a escala da análise realizada é mais ampla do que a contingência dos revezes sofridos pelo continente até agora. Por outro lado, consideramos mais importante do que nunca inventariarmos as conquistas (assim como as contradições por elas trazidas) realizadas pelos estados progressistas em nosso continente.

O Documento Base Nacional preparatório à VI CONFITEA8 de 2008, ao realizar um diagnóstico da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e ao buscar caracterizar a população da modalidade, já apontava para essa tendência. Quando traça o perfil do analfabetismo no Brasil, constata que ele é feito das mesmas desigualdades étnicas, geracionais e regionais que marcam o país. Ao conferir “quem são os analfabetos”, verificamos que eles são predominantemente adultos e idosos, muitas vezes mulheres, mais negros do que brancos, com circunscrição territorial mais expressiva nas regiões Norte e Nordeste e percentualmente maior nas áreas rurais.

Mas a EJA, de acordo com o mesmo documento, não é hoje constituída apenas de adultos analfabetos. Essa modalidade de ensino vem sendo “alimentada” com o ingresso de jovens vindos dos sistemas públicos regulares de ensino (aqueles mesmos que haviam sido incluídos no sistema por meio das políticas de correção de fluxo escolar, a partir da segunda metade da década de 1990). Ainda segundo o documento, em virtude dos nossos altos índices de retenção, operamos, no conjunto do país, com baixas taxas de conclusão. Quando desagregamos os dados para as regiões do Brasil, vemos que as taxas de conclusão acompanham as desigualdades encontradas nos demais indicadores de eficácia escolar. As taxas são mais baixas nas regiões Norte e Nordeste.

O relatório é preciso, ao afirmar que não conclusão e abandono são exatamente os elementos que geram demanda por educação de jovens e adultos no país, quando tratamos da população jovem. Finalmente, se levarmos em consideração que os mais altos índices de abandono acontecem no ensino fundamental, nos 8º e 9º anos, e se considerarmos ainda que o crescimento da modalidade foi de 55% no Ensino Fundamental e de 344% no Ensino Médio, apenas nos primeiros 10 anos de expansão, então veremos que temos, na EJA, processos de produção de demandas potenciais de alunos (jovens de um lado, adultos de outro), originários de dinâmicas sociais diferentes, na mesma modalidade.

Aparentemente, além daquilo que separa classes sociais, homens e mulheres, negros e brancos, cidade e campo, temos ainda um movimento que, vindo do próprio sistema escolar, “separou” duas gerações que se encontram nas turmas de EJA. Uma geração mais velha, de origem predominantemente rural, “barrada” da escola na porta de entrada ou quase nela, e outra, mais jovem, predominantemente urbana e escolarizada

⁸ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea_docbase.pdf>. Acesso em: 12/01/2017

(claro, de uma escolarização difícil, feita de reprovações e abandonos, realizada em “modo precário”).

Recuperando as elaborações de Karl Mannheim acerca do estudo das gerações, Weller (2010) nos indica que o que forma uma geração não é necessariamente uma data de nascimento semelhante, mas sim a possibilidade de compartilhar experiências e processos históricos comuns. Em outras palavras, essa perspectiva chama a atenção para o fato de que viver em determinada época não é o fator decisivo a ser observado sobre a constituição das gerações, mas a possibilidade de, nessa mesma época, sujeitos vivenciarem e compartilharem experiências comuns.

Se considerarmos que a socialização escolar é um dos processos mais longos e intensos experimentados pelos sujeitos sociais ao longo de suas vidas e se pensarmos que mudanças significativas na instituição podem se desdobrar em mudanças significativas não só no tipo de socialização escolar que se experimenta, mas também na função e no sentido atribuído a ela pelos grupos sociais que por ela passam, então entenderemos que determinadas mudanças institucionais podem acarretar, ao longo do tempo, mudanças nas formas com que as gerações experimentam a instituição.

Nesse sentido, acreditamos que as políticas de correção de fluxo que, a partir da segunda metade da década de 1990, buscaram normatizar o fluxo escolar, em especial nas séries iniciais do Ensino Fundamental, constituem-se num divisor de gerações *escolares*.

Hipóteses de trabalho

Neste momento, consideramos importante apresentar algumas das hipóteses de trabalho que dão sustentação à pesquisa cujos resultados apresentamos aqui. Em primeiro lugar, a escolarização “truncada” (essa escolarização de fluxo permanentemente interrompido por repetências, saídas da escola, entrada em projetos de aceleração e de progressão de aprendizagem) constitui um modo de escolarização, que abarca contingente significativo dos jovens das camadas populares. Esse modo de escolarização é fruto da forma com que vem se desenhando a expansão escolar no país. Uma expansão que amplia o ingresso de adolescentes e jovens em todos os patamares de ensino, mas o faz aumentando a estratificação dos sistemas, produzindo, nesses patamares, novas “margens”.

Nesse sentido, entendemos que os sujeitos (jovens e não-jovens) em situação de defasagem escolar constituem um grupo com algumas características comuns⁹. Nossas perguntas são: qual o perfil desses sujeitos? Como se caracterizam em termos de sexo, cor da pele, renda, experiência de trabalho? Há diferenças significativas entre os perfis de Jovens e não-jovens na EJA/EM no Rio de Janeiro? Como se comportam suas trajetórias escolares? Se as políticas de correção de fluxo “dividiram”, na escola, jovens e não-jovens, essas diferenças se expressam em suas trajetórias escolares. Como captá-las? Finalmente, se há diferenças, em que medida elas nos permitem avançar sobre debate acerca dos efeitos das políticas de correção de fluxo?

A Pesquisa

O objetivo da pesquisa que realizamos a partir do final de 2013, que gerou uma base de dados em 2014, foi o de caracterizar o perfil da população e as variações das trajetórias escolares daqueles que, recentemente mantidos por tempo ampliado no interior do sistema escolar, habitam as suas “franjas”. Neste artigo, apresentamos os achados e conclusões parciais do estudo comparado dos perfis populacionais e das trajetórias escolares das gerações escolares que frequentam a modalidade na cidade do Rio de Janeiro, assim como as contribuições dessa abordagem para o debate acerca dos efeitos das políticas de correção de fluxo escolar, que vinham organizando a expansão escolar no país.

Os dados aqui apresentados são produto da análise de um survey aplicado a uma amostra de 1000 alunos (928 válidos) da EJA/EM e do Programa Autonomia na cidade do Rio de Janeiro, calculada com base na distribuição proporcional de matrículas da modalidade, em três grandes regiões da cidade (Zona Norte, Zona Oeste e Zona Centro/Sul) no ano de 2013, tomando as unidades escolares como unidades de aplicação. O questionário com 80 perguntas, autoaplicado, divide-se em temas, dos quais usamos aqui aqueles referentes ao perfil socioeconômico, à trajetória escolar e à experiência de trabalho de jovens e não-jovens matriculados na modalidade.

⁹ São predominantes entre as mais baixas faixas de renda, acumulam trajetórias acidentadas de escolarização e experiência de trabalho concomitante com a experiência escolar, habitam territórios precários em termos de ofertas de serviços e equipamentos públicos.

O projeto original, financiado pela FAPERJ, foi construído a partir de uma pesquisa interinstitucional (Jovens Fora de Série) que reuniu pesquisadores de três universidades públicas sediadas na cidade e de cinco programas de pós-graduação. O que apresentamos aqui é o desdobramento desta iniciativa em uma nova investigação (a pesquisa “Escola, Trabalho e Território: elementos para a compreensão dos modos de transição para a vida adulta de jovens em “defasagem escolar” no Rio de Janeiro”), sob nossa coordenação, financiada pela mesma instituição.

Por fim, com o intuito de tornar mais clara a apresentação e a discussão de nossos resultados, dividimos o debate abordado neste artigo em três tópicos. Primeiro, apresentamos o perfil geral da população por nós estudada e, no mesmo tópico, desagregamos os dados, comparando os perfis dos “jovens” e “não-jovens” de nossa amostra. A seguir, apresentamos as trajetórias escolares de “jovens” e “não-jovens”, buscando capturar as características de cada um dos conjuntos, nos ensinos Médio e Fundamental, para cada Geração. Finalmente, apresentamos as características que emergem da comparação entre elas.

Perfil geral da população estudada

Foram respondidos 928 questionários, sendo que 57% dos alunos respondentes se declararam pertencentes ao sexo feminino e 43% ao sexo masculino. A clara desproporção entre sexos exige explicação. A proporção entre homens e mulheres no CENSO 2010 era de 51% de mulheres para 49% de homens, mas as PNADS subsequentes vêm indicando aumento percentual da população de mulheres (os homens são maioria até os 20 anos e, depois, sua participação na população cai proporcionalmente). Assim, numa população composta por jovens, mas também por adultos acima de 30 anos, a desproporção entre sexos não chega a ser surpreendente. Além disso, dados contidos no Documento Base Nacional preparatório à VI CONFITEA, de 2008, já apontavam tendência à menor escolaridade dentre mulheres mais velhas na população brasileira, o que também poderia justificar a desproporção aqui encontrada.

Quanto à cor da pele, temos, a partir da autodeclaração de nossos pesquisados, 27,8% de brancos e 64,9% de pretos e pardos. Segundo os dados do CENSO 2010, declararam-se brancos 47,7% da população brasileira; 7,6% declararam-se pretos e 43,1% declararam-se pardos. Portanto, 50,7% de pretos e pardos numa maioria apenas

ligeiramente superior à de brancos. Quando tomamos os dados referentes ao estado do Rio de Janeiro¹⁰, verificamos que, a partir de dados do CENSO 2010, 51,7% da população se declara preta ou parda. São 12,4% de pretos e 39,3% de pardos. Dados divulgados pelo Instituto Pereira Passos, no Armazém de dados, a partir do CENSO 2010, mostram que, na cidade do Rio de Janeiro, 48% da população se declara preta ou parda (11,5% de pretos e 36,5% de pardos). Em qualquer das demarcações, nossa amostra conta com um percentual de pretos e pardos muito superior àquela encontrada na federação, no estado ou na cidade.

No que tange à renda domiciliar, no conjunto, temos uma amostra declarando renda predominantemente na faixa de um a dois salários mínimos (44%), seguida de perto pelas faixas entre 2 e 5 salários mínimos (24%) e de até um salário mínimo (23,5%). Apenas 8,3% dos respondentes declararam possuir renda domiciliar de mais de 5 salários mínimos.

Em relação à região de moradia na cidade, temos, para nosso conjunto, 15,5% de moradores na zona Sul e no Centro; 35,5% de moradores na zona Norte e 41% de moradores na zona Oeste da cidade¹¹. Também verificamos o tipo de moradia dos alunos nesta pesquisa, aqui divididos entre os moradores de favelas ou de fora das favelas. Nesse sentido, 58% dos alunos indicaram serem moradores de favelas e 42% responderam não o serem¹².

De qualquer maneira, é importante demarcar que a Zona Oeste, área de expansão da cidade – e, segundo Ribeiro e Lago (2001), da pobreza da cidade –, de ocupação mais

¹⁰ Disponível em:

ftp://geoftp.ibge.gov.br/mapas_tematicos/mapas_murais/brasil_pretos_pardos_2010.pdf.

Acesso em: 11/03/2017

¹¹ Para 41% de moradores da Zona Oeste em nossa amostra, encontramos um percentual geral de 41,3% de moradores nesta região da cidade, de acordo com os dados do CENSO; na zona norte, para os “nossos” 35,5%, o CENSO nos aponta 38% de moradores nesta região da cidade; para os 15,5% de moradores do Centro e zona sul presentes na amostra da pesquisa, há, segundo o CENSO, 20% de moradores (os percentuais da Zona Sul são quase idênticos. Mas no centro, encontramos, nesta amostra, 11% de moradores, 15,3% segundo os dados do IBGE).

¹² Segundo o CENSO 2010, 6% da população brasileira vivem em aglomerados subnormais (onde moradias tais como as favelas são categorizadas). Segundo o mesmo estudo, estas são moradias que ocupam, de maneira geral, as áreas menos propícias à urbanização e operam com indicadores de qualidade de vida abaixo daqueles encontrados para o restante da população. 20 regiões metropolitanas brasileiras concentram 88,6% desses domicílios. 49,8% dos domicílios assim categorizados encontravam-se na região Sudeste (e, destes, 23,2% no estado de São Paulo e 19,1% no do Rio de Janeiro). 22% da população da cidade do Rio de Janeiro vivem em favelas. Em nossa amostra, 58% da população estudada o fazem.

recente, mais distante das regiões centrais e com menor acesso a bens de consumo coletivo, é permeada por favelas igualmente submetidas e esses problemas em relação àquelas distribuídas pelo restante da cidade. O que indica, provavelmente, as condições de moradia mais precárias de toda a amostra (e provavelmente também da cidade).

Quanto ao estado civil, 59% são solteiros, 35% são casados e 5% são separados. Isso parece ser explicado pela composição etária de nosso conjunto. A distribuição do estado civil está provavelmente relacionada ao fato de que, das pessoas que responderam ao questionário, 64% tinham até 29 anos (faixa de idade coberta, no Brasil, pelas políticas de juventude) e apenas 36% tinham 30 anos ou mais.

Com referência ao nível de escolaridade familiar, vemos que, no que se tange à escolaridade das mães de nossos pesquisados, 75% tinham escolaridade igual ou menor do que a dos filhos e apenas 25% das mesmas possuíam escolaridade superior à dos filhos. Esse dado é muito interessante, porque, mesmo que a escolaridade aqui ainda não tenha alcançado o nível da educação básica, o fato de 75% das mães terem nível educacional menor do que o dos filhos (nesse caso, predominantemente Ensino Fundamental incompleto) demonstra os avanços realizados na ampliação escolar do brasileiro.

Em relação ao trabalho, verificamos que, do conjunto dos alunos, 11% só estudam, 17,3% procuram emprego, 55% têm trabalho fixo; 12,7% fazem biscoites e 3% trabalham em casa, ajudando nos afazeres domésticos. Somando as formas de trabalho declaradas às buscas de emprego, temos 86% da população na PEA (População Economicamente Ativa). E, se a relação com o mundo do trabalho se apresenta como bastante significativa (o que, de resto, é esperado numa turma de EJA), verificamos também que a relação com o trabalho não é recente para a maioria dos respondentes. Quando perguntamos aos alunos a idade em que começaram a trabalhar, constatamos que 7,3% declararam ter começado a trabalhar ainda antes dos 10 anos de idade; 27,3% começaram entre os 10 e os 15 anos, 38% entre os 16 e os 18 anos e apenas 15,9% com mais de 18 anos.

Em síntese, o conjunto é constituído, predominantemente, de mulheres, negros(as) e pardos(as), com renda mensal de até 2 SM, moradores(as) das zonas Norte e Oeste, em favelas (numa proporção duas vezes e meia superior àquela encontrada para a cidade), solteiros(as), com escolaridade superior àquela alcançada por suas mães, trabalhadores(as) desde a adolescência/juventude.

Os perfis das gerações escolares (jovens e não-jovens)¹³

Antes de entrarmos na comparação entre perfis, é importante esclarecer em que medida os jovens e não-jovens caracterizam gerações escolares diferentes nesse conjunto, pois quem tinha até 29 anos no final do ano de 2013 (quando aplicamos os questionários de onde colhemos os dados em análise neste artigo) nasceu a partir do final da década de 1980, tendo entrado para a escola no primeiro segmento do Ensino Fundamental em meados da década de 1990, período a partir do qual passaram a se instalar no país as políticas de correção de fluxo escolar, que, segundo nossa hipótese, configuram um divisor de águas naquilo que se refere ao estabelecimento de novos modos de escolarização, delimitando também novos mecanismos de manifestação de desigualdades nas instituições e nos sistemas escolares. Em contrapartida, quem tinha na época mais de 29 anos teria nascido em meados da década de 1980 ou antes disso e ingressado na escola primária num período anterior à implementação de tais políticas, tendo sido parcialmente coberto ou não tendo sido coberto pelas mesmas.

Como já apontado, trabalhamos com a ideia de que o impacto trazido pelas políticas de correção de fluxo escolar alterou a dinâmica institucional de tal forma que criou, no

¹³ Antes de entrarmos nas análises que buscam expor o perfil das populações de jovens e de não-jovens estudados e de suas trajetórias escolares, é importante fazer alguns esclarecimentos de maneira a trazer maior consistência à interpretação dos dados. Em primeiro lugar, é importante destacar que o questionário foi respondido por um conjunto de 928 alunos matriculados no Ensino Médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, na cidade do Rio de Janeiro. Dados os contornos da amostra e os desafios que marcavam a pesquisa, decidimos que usaríamos a autoaplicação para preenchimento dos questionários. Ora, um dos limites da autoaplicação está na maior possibilidade de encontrarmos inconsistências no preenchimento dos questionários. Por conta disso, aplicamos um número de questionários 50% maior do que aquele indicado em nosso cálculo amostral. É importante frisar que naquilo que se refere aos dados aqui analisados, TODOS encontram-se acima do limite estabelecido pelo estudo amostral. Por outro lado, nas análises de perfis e de trajetórias escolares, de *jovens* e de *não-jovens* além do percentual de respostas válidas, levamos também em consideração a proporção entre as gerações. Abaixo, incluo uma tabela indicando o percentual de respostas válidas e a proporção entre *jovens* e *não-jovens* para cada uma das tabelas apresentadas neste artigo.

	Totais	Tabela 1	Tabela 2	Tabela 3	Tabela 4	Tabela 5	Tabela 6	Tabela 7
Respostas válidas	928	826	789	837	787	816	799	702
Respostas válidas(%)	100%	89%	85%	90%	85%	88%	86%	76%
<i>Jovens</i>	64%	66%	66%	65,5%	64,5%	66,5%	66,5%	66,4%
<i>Não-jovens</i>	34%	32%	32%	32,5%	32,5%	31,5%	31,5%	31,6%

* No conjunto da população estudada, 64% foram considerados *jovens* (com idade até 29 anos) e 34% foram considerados *não-jovens* (com 30 anos ou mais).

interior dos sistemas de ensino – sem eliminar as desigualdades que marcavam e ainda marcam a escolarização no Brasil –, novas formas de seleção, de segregação e de marginalização de conjuntos da população de educandos, produzindo uma nova estratificação escolar, onde sistemas, modalidades educativas e instituições de ensino combinam-se na constituição de modos de escolarização diversas e desiguais.

Trabalhamos também com a ideia - e ela é central nesta análise - de que as desigualdades e as diversidades que marcam esses modos de escolarização podem ser compreendidas e explicadas a partir do desvendamento das trajetórias realizadas pelos estudantes no interior dos sistemas escolares.

Chamamos aqui, portanto, de jovens e de não-jovens aqueles cuja experiência escolar foi separada pelas políticas de correção de fluxo, ainda que hoje frequentem a mesma escola média, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Quando dividimos nossa população entre jovens e não-jovens, verificamos que, em nosso conjunto (933 questionários), 594 responderam ter até 29 anos (64%) e 316 afirmaram ter mais de 30 anos (34%). As variáveis cor da pele, tipo de moradia e renda domiciliar aproximam as gerações, delimitando um grupo predominantemente negro e pardo (65% dos jovens e 66% dos não-jovens), morador de favela (57% dos jovens e 59% dos não-jovens) e com renda domiciliar de até 2 salários mínimos. Naquilo que concerne às demais variáveis trabalhadas, tais como sexo, zona e tipo de moradia, trabalho e estado civil, os grupos apresentam diferenças e nuances importantes.

2.1) Sexo

Quando tomamos a variável sexo, verificamos que o percentual de mulheres (73%) é três vezes maior do que o de homens (27%) entre os não-jovens. Já entre os jovens, o equilíbrio entre homens (51%) e mulheres (49%) é maior.

Isso nos permite algumas deduções: em primeiro lugar, podemos interpretar o percentual significativamente maior de mulheres mais velhas nos bancos da EJA, por um lado, pela existência de maior defasagem escolar entre mulheres nas gerações mais velhas e melhor desempenho escolar entre mulheres nas gerações mais jovens¹⁴. O mesmo fenômeno explicaria os percentuais observados dentre os jovens: se, na população em geral, temos algo próximo de 51% de mulheres e 49% de homens, dentre os jovens que

¹⁴ Para melhor entender as relações entre gênero e desempenho escolar no Brasil hoje, ver Ferraro (2011).

frequentam a EJA no Rio de Janeiro teríamos a proporção inversa a esta (51% de rapazes e 49% de moças). Nossa interpretação é de que este também é um efeito do crescimento das credenciais escolares entre mulheres.

Uma das hipóteses que desenvolvemos neste artigo é a de que a EJA vem se transformando em margem dos sistemas regulares de ensino. Nesse sentido, essa modalidade de ensino estaria incorporando grupos à margem do sistema escolar. Estaria aí – nessa tendência a uma “marginalidade escolar masculina”, pensamos – a explicação para a desproporção entre sexos na população estudada, quando tomamos como referência o grupo dos jovens.

2.2) Zona e tipo de moradia

Como se observa no gráfico 1, quando desagregamos os dados entre gerações escolares para as regiões de moradia dos alunos, percebemos que, em comparação à distribuição da população de nossa amostra, quanto à moradia nas regiões Centro e Sul, os dados desagregados para jovens e não-jovens acompanham as distribuições gerais já comentadas no perfil da população. Mas, quando tomamos a distribuição das residências nas zonas Norte e Oeste, encontramos diferenças significativas. É que, enquanto os jovens apresentam uma sobrerrepresentação na zona Oeste e uma sub-representação na zona norte, entre os mais velhos acontece o contrário: estão proporcionalmente mais representados na zona Norte e menos na zona Oeste.

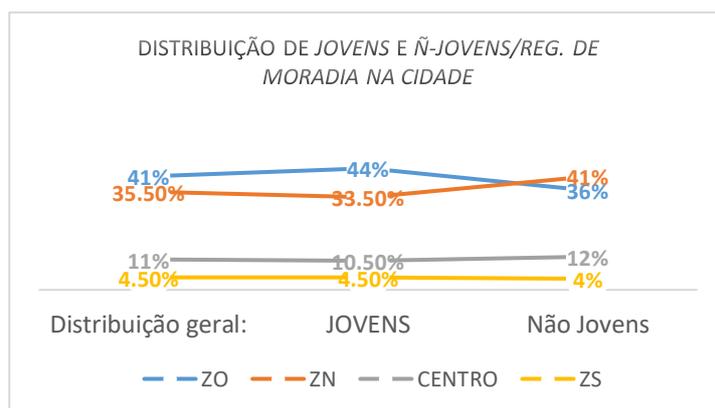


Gráfico 1 – Distribuição de jovens e não-jovens/reg. de moradia na cidade

Fonte: Banco de Dados da pesquisa Escola, Trabalho e Território

Quanto ao tipo de moradia (favela ou não favela), já sabemos que uma das peculiaridades do grupo aqui pesquisado está no fato de apresentar um percentual de moradores de favelas que beira os 60%, tanto entre jovens quanto entre não-jovens. Ocorre que, ainda que o percentual possa ser semelhante para essa variável, seu significado pode não ser.

Se levarmos em conta os dados disseminados pelo IPP (Instituto Pereira Passos), no Armazém de Dados, referentes aos números populacionais, desagregados por bairro e favela da cidade do Rio de Janeiro, veremos que as favelas da zona Oeste expressam indicadores que apontam para uma maior fragilidade social de seus moradores, o que corrobora a hipótese defendida por Ribeiro e Lago (2001) de que a zona Oeste e suas favelas, no fim do século XX e início do novo milênio, poderiam estar se constituindo em espaços de reprodução da pobreza na cidade do Rio de Janeiro¹⁵. Nesse sentido, os jovens, predominantemente moradores de favelas, em especial na zona oeste, estariam submetidos a uma fragilidade social potencialmente maior do que aquela à qual estariam submetidos os não-jovens, também predominantemente moradores de favelas, só que na zona norte da cidade. Nesse sentido, ainda que os percentuais sobre moradia fora e dentro das favelas sejam semelhantes para jovens e não-jovens, o significado desse dado pode não ser o mesmo para cada um dos grupos em análise.

2.3) Faixa etária de ingresso no mundo do trabalho e a relação com o trabalho hoje

Quanto à idade em que começaram a trabalhar, os jovens apontaram predominantemente para a faixa entre os 16 e os 18 anos. Além disso, em relação aos não-jovens, eles apresentaram frequência significativa da resposta "nunca trabalhei", com 16,5%. Já os não-jovens responderam com maior frequência que começaram a trabalhar entre os 10 e os 15 anos. Concluimos, então, que os jovens têm começado a trabalhar mais tarde, talvez por efeito combinado entre as políticas de erradicação do trabalho infantil, e de elevação da escolaridade, postergando seu ingresso no mundo do trabalho em relação aos mais velhos em nossa amostra.

Os dados mostram que 85% dos jovens estão envolvidos com o mundo do trabalho: têm trabalho fixo (51%), procuram emprego (21%) ou fazem biscates (12%). Não podemos esquecer que os jovens desta amostra têm, todos, mais de 18 anos e, portanto, seguem a

¹⁵ Para aprofundar o debate acerca da reprodução das desigualdades territoriais no Rio de Janeiro, ver Ribeiro e Lago (2001).

tendência brasileira, especialmente entre jovens pobres, de comprometerem-se prioritariamente com o mundo do trabalho. No que tange aos não-jovens, 85% deles também estão envolvidos com o mundo do trabalho, porque têm trabalho fixo (61%), porque buscam emprego (10,5%) ou porque fazem biscates (13,5%).

O fato é que, ainda que os percentuais gerais sejam idênticos quanto ao envolvimento com o mundo do trabalho (85% trabalham ou buscam empregos), essa semelhança esconde diferenças. É que os percentuais mais baixos de declaração de trabalho fixo encontrados entre os jovens e um percentual de declaração de busca de emprego que é o dobro daquele encontrado entre os adultos nos mostram as dificuldades que os jovens encontram para ingressar no mundo do trabalho, o que, de resto, corrobora as estatísticas que mostram índices de desemprego entre jovens numa proporção 2 a 3 vezes maior do que entre adultos.

Em síntese, podemos dizer que a comparação entre os perfis dos jovens e dos não-jovens mostra que os primeiros, semelhantes aos não-jovens quanto ao perfil étnico, à renda e ao tipo de moradia (o que circunscreve a frágil inserção social de todo o conjunto), diferem em relação a outras variáveis, insinuando, em cada uma delas, um grau maior de precariedade em relação ao todo.

O perfil dos jovens dessa amostra é mais masculino do que feminino, em um contexto de sucesso escolar entre mulheres. Numa situação de predominância de moradia em favelas em todo o conjunto, os jovens apresentam maior representação de moradores na região mais distante do centro (naquela considerada como área de expansão da cidade), a menos provida em termos de equipamentos e bens de consumo coletivo e a menos servida de transporte que garanta conexão com os núcleos mais dinâmicos da metrópole.

Apesar de começarem a trabalhar mais tarde (entre os 16 e os 18 anos, provavelmente cobertos pelas políticas de proteção a crianças e adolescentes, e não entre os 10 e os 15 anos, como aconteceu com os não-jovens), os jovens apresentam uma inserção atual no mercado de trabalho com indicadores que apontam maior precariedade na inserção. Declaram estar envolvidos em “trabalho fixo” numa proporção menor do que os não-jovens e o percentual daqueles que estão em busca de emprego é o dobro daquele declarado entre os mais velhos.

Desse modo, concluímos, ainda que jovens e não-jovens constituam um conjunto de posição social semelhante e de frágil inserção, os mais jovens apresentam-se em uma situação que aponta para um extra, um matiz a mais nas dificuldades que envolvem o

processo de inserção na sociedade. Predominantemente pretos e pardos numa sociedade racista, moradores de favelas, com renda de até 2 salários mínimos, os jovens desta amostra são ainda predominantemente homens – numa instituição que, nos dias que correm, atesta o sucesso das mulheres –, moradores da região menos provida e mais isolada da cidade e mais “propensos” ao desemprego do que seus colegas mais velhos.

3) Trajetórias escolares das gerações de jovens e não-jovens

Antes de mais nada, é importante aqui esclarecer que estamos chamando de trajetória escolar a sucessão de posições ocupadas pelos estudantes a partir da definição de alguns marcadores de progressão, que nos permitem analisar seus processos de escolarização. Os marcadores usados são: repetência durante o EF, abandono escolar durante o EF, idade de término do EF, modalidade escolar cursada no momento de finalização do EF, idade de ingresso no EM, repetência durante o EM, abandono escolar durante o EM. Analisaremos cada um desses marcadores separadamente.

3.1) Repetência no Ensino Fundamental

Repetência no EF	nunca	uma vez	duas ou mais vezes
Jovens	34%	36%	30%
não-jovens	47%	33%	20%

Tabela 1 - Repetência no Ensino Fundamental

Fonte: Banco de Dados da pesquisa Escola, Trabalho e Território.

A tabela 1 mostra que a repetência é um agravo que afeta mais a escolarização dos jovens do que a dos não-jovens em nossa amostra. O que é no mínimo curioso, se levarmos em consideração que as alterações nos modos de escolarização de jovens que vimos constatando aqui são produto de políticas de correção de fluxo escolar. Vejamos o gráfico 2.

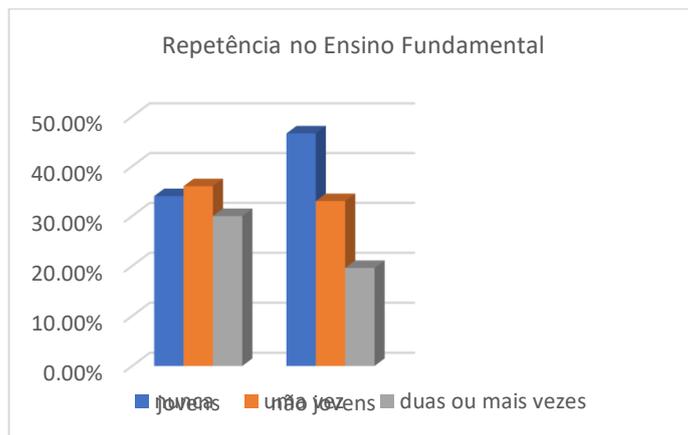


Gráfico 2 – Repetência no Ensino Fundamental

Fonte: Banco de Dados da pesquisa Escola, Trabalho e Território.

O padrão relativamente semelhante entre os percentuais de repetência simples, múltipla e de não-repetência entre jovens, em contraste com a clara predominância da não repetência entre os mais velhos, mostra que, para o primeiro dos conjuntos (os jovens), as políticas de correção de fluxo escolar não eliminaram a repetência. Ao contrário, ela parece ter, nesse caso, e configurado num fenômeno escolar mais corriqueiro do que entre os não-jovens.

3.2) Abandono no Ensino Fundamental

Abandono no EF	nunca	uma vez	duas vezes ou mais
Jovens	72%	22%	6%
não jovens	42%	38%	20%

Tabela 2 - Abandono no Ensino Fundamental

Fonte: Banco de Dados da pesquisa Escola, Trabalho e Território.

Como mostra a tabela 2, quando tomamos os percentuais de abandono, porém, constatamos que a manifestação do fenômeno entre jovens e não-jovens se inverte, em

relação ao constatado na análise da repetência. Nesse caso, pouco mais que 70% dos jovens declararam nunca ter abandonado o EF e pouco mais de 20% o fizeram apenas uma vez. Ao contrário, entre os não-jovens, 42% declararam nunca ter abandonado a escola, 38% o fizeram uma vez e 20% duas vezes ou mais. Em contrapartida, portanto, o abandono afetou muito mais a escolarização dos não-jovens, sendo, entre estes, muito mais frequente.

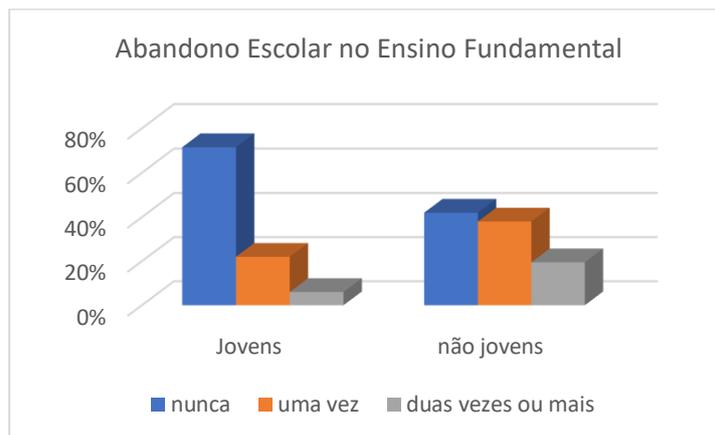


Gráfico 3 – Abandono Escolar no Ensino Fundamental
Fonte: Banco de Dados da pesquisa Escola, Trabalho e Território.

O gráfico 3 possibilita a visualização da importância do abandono para a escolarização neste conjunto. Entre os jovens, somados o percentual daqueles que abandonaram a escola uma vez ao daqueles que a abandonaram duas vezes ou mais, obtemos um percentual de 28%, com absoluta predominância do abandono “simples” (22%) sobre o “múltiplo” (6%). Entre os não-jovens, a soma dos percentuais de abandono resulta em 58% das respostas (pouco mais do que o dobro do percentual encontrado entre os jovens), com predominância do abandono “simples” (38%) sobre o múltiplo (20%).

Nesse caso, se levarmos em consideração a relação existente entre repetência e abandono, podemos concluir que, para a geração dos jovens, a repetência tem tido efeito menos devastador para a trajetória de escolarização do que para a geração dos não-jovens. Para os jovens, aparentemente, a maior frequência de repetências não tem tido como efeito a ampliação do percentual de abandono escolar, ao contrário do que parece ter acontecido com a geração dos mais velhos.

3.3) Faixa de idade de término do Ensino Fundamental

A faixa de idade que demarca o término do EF é um indicador importante, porque pode apontar para o tipo de escolarização realizada, indicando potenciais repetências e/ou abandonos ocorridos durante a trajetória escolar. Trabalhamos aqui com três faixas de idade para a demarcação do término do EF: a primeira, dos 14 aos 15 anos, demarca a faixa de idade que indica uma escolarização fundamental sem percalços (sem repetências ou abandonos). Identificamos aqueles que se encontram dentro desse percentual como na faixa (etária esperada para término do EF). A segunda, que vai dos 16 aos 20 anos, demarca aqueles que terminaram um EF feito de percalços, mas sem que estes tenham determinado um abandono longo da escola, ou uma ruptura com o processo de escolarização. Identificamos aqueles que aí se encontram como acima da faixa. Terminar o EF acima de 21 anos denota uma escolarização em que, provavelmente, as dificuldades envolveram abandono longo da escola, com ruptura temporária do processo de escolarização. Identificamos aqueles que aí se encontram como muito acima da faixa.

Idade de término do EF	JOVENS	NÃO JOVENS
14-15 anos	34%	7%
16 - 20 anos	56%	26%
mais de 21 anos	10%	67%

Tabela 3 – Idade de término do EF em jovens e não jovens
Fonte: Banco de Dados da pesquisa Escola, Trabalho e Território

Como verificamos na tabela 3, entre os jovens, 34% terminaram o EF na faixa etária esperada; 56% numa idade um pouco acima da faixa e apenas 10% terminaram o EF muito acima da faixa etária esperada. Aparentemente, para esse conjunto, os números indicam

uma tendência a uma escolarização acidentada (por repetências e talvez por abandonos ocasionais), descontínua, mas não interrompida.

Dentre os não-jovens, apenas 7% terminaram o EF na faixa etária esperada; 26% terminaram apenas um pouco acima da faixa e 67% muito acima da faixa, indicando tendência a uma escolarização acidentada (por repetências e, principalmente, por abandonos), com interrupção prolongada da frequência escolar.

3.4) Modalidade de ensino em que terminou o Ensino Fundamental

Modalidade de término do EF	Ensino Regular	EJA	Programa de elevação da escolaridade
Jovens	66%	24%	10%
não jovens	35%	55%	10%

Tabela 4 - Modalidade de ensino em que terminou o Ensino Fundamental

Fonte: Banco de Dados da pesquisa Escola, Trabalho e Território

Como indicado na tabela 4, 66% dos jovens terminaram o EF na rede regular de ensino e 34% na Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou em programas equivalentes de elevação da escolaridade. Ao contrário dos jovens, 65% dos não-jovens terminaram o EF na EJA, seja na rede de escolas públicas, seja a partir de programas de elevação da escolaridade, e apenas 35% terminaram o Ensino Fundamental no ensino regular.

Retomando os dados acerca da faixa de idade de término do EF, temos, para os jovens, um grupo onde 90% do conjunto terminam o EF “na faixa” (34%) ou ligeiramente “acima da faixa” (56%), e onde 66% do conjunto terminam o EF na rede regular de ensino. Ao contrário, dentre os não-jovens, 93% terminam o EF acima da faixa etária esperada, 67% dos quais, com mais de 21 anos, “muito acima da faixa”. Completando o quadro, 65% dos não-jovens terminam o EF na modalidade que atende a jovens e adultos.

3.5) Faixa de Idade de Ingresso no Ensino Médio¹⁶

Idade de ingresso no EM	menos de 18 anos	18 a 24 anos	mais de 25 anos
Jovens	53,5%	40%	6,50%
Não-jovens	5%	10%	85%

Tabela 5 - Faixa de Idade de Ingresso no Ensino Médio
Fonte: Banco de Dados da pesquisa Escola, Trabalho e Território

Como mostra a tabela 5, a maior parte dos jovens (53,5%) ingressou no Ensino Médio dentro da faixa etária esperada (menos de 18 anos). Ainda neste conjunto, 40% o fizeram entre os 18 e os 24 anos e apenas 6,5% entraram no EM com 25 anos ou mais. Entre os não-jovens, porém, a situação se inverte, 85% ingressam no Ensino Médio com 25 anos ou mais.

A essa altura, já é possível começar a perceber padrões diferentes de escolarização se desenhando para as gerações escolares aqui analisadas. Por um lado, temos o conjunto de jovens com escolarização acidentada, marcada por repetências frequentes, mas que não expressa semelhante frequência de abandonos. Eles terminam o EF na faixa etária esperada ou um pouco acima dela, frequentando predominantemente o sistema regular de ensino. Finalmente, ingressam no EM dentro da faixa etária esperada para esse patamar de ensino (53,5%), ou um pouco acima dele (40%). Por outro lado, temos o conjunto dos não-jovens, de escolarização igualmente acidentada, porém menos marcada por repetências do que por abandonos, múltiplos e aparentemente longos, com ruptura de laços com a instituição escolar na infância ou na juventude e retomada dos estudos por meio da EJA, modalidade em que, predominantemente, terminam o Ensino Fundamental, em idade muito acima da

¹⁶ Tomamos como referência para esta análise, as faixas de idade usadas pelo IBGE para distinção dos jovens (até 18 anos jovem-adolescente, 18-24 jovem-jovem, 25 a 29 anos jovem-adulto). No caso de nossa pesquisa, a faixa de idade que abarca os jovens com menos de 18 anos, abarca exatamente as idades esperadas de frequência ao Ensino Médio.

faixa etária esperada para a conclusão, ingressando no EM, massivamente, com idade superior a 25 anos.

3.6) Repetência no Ensino Médio

	Nunca	uma vez	duas vezes
Jovens	45,50%	29%	25,50%
Não jovens	86,50%	9,50%	4%

Tabela 6 - Repetência no Ensino Médio

Fonte: Banco de Dados da pesquisa Escola, Trabalho e Território.

De acordo com a tabela 6, consonante ao que já tinha sido detectado em relação ao Ensino Fundamental, a repetência parece ser um agravo escolar que atinge muito mais intensamente jovens do que não-jovens: 45,5% dos jovens declararam nunca ter repetido de ano no EM; 54,5% deles repetiram ao menos uma vez. Entre os não-jovens, a repetência no EM não parece ser um problema: 86,5% destes declararam nunca ter repetido o ano, enquanto apenas 13,5% repetiram, sendo que 9,5% apenas uma vez.

3.7) Abandono no Ensino Médio

Abandono no EM	nunca	uma vez	duas vezes ou mais
Jovens	69%	21,5%	9,50%
Não jovens	71%	23,5%	5,50%

Tabela 7 - Abandono no Ensino Médio

Fonte: Banco de Dados da pesquisa Escola, Trabalho e Território.

Quando tomamos o marcador “abandono no Ensino Médio”, percebemos que 70% de jovens e não-jovens nunca abandonaram o Ensino Médio. Apenas 31% dos jovens e 29% dos não-jovens haviam, até então, abandonado o Ensino Médio, a maioria deles (pouco mais de 20% entre jovens e não-jovens) apenas uma vez.

3.8) Comparação entre as trajetórias escolares de “jovens” e “não-jovens”

Finalmente, observando os gráficos 4 e 5, se compararmos os percentuais de repetência e de abandono escolar durante o EF e o EM, entre jovens e não-jovens, verificamos resultados ainda mais interessantes.

Gráfico 4

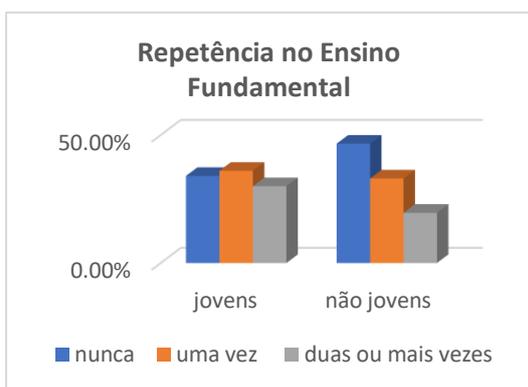
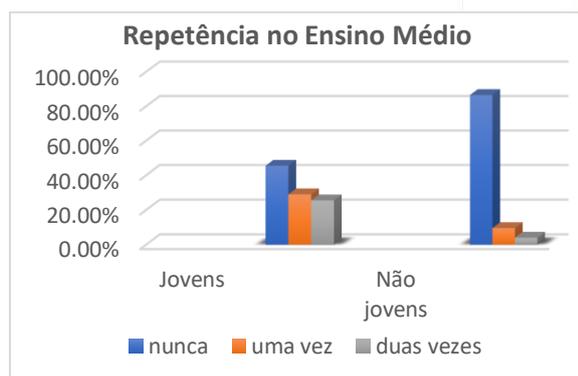


Gráfico 5



Fonte: Banco de Dados da pesquisa Escola, Trabalho e Território.

Quando comparamos os percentuais de repetência entre *jovens* nos ensinos Médio e Fundamental, percebemos que este continua sendo um agravo importante no Ensino Médio, assim como o foi durante o Ensino Fundamental, ainda que tenha sofrido uma pequena redução do primeiro para o segundo patamar de ensino. É que, se durante o Ensino Fundamental a repetência atingia 66% da nossa amostra de *jovens*, no Ensino Médio e para esse mesmo conjunto, a repetência atinge 54,5% destes. A diferença entre os tipos de repetência também não se altera significativamente nos dois períodos analisados. Os *jovens* alcançaram 36% de repetência simples e 30% de repetência múltipla durante o Ensino

Fundamental e 29% de repetência simples e 25,5% de repetência múltipla durante o Ensino Médio.

Aqui parece ter havido, portanto, uma pequena alteração no **grau**, mas não na **natureza** da repetência entre *juvems*. Ela certamente diminui, mas não deixa de ser um agravo importante à escolarização média, assim como o foi durante o Ensino Fundamental. E isso é interessante exatamente porque nos mostra que, entre os *juvems*, naquilo que diz respeito à repetência, *não houve alteração significativa no padrão de escolarização entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio*.

Ao contrário, quando comparamos os percentuais de repetência entre os *não-juvems*, notamos uma mudança significativa. É que, neste conjunto, a repetência deixa de ter, no Ensino Médio, a importância que teve durante o Ensino Fundamental. Passa de 52,5% para 13,5% o percentual de repetentes entre o primeiro e o segundo patamares de ensino. Nesse sentido, para os *não-juvems*, pensamos, o fenômeno da repetência não apenas diminui drasticamente, mas altera sua natureza entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. É que, nesse caso, a repetência diminui de tal forma que deixa de ser um agravo importante à escolarização dos *não-juvems*, entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Aqui, mais uma vez, não podemos deixar de notar que, ao contrário dos *juvems*, entre os *não-juvems* há uma mudança bastante acentuada no padrão de escolarização, naquilo que toca à repetência, entre o EF e o EM.

Gráfico 6

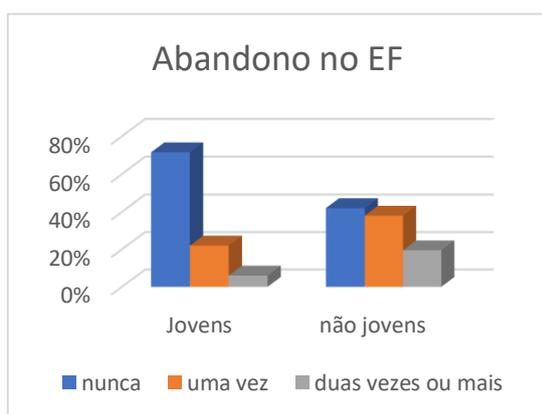
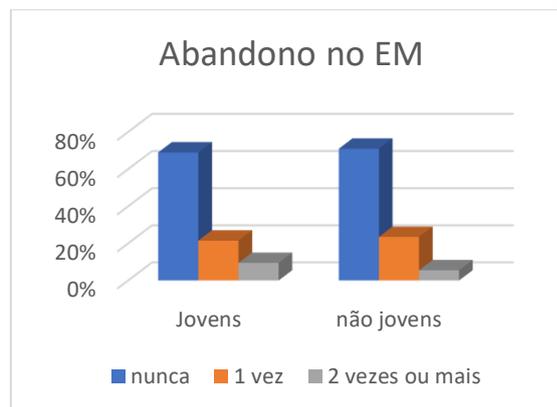


Gráfico 7



Fonte: Banco de Dados da pesquisa Escola, Trabalho e Território.

Tomemos, agora, o abandono para as duas gerações escolares, em relação ao EM e ao EF. O primeiro fato que chama a atenção, nos gráficos 6 e 7, é o padrão quase idêntico de apresentação das frequências de abandono entre jovens e não jovens no curso do Ensino Médio, em contraste com a diferença significativa nos padrões durante o Ensino Fundamental. Mas, quando analisamos as gerações separadamente, o quadro se torna mais complexo. É que, se entre os jovens há manutenção dos padrões de abandono entre o EF e o EM, entre os não-jovens os padrões apresentam alteração. Entre estes, por um lado, o percentual de não abandono passa de 42% no EF para 71% no EM; por outro, o percentual de abandono cai pela metade, passando de 58% no EF para 29% no EM.

Novamente, no caso do abandono, quando comparamos a geração dos jovens com a dos não-jovens, notamos contrastes interessantes, naquilo que se refere aos padrões apresentados por cada uma delas, durante o EF e o EM. Enquanto entre os jovens temos a repetição do padrão de abandono entre os dois patamares de ensino, entre os não-jovens percebemos, novamente, alteração do padrão.

Completando as tendências já apontadas para jovens e não-jovens, em relação às suas trajetórias de escolarização, podemos dizer que, para os jovens, temos uma trajetória escolar no EM que, semelhante àquela detectada no EF, é acidentada, com frequência importante de repetências e não de abandonos. Nesse sentido, podemos dizer que há continuidade entre as trajetórias escolares durante os ensinos Fundamental e Médio, dentre os jovens. Aqui, portanto, o processo de escolarização é acidentado em todos os patamares e modalidades de ensino cursados, sem rupturas importantes durante um processo de escolarização, que podemos identificar como acidentado, porém não descontínuo. O EF feito na escola regular e o Ensino Médio feito na modalidade de jovens e adultos constituem um único modo de escolarização para esses jovens.

Já dentre os não-jovens, testemunhamos uma trajetória escolar fundamental feita de repetências e, principalmente, de abandonos, com aparente ruptura do processo de escolarização e retomada tardia dos estudos, sucedida por uma outra trajetória, direta, sem repetências, com poucos abandonos durante a escolarização média. Aqui, identificamos, portanto, duas trajetórias de escolarização: uma acidentada, feita de repetências e abandonos, com ruptura do processo de escolarização, ainda na escola fundamental regular. Outra, iniciada já na idade adulta, na modalidade de jovens e adultos, direta, sem repetências e com baixo percentual de abandono.

Considerações Finais

Antes de mais nada, é necessário dizer que o que singulariza esta abordagem é a adoção de uma perspectiva sistêmica na análise dos efeitos das políticas de correção de fluxo sobre a EJA, tomando-se a Escola Regular e a EJA como um continuum, a partir de meados da década de 1990. Nesse sentido, o que estabelece a continuidade entre as modalidades ao longo do tempo são as experiências de escolarização recuperadas por nós por meio do questionário e encarnadas, aqui, nas trajetórias escolares. Trocando em miúdos, a aplicação do questionário em turmas de EJA/EM permitiu uma abordagem retrospectiva das trajetórias escolares, o que fez com que a continuidade entre modalidades se estabelecesse a partir da análise conjunta das experiências individuais.

Nesse tipo de abordagem, as políticas de correção de fluxo escolar são, ao mesmo tempo, o quadro dinâmico a partir do qual as trajetórias partem e se desenvolvem e dimensão importante do objeto de investigação. Elas (políticas e trajetórias) configuram os marcos referenciais dos processos de escolarização que buscamos compreender, com base nas experiências sociais dos sujeitos (os sujeitos em defasagem escolar). Na verdade, a singularidade desta pesquisa consiste em tentar relacionar essas duas dimensões: por um lado, os processos de escolarização (delimitados pelas políticas de correção de fluxo escolar); por outro, os alunos em defasagem escolar, na EJA/EM da cidade do Rio de Janeiro. Entre ambos, situam-se as trajetórias escolares que funcionam como elemento transversal que conecta, por um lado, as políticas públicas – que afetam a todos – e, por outro, um determinado conjunto – bem caracterizado – de sujeitos sociais sobre quem os efeitos da política produzem os desdobramentos que buscamos capturar.

Em segundo lugar, essa abordagem também se caracteriza por uma análise comparativa das trajetórias escolares na divisão entre as gerações de jovens e não-jovens. Para isso, buscamos entender, primeiramente, se há diferenças (mais ou menos marcadas) entre os perfis das populações “em defasagem escolar” que realizaram sua escolarização antes e depois das políticas de correção de fluxo. Com isso, buscamos compreender se tais políticas impuseram diferenças na seleção da população em “situação de defasagem”. A seguir, buscamos responder se – e até que ponto – os eventos propriamente escolares

impuseram variações nos tipos de trajetórias realizadas antes e durante as políticas de correção de fluxo, no conjunto delimitado.

A partir dessa perspectiva, acumulamos alguns achados que sintetizamos a seguir. Jovens e não-jovens, estudantes da EJA/EM na cidade do Rio de Janeiro, formam um grupo socialmente semelhante, mas escolarmente diferente. Em outras palavras, se jovens e não-jovens são, por um lado, predominantemente pretos e pardos, com rendimento familiar de até 2 salários mínimos, moradores das zonas norte e oeste da cidade, mais frequentemente em favelas, por outro lado, expressam trajetórias escolares diferentes, acumulando experiências escolares também diferentes.

Um dos elementos fundamentais, que demonstra alteração nas trajetórias, encontra-se nas modificações constatadas no valor de alguns dos eventos escolares mais marcantes, tais como repetência e abandono escolar. Ambas as gerações apresentaram alta frequência de repetências durante o Ensino Fundamental. Mas a geração mais velha, que apresentou menor frequência de repetências, apresentou também maior frequência de abandonos durante a sua escolarização. Em contrapartida, a geração mais jovem, que se escolarizou durante a vigência das políticas de correção de fluxo escolar, apresentou maior frequência de repetências e menor frequência de abandonos.

Isso nos leva a pensar que, provavelmente, as políticas de correção de fluxo – que buscavam corrigir o fluxo dos alunos pelas séries, a partir do combate aos nossos imensos índices de repetência –, além de terem logrado reduzir a frequência com que esse evento se dava, em especial nos primeiros anos do Ensino Fundamental, conseguiram também uma outra conquista: diminuir o valor escolar da repetência, o que, juntamente com outros eventos correlatos – elevação da renda da população, implantação de políticas tais como o Programa Bolsa Família e as de enfrentamento e diminuição do trabalho infantil –, acabou por diminuir também o abandono escolar que daí decorria.

É interessante lembrar que por muito tempo se especulou acerca das relações entre repetência e abandono. Contudo, Oliveira e Soares (2012), no estudo “Determinantes da repetência escolar no Brasil: uma análise de painel dos censos escolares entre 2007 e 2010”, publicado pelo IPEA, ajudam-nos a compreender a questão. Eles nos lembram que o problema das relações entre os eventos repetência e abandono “assombrou” o campo da educação durante um tempo considerável até que, a partir do final da década de 1980 uma série de artigos lançaram nova luz sobre a questão. Entre 1988 e 1991, Fletcher, Ribeiro e Klein criaram e aperfeiçoaram um modelo (o de Fluxo), no qual dados de pesquisas

domiciliares eram usados para estimar as taxas de repetência. O modelo mostrou que as taxas de repetência na 1ª série do Ensino Fundamental (de 50%) constituíam uma barreira quase intransponível para os alunos pobres, uma vez que após inúmeras tentativas de progressão de série coroadas de fracasso, os alunos desistiam, abandonando a escola em seus anos iniciais. Com isso, estabeleceram uma relação de proporcionalidade direta entre repetência e abandono escolar, assim como as bases para aquilo que ficou posteriormente conhecido como “pedagogia da repetência”, base e inspiração para as políticas de correção de fluxo.

Queremos dizer com isso, que as políticas de correção de fluxo escolar, ao alterarem o VALOR da repetência no processo de escolarização, alterou também o tipo de correlação que esta estabelecia para com outro: o abandono. Ao atacar o fenômeno persistente, frequente, precoce da repetência, tornando-o menos intenso, mais diluído, as políticas de correção de fluxo alteraram também a proporção do seu principal efeito.

É importante destacar, porém, que a mudança na razão repetência/abandono não foi apenas quantitativa. Nosso estudo demonstra que a qualidade do abandono também deve ser destacada aqui. É que, ao relacionarmos o evento abandono aos demais marcadores de fluxo – idades de entrada e saída do Ensino Fundamental, modalidade escolar em que se deu o término do Ensino Fundamental e idade de ingresso no Ensino Médio –, que nos dão ideia de como se comportaram os eventos (repetência e abandono) ao longo do processo de escolarização, foi possível perceber uma outra mudança importante. É que assim como a repetência, de uma geração para outra, pela mediação das políticas de correção de fluxo escolar, o evento abandono também mudava de qualidade. Do abandono longo encontrado na geração escolar mais velha, passamos, na geração dos jovens escolarizados sob as políticas de correção de fluxo escolar, para um abandono de tipo curto, que interrompe circunstancialmente a relação com a escola, mas não a interrompe por tempo indeterminado. Trocando em miúdos, se entre os mais velhos identificamos uma trajetória descontínua, entre os mais novos percebemos uma trajetória acidentada.

Se, por um lado, é muito bom percebermos que, dentre outras conquistas e limites, as políticas de correção de fluxo vêm conseguindo diminuir a evasão escolar, mantendo os jovens na escola por mais tempo, é impressionante percebermos, por outro, que, nas margens do sistema (na EJA), as políticas que tinham por pressuposto melhorar o fluxo por meio da diminuição da repetência lograram executar o contrário: o aumento da repetência, ainda que com a diminuição do seu valor.

Temos que comemorar, portanto, com vigor, a conquista de uma escola menos excludente (e, hoje, além disso, garantir que o avanço se mantenha!), uma escola em que se elimina e expulsa menos crianças, adolescentes e jovens. Mas temos que atentar para o fato de que, se a escola hoje exclui menos, ela se mantém ainda substantivamente seletiva.

As trajetórias escolares dos jovens, nos achados desta pesquisa, mostram com bastante clareza que o que muda para eles, a novidade em seus processos de escolarização, encontra-se no fato de que suas trajetórias acidentadas na escola fundamental regular encontram continuidade com as acidentadas trajetórias que realizam na EJA/EM. Ao contrário dos mais velhos, que, efetivamente, recomeçam sua escolaridade no Ensino Médio, para os jovens, Ensino Fundamental e Ensino Médio, escola regular e escola na modalidade EJA constituem o mesmo processo de escolarização feito em trajetória acidentada.

Provavelmente, portanto, os repetentes, os sobrantes, os excedentes das políticas de correção de fluxo escolar não são mais sumariamente eliminados em massa da escola. Com uma trajetória recheada de muitas repetências e de abandonos ocasionais, aqueles que antes ficavam de fora da escola hoje se mantêm em suas margens. Os jovens em situação de defasagem escolar não saem mais da escola. Eles passam a frequentar a EJA.

Referências

ALGEBAILLE, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina/Faperj, 2009.

CASTEL Robert et al. **Individuación, precariedad, inseguridad: ¿Desinstitucionalización del presente?** Buenos Aires: Paidós, 2013.

FERRÃO, Maria Eugênia; BELTRÃO, Kaizô Iwakami; SANTOS, Denis Paulo dos. Políticas de não-repetência e a qualidade da educação: evidências obtidas a partir da modelagem dos dados da 4ª série do SAEB-99. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, n. 26, p. 47-74, jul/dez 2002.

FERRARO, Alceu Ravanello; ROSS, Steven Dutt. Diagnóstico da escolarização no Brasil na perspectiva da exclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71, p. 1-26, 2017.

FERRARO, Alceu Ravello. Gênero e Alfabetização no Brasil: caminhos para a pesquisa em sociologia da educação a partir de fontes estatísticas. In: PAIXÃO, Léa Pinheiro; ZAGO, Nadir (Org.). **Sociologia da Educação – Pesquisa e realidade brasileira**. Petrópolis: Vozes, 2011.

FERRARO, Alceu Ravello. Diagnóstico da escolarização no Brasil. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, v. 12, p. 22-47, set/out/nov/dez 1999.

FLETCHER, P. R.; RIBEIRO, S. C. A educação na estatística na nacional. In: SAWYER, D. O. (Ed.). **PNADs em foco: anos 80**. Belo Horizonte: ABEP, 1988.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (2013). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese de indicadores, 2012. Rio de Janeiro: IBGE.

KLEIN, Ruben; RIBEIRO, Sérgio Costa. O censo educacional e o modelo de fluxo: o problema da repetência. **Revista Brasileira de Estatística**, v. 52, n. 197/198, p. 5-45, 1991.

MENEZES-FILHO, Naércio et al. **Avaliando o impacto da progressão continuada nas taxas de rendimento e desempenho escolar do Brasil**: Relatório de Avaliação Econômica. São Paulo, 2008. Disponível em: <<https://bit.ly/2CbNV4E>>. Acesso em: 12/01/2017

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (SECAD). **Documento base nacional preparatório à VI CONFITEA** – Secretaria de Educação continuada, alfabetização e diversidade. Brasília: setembro de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea_docbase.pdf>. Acesso em: 14/02/2017

OLIVEIRA, Luís Felipe Batista de; SOARES, Sergei. **Determinantes da repetência escolar no Brasil: uma análise de painel dos censos escolares entre 2007 e 2010**. Texto para Discussão, No. 1706, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), Brasília, 2012.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação** [online], ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, n.28, p. 5-23. Jan /Fev /Mar /Abr 2005.

PEREGRINO, Mônica. **Trajetórias desiguais**: um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres. Rio de Janeiro: Garamond/FAPERJ, 2010.

RIBEIRO, Luis César Queiros; LAGO, Luciana Corrêa do. A oposição favela-bairro no espaço social do Rio de Janeiro. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 15, n.1, p. 144-154, jan/mar 2001.

RIBEIRO, Sérgio Costa. A pedagogia da repetência. **Estudos avançados**, v. 5, n. 12, p. 07-21, São Paulo, ago/1991.

EFEITOS DAS POLÍTICAS DE CORREÇÃO DE FLUXO SOBRE AS GERAÇÕES ESCOLARES QUE FREQUENTAM O ENSINO MÉDIO NA MODALIDADE DE JOVENS E ADULTOS NO RIO DE JANEIRO
FERREIRA, M. D. P.

WELLER, Wivian. A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 25, n. 2, p. 205-224, mai/ago 2010.

Submetido em 27/03/2018

Aprovado em 18/04/2019

Licença *Creative Commons* – Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)