



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARIANA COSTA RODRIGUES

**JUVENTUDES, ESCOLARIZAÇÃO E PROJETOS FUTUROS: NARRATIVAS DE
JOVENS ALUNOS/AS DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE
MACEIÓ**

Maceió

2019

MARIANA COSTA RODRIGUES

**JUVENTUDES, ESCOLARIZAÇÃO E PROJETOS FUTUROS: NARRATIVAS DE
JOVENS ALUNOS/AS DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE
MACEIÓ**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação Educação
Brasileira da Universidade Federal de
Alagoas, como requisito parcial para obtenção
do grau de Mestre em Educação Brasileira.

Orientador(a): Profa. Dra. Rosemeire Reis.

Maceió

2019

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho

- R696j Rodrigues, Mariana Costa.
 Juventude, escolarização e projetos futuros : narrativas de jovens alunos/as do Ensino Médio de uma escola pública de Maceió / Mariana Costa Rodrigues. – 2019.
 128 f. : il.
- Orientadora: Rosemeire Reis.
Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2018.
- Bibliografia: f. 108-114.
Apêndices: f. 115-119.
1. Ensino médio - Alagoas. 2. Experiências de aprendizagem. 3. Juventude. 4. Continuidade da escolarização. I. Título.

CDU: 37.046.14(813.5)

Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

JUVENTUDES, ESCOLARIZAÇÃO E PROJETOS FUTUROS: NARRATIVAS
DE JOVENS ALUNOS/AS DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA
DE MACEIÓ.

MARIANA COSTA RODRIGUES

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de
Alagoas e aprovada em 27 de março de 2018.

Banca Examinadora:



Prof. Dra. Rosemeire Reis (PPGE/UFAL)
(Orientadora)



Prof. Dra. Marinalda Lima de Queiroz-Freitas (PPGE/UFAL)
(Examinadora Interna)



Prof. Dra. Angélica Silvana Perelra (UPSC)
(Examinadora Externa)



Prof. Dra. Veleida Anahi da Silva (UFS)
(Examinadora Externa)

AGRADECIMENTOS

Este trabalho não é resultado apenas do período dos estudos no Mestrado. Ele começou a ser construído muito antes e por isso há muito que agradecer.

- A Deus por ser presença diária em minha vida e em todos os meus momentos.
- A minha orientadora, Professora Dr^a. Rosemeire Reis, por compartilhar seus conhecimentos ao longo de tantos anos e ser um ser humano ímpar.
- Às Professoras, Dr^a. Angélica Silvana Pereira e Dr^a Marinaide Lima de Queiroz Freitas, pelas considerações feitas na banca de qualificação do projeto; e à Professora Dr^a Veleida Anahí da Silva por ter aceitado prestar suas considerações sobre o trabalho.
- A toda minha família, minha maior fonte de incentivo, que vibra e torce a cada conquista minha. Em especial, meus pais Angélica e Roberto e minha avó Jura, a quem agradeço por nunca medirem esforços para que eu realizasse meus objetivos; ao meu marido, Antonio André, por toda torcida, incentivo e companheirismo; a minha prima Sâmya pelas ajudas oferecidas e à tia Vera pelas preocupações e torcida. A vocês, todo meu amor e carinho.
- A todos os professores e colegas do Mestrado que contribuíram significativamente para a minha formação profissional e pessoal, além de tornarem esse percurso mais fácil. Um agradecimento mais do que especial às colegas Pâmela e Angélica por compartilharem as dúvidas, angústias e as alegrias.
- À instituição de ensino que abriu as portas para meu ingresso, sendo sempre solícitos e atenciosos.
- Um agradecimento mais que especial aos jovens que participaram da pesquisa em todas as etapas, pela colaboração e por compartilharem comigo seus pensamentos e opiniões. Todo o esforço valeu a pena pelos ricos momentos de aprendizagem que compartilhei com vocês.

E o futuro é uma astronave
Que tentamos pilotar
Não tem tempo nem piedade
Nem tem hora de chegar

Sem pedir licença
Muda nossa vida
E Depois convida
A rir ou chorar

AQUARELA, de Toquinho

RESUMO

A pesquisa teve por objetivo compreender as narrativas dos/as jovens que cursam o terceiro ano do Ensino Médio sobre suas experiências de escolarização. A investigação apresenta uma abordagem qualitativa, caracterizando-se por um estudo de caso, e utiliza como instrumentos metodológicos a realização de observações, a aplicação de questionários e entrevistas narrativas (BERTAUX, 2010) com jovens de uma escola pública estadual localizada em Maceió. Entende-se a juventude como uma categoria social caracterizada pela pluralidade de vivências, ideias e características. Discute-se sobre as concepções de projetos de vida baseado nos estudos de alguns autores tais como Schutz (1979) e Dayrell (2005), verificando a relação entre os mesmos e o processo de escolarização para os/as jovens. Como aporte teórico apresenta as contribuições de autores como Schutz (1979), Kuenzer (2000), Bauman (2001), Velho (2003), Spósito (2004), Dayrell (2007), Carrano (2011). Os resultados encontrados demonstram que os/as jovens pretendem dar continuidade aos seus estudos ingressando em cursos superiores e/ou técnicos, aumentando assim o nível de escolarização. Conseguir um emprego e pagar uma faculdade particular aparece como uma das principais estratégias pensadas pelos/as jovens. As principais motivações apontadas para pensar esses projetos apresentam relação com o apoio e incentivo familiar ou com a identificação dos/as jovens em atividades já desenvolvidas, como, por exemplo, estágios como jovem aprendiz. Os/as jovens reconhecem a importância da escolarização básica para conseguir alcançar seus objetivos, contudo narram as dificuldades estruturais, materiais e de relacionamento com os professores e gestão escolar como limitações para um melhor percurso durante o Ensino Médio. Considera, portanto, a partir dos dados e dos depoimentos dos/as jovens, que apesar de a escola ser considerada como essencial para refletir sobre seus projetos futuros, ela ainda precisa avançar mais no sentido de ampliar as discussões com esses/as jovens sobre tais projetos no interior da escola.

Palavras-chave: Ensino médio. Experiências no Ensino Médio. Juventude. Projetos futuros.

ABSTRACT

The aim of the research was to understand the narratives of the young people who attend the third year of high school about their experiences of schooling. The research presents a qualitative approach, being characterized by a case study, and uses as methodological instruments the observation, the application of questionnaires and narrative interviews (BERTAUX, 2010) with young people of a state public school located in Maceió. Youth is understood as a social category characterized by the plurality of experiences, ideas and characteristics. We discuss the conceptions of life projects based on the studies of some authors such as Schutz (1979) and Dayrell (2005), verifying the relation between them and the process of schooling for the young. As a theoretical contribution, we present the contributions of authors such as Schutz (1979), Kuenzer (2000), Bauman (2001), Velho (2003), Spósito (2004), Dayrell (2007) and Carrano (2011). The results show that young people intend to continue their studies by entering higher and / or technical courses, thus increasing the level of schooling. Getting a job and paying for a private college appears as one of the key strategies thought by young people. The main motivations for thinking about these projects are related to the support and encouragement of the family or the identification of young people in activities already developed, such as apprenticeship as a young apprentice. Young people recognize the importance of basic schooling to achieve their goals, yet they describe the structural, material and relationship difficulties with teachers and school management as limitations to a better course during high school. Considers, therefore, from the data and testimony of young people that although the school is considered essential to reflect on their future projects, it still needs to go further in order to broaden the discussions with these young people about these projects within the school.

Keywords: High school. Experiences in high school. Youth. Future projects.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - DADOS EDUCACIONAIS EM ALAGOAS	333
FIGURA 2 - NÚMERO DE ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO EM ALAGOAS.....	344
FIGURA 3 - ENSINO MÉDIO INTEGRAL EM ALAGOAS.....	366

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - SEXO DOS/AS JOVENS DOS TERCEIROS ANOS A E B.....	644
GRÁFICO 2 - IDADE DOS/AS JOVENS DOS TERCEIROS ANOS A E B.....	655
GRÁFICO 3 - TEMPO DE PERMANÊNCIA DOS/AS JOVENS NA INSTITUIÇÃO.....	666
GRÁFICO 4 - NÚMERO DE JOVENS QUE FICARAM RETIDOS EM ALGUM ANO DE ESCOLARIZAÇÃO	66
GRÁFICO 5 - MOTIVOS DAS RETENÇÕES	67
GRÁFICO 6 - IMPORTÂNCIA DE CONCLUIR O ENSINO MÉDIO PARA OS/AS JOVENS	76
GRÁFICO 7 - EXPERIÊNCIA DE TRABALHO DOS/AS JOVENS.....	91
GRÁFICO 8 - O QUE OS/AS JOVENS PRETENDEM FAZER APÓS A CONCLUSÃO DO ENSINO MÉDIO	98

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 JOVENS NO ENSINO MÉDIO E PROJETOS FUTUROS	16
2.1 O Ensino Médio no Brasil: um breve panorama das reformas	16
2.1.1 O Ensino Médio em Alagoas	32
3 OS SUJEITOS DO ENSINO MÉDIO: SER JOVEM E ESTUDANTE	38
3.1 Relação Sociedade – escola – projetos de futuro	45
3.2 Quais in/certezas?	49
4 PERCUSSOS METODOLÓGICOS: O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	55
4.1 A pesquisa empírica.....	56
4.1.1 O campo	56
4.1.2 1º etapa: Observação	58
4.1.3 2º etapa: Os questionários.....	63
4.1.4 3º etapa: As entrevistas narrativas e os/as entrevistados/as.....	67
5 O PERCURSO NO ENSINO MÉDIO, A RELAÇÃO COM O TRABALHO E OS PROJETOS FUTUROS	75
5. 1 O percurso no Ensino Médio.....	75
5.2 Jovens/estudantes/trabalhadores	90
5.3 Planos futuros em relação aos estudos e trabalhos após a conclusão do Ensino Médio	97
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS.....	117
APÊNDICES	125

1 INTRODUÇÃO

O sistema educacional brasileiro sofre constantes mudanças há anos em todos os âmbitos. Na educação básica, o Ensino Médio está incluso nessas alterações e tem estado no cerne de constantes debates quanto à qualidade do ensino que está sendo ofertado, o conteúdo curricular que é alvo de constantes críticas e sugestões de reformulação, o alto índice de evasão constatado nesta etapa de ensino, dentre tantos outros problemas continuamente destacados nessa fase (mas não exclusivamente nela). Em meio a constante ambiguidade que acompanha há décadas o Ensino Médio, a constante inquietação de para quê (ou para quem), afinal, “serve” o Ensino Médio é a indagação principal de várias pesquisas educacionais.

Dentre todas as questões que envolvem esta etapa de escolarização, temos os protagonistas que estão diretamente envolvidos no processo de ensino no chão da escola: professores, alunos/as e gestão escolar. Neste estudo, abordaremos em especial a questão desses jovens alunos/as, que tem muito a dizer e a contribuir para as significativas mudanças que possibilitam a melhoria do Ensino Médio como um todo a partir das experiências vivenciadas.

Sabemos que o Ensino Médio constitui a última etapa da escolarização básica. Ao finalizá-lo, os jovens terão pela frente uma gama de novas possibilidades sobre qual rumo seguir após o encerramento da vida escolar no ambiente escolar básico (permeado por suas regras) propriamente dito. Surgem então várias inquietações e medos quanto à (re)construção de si mesmo e dos projetos futuros. O poema de Drummond, que ficou famoso na canção de Paulo Diniz, cita uma questão que cabe nesse contexto: *E agora José? José para onde?* O futuro incerto, que se apresenta como realidade ainda não construída, bate à porta dos jovens pressionando-os por escolhas que muitas vezes requerem urgência. Nesse aspecto, a família e a escola ocupam papel central na vida e na escolha dos jovens, pois estão inteiramente relacionadas com seus cotidianos e contribuem para suas reflexões. Por isso, a escola, espaço de socialização e construção do conhecimento, deve se constituir como uma importante aliada dos jovens para a ampliação da discussão sobre as diversas possibilidades dos alunos.

Entretanto, por diversas questões, estudos como os de Dayrell (2007) e Reis (2012; 2014) ressaltam a dificuldade de diálogo entre os jovens e a escola (sujeitos

que nela estão inseridos). Consequentemente, a experiência de escolarização tanto para os professores como para os/as jovens estudantes do Ensino Médio é descrita, constantemente, embora haja experiências contrárias, como negativa e desgastante. Portanto, é necessário, ainda que complicado, aproximar as linguagens juvenis e a escola para que assim possamos estabelecer diálogos com as juventudes a fim de contribuir para a formação cidadã e profissional dos sujeitos jovens.

O processo de construção dessa investigação iniciou-se na inquietação das próprias experiências da pesquisadora que, ao finalizar os estudos na educação básica, encontrou dificuldade em realizar suas escolhas com relação ao que fazer após a conclusão do Ensino Médio. Após percorrer diferentes caminhos não antes cogitados, a graduação em Pedagogia apresentou-me essa temática como opção de estudo através do Grupo de Pesquisa **“Juventudes, Culturas e Formação”**. A identificação com o tema foi instantânea, tendo em vista a própria vivência da autora. A participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) proporcionou um aprofundamento teórico e empírico em relação à temática, os quais foram aprofundados no trabalho de conclusão de curso intitulado **Projetos de “futuro” de jovens brasileiros**: o que abordam os estudos recentes. Esse percurso contribuiu para o posterior interesse em continuar uma trajetória investigativa sobre a categoria juventude em nível de Mestrado.

Cumprе esclarecer, para tanto, que minha fala e vivência partiram de um lugar totalmente diferente da realidade dos sujeitos do estudo. Mesmo com um percurso escolar delineado em escolas e cursinhos particulares e conhecendo diversas possibilidades de escolhas, realizei algumas das quais não concretizei objetivos que havia delineado. Todavia, pude escolher um novo trajeto, completamente distinto daquele que havia pensado quando cursava o Ensino Médio. A partir de então, a indagação que me acompanhou durante a graduação foi: *e os jovens da escola pública, como estão vivenciando tal questão hoje nas escolas?*

Ao trazer a pesquisa resultante da experiência particular da pesquisadora e narrar as vivências da pesquisa de campo, o texto será redigido, em parte, na primeira pessoa do singular. Contudo, em alguns momentos, o texto também será redigido na primeira pessoa do plural, tendo em vista que a construção dessa pesquisa foi um trabalho conjunto elaborado através de diálogos, entre pesquisadora e orientadora.

No Brasil, pelo fato de os jovens passarem grande parte de sua vida - ao menos doze anos, ou até mais, considerando as permanências, entradas e saídas - imersos no ambiente escolar, o qual proporciona uma gama de experiências aos/às estudantes, questionamo-nos que ela potencialmente pode favorecer a identificação e contribuir para a consecução de projetos de futuro. Diante do exposto, o presente estudo buscou compreender as narrativas dos/as jovens que cursam o terceiro ano do ensino médio sobre suas experiências de escolarização seus projetos futuros, levando-nos a seguinte inquietação: **Como as experiências de escolarização e os projetos futuros são narrados por jovens estudantes do ensino médio de uma escola pública de Maceió?** Essa questão central, todavia, suscita diversas outras questões relacionadas as quais contribuirão para a investigação do problema proposto, são elas: Qual a importância do processo escolar para esses jovens? Para os jovens, é função da escola discutir sobre suas possibilidades de escolha ao sair dela? Como a escola contribui para a reflexão sobre seus projetos de futuro? Ao final do Ensino Médio, o jovem se considera preparado para enfrentar o mercado de trabalho ou uma faculdade?

Aproximar os diálogos entre os/as jovens e a escola não se constitui tarefa fácil, mas torna-se imprescindível para que estes dois polos que parecem distintos, mas são muito próximos, possam refletir sobre as pluralidades que compõem as identidades juvenis e sobre as dificuldades, exigências e limitações enfrentadas pela instituição escolar na conjuntura atual na qual vivemos.

A partir do objetivo de caráter mais geral, buscou-se também: (1) ampliar as discussões sobre juventudes, ensino médio e projetos de futuro; (2) identificar os projetos de futuro dos/as jovens e como esses foram pensados/construídos/tecidos; e (3) analisar como a escola *lócus* da pesquisa, em seu cotidiano, trabalha as perspectivas futuras desses sujeitos.

Desde o início, cabe pontuar que o futuro e as escolhas referentes ao mesmo as quais abordaremos nesta pesquisa diz respeito às possibilidades de continuidade de estudos e/ou inserção no mercado de trabalho. Nesse caso, a dimensão de futuro que está sendo acionada para falar dos projetos dos/as jovens está limitada ao campo de estudos e de inserção/permanência no mercado de trabalho. Assim, não pretendemos abordar nesse estudo referências relacionadas à projetos de constituir família, de fazer viagens, modificar características físicas etc.

Compete assinalar algumas considerações sobre nossos propósitos: (1) Como os projetos orientam-se para o futuro, nossa finalidade não centra-se apenas nele, mas também dialoga com o presente, pois investigamos o significado presente das experiências escolares que possibilitam pensar metas futuras; (2) ao abordar sobre o que pensam os/as jovens do Ensino Médio sobre projetos futuros não estamos pensando nesta pesquisa apenas o jovem como “um pré-projeto” (SCHWERTNER E FISCHER, 2012, p. 399) de futuro ou como alguém que só seria levado em consideração somente a partir de um “vir a ser” tendo, no futuro, na passagem para a vida adulta, a confirmação do sentido das suas ações no presente. Sob essa ótica, há uma tendência de encarar a juventude na sua negatividade” (CARRANO; DAYRELL, 2002, p. 02). Consideramos, portanto, os jovens como indivíduos que já são produtores de conhecimento e cultura, fruto de vivências do presente, que é um espaço “válido de formação” (*Idem*, 2002, p. 02).

Embora o enredo que impulsiona a questão de pesquisa venha sendo, nas últimas décadas, crescentemente debatido e analisado no Brasil, torna-se importante ressaltar a relevância da mesma, pois ainda há muito que se discutir e analisar sobre a questão dos projetos futuros dos/as jovens e como estes se relacionam com a escola, em especial, em Alagoas, estado estigmatizado por altos índices de evasão escolar, violência e baixas oportunidades para os/as jovens, principalmente, os/as de baixa renda. É necessário aproximá-los do cerne das discussões educacionais e ampliar o leque¹, ainda incipiente, de pesquisas sobre/com/dos/as jovens em nosso estado. Soma-se a isso a importância da pesquisa para os sujeitos da escola em questão. Com a mesma, foi possível fazer com que ao mesmo tempo jovens, professores/as, gestão e comunidade escolar (re)pensassem o assunto e buscassem, cada vez mais, adotar uma prática voltada para os jovens estimulando e oferecendo-os uma formação crítica e humana. Destaca-se também a relevância da pesquisa em escutar o que os/as jovens têm a falar sobre a escola e seus processos de escolarização.

Cabe destacar, para um melhor entendimento do leitor, que esta dissertação está estruturada em quatro seções, além da introdução e das considerações finais.

¹ Em relação às pesquisas sobre Juventudes no Estado de Alagoas, podemos destacar algumas produções identificadas no site da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) através dos mestrados em Educação (FARIA, 2013) e (SOUZA, 2013); em Sociologia (RESENDE, 2009), (SANTOS, 2009), (SILVA, 2011), (SANTOS, 2013); e em Psicologia (ARAÚJO, 2013), (TRANCOSO, 2013) (FAUSTINO, 2014) E (SANTOS, 2016).

Na segunda seção, apresentamos uma revisão teórica discutindo sobre a temática do processo histórico da construção do Ensino Médio no Brasil, considerando-se que é nesta última etapa de educação básica que os jovens são impelidos a pensarem com mais avidez em seus projetos futuros, “o que coloca os sujeitos diante da necessidade de traçarem planos e realizarem escolhas a partir daí” (CORTI; SOUZA, 2009, p. 58). Ao abordar a trajetória da constituição e das reformas no Ensino Médio no Brasil, em especial a mais recente, o fazemos para situar a etapa de ensino que os/as jovens colaboradores da pesquisa estudam. Entretanto, é necessário esclarecer que os/as jovens envolvidos na pesquisa não vivenciaram a realidade da última reforma do Ensino Médio, posto que a mesma ainda estava em discussão no período de realização da pesquisa empírica.

A terceira seção apresenta a discussão sobre os sujeitos do Ensino Médio, majoritariamente (mas não somente) constituído por jovens, abordando discussões sobre a categoria juvenil e todas as especificidades que a permeiam, apresentando os conceitos de projetos e a problemática de concretizá-los na atualidade.

Na sequência, a quarta seção aborda o percurso metodológico empreendido para a realização da pesquisa. A pesquisa apresenta característica predominantemente qualitativa, utilizando como técnicas de coletas de dados a observação e as “entrevistas narrativas” (BERTAUX, 2010, p. 15). Entretanto, a investigação também empregou um estudo exploratório quantitativo, o questionário, tendo em vista não ser possível realizar entrevistas com todos os alunos e alunas das turmas devido ao quantitativo e do tempo limitado que a pesquisadora dispôs para estar inserida no cotidiano da escola. Ressalta-se, portanto, que o principal intuito da pesquisa não é apenas tabular dados, mas sim utilizá-los como mais um instrumento para enriquecer a pesquisa.

A quinta seção dedica-se aos estudos sobre os dados elucidados pelos questionários, por algumas observações e pelas entrevistas narrativas realizadas com os/as jovens. Os dados foram agrupados de acordo com as recorrências evidenciadas por esses instrumentos metodológicos.

Por fim, apresentamos as considerações finais onde serão reforçados os resultados da pesquisa, as análises da própria autora, como também serão ressaltadas questões que posteriormente possam ser ampliadas em novos estudos, tendo em vista que nosso estudo não pretende e reconhece que não esgotam todas as discussões acerca da temática.

2 JOVENS NO ENSINO MÉDIO E PROJETOS FUTUROS

Iniciamos nossa discussão trazendo para o debate a questão da problemática que envolve o Ensino Médio, tendo em vista que os sujeitos do estudo estão vivenciando e/ou concluindo essa etapa de ensino.

O Ensino Médio no Brasil, como dito anteriormente, sofreu e ainda é alvo de reformulações que, diga-se de passagem, são resoluções adotadas para resolver problemas pontuais e não a longo prazo. Os alvos diretos atingidos por tais reformulações são os professores, gestores, alunos e pais que se encontram em uma grande encruzilhada. A expansão da escolarização no Brasil aconteceu de forma gradual e lenta, e, se hoje temos muitos/as jovens que concluem o Ensino Médio, essa realidade não era concretizada há alguns anos. A obrigatoriedade da oferta do Ensino Médio como etapa conclusiva da educação básica só foi efetivamente reconhecida através da Emenda Constitucional nº 59 de 2009, a qual tornou obrigatória a educação básica dos quatro aos dezessete anos de idade. Observa-se, portanto, que esse direito garantido aos jovens brasileiros é absolutamente recente, explicitando “a ausência histórica dessa etapa educativa como possibilidade de todos” (MOLL; GARCIA, 2014, p. 07).

Por isso, expomos a necessidade da retomada dessa discussão, inicialmente, com o objetivo de problematizar o panorama atual dos debates em torno dessa etapa de ensino. Ainda que não seja proposto um estudo histórico (esse não é o foco da pesquisa), consideramos necessário partir de alguns desses aspectos para situar o leitor de que lugar estamos iniciando, afinal, é esta etapa de ensino que os sujeitos de nossa pesquisa vivenciam em seus percursos escolares. Logo, sendo a escola um dos *lócus* que mais integram jovens em seu interior e sendo o Ensino Médio a etapa de ensino que mais concentra esses sujeitos, ponderamos pertinente a discussão. Assim, convidamos você a fazer esse percurso conosco.

2.1 O Ensino Médio no Brasil: um panorama das reformas

O Ensino Médio, etapa conclusiva da educação básica, foi e ainda se constitui como um dos grandes desafios da educação brasileira. Talvez porque seja acompanhado de um grande dilema desde a sua criação. A sociedade brasileira da época colonial, caracterizada pela exploração das atividades escravocratas, não

atribuía valor significativo nem ao trabalho nem a educação. Nascimento (2007) relata bem a divisão das classes sociais na qual os trabalhos manuais, desprovidos de valores sociais, eram destinados aos escravos, posteriormente trabalhadores livres, e as camadas mais baixas da sociedade. A educação para o trabalho, quase inexistente, também sofria os mesmos preconceitos. Dessa forma, o ensino era restrito a uma pequena parcela da população, a que detinha maior concentração de capital econômico. Como resultado,

A educação brasileira durante os períodos colonial e imperial tinha por finalidade a formação da elite da sociedade para o exercício das atividades político-burocráticas e das profissões liberais. Para esta pequena parcela da sociedade brasileira predominava o ensino humanístico e elitista (NASCIMENTO, 2007, p. 79).

O autor (op. cit) traçando o panorama de mudanças econômicas esclarece que nas últimas décadas do século XIX, em decorrência do lento processo abolicionista, da expansão do uso de mão-de-obra imigrante e assalariada, a proclamação da República, o embrionário projeto de industrialização, dentre outros fatores, abriram caminho para que o processo de industrialização do país começasse a ganhar fôlego posteriormente através dos investimentos externos e do desenvolvimento do capitalismo internacional. O crescente processo de industrialização provocou conflitos econômicos e políticos entre os mais influentes: de um lado estavam os magnatas da agro-exportação, do outro os empresários dos meios urbanos e industriais. A influência econômico-social do setor industrial ganhou força e em 1930 tornou-se “vencedora”, marcando o início da consolidação da ordem econômico-social capitalista brasileira com o processo de industrialização do país, “finalizando” a fase agro-exportadora (NASCIMENTO, 2007).

Reiterado desde o início da fase Republicana, o processo educacional segregador intensificou-se ao longo do desenvolvimento da sociedade brasileira, na qual a formação educacional de cada cidadão era demarcada pela posição social a qual pertencia. Conforme previa-se, portanto, a expansão e consolidação do capitalismo industrial no país conservou o monopólio e concentração de renda nas mãos de pequenos grupos, privando a grande parcela da população da participação social, cultural, econômica e política. Todavia, o advento e fortalecimento do processo industrial e a migração da população para os grandes centros urbanos

acarretaram uma nova necessidade também para o âmbito educacional, a ampliação de formação escolar a todas as classes sociais.

Em 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde (MES), Francisco Campos, o então Ministro, instaurou alguns decretos referentes a reformas no Ensino Superior, no ensino secundário e no ensino comercial. Esse conjunto de decretos, então denominado com o próprio nome do Ministro, estabeleceu duas etapas para o ensino secundário, ou seja, o Ensino Médio: o fundamental, com duração de cinco anos; e o complementar, com duração de dois anos. Dessa forma, a Reforma Francisco Campos, Decreto nº 19.890 de 18/04/1931, estabeleceu, em esfera nacional, o que ficou conhecido como a modernização do ensino secundário brasileiro. Através dessa iniciativa, implantou mecanismos disciplinares tais como o aumento do número de anos do curso secundário e a sua divisão em ciclos, o currículo seriado, a frequência obrigatória às aulas (mínimo de 75%), submissão dos alunos a um exigente sistema de avaliação e a reestruturação do sistema de inspeção federal a partir de princípios pautados na racionalidade e uniformização do sistema de ensino (SOUZA, 2008).

Apesar de inovadora e, em certa medida apresentar aspectos positivos, a proposta não acompanhou o crescimento demográfico da década de 30 e corroborou uma educação voltada para as classes mais favorecidas economicamente por apresentar altos níveis de exigências para aprovação, caracterizando uma excludente seletividade. Além disso, a reforma não alterou o problema da articulação entre o secundário e os outros ramos do Ensino Médio, de caráter técnico-profissionalizante. Mantendo, portanto, o ensino secundário como única forma de acesso ao ensino superior.

Em 1934, a promulgação da Constituição representou um pequeno, porém significativo avanço na área correspondente à educação, evidenciando a influência do movimento escolanovista² e ratificando o papel do Estado na oferta de um ensino primário obrigatório e gratuito (NASCIMENTO, 2007). Na contramão desse

² Escola Nova foi um movimento de renovação do ensino especialmente forte na Europa, mas que se difundiu por todo mundo. Baseado principalmente pelos ideais defendidos por John Dewey de que a educação é uma necessidade social. No Brasil, esse movimento teve vários representantes que em 1932 lançaram ao povo e ao governo o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Esse manifesto, que expressa-se como um instrumento político, propunha realizar a reconstrução social pela reconstrução educacional. Fundando-se nos pressupostos de que a educação é uma função essencialmente pública, laica, gratuita e obrigatória, o manifesto delineia as diretrizes de um sistema nacional de educação articulado entre os diferentes níveis de ensino, desde a educação infantil até a universidade (SAVIANI, 2004, p. 33).

processo, em 1937, período do governo totalitário da Era Vargas³, através da Carta Outorgada de 1937, trouxe novamente à cena educacional o retrocesso de uma educação a qual se propunha atender aos setores conservadores da sociedade. Nesse sentido, reforça-se o dualismo entre o ensino propedêutico, voltado a formação ampla e elitista e o ensino profissional, voltado para a formação para o trabalho e destinado às camadas menos favorecidas economicamente.

Em 1942, o então Ministro de Vargas, Gustavo Capanema implementa novas reformas em alguns ramos do ensino, buscando ajustar a estrutura estabelecida pela reforma anterior aos princípios do Estado Novo. A denominada Lei Orgânica do Ensino Secundário, promulgada em 09 de abril de 1942, deu continuidade a subdivisão do ensino secundário em dois ciclos: 1º ciclo - curso ginasial, com duração de 04 anos, compreendia um curso de formação geral; 2º ciclo – dividido em clássico e científico, ambos com duração de três anos, cujo fim consistia em aprofundar os conhecimentos do curso ginasial. O principal objetivo dessa modalidade de ensino se constituía em preparar para o Ensino Superior. Ademais, a reforma também objetivava formar no adolescente uma sólida cultura geral, elevar a consciência patriótica, destacando o papel primordial a ser desempenhado pelas elites dirigentes no destino do país (ROMANELLI, 1986).

Ainda em 1942 as Leis Orgânicas também estruturaram o ensino técnico-profissional (industrial, comercial, normal e agrícola), voltado a formação de mão-de-obra para a indústria, sem possibilitar a ascensão ao Ensino Superior, revelando-se, mais uma vez, o descompromisso do governo em relação à formação geral e humanística dos menos favorecidos, preocupado apenas com o ensino das técnicas necessárias ao desenvolvimento de determinadas atividades e reafirmando ainda que o domínio dos conteúdos gerais das letras, das ciências e dos conhecimentos letrados são os considerados válidos para ocupar os cargos de dirigentes. Assim, a Lei Orgânica do Ensino Industrial de 1942 criou as bases para a criação de um ensino profissional voltado para a indústria, consolidando a organização do ensino brasileiro em duas vertentes opostas. Entretanto, o Estado, sem apresentar condições de organizar e desenvolver a educação industrial, transfere-a para iniciativa privada.

³ Período entre os anos de 1930 a 1945, no qual o Brasil foi governado por Getúlio Vargas, que expulsou do poder a oligarquia cafeeira.

A criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI, em 1942, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC, em 1946, marcaram o início e a oficialização pelo Estado da transferência para o setor privado da responsabilidade pela formação e qualificação da mão-de-obra necessária para o crescimento da indústria, tendo em vista, que o Estado não tinha recursos para equipar adequadamente as suas escolas profissionais (NASCIMENTO, 2007, p. 82).

Desta forma, percebemos a dificuldade do poder estatal em manter uma educação de qualidade em seus diferentes âmbitos, possivelmente devido à expansão do sistema e crescimento populacional (mas não somente). A alternativa encontrada para a educação industrial foi transferir a responsabilidade de formação de mão-de-obra qualificada para as indústrias, criando-se um sistema “paralelo” de ensino. Assim, foi encontrada uma forma de justificar a dualidade do sistema de ensino o qual apresentava duas ramificações: uma para o ensino propedêutico e uma para o ensino profissional. Nesse sentido, corroboramos com Romanelli quando a autora esclarece que

Aí está o significado da criação e da manutenção do sistema paralelo do ensino, ao lado de um sistema oficial. A manutenção desse dualismo, ao mesmo tempo que era fruto de uma contingência, decorria da necessidade de a sociedade controlar a expansão do ensino das elites, limitando o acesso a este às camadas médias e altas e criando o “derivativo” para conter a ascensão das camadas populares, que fatalmente procurariam as escolas do “sistema”, se estas lhes fossem acessíveis (ROMANELLI, 1986, p. 169).

Como ressaltado anteriormente, os membros das classes médias e altas da sociedade continuavam a cobiçar uma educação voltada para a formação geral para manter o *status* adquirido ou mesmo para adquirir *status* proveniente da formação, enquanto os membros das camadas mais desfavorecidas procuravam em maior demanda as escolas primárias e as profissionais, pois necessitavam de uma rápida formação para então buscar meios de sobreviverem economicamente.

Em 1961, após longos embates no Congresso Nacional, foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) - Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961- da educação brasileira, a qual estabelecia as diretrizes da educação nacional. No que diz respeito ao Ensino Médio, a lei o estruturou em ginasial (04 anos de duração) e em colegial (03 anos de duração), ambos por sua vez compreendendo o ensino secundário e o ensino técnico (industrial, agrícola, comercial e normal). Embora não

apresentasse mudanças extremas, essa foi a primeira vez que o ensino “profissional foi integrado ao sistema regular de ensino, estabelecendo plena equivalência entre os cursos, apesar de não superar a dualidade estrutural, uma vez que continuaram a existir dois ramos distintos de ensino para distintas clientelas” (NASCIMENTO, 2007, p. 82), conservando, conseqüentemente, as desigualdades existentes desde as origens da educação brasileira. Em síntese,

A partir de então, o aluno que concluísse qualquer ramo de ensino médio poderia ter acesso ao ensino superior mediante vestibular. Mas apesar da eliminação das barreiras formais, a dualidade do ensino médio manteve-se devido à existência da rede dual de escolas secundárias e técnicas – e o prestígio social do ensino secundário (SOUZA, 2008, p. 232).

Com o Golpe Militar em 1964, a educação ganhou novas orientações: visando atender às demandas das transformações na estrutura econômica do país, adaptou-se o sistema educacional às necessidades do desenvolvimento capitalista. Assim, as estratégias educacionais elaboradas pelo governo militar voltadas ao Ensino Médio basearam-se em

Uma visão utilitarista, sob inspiração da “teoria do capital humano”⁴, ao pretender estabelecer uma relação direta entre sistema educacional e sistema operacional, subordinando a educação à produção. Desta forma, a educação passava a ter a função principal de habilitar ou qualificar para o mercado de trabalho (NASCIMENTO, 2007, p. 83).

Deste modo, observamos, mais uma vez, a utilização da educação como meio de manutenção e favorecimento da estrutura capitalista vigente na sociedade brasileira.

Em 1971, a Lei Nº 5692 reformou o Ensino Médio, constituindo o ensino de 1º e 2º grau, sendo o último caracterizado pela profissionalização obrigatória. A referida lei ampliou a obrigatoriedade escolar para oito anos, mediante a implementação de

⁴ A Teoria do Capital Humano foi conceituada por Theodore W. Schultz como um conjunto de capacidades, habilidades e destrezas dos indivíduos com valor econômico. De acordo com esta teoria, a relação entre qualificação, força de trabalho e crescimento econômico é direta, na medida em que o nível de escolaridade levaria ao aumento de produtividade do indivíduo, à elevação de renda do trabalhador e, conseqüentemente, ao desenvolvimento econômico nacional. Nesta conceituação, a educação passou a ser considerada como preparadora de recursos humanos para o desenvolvimento econômico do País e, portanto, o investimento no fator humano seria determinante para o aumento da produtividade e para a superação do atraso econômico nacional: tinha-se uma visão economicista da educação (FRATTINI, 2011, p. 62).

uma escola única de 1º e 2º graus, reduzindo o ensino médio que antes era de 07, para 03 ou 04 anos. Outra mudança introduzida por esta lei ao cenário educacional foi a extinção dos exames de admissão⁵. Conforme bem nos explica alguns autores (NUNES, 2000; ANCELMO, 2010), a partir da Lei de Diretrizes e Bases de Ensino do 1º e 2º graus (Lei 5692/71), escola básica ganhou o seguinte delineamento:

- *1º Grau*: houve a junção do antigo ensino primário e o primeiro ciclo (ginasial) do antigo ensino médio. Era responsável pela formação da criança e do adolescente na faixa etária de 7 a 14 anos, apresentando uma escolaridade obrigatória de oito anos.
- *2º Grau*: constituído do segundo ciclo (colegial) do antigo ensino médio. Era responsável pela formação do adolescente e sua qualificação para o trabalho (ANCELMO, 2010, p. 50).

A nova configuração de um sistema único para o ensino médio, até então nunca vivenciado na sociedade brasileira, substituindo os sistemas propedêutico e profissionalizante, pelo qual todos os cidadãos eram obrigados a cursar, independente da classe social a qual pertencesse, com vistas a adquirir qualificação para o mercado através de certificação escolar, representa uma função ideológica sobre a sociedade produzindo a falsa ideia de que a reforma concebe “um princípio democratizante” (NASCIMENTO, 2007, p. 83). Entretanto, sabemos que esse princípio não se efetivou na prática, e que a pretensão de certificar profissionalmente os concluintes dessa etapa assumia também uma outra função: a de reprimir a procura de vagas para o Ensino Superior.

Diante das dificuldades que a aprovação dessa lei trouxe para o cenário educacional no tocante aos aspectos da falta de recursos da estrutura escolar física, curricular e profissional, surgem insatisfações por parte da sociedade e da comunidade escolar. Assim,

A situação educacional configurada partir das reformas instituídas pela ditadura militar se tornou alvo da crítica dos educadores, que crescentemente se organizavam em associações de diferentes tipos, processo esse que se iniciou em meados da década de 1970 e se intensificou ao longo dos anos de 1980 (SAVIANI, 2004, p. 45).

⁵ Esse exame foi por algumas décadas a linha divisória entre a escola primária e a escola secundária, funcionando como um rito de passagem cercado de significados e simbolismos. O mesmo mobilizava os estudantes, seus pais e irmãos. Obter a aprovação nas provas tinha uma importância equivalente à aprovação nos exames vestibulares ao ensino superior. Era uma espécie de senha para a ascensão social (NUNES, 2000, p. 45)

É nesse contexto de insatisfações e após fracassadas medidas paliativas para contê-las que em 1982 é extinta a escola única de profissionalização obrigatória, reavivando a antiga concepção (que na verdade nunca deixou de existir) de uma educação dual. Desse modo,

A proposta de implementação compulsória da profissionalização do Ensino Médio (2º grau) foi alterada pela Lei nº 7044/82, que extingue a escola única de profissionalização obrigatória, a qual nunca chegou a existir concretamente. Esta lei reedita a concepção vigente antes de 71, de uma escola dualista (propedêutica e profissionalizante) (NASCIMENTO, 2007, p. 84).

Infelizmente, o fato da dualidade do ensino não ser superada por meio da Lei Nº 5692/71 não causa tanta estranheza, posto que ela expressa a divisão que está posta na sociedade brasileira quando forma trabalhadores para realizar os serviços manuais e trabalhadores intelectuais, respondendo assim, “à racionalidade da divisão social e técnica do trabalho nos termos da organização taylorista/fordista, de natureza rígida” (KUENZER, 2007, p. 1156).

Em 1988, após a promulgação da Constituição vigente em nosso país, importantes transformações aconteceram nos âmbitos políticos, econômicos e sociais, dentre estes a educação. Após longos anos de embates e discussões, no ano de 1996 foi provada pelos poderes legislativo e executivo a nova LDB (Lei Nº9394/96), a qual não veio a atender as aspirações dos educadores e acata em caráter minimalista os anseios de mudança para a educação do nosso país. O início da década de noventa marcou a introdução de mudanças estruturais no Brasil, objetivadas a inserir o país no mercado econômico mundial, subordinando nosso mercado econômico à economia mundial. Esse contexto exige um novo cenário educacional no país, pois,

Com a economia brasileira internacionalizada na nova fase do capitalismo, o nível educacional é considerado um fator determinante na competitividade entre os países. O novo paradigma produtivo impunha requisitos de educação geral e qualificação profissional dos trabalhadores, em oposição à formação especializada e fragmentada fornecida no padrão Taylorista (NASCIMENTO, 2007, p. 87).

Portanto, nessa conjuntura social, histórica e econômica já não há espaço para o trabalhador que possui uma formação fragmentada. O mercado passa a

exigir um trabalhador que tenha uma formação geral, capaz de articular teoria e prática ao exercício das práticas sociais. Tais mudanças ocorridas no mundo do trabalho descarregam sobre a agenda político-pedagógica a necessidade de novas estratégias de formação humana. Assim, as reformas do ensino na década de 1990 lançam estratégias voltadas para a inserção dos que vivem do trabalho a nova ordem econômica. Por isso, a Lei Nº 9394/96 altera o foco do Ensino Médio voltado para preparação para o trabalho, deslocando-o para a preparação para vida, em contraposição às propostas anteriores.

Em decorrência, o Ensino Médio passou a ser configurado com uma identidade própria, como etapa final de um mesmo nível da educação, que é a Educação Básica, e como implicação perde o seu caráter intermediário entre os níveis fundamental e superior. Para além, teve assegurada a possibilidade de se articular, até de forma integrada em um mesmo curso, com a profissionalização, pois o artigo 36-A prevê que “o Ensino Médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (BRASIL, 1996). Por isso, um dos pontos principais da “nova” roupagem filosófica, iniciada a partir da nova LDB, consiste na separação do ensino profissional do ensino regular. A partir desta, a formação técnica passa a ser um complemento da formação geral. Desta feita, o/a estudante pode cursar as duas modalidades concomitantemente, mas é requisitado fazer os dois cursos para a obtenção do diploma.

A esse propósito, Kuenzer (2000) faz uma interessante análise sobre a separação de tais modalidades de ensino, haja vista que, para a autora, a superação do sistema taylorista/fordista no campo da educação requerida pelas novas configurações e exigências do mundo do trabalho, o qual passa a exigir uma ampla formação humana possibilitada através da educação voltada para a cidadania e para o trabalho que propicie a construção de uma autonomia intelectual e ética do indivíduo, não é um problema pedagógico, mas sim um problema político. Isso porque a autora defende que não basta fazer uma crítica ao modo taylorista/fordista que orientava os currículos dos cursos técnicos que formavam sob a orientação de um determinado mercado de trabalho e sobre este fundamento extinguir os cursos profissionalizantes, instituindo através de decreto que a dualidade estrutural da educação foi superada por meio da constituição de uma única rede, inclusive negando uma discussão sobre a equivalência entre ensino médio e profissional.

Nesse sentido, a autora aponta que afirmar que a nova educação média deverá ser tecnológica – e assim preparada para promover o acesso articulado aos conhecimentos tecnológicos, científicos e sócio-históricos – é uma solução fácil, pois está restrita ao âmbito pedagógico. Todavia, é uma proposição reducionista que não toma em consideração o percurso histórico da sociedade brasileira marcado por discrepantes relações econômicas, principalmente as influências das novas e velhas práticas da política neoliberalista na relação entre capital e trabalho. Logo, percebemos que a proposta de uma escola unitária não condiz com a realidade da sociedade brasileira que, assim como a escola, é marcada por distintas trajetórias. Dessa forma, o slogan de “escola para a vida” constitui-se uma nova forma (mais bonita) de manutenção da escola dual, sob uma falsa ideia de unitariedade.

Com o objetivo de nortear o trabalho pedagógico dessa etapa de ensino, alguns documentos foram lançados e/ou atualizados ao longo dos anos, sob diferentes perspectivas de governos que assumiam o poder em determinadas épocas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) - (Parecer CNE/CEB no 15/98 e Resolução CNE/CEB nº 3/98) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) destacam-se então (aliados também à LDB) como os principais documentos para essa etapa do ensino.

Na Resolução CEB/CNE, de 26 de junho de 1998, o governo estabelece as DCNEM, definindo em seu artigo 1º que as mesmas

[...] se constituem num conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho.

As diretrizes destacam que as ações pedagógicas e administrativas dos sistemas de ensino e das escolas devem ser coesas com os princípios estéticos, políticos e éticos. Afirmam também que as propostas pedagógicas devem ser orientadas por competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos previstos pelas finalidades do Ensino Médio. Os princípios pedagógicos da identidade, diversidade e autonomia, da interdisciplinaridade e da contextualização são adotados como estruturadores dos currículos. A partir de

então, a base nacional comum é organizada em três áreas de conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Após a necessidade de atualização dessas diretrizes, identificada pela mudança na legislação, dentre outros motivos, em 2010, foi criada uma comissão do Conselho Nacional de Educação (CNE) para tratar especificamente dessa questão. A discussão foi promovida em vários âmbitos nacionais, desde secretarias estaduais, discussões em fóruns, audiências públicas que contaram com a participação de educadores, como também a contribuição de entidades renomadas tais como a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Em 2012, revogando-se as diretrizes anteriores, entra em vigor a Resolução Nº02/2012, (re)definindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio.

No ano de 2013 o governo lança a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, que reúne, dentre estas, as diretrizes voltadas para o Ensino Médio. Esse documento, mais completo, aborda a construção histórica do Ensino Médio, reconhecendo a dualidade expressa em sua constituição; discute ainda, de forma até inédita, sobre os sujeitos do Ensino Médio, aqueles que por anos foram negligenciados e em recentes discussões vem se destacando: os jovens do Ensino Médio diurno, os do Ensino Médio noturno e os da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Aborda, ainda, os jovens estudantes quilombolas, indígenas e que residem no campo. Assim, reconhece-se o pequeno, mas significativo avanço nas discussões propostas por tal documento no sentido de caminhar para a diminuição das desigualdades vivenciadas no cotidiano da escola média.

Já os PCNEM, lançados em 1999, definem o eixo norteador da proposta pedagógica curricular, os quais apesar de não se constituírem normas obrigatórias, auxiliam na reflexão e no planejamento da prática diária em sala de aula do professor. Após seu lançamento duas novas versões foram lançadas: os “PCN+ (Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais)” e as “Orientações Curriculares para o ensino médio” publicados, respectivamente, em 2002 e 2006 pelo MEC. Todas essas versões dividem seus pressupostos em três áreas do conhecimento⁶, conforme estabelecido pelas

⁶ Linguagens, códigos e suas tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias e Ciências Humanas e suas tecnologias.

DCNEM. Desse modo, “na essência, os documentos guardam identidade com os primeiros PCNEM e se definem como seu *continuum* curricular” (SANTOS; DIÓGENES; REIS, 2012, p. 120).

Posto isso, observamos que, apesar de terem sido lançados outros importantes documentos e programas, tais como o Ensino Médio Inovador em 2009⁷ que apresenta como objetivo a “melhoria da qualidade do ensino médio nas escolas públicas estaduais” (BRASIL, 2009, p. 05); e o Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio⁸ que representa a estratégia dos governos estadual e federal no sentido de formular e implantar políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro, através, inicialmente, de duas estratégias: o próprio programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e a Formação Continuada dos Professores do Ensino Médio, a LDB, as DCNEM e os PCNEM constituem-se os documentos mais reguladores dessa etapa da educação básica. Assim,

A LDBEN Nº9394/96, as DCNEM e os PCNEM constituem-se nos eixos legais estruturantes por meio dos quais está planejado o novo modelo reconfigurativo da última etapa da educação básica. O primeiro eixo é o marco legal, por excelência. As Diretrizes e os Parâmetros dele emanam, de forma a constituírem filamentos regulamentadores e norteadores da organização da oferta e da manutenção desse nível de ensino, assim como das ações curriculares que nele processam (SANTOS; DIÓGENES; REIS, 2012, p. 119).

Em 2016, após grandes reviravoltas no cenário político e econômico do país, é lançada mais uma proposta de mudança para o Ensino Médio. Dessa vez, o governo atual, que só para salientar não foi eleito diretamente, conduzido pelos princípios de uma visão mercantil (SILVA; SCHEIBE, 2017), propôs através de Medida Provisória (MP 746/2016) uma nova reformulação para o Ensino Médio. A MP 746/2016, que se caracteriza por ser arbitrária e antidemocrática, já que não foi discutida com entidades de educação, nem mesmo com a comunidade escolar que está diretamente na escola, apesar de ressaltar que o currículo do Ensino Médio respeitará o que será determinado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, que ainda está em reformulação) propõe (in)diretamente que as disciplinas de artes,

⁷ Portaria Nº 971, de 09 de outubro de 2009.

⁸ Portaria Nº 1.140, de 22 de novembro de 2013.

educação física, sociologia e filosofia⁹ tornem-se facultativas no Ensino Médio e ainda que a formação técnica e profissional passe a ter peso semelhante às quatro áreas do conhecimento. Assim, o Ensino Médio volta-se com ainda mais força a formar jovens destinados a ocupar cargos no mercado de trabalho.

Ressaltamos nesse episódio a grande mobilização e o protagonismo da juventude contra essa medida provisória. Muitos/as jovens ocuparam escolas públicas em todo país mostrando a força e a resistência política da juventude a fim de mobilizar os cidadãos e os políticos para uma maior discussão dessa medida. Destaca-se nesse episódio como o papel do/a jovem problematizador/a torna-se “perigoso” para a ideia de desenvolvimento de uma nação hegemônica.

Apesar da resistência e da grande notoriedade gerada pelas ocupações, em fevereiro de 2017 a MP 746/2016 foi sancionada pelo presidente Michel Temer e passa a ser a Lei nº 13.415/2017.

A maior mudança que a nova lei aponta se refere à flexibilização da carga horária do Ensino Médio, estabelecendo que todos os estudantes deverão cumprir um período de horas comum abrangendo as quatro áreas do conhecimento, com carga horária não superior a 1800 horas durante todo Ensino Médio, organizadas a partir da BNCC, ainda em construção para esta etapa de ensino. As horas remanescentes para o cumprimento da carga horária, de acordo com o portal do MEC, serão dedicadas ao aprofundamento acadêmico nas áreas eletivas ou a cursos técnicos nas respectivas áreas: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; e V – formação técnica e profissional.

Nesse aspecto, a lógica do governo está pautada na ideia de que os estudantes poderão ter o livre-arbítrio em poder escolher estudar aquilo que avaliam ser mais interessante e útil para sua formação, considerando, em especial, suas escolhas profissionais futuras. Contudo, sabemos, através dos índices e da realidade educacional de nosso país, que as escolas não possuem infraestrutura

⁹ A MP previa que o ensino de artes e de educação física (antes previsto em todas as etapas da educação básica – educação infantil, ensino fundamental e médio) seria obrigatório apenas nos ensinos infantil e fundamental. Ou seja, no Ensino Médio, o ensino dessas disciplinas dependeria do que estaria dentro do conteúdo obrigatório da BNCC. O mesmo ocorre com as disciplinas de filosofia e sociologia: um inciso da lei indicava que o ensino delas era obrigatório nos três anos do Ensino Médio. A MP derrubou esse inciso. Entendemos que, flexibilizar a oferta destas disciplinas significa, na prática, retirá-las do currículo do Ensino Médio com o principal objetivo de economizar gastos. Após grande pressão popular essa questão foi revista

satisfatória para oferecer todos os itinerários. Sendo assim, os itinerários ofertados aos estudantes da escola pública seriam limitados, empurrando-os para cursos voltados ao mercado de trabalho e não à universidade.

De acordo com a nova lei, a BNCC deverá ser organizada a partir de quatro áreas do conhecimento, a saber:

“Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas (BRASIL, 2017).

Somente ficarão determinadas quais disciplinas serão obrigatórias no Ensino Médio a partir de sua aprovação. Todavia, a partir de toda indignação e mobilização da sociedade quanto à retirada de sociologia, filosofia, arte e educação física do currículo, foi incluída na lei a obrigatoriedade de estudos e práticas dessas disciplinas, conforme a redação do segundo parágrafo desse mesmo artigo: “§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao Ensino Médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 2017). Porém, tal redação não determina a obrigatoriedade das disciplinas, e sim de seus estudos. Sendo assim, o conteúdo poderá estar dissipado em outras disciplinas como história e geografia.

Ainda que a reforma seja proposta tanto para a rede pública como para rede privada de ensino, observa-se que a redução de 2400 horas da BNCC, para 1800 horas, privará as classes menos favorecidas à entrada no Ensino Superior, evidenciando, mais uma vez, a opção por uma educação classista, haja vista que os alunos da rede pública não terão acesso ao conteúdo exigido nos vestibulares de diversas faculdades e no ENEM. Por sua vez, as escolas particulares, seguindo a lógica de mercado, propondo-se a atender aos interesses do cliente, não se submeterão a tal exigência. Portanto, o questionamento de que o filho do trabalhador assalariado receberá a mesma educação que o filho dos mais favorecidos economicamente, infelizmente, já está respondido.

Acrescenta-se a todos esses fatores preocupantes, o aumento gradual da carga horária de 800 para 1400 horas anuais, estabelecendo horário integral de no

mínimo 07 horas para todas as escolas. Ainda que esse aumento seja progressivo e sem um prazo ainda definido para essa ampliação, há uma orientação para que em um prazo de cinco anos as escolas já ofereçam 1000 horas anuais. A preocupação em torno dessa questão centraliza-se no fato de que muitos estudantes do Ensino Médio trabalham no contraturno de suas aulas¹⁰. Acrescenta-se, ainda, o problema de financiamento e infraestrutura aos quais as escolas já enfrentam atualmente. O aumento da carga horária exige novas mudanças para a escola, como aumento da carga horária de professores, laboratórios equipados, merenda de qualidade, contratação de novos profissionais, etc. Fatores que são difíceis de garantir já na realidade atual.

Destaca-se também que a lei possibilita ao jovem uma formação técnica profissional dentro da própria carga horária do Ensino Médio “regular”, desde que o jovem continue a cursar das disciplinas de Português e Matemática até o final. Assim, ao finalizar essa etapa de ensino, o mesmo terá um diploma do Ensino Médio e um certificado do Ensino Técnico, não mais precisando cursar 2400 horas do Ensino Médio para depois fazer um curso técnico de 1200 horas, como antes era exigido. Questiona-se, portanto, a qualidade dessa formação no Ensino Técnico, considerando-se, mais uma vez, a precária infraestrutura das escolas públicas e o incentivo à formação técnica em detrimento de uma formação superior de qualidade, em especial, para os jovens de escolas públicas.

Outra medida aprovada pela referida lei estabelece que as escolas poderão contratar profissionais com “notório saber” para ministrar aulas no Ensino Técnico. Na prática, o governo apenas naturalizou um artifício antigo e corriqueiro no cenário educacional do país, no qual, por falta de investimentos, profissionais atuam sem serem licenciados ou possuírem a licenciatura correta para ministrar a disciplina. Portanto, a lei veio ratificar e ampliar a continuação dessa prática.

Dessa forma, observa-se que se não avançamos nem atingimos a educação média que almejamos, tal medida representa passos mais largos em direção ao passado. Pois, além de retroceder no campo curricular limitando aos alunos discussões fundamentais e da prática de atividades estéticas e corporais que ampliam sua visão de mundo, de cidadania, de formação da sensibilidade, criticidade e criatividade, a lei ainda permite que profissionais com notório saber, que

¹⁰ Como exemplo, assim como veremos adiante, citamos alguns/algumas participantes de nossa pesquisa, que realizam atividades remuneradas no turno contrário ao que estudam.

sejam reconhecidos pelos respectivos sistemas de ensino, possam dar aulas de conteúdos de áreas afins à sua formação. Ou seja, para determinadas áreas da formação técnica e também da formação curricular de ensino não será obrigatório a formação pedagógica dos professores, reiterando de forma desmascarada a desvalorização dos cursos de Licenciaturas e da profissão do/a professor/a.

Evidencia-se assim a valorização dada pelo governo à Educação Média de nosso país, que objetivando tratar as dificuldades existentes nessa etapa de ensino, impõem (mesmo após gigantescos protestos e repúdios das classes estudantis, dos professores da educação básica e superior, de entidades de educação) uma medida rápida, fácil e superficial, que atende aos interesses do capitalismo, sem sequer preocupar-se com o público que a mesma atende.

Dessa forma, entendemos que as alterações promovidas na LDB pela Lei nº 13.415/2017 apontam para uma formação educacional cada vez mais aligeirada, heterônoma, comprometida com as exigências que o mercado impõe para atender as suas necessidades, afastando assim a possibilidade de formação de cidadãos plenos, críticos e autônomos pessoal e intelectualmente, caracterizando-se em um regresso em pleno século XXI. Logo, é possível nos inquietarmos sobre quais são os tipos de experiências que esses/as jovens viverão nesse novo formato do Ensino Médio que os/as auxiliem a pensar seus planos futuros?

É evidente, portanto, que a dualidade do Ensino Médio não foi e está longe de ser superada. A almejada educação integral que articule formação geral, ciência, cultura e trabalho (pois este também forma o sujeito) torna-se cada vez mais distante do cenário educacional brasileiro, tendo em vista as novas políticas estabelecidas em nosso país. Assim, corroboramos com Kuenzer (2000) quando ela afirma que a unitariedade do Ensino Médio só se torna possível a partir da superação do modelo a qual a sociedade brasileira construiu suas bases, podendo-se afirmar que “a materialidade da escola média brasileira, produto histórico de um determinado modelo de organização social, econômica e política, não oferece condições para a unitariedade, a não ser em outro modelo de sociedade” (KUENZER, 2000, p. 21).

Vale ressaltar, ainda, que esta etapa deve ser considerada para além de uma simples fase de extensão do Ensino Fundamental, de uma fase de transitoriedade que possibilita a obtenção de diplomas, ou de ser um trampolim para o mercado de trabalho e para o Ensino Superior. O Ensino Médio, portanto, representa uma

importância em si mesmo, apesar das crises de identidades ao qual foi e ainda é submetido.

Em suma, os sucessivos movimentos de reformas da educação brasileira e, conseqüentemente, do Ensino Médio “demonstram que a educação é campo de luta privilegiado e, dependendo das forças sociais dominantes, as tendências da política educacional assumem essas ou aquelas características” (SANTOS; DIÓGENES; REIS, 2012, p. 113).

Objetivando conhecer melhor o contexto e a realidade da pesquisa, torna-se necessário apresentar um pouco da realidade do Ensino Médio no Estado de Alagoas.

2.1.1 O Ensino Médio em Alagoas

Se o Ensino Médio é alvo de tantas indefinições e mudanças no campo federal, o reflexo é evidenciado também na esfera estadual. O Estado de Alagoas apresenta índices preocupantes em relação à baixa qualidade de vida da população, à segurança pública e também à educação. Infelizmente, os baixos lugares ocupados há anos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que é uma avaliação externa desempenho efetivada através de exames padronizados realizados pelos estudantes ao final de cada etapa de ensino (5º e 9º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio), reforçam a triste realidade educacional pela qual atravessa nosso estado. Em 2015 Alagoas ocupou, pela terceira vez consecutiva, os últimos lugares no ranking do país¹¹.

O mais recente Plano Estadual de Educação lançado em 2015, o qual estabelece metas para a educação de Alagoas entre os anos de 2015-2025, evidencia um pouco da difícil realidade do Ensino Médio em nosso estado, a destacar:

Quanto ao número de jovens que concluíram o ensino médio, Alagoas está abaixo das taxas da região Nordeste e do Brasil. Não consegue concluir nem uma média de 40% do total. Entre os anos de

¹¹ Os dados acima são reforçados pelos links das matérias publicadas em jornais eletrônicos com alto índice de repercussão, tendo em vista que o site do Ministério da Educação encontrava-se indisponível para fornecer tais informações. Os links são: <<http://g1.globo.com/al/alagoas/noticia/2016/09/baixos-indices-do-ideb-2015-deixam-alagoas-entre-os-piores-pela-3-vez.html>>; <<http://g1.globo.com/al/alagoas/noticia/2014/09/alagoas-apresenta-o-pior-ideb-pela-segunda-vez-consecutiva.html>>. Acesso em: 02 de novembro de 2017

2009 a 2011, o Estado apresenta um aumento considerável na taxa de conclusão, no entanto, de 2012 para 2013, volta a decrescer. Constata-se, assim, o quanto os indicadores de acesso, sucesso e permanência apresentam evolução negativa (ALAGOAS, 2015, p. 27).

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)¹² referentes ao ano de 2015, Alagoas apresentava 523.339 matrículas no Ensino Fundamental, ao passo que o número de matrículas no Ensino Médio era 123.281. Observa-se a grande lacuna existente entre o número de matrículas desses níveis de ensino, constatando-se que não há fluência dos estudantes do ensino fundamental para o médio. Sendo assim, questiona-se para onde foram esse grande número de discentes que concluíram o nível fundamental, mas não tiveram acesso ao Ensino Médio?

Figura 1 - dados educacionais em Alagoas



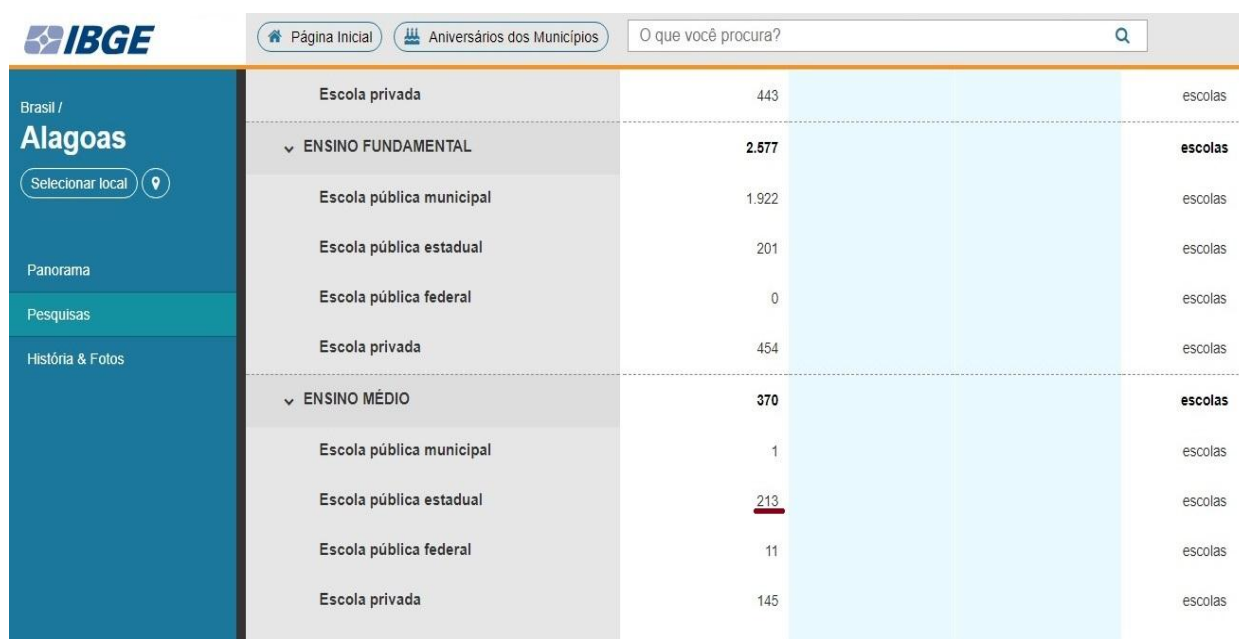
Fonte: IBGE, 2017.

A partir das informações extraídas da figura também é possível perceber que Alagoas ocupa a 19ª posição em número de matrículas no Ensino Médio no país, totalizando 123.281 mil matrículas, estando muito aquém do que seria necessário para uma universalização dessa etapa.

¹² Dados disponíveis na página do IBGE: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/al/panorama>>. Acesso em: 20 de dezembro de 2017.

Ainda é possível observar através dos dados analisados (figura 2) que dos 370 estabelecimentos que ofertam Ensino Médio, 213 escolas pertencem a rede pública estadual de ensino, a qual concentra a grande maioria dos/as alunos/as deste nível ensino; 11 estabelecimentos pertencem a rede pública federal de ensino e há 145 estabelecimentos privados.

Figura 2 - número de escolas de Ensino Médio em Alagoas



IBGE	Página Inicial	Aniversários dos Municípios	O que você procura?	
Brasil / Alagoas				
Selecionar local				
Panorama				
Pesquisas				
História & Fotos				
Escola privada	443			escolas
ENSINO FUNDAMENTAL	2.577			escolas
Escola pública municipal	1.922			escolas
Escola pública estadual	201			escolas
Escola pública federal	0			escolas
Escola privada	454			escolas
ENSINO MÉDIO	370			escolas
Escola pública municipal	1			escolas
Escola pública estadual	<u>213</u>			escolas
Escola pública federal	11			escolas
Escola privada	145			escolas

Fonte: IBGE, 2017.

Sendo assim, a grande maioria de jovens estudantes do Ensino Médio no estado de Alagoas é formada nas redes públicas de ensino, que juntas reúnem um total de 104.745 discentes. Em contraste, a taxa de aprovação na rede pública estadual é menor, enquanto as taxas de retenção, distorção idade-série e abandono são mais elevadas do que na rede pública federal e na rede particular. Diante de tais dados, é possível concluir que:

De acordo com o atual contexto do ensino médio no Brasil e mais especificamente em Alagoas, em que a situação se agrava, políticas mais significativas e ousadas precisam ser desenvolvidas para garantir a ampliação e a expansão da oferta com qualidade social para essa etapa, visto que aqueles que estudam no ensino médio público são pertencentes à classe trabalhadora ou são aqueles que vivem do trabalho (ALAGOAS, 2015, p. 30).

Alguns estudos (REIS, 2012; REIS, PEREIRA, NASCIMENTO, 2012; ARAÚJO, 2013) realizados em Alagoas, mais especificamente em escolas públicas de Maceió, apontam as dificuldades e descontentamentos pontuados pelos/as jovens do Ensino Médio. Para a maioria, a escola se constitui mais como um espaço de sociabilidade, onde se pode encontrar os amigos, do que um ambiente de estudos que, conseqüentemente, propicie discussões pertinentes para pensarem sobre seus projetos futuros, suas vivências em relação a sociedade e temáticas que despertem seus interesses. Assim, Reis, Pereira e Nascimento (2012, p. 07) afirmam que:

a preferência significativa pela escola leva-nos a afirmar que ela assume uma importância central na vida destes jovens, importância esta que não está necessariamente vinculada com as questões de conhecimento. As trocas entre amigos parecem ser favorecidas no espaço escolar, onde os jovens aprendem com práticas cotidianas diversas. Entretanto, em função do pouco diálogo de muitas escolas com os seus estudantes, torna-se até difícil que elas conheçam as aprendizagens e as sociabilidades que os alunos desenvolvem. [...]. Apesar de acreditarem nas promessas da escola como condição para dias melhores, devido a algumas práticas repetitivas e pouco relacionadas com seus modos de vida, torna-se difícil para muitos jovens que ela seja atrativa do ponto de vista do conhecimento.

Faria (2013), em estudo realizado com jovens estudantes do Ensino Médio integrado dos cursos de Química e Eletrônica do Instituto Federal de Alagoas (IFAL), campus Maceió, identifica que os/as jovens, apesar de atribuírem grande importância à educação e reconhecerem que estudam em uma instituição de referência, pleiteiam, por sua vez, “uma articulação maior entre os conteúdos e sua vida cotidiana” (FARIA, 2013, p. 110), pois o que vivenciam são currículos distantes de suas realidades; eles também consideram a escola como um local onde é possível encontrar e passar a maior parte do tempo com os amigos que lá estudam, tendo em vista que a extensa carga horária de aulas e a grande quantidade de conteúdos e trabalhos não possibilita um contato diário com amigos fora da escola; e ainda apontam que “criam estratégias para dar conta [da quantidade de trabalhos] muito mais pela perspectiva de obtenção do diploma para um futuro melhor, do que pelo prazer de estudar no presente” (FARIA, 2013, p. 110).

A partir dessas considerações, vemos que o ensino público de Alagoas ainda apresenta muitos obstáculos a serem transpostos para se ofertar uma educação de qualidade em todos os níveis de ensino, inclusive no médio. Todavia, apesar das

grandes dificuldades enfrentadas no âmbito do ensino público estadual, recentemente houve uma mudança pouco significativa no panorama educacional do Ensino Médio em Alagoas, e, embora não seja possível comemorar um grande salto educacional, faz-se necessário mencionar. Atualmente, das 213 escolas de Ensino Médio, o estado possui 35 escolas em tempo integral, distribuídas na capital e no interior, conforme podemos ver na figura abaixo¹³:

Figura 3 - Ensino Médio integral em Alagoas



Fonte: SEDUC/AL, 2017.

Porém, apenas construir e/ou reformar escolas intitulado-as de tempo integral não faz com haja mudanças significativas no ensino. É preciso que as reformas sejam acompanhadas de investimentos em formação continuada para o quadro de professores/as, em infraestrutura adequada para atender aos jovens, e na implantação de um currículo adequado às necessidades e realidades dos/as jovens.

Além disso, há que se diferenciar ensino em tempo integral da educação integral. Ampliar o tempo de ensino sem oferecer uma formação de qualidade para os/as jovens, proporcionando apenas que os mesmos passem mais tempo na escola não influenciará em sua formação cidadã. Portanto, é necessário que a educação

¹³ Informações extraídas no site da Secretaria de Educação de Alagoas (SEDUC/AL): <<http://www.educacao.al.gov.br/projeto/item/1808-ensino-integral>>. Acesso em: 20 de dezembro de 2017.

em tempo integral busque formar um sujeito emancipado, que seja capaz de dialogar, questionar e de estabelecer relação com/para o outro e com o mundo que o cerca, assim como aponta o Plano Estadual de Educação:

[...] educação integral não é a oferta de mais tempo de permanência na escola, é uma concepção que considera a multidimensionalidade do ser de forma integrada. Reconhece que o desenvolvimento pleno de indivíduos só é possível quando se observam diferentes dimensões: física, afetiva, cognitiva, socioemocional e ética (ALAGOAS, 2015, p. 29).

Diante do exposto, observa-se a necessidade de ampliação, tanto a nível nacional, como em âmbito estadual, de políticas efetivas para o Ensino Médio, levando em consideração que as que estão sendo desenvolvidas ainda não são suficientes para que os resultados sejam vistos efetivamente e atendam as necessidades dos/as jovens. Problematicar, pensar e (re)discutir constantemente sobre a realidade educacional é essencial para que possamos encontrar novos caminhos e diferentes soluções para a melhoria da Educação Básica, especialmente no Estado de Alagoas, que tem enfrentado distintos entraves para oferecer uma educação de qualidade à crianças e jovens que veem na educação um meio para alcançar melhores condições de vida e realizar seus projetos futuros.

Na seção subsequente discutiremos sobre os sujeitos do Ensino Médio, os/as jovens estudantes, sobre a diversidade juvenil e sobre aspectos que envolve os jovens e a temática dos projetos futuros.

3 OS SUJEITOS DO ENSINO MÉDIO: SER JOVEM E ESTUDANTE

Os estudantes do Ensino Médio caracterizam-se, predominantemente, por serem jovens e adolescentes. Cumpre salientar que não somente estes sujeitos ocupam as salas de aula do Ensino Médio. Outras modalidades nesse nível de ensino também são ofertadas a outros públicos: jovens e adultos (EJA), trabalhadores rurais, dentre outros. Porém, para fins desse trabalho, privilegiando os sujeitos que constituem nosso objeto de pesquisa, trataremos especificamente do Ensino Médio “regular”, ofertado no período diurno e voltado especificamente para o público jovem. Assim, nesta seção, abordaremos as questões teóricas referentes à temática da juventude, destacando ainda a relação entre essa categoria social, a escola e os projetos futuros.

Discutir sobre as juventudes acarreta grandes questionamentos tanto para quem pesquisa como para quem lê e/ou trabalha com jovens. Ao mesmo tempo, proporciona um grande fascínio, pois, tal categoria nos possibilita refletir sobre acontecimentos contemporâneos e sobre como o ser humano e os tempos estão em constante mudança. A primeira dificuldade que os estudos sobre juventudes emanam figura-se sobre a questão de uma definição. Definir o que é ser jovem e quem é o jovem constitui-se uma tarefa difícil porque a atualidade nos possibilita diversas (re)invenções e, devido à característica plural dos jovens, não lhes é possível atribuir uma única definição.

A categoria juventude é uma construção recente, característica da sociedade moderna industrial e o processo de escolarização é um dos grandes edificadores dessa categoria. Ao final do século XIX, devido à necessidade de qualificação da mão-de-obra que habilitasse os jovens para o trabalho, o prolongamento dos estudos foi necessário, passando a escola a constituir-se como *lócus* central à formação (FARIA, 2006; ABRAMO, 2008). Desde seu surgimento, podemos então relacionar a categoria juventude com o processo de escolarização. O prolongamento dos estudos propiciou aos jovens vivenciar um período denominado “moratória”. Conforme Abramo (2008) esse termo foi registrado por Erikson em 1986, sendo compreendido:

Como um adiamento dos deveres e direitos da produção, reprodução e participação, um tempo socialmente legitimado para a dedicação

exclusiva à formação para o exercício futuro dessas dimensões da cidadania. Uma experiência restrita aos filhos das classes altas e média (inicialmente apenas os rapazes, depois, paulatinamente, também às moças) (ABRAMO, 2008, p. 41-42).

Entretanto, esse período de “moratória” pode ser perfeitamente questionável considerando que nem todos os jovens a vivenciam da mesma forma.

Os termos adolescência e juventude são constantemente empregados como sinônimos. Possivelmente estes dois termos se confundem, pois incidem sobre um mesmo sujeito, diferenciando-se por tratar apenas de diferentes perspectivas. O termo adolescência refere-se ao campo de estudos que aborda o desenvolvimento dos aspectos biológicos e psicológicos do sujeito. Comumente, esses estudos são associados aos aspectos negativos da adolescência privilegiando discussões acerca de instabilidade, segurança e revolta que possam permear essa fase (SPÓSITO, 2002). O termo juventude, por sua vez, designa o campo de estudo sociológico, antropológico, que analisa as relações sociais entre os sujeitos. É para esse campo que voltamos nosso estudo a fim de discutir como os jovens são compreendidos enquanto categoria social e sujeitos de direitos, tanto na sociedade como dentro das instituições escolares.

Pais (1990, p. 45), ao examinar um conjunto de autores que se debruçaram sobre o tema da Juventude na Sociologia, esquematiza em seus estudos, ao menos, dois grandes blocos que indicam a construção social do campo de estudos: 1) o primeiro envolve os trabalhos que consideram a juventude como um conjunto social derivado de uma determinada fase de vida; 2) em outra tendência, a temática estaria submersa nos aspectos de outras dimensões da vida social, definida a partir de universos mais amplos e diversificados, sobretudo aqueles derivados das diferentes situações de classe (interesses, econômicas, poder).

Há várias maneiras de se caracterizar a juventude e geralmente tais maneiras são marcadas pelas ambiguidades, pois ao mesmo tempo em que são associados como propulsores de mudanças na sociedade, são concomitantemente vistos pela ótica negativa. Há anos o jovem é associado a representação da violência, da rebeldia, da delinquência, dentre tantos outros problemas e estigmas sociais.

Um dos caminhos para representar a juventude é o fator idade. Em 1985, a Organização das Nações Unidas (ONU) considerou, em Assembleia Geral, os jovens como pessoas entre 15 e 24 anos de idade. Já na América Latina vai se

criando um consenso de que são considerados jovens até os 29 anos. No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069 de 13 de julho de 1990, representou um marco legal no reconhecimento da garantia de direitos das crianças e dos adolescentes. Apesar de ter se tornado uma ampla referência para a sociedade e desencadear uma série de ações e políticas voltadas para crianças e adolescentes, esse documento não faz nenhuma menção à juventude, reconhecendo como adolescentes os sujeitos que estão inseridos no intervalo temporal dos doze aos dezoito anos de idade. Após essa idade os mesmos já eram considerados adultos, ficando fora do escopo das ações e dos debates sobre direitos e cidadania.

Logo, o termo juventude e, conseqüentemente, os sujeitos a ele atrelados ficam a margem da problematização e visibilidade social durante anos no Brasil, ganhando notoriedade a partir de meados da década de 1990, conforme aponta Freitas:

[...] quando uma nova emergência do tema se produz, principalmente centrada na preocupação social com os problemas vividos ou representados pelos jovens, basicamente relacionados às dificuldades de inserção e integração social numa conjuntura marcada pela extensão dos fenômenos de exclusão decorrentes da crise do trabalho, e do aumento da violência, resultando em profundas dificuldades de estruturar projetos de vida (FREITAS, 2005, p. 08).

O Brasil, que tem ampliado as discussões e as políticas públicas voltadas à essa categoria, define os jovens como pessoas situadas no intervalo entre os 15 e os 29 anos de idade. Compreendemos, entretanto, que apenas esse fator não deve ser a única característica tomada em consideração ao observar que

[...] A definição da juventude por idade encontra elementos objetivos no aspecto da maturidade biológica e sua delimitação se reveste de importância para as políticas públicas, notadamente, quando se pensa em contagem de população, definição de políticas e recursos orçamentários. Compreender os jovens apenas pelo fator idade, contudo, seria simplificar uma realidade complexa que envolve elementos relacionados ao simbólico, ao cultural e aos condicionantes econômicos e sociais que estruturam as sociedades (CARRANO, 2011, p. 08).

Bourdieu (2002), fazendo uma crítica à historicidade das fronteiras estabelecidas entre jovens e adultos e problematizando que tais limites também são de cunho político porque são divisões que escondem uma ordem social e uma forma de imposição dos adultos para com os jovens, também critica o sentido homogeneizante imposto à juventude por meio das fronteiras de idade, avaliando a complexidade existente entre as relações de idade social e idade biológica, considerando-se que

[...] a idade é um fato biológico socialmente manipulado e manipulável; isso mostra que o fato de falar de jovens como se fossem uma unidade social, um grupo constituído, que tem interesses comuns e esses interesses se referem a uma idade definida biologicamente, é por si só uma manipulação evidente (BOURDIEU, 2002, p. 165).

Nesse caso, o autor também faz uma crítica aos diferentes modos de se viver a juventude a partir da classe social aos quais os jovens são oriundos.

Dentre outras perspectivas utilizadas para compreender a juventude, também destacamos a que a considera uma categoria de transição entre a infância e a vida adulta. Se é bem verdade que os jovens não são mais crianças e que ainda não considerados são sujeitos adultos por não assumirem responsabilidades inerentes a esse mundo, também é verdade que “percebê-los apenas sob a ótica da transitoriedade de sua condição dificulta, por exemplo, enxergá-los como sujeitos de Direitos” (CAMARANO *et al.* 2004, p. 17).

Além disso, nos tempos de hoje se torna mais difícil demarcar quando exatamente o sujeito entra na vida adulta, pois os caminhos incertos da “modernidade líquida” (BAUMAN, 2001) e todos os desafios que impõe não possibilitam mais que o jovem percorra uma linearidade como antigamente, é que:

Cada vez mais se torna difícil precisar as fronteiras que separam a fase de vida a que aparece associada à juventude da fase de vida própria dos adultos, o mesmo se podendo dizer em relação aos momentos que mais poderiam caracterizar essa passagem, como tradicionalmente acontecia. Entre a adolescência e a juventude, por um lado, e a idade adulta, por outro, surge de modo cada vez mais visível uma *folga intergeracional* na qual alguns jovens parecem viver um período moratório, antes que consigam definir uma relação satisfatória e inequívoca entre seus projectos de vida e os modos credíveis para os concretizar (PAIS, 2003, p. 383).

Nesse sentido, o que pretendemos ressaltar é que qualquer definição engessada do que seja a juventude é uma utilização arbitrária, pois, não podemos olhar para essa categoria apenas sob uma determinada ótica, restrita às dimensões etárias e biológicas. Portanto, ao se analisar as juventudes, devemos reconhecê-la como uma categoria social plural, construída por meio de concepções sociais, históricas e culturais, sobre as quais exerce e também sofre influências.

Por isso, é necessário reconhecer que a juventude é uma condição social, histórica e, simultaneamente, um tipo de representação (PERALVA, 1997). Logo, ser jovem não se constitui como uma definição estável, o que requer um olhar mais aguçado sobre esses sujeitos e os espaços sociais os quais eles ocupam, dentre eles a escola, um dos ambientes mais ocupados pelos jovens e suas multiplicidades e que, inclusive, como nos esclarece Faria (2006, p. 140), “teve importante papel na construção dessa categoria”.

Contudo, é necessário também ressaltar a necessidade de análise da pluralidade característica dessa categoria posta em um determinado limite, considerando que somente destacar a diversidade pode acarretar equívocos, pois, ao determinar apenas a heterogeneidade dos modos de vida jovens não há possibilidade de abordar a juventude como categoria social, haja vista que ela “estaria totalmente diluída pelas outras formas de vida dos sujeitos na sociedade e os jovens não constituiriam mais foco de atenção” (SPÓSITO, 2004, p. 74-75) sendo privilegiados outros aspectos em detrimento de sua juventude.

Cabe ressaltar a convencionalidade de escrever a palavra juventudeS (escrita com s) para expressar a pluralidade dessa categoria, enfatizando-se que não existe uma única forma de ser jovem, como já discutido anteriormente, assim não teríamos só um tipo de juventude, mas sim diversas juventudes. Entretanto, para fins de nossa escrita na pesquisa, convencionaremos a escrita da categoria como **juventude** no sentido de tratá-la como tal. Sem, porém, deixar de reconhecer e de ressaltar os diferentes modos de ser jovem.

É nesse sentido que buscamos entender os/as jovens do Ensino Médio e superar a noção homogeneizante e naturalizada desse estudante, passando a percebê-lo como sujeito com valores, comportamentos, visões de mundo, interesses e necessidades singulares. Ademais, deve-se também considerar a existência de pontos em comum que permitam reconhecê-los enquanto categoria social.

Acompanhamos nas últimas décadas em nosso país o aumento da escolarização dos jovens, que em sua maioria, hoje possuem uma escolaridade mais elevada que seus pais. Com a progressiva ampliação do Ensino Médio no Brasil, outros sujeitos, diferentes e desiguais passam a ocupar esse campo que antes só era espaço das classes médias e altas. A inserção desse novo público provoca na escola uma nova reorganização que busque também atendê-los. Assim, é necessário que não somente os docentes e agentes das instituições escolares, mas as diretrizes e os currículos escolares sejam repensados para os “outros” jovens.

Com a chegada à educação média dos Outros adolescentes, jovens, adultos e de outros docentes, somos obrigados a reconhecer a heterogeneidade, a pluralidade, as diferenças feitas tão desiguais em nossa sociedade. Um reconhecimento nada fácil em uma tradição curricular que se pautou pela homogeneidade (ARROYO, 2014, p. 59).

O acesso ao Ensino Médio pelas camadas mais pobres da sociedade, porém, não foi acompanhado de políticas capazes de dar sustentação com qualidade a essa ampliação, o que acarretou grandes problemas às instituições escolares que apresentam uma cultura escolar incipiente para o jovem. Assim, a pergunta que fazemos é se “a escola ‘faz’ as juventudes?” (DAYRELL, 2007), pretendendo problematizar a condição do jovem dentro dessa instituição pois a mesma “tende a não reconhecer o ‘jovem’ existente no ‘aluno’, muito menos compreender a diversidade, seja étnica, de gênero ou de orientação sexual, entre outras expressões, com a qual a condição juvenil se apresenta” (DAYRELL, 2007, p. 1117).

A respeito da “condição juvenil”, Dayrell (2007) aponta que esta exprime o comportamento dos jovens sobre a vida e sobre a sociedade e também como a sociedade avalia os jovens. Martins e Nonato (2014, p.18) acrescentam que “o uso do termo ‘condição juvenil’, permite-nos um melhor entendimento das variações e experiências vivenciadas na juventude. Remete-nos a maneiras de ser e a situações perante a vida e a sociedade”. Ainda discorrendo sobre o termo, Feixa (1999, p. 01) pontua que:

As culturas juvenis se referem à maneira em que as experiências sociais dos jovens são expressas coletivamente mediante a construção de estilos de vida distintos, localizados fundamentalmente

no tempo livre, ou em espaços intersticiais da vida institucional. [...] o que diferencia a condição juvenil de outras condições sociais subalternas (como a dos camponeses, das mulheres e das minorias étnicas) é que se trata de uma condição transitória: os jovens passam a ser os adultos (mas novos cortes geracionais os substituem). Este caráter transitório da juventude tem sido utilizado muitas vezes para menosprezar os discursos culturais dos jovens.

O aprendizado dos conhecimentos escolares tem significados diferentes conforme a realidade do estudante, por isso, a escola média atual necessita ser repensada para o público que a frequenta. Os moldes antigos ao qual estão construídas as suas bases já não dão conta de atender as exigências atuais dos jovens e da sociedade. Assim, corroboramos a ideia de que “a escola tem de ser repensada para responder aos desafios que a juventude [e não somente ela] coloca. Quando o ser humano passa a se colocar novas interrogações, a pedagogia e a escola também têm de se interrogar de forma diferente” (DAYRELL, 2007, p. 1107).

Reconhecer que as culturas juvenis fazem parte do cotidiano escolar e interferem ativamente nas relações dentro do ambiente escolar pode ser o primeiro passo para a construção de um diálogo saudável no qual os professores e gestores estejam abertos para escutar e os/as jovens estejam motivados/as a exporem suas concepções. Pensamos que é imperativo a escola conhecer quem são seus jovens alunos, conhecer seus gostos, seus anseios, o entorno da comunidade onde residem, quais as culturas que eles conhecem, produzem ou reproduzem. Afinal,

[...] 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).

Há que se considerar, entretanto, que o problema não reside em somente um dos grupos atuantes no cotidiano escolar, nem mesmo é um problema unicamente da escola. Jovens, professores e gestão escolar estão imersos nas profundas mudanças que ocorrem em nossa sociedade devido a constantes alterações sociais, culturais, econômicas e políticas. Para além disso, estão inseridos em um sistema educacional vertical e burocratizado que não possibilita uma rápida mudança no trabalho educativo. Desse modo, é preciso, então, modificar o olhar da sociedade para esses jovens, é preciso enxergá-los como sujeitos que têm opiniões, que

sofrem influência da cultura, mas que também a influenciam e então, a escola passará a valorizar os jovens e entender o que se passa em seu mundo.

É na escola e nessa etapa de ensino que tem sua identidade tão questionada que os jovens são confrontados a fazerem escolhas sobre o que fazer após a conclusão do Ensino Médio. Escolhas marcadas pela contradição entre a felicidade de concluir essa etapa de ensino e o medo e as incertezas do que vem pela frente, nem sempre acompanhadas de uma densa discussão na escola. Essa instituição, portanto, pode ter, ou não, uma influência positiva nas perspectivas de escolhas desses jovens alunos. Assim, continuaremos nossa discussão voltando-se agora para tal problemática.

3.1 Relação Sociedade – escola – projetos de futuro

O que entendemos por projetos? Qual a importância que nossos projetos assumem em nossas vidas? No caso mais específico do nosso objeto de pesquisa, será que os/as jovens param pensar quais são seus projetos futuros relacionados à trabalho e/ou estudo após a conclusão do Ensino Médio? Projetar, segundo o dicionário, significa lançar-se, arremessar-se para frente, ou seja, planejar-se um pouco mais à frente. Para Schutz (1979), projetar significa traçar uma conduta necessária para atingir determinadas finalidades. Nesse sentido, o autor aponta que projetar constitui-se um ato diferente do mero fantasiar já que é necessário haver uma motivação para se desenvolver o projeto a partir dos campos de possibilidades já existentes. Desse modo, para lançar um olhar para o futuro é necessário também analisar o passado e o presente, entendendo quais são as possibilidades e o que está ao meu alcance: “assim, o projetar (e, além disso, desenvolver o projeto) fundamenta-se no estoque de conhecimento à mão, com sua estrutura particular na ocasião do projetar” (SCHUTZ, 1979, p. 139).

Os projetos, conforme Velho (2003), são construídos, a priori, a partir de modelos culturais cristalizados em universos específicos e por isso mesmo são caracterizados como complexos. Logo, a construção de projetos não se baseia a delimitações vagas, mas, encontram consistência nas relações, sociais, históricas e culturais. Além do que expressam dinamicidade e estão em constante reelaboração.

Velho (2006) também debate a noção de projeto a partir de uma problemática mais ampla entre indivíduo e sociedade. O autor pondera que apesar dos projetos

serem intencionalmente individuais, os mesmos estão inseridos e são influenciados em um contexto de *multipertencimentos*, em especial pelos/as jovens, que transitam por vários “*campos de possibilidades* nos quais elaboram seus projetos e desenvolvem suas trajetórias sociais” (VELHO, 2006, p. 194).

Faz-se mister destacar que nossa orientação para abordar projetos/planos futuros parte de uma análise mais restrita, levando em consideração, especialmente, o que os/as jovens estudantes do Ensino Médio pretendem realizar após o encerramento dos estudos nessa etapa em relação aos projetos voltados para a continuidade dos estudos ou sua interrupção pela necessidade contribuir com as despesas em casa. Logo, não pretendemos a partir de nossa pesquisa abordar projetos como, por exemplo, a pretensão de constituição familiar, transformação corporal, ou projetos muito amplos e/ou subjetivos voltados ao progresso pessoal (construir um mundo melhor, lutar contra as desigualdades.)¹⁴. Assim, nossa abordagem dos projetos futuros possui um espaço delimitado, porém, não oposto às análises de Dayrell (2005) e Damon, Menon e Bronk (2003) que apresentam em suas análises o conceito de projetos vitais, sendo estes:

[...] entendido como a ação do indivíduo de escolher um, dentre os futuros possíveis, transformando os desejos e as fantasias que lhe dão substância em objetivos passíveis de serem perseguidos, representando, assim, uma orientação, um rumo de vida. Os projetos podem ser individuais e/ou coletivos; podem ser mais amplos ou restritos, com elaborações a curto ou médio prazo, dependendo do campo de possibilidades. Quer dizer, dependem do contexto sócio-econômico-cultural concreto no qual cada jovem se encontra inserido, e que circunscreve suas possibilidades de experiências. O projeto possui uma dinâmica própria, transformando-se na medida do amadurecimento dos próprios jovens e/ou mudanças no campo de possibilidades (DAYRELL, 2005, p. 02).

Por conseguinte, é possível analisar que nossa humanidade delineia-se através da capacidade de estabelecermos metas que norteiam nossas perspectivas; portanto, formar o ser humano implica também considerar, para além de outras questões, seus anseios e projetos, compreendidos como uma construção, fruto de escolhas que se pautam por valores e representam uma orientação, um rumo de vida. Por tal motivo, a experiência escolar é um importante fator da formação

¹⁴ Não que tais projetos não sejam importantes, mas a proposta do nosso trabalho é diferente.

humana; nesse sentido, parece-nos pertinente refletir sobre a relação dessas experiências com os projetos de vida da juventude.

Quanto mais progride nas etapas de escolarização, mais os/as jovens são cobrados e pressionados pelos pais, professores e por eles mesmos, cedendo à cobrança social quanto à delimitação de escolhas futuras. Assim,

A obrigatoriedade das escolhas nessa fase, no entanto, não é, necessariamente, acompanhada pelo amadurecimento psicossocial dos jovens, que na maior parte dos casos não dispõem de informações e experiência suficientes para fazer opções de vida que irão repercutir em seu futuro [...] (CAMARANO et al., 2004, p. 21).

Atendendo a um público preferencialmente jovem, apesar dos ainda diversos e recorrentes casos de distorção idade/ano, o Ensino Médio, o qual ainda hoje apresenta diversas dificuldades a serem superadas, como vimos anteriormente, representa uma importante fase da escolarização na vida dos jovens, visto que:

Por coincidir com um período durante o qual se espera que o jovem desenvolva projetos de futuro e, de certa forma, faça a transição necessária para viabilizar esses projetos, a escola de Ensino Médio, juntamente com outras instituições, deve oferecer os instrumentos necessários para que os estudantes possam desenvolver seus projetos de vida, não só no plano individual, mas também no plano coletivo (WELLER, 2014, p. 136).

Destarte, a escola apesar de vivenciar crises e problemas históricos recorrentes, tendo colocada em xeque a sua função e seus objetivos, através das mutações ocorridas na dinâmica de formação do indivíduo e sofrendo o que Dubet (1998) denomina de “desinstitucionalização” no contexto Francês, mas que pode ter uma análise semelhante no Brasil, ainda é considerada uma das importantes instituições sociais na sociedade. Sendo assim, uma de suas principais tarefas - dessa e de outras instituições como família e até a religião - é/deveria ser colaborar para que os/as jovens possam realizar escolhas pessoais conscientes, selecionando o que considera seus valores e conhecimentos que já não mais se configuram como heranças familiares ou institucionais. As bases tradicionais não se sustentam por si só e os caminhos tornaram-se mais incertos. Os jovens fazem sua transição para a vida adulta no “contexto de sociedades produtoras de riscos, mas também

experimentam processos societários com maiores campos de possibilidades para a realização de apostas frente ao futuro” (CARRANO, 2011, p. 08).

Percebemos, então, o importante papel da escolarização na construção do indivíduo e na sua trajetória de vida. Assim, o processo de escolarização constitui-se condicionante fundamental para que os indivíduos possam pensar seus projetos de vida (FARIA, 2006, p. 144). Dessa forma,

Um projeto é elaborado e construído em função do processo educativo [...], sempre no contexto do campo educativo ou de um “campo de possibilidades” [...] que circunscreve suas possibilidades de experiências. Com isso, afirmamos que todos os alunos têm, de uma forma ou de outra, uma razão para estar na escola, e elabora isto, de uma forma mais ampla ou mais restrita, no contexto de um plano de futuro. [...] Portanto, os alunos que chegam à escola são sujeitos socioculturais, com um saber, uma cultura, e também com um projeto, mais amplo ou mais restrito, mais ou menos consciente, mas sempre existente, fruto das experiências vivenciadas dentro do campo de possibilidades de cada um. A escola é parte do projeto dos alunos (DAYRELL, 2006, p. 143-144).

Porém, salvo algumas exceções, Dayrell aponta que a maioria das “pesquisas vêm evidenciando [...] que a instituição escolar, principalmente a escola pública, não vem cumprindo este papel. A escola pouco conhece o jovem que a frequenta, a sua visão de mundo, os seus desejos, o que faz fora da escola” (*Id.*, 2005, p. 03). Reis (2012) ressalta que, em uma pesquisa sobre temática semelhante realizada no estado de São Paulo, os jovens do Ensino Médio entre os anos de 2002 a 2006 já expressavam a consternação em relação “à falta de espaços para discutir, refletir sobre aspectos relacionados a possíveis oportunidades de continuidade de estudos e de trabalho após o Ensino Médio” (REIS, 2012, p. 136).

É relevante pensar a escola frente às necessidades e às mudanças da contemporaneidade, onde os desafios educacionais constituem-se para além de “garantir a todos o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente acumulados pela sociedade” (DAYRELL, 1996, p.139). Precisamos pensar a escola e os sujeitos que nela convivem como sujeitos agentes e construtores do conhecimento. Em especial os sujeitos jovens, com suas particularidades, mutações, significações e ressignificações. Os quais a heterogeneidade e pluralidade que os constituem influenciam e sofrem influência do ambiente escolar.

Ao entender os/as jovens como sujeitos protagonistas de suas ações, a escola tende a ir na contramão do que normalmente é vivenciado em seu interior. Nesse caso, é preciso que todos os agentes da comunidade escolar estejam envolvidos e dispostos a dialogar com esses jovens e envolve-los na realidade escolar para que assim estejam – os jovens - motivados a discutir questões pertinentes aos seus projetos de futuro. Esse é o desafio da escola de hoje, fazer com que os alunos sejam participantes ativos da construção do presente visando um futuro melhor. Dessa forma, Frigotto e Ciavatta (2004, p. 110) afirmam que “uma escola que possa lidar de forma criativa com o tempo presente representa contribuição fundamental para que se ofereça aos jovens a utopia que está sendo negada a muitos: a de poder sonhar com o próprio futuro”. É nesse sentido que acreditamos que a escola deva caminhar, possibilitando aos jovens o (re)conhecimento de si e do mundo e com vistas a projetar-se para além de onde se encontram no presente através do envolvimento dos mesmos nas discussões cotidianas da instituição.

3.2 Quais in/certezas?

“Como será o
amanhã?
Responda quem
puder
O que irá me
acontecer?
O meu destino será
Como Deus quiser...” (Sérgio, 1978)

A letra de um antigo samba enredo conhecido “Como será o amanhã?”, relembra-nos que constantemente (re)fazemos esse questionamento. De fato, a única certeza que temos é que não o sabemos. Isso nos remete à noção de que vivemos (o mundo vive) em constante movimento, nos reconstruindo diariamente. Esse permanente movimento nos possibilita entender que

Os projetos, como as pessoas, mudam. Ou as pessoas mudam através de seus projetos. A transformação individual se dá ao longo do tempo e contextualmente. A heterogeneidade, a globalização e a fragmentação da sociedade moderna introduzem novas dimensões que põem em xeque todas as concepções de identidade social e consistência existencial, em termos amplos (VELHO, 2003, p. 48).

Assim, diante de tantas incertezas, planejar o futuro, mesmo que em um restrito espaço de tempo, torna-se uma atividade complexa para os/as jovens, considerando-se que há algumas décadas os jovens assumiam as responsabilidades adultas em uma linearidade previsível, o que não ocorre nas sociedades contemporâneas, que se apresenta como “uma realidade marcada pela incerteza e imprevisibilidade. Trata-se de um novo contexto, sem precedentes históricos, em que cada jovem se defronta com a necessidade de planejar o que quer ser, diante de um cenário em constante mutação e, neste sentido, imprevisível” (KLEIN, 2011, p. 23).

Diversificando a perspectiva adotada a respeito do tempo, varia-se também a ideia de futuro e de relação temporal com os projetos de futuro. Os modos como a sociedade se relaciona com o tempo vêm se alterando durante os séculos, à medida que experimentamos novas formas de vivência social. Leccardi (2005) explicita muito bem a evolução dessa relação humanidade-tempo. Desse modo, a ascensão de distintas conotações impressas na sociedade a partir das diferentes fases impressas pela “consciência temporal” (ELIAS apud LECCARDI, 2005, p. 37) influenciou também em como a juventude se relaciona com o futuro e, conseqüentemente, com seus projetos de futuro, pois os jovens

[...] enfrentam-se com o futuro, até porque sabem que nesse futuro deixarão de ser jovens. Mas muitos deles não sabem se esse futuro é próximo ou longínquo, nem tampouco que futuro os espera. [...] Os projetos de vida que os jovens idealizam abrem portas a um vazio temporal de enchimento adiado. Projetos de vida cujos trajetos nem sempre os alcançam (ALMEIDA; EUGENIO, 2006, p. 10).

A respeito da temática que envolve a noção de tempo, e suas implicações na construção das biografias juvenis, Feixa (2003) apresenta metáfora dos três relógios: o de areia, o analógico e o digital. O relógio de areia representa um modelo pré-moderno de transição para a vida adulta, baseado na concepção cíclica do tempo, presente nas sociedades tradicionais e nas primeiras fases da industrialização. O consumo cultural tem lugar em um espaço local, no qual inexistia uma cultura juvenil autônoma frente a cultura parental ou a cultura hegemônica. Nesta visão, os conteúdos culturais eram reproduzidos por cada geração anterior. Os filhos seguem o exemplo de seus pais e avós, que representam o único

referencial de autoridade, e repetem, com insignificantes modificações, as fases vitais, ritos de passagem e condições biográficas.

Por sua vez, o relógio analógico simboliza um modelo moderno de transição para a vida adulta, baseado em uma concepção progressiva do tempo, dominante durante a era industrial. O consumo cultural tem lugar em um espaço nacional, em que o jovem se transforma em sujeito/objeto de mercantilização, cuja expressão é a manifestação de uma subcultura juvenil com grandes significados de autonomia frente às culturas parentais e hegemônicas. A juventude surge como uma nova categoria de idade, com tendências à autonomia e a criação de um mundo próprio.

Já relógio digital simboliza um modelo pós-moderno de passagem para a vida adulta, baseado em uma concepção virtual do tempo. O consumo cultural tem lugar cada vez mais em um espaço global, que graças a emergência da sociedade digital, facilita a aparição de novas microculturas juvenis. Os pais passam a aprender com seus filhos, reprogramando-se as fases e condições biográficas que definem o ciclo vital, suprimindo-se a maior parte dos ritos de passagem que as dividiam.

Nesse contexto marcado por inconstâncias, a valorização do presente assume um lugar central na vida dos jovens posto que “a juventude está hoje diante de um futuro cheio de incertezas e mudanças constantes. Em face das incertezas do futuro, do significado que o tempo tem para a adolescência e de uma mudança cultural, encontramos nos jovens [mas não somente nestes, como nas demais categorias da sociedade] o privilégio do presente” (KRAWCZYK, 2011, p. 764).

O futuro, paradoxalmente, centra em si a ideia de ser um “objeto real sem realidade” (ARAÚJO, 2005, p. 09), pois, apesar de não ser uma realidade palpável, acaba por nortear nossas ações no presente, direcionando-nos a pensá-lo em nossa vivência imediata: o que nos leva a concordar que “diariamente puxamos” esse futuro ao presente, antecipando-o, programando-o” (id., 2005, p. 07).

As transições que demarcaram a sociedade durante anos também influenciaram a concepção de tempo que hoje se apresenta. Outrora, para a sociedade o tempo não era condição primordial para a concretização dos objetivos e interesses aspirados. Contudo, com a grande evolução da “modernidade pesada” para a “modernidade líquida” (BAUMAN, 2001) o tempo passou a exercer forte influência sobre relações trabalhistas, pessoais e sociais dos indivíduos. Assim, tais relações antes concebidas como eternas e vindouras passaram, ao longo do percurso histórico, a serem transformadas em relações fluidas, passageiras, sem

raízes, ou seja, relações de “curto prazo”. Tais características, como não podia ser diferente, também são transferidas ao contexto geral, que engloba, inclusive, os projetos de vida. E, nesse sentido, Bauman nos esclarece a principal lógica que rege a modernidade líquida:

Não se ganha muito com considerações de “longo prazo”. Se a modernidade sólida punha duração eterna como principal motivo e princípio da ação, a modernidade “fluida” não tem função para a duração eterna. O “curto prazo” substituiu o “longo prazo” e fez da instantaneidade seu ideal último (BAUMAN, 2001, p. 145).

Dando continuidade a esse raciocínio, podemos afirmar que a contemporaneidade imprimiu novas características à forma de como se pensar o futuro, tendo em vista que neste período a noção de futuro é regida por riscos que escapam do nosso controle. Relativiza-se, por conseguinte, o sentido de tempo progressivo, passível de ser controlado e planificável empregado ao futuro. Diante de um cenário marcado pelas incertezas e pelos riscos, a busca de sentido é transferida para o presente, num eixo temporal curto que tornaria possível o seu controle (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011, p. 1074). De certa forma, o presente passa a representar o porto seguro que norteia as escolhas as quais os indivíduos se propõem fazer e por isso, Bourdieu (apud Bauman, 2001, p. 156) afirma que “para projetar o futuro, é preciso estar firmemente plantado no presente”. Em decorrência, entendemos que quanto mais instável o presente, menos se pode delinear projetos visando o futuro. Nesse caso, aponta-se que

Lapsos de tempo rotulados de “futuro” encurtam, e a duração da vida como um todo é fatiada em episódios considerados “um de cada vez”. [...] Numa vida guiada pelo preceito da flexibilidade, as estratégias só podem ser de curto prazo (BAUMAN, 2001, p. 158).

Em um cenário cercado por frenéticas mudanças e constantes incertezas, minimizar os riscos que possam nos atingir e pensar com cautela nas escolhas que fazemos para a nossa vida pode ser considerada uma importante estratégia. Dessa forma, Bauman elucida que

Incapazes de reduzir o ritmo estonteante da mudança, muito menos prever ou controlar sua direção, nos concentramos nas coisas que podemos, acreditamos poder ou somos assegurados de que podemos influenciar: tentamos calcular e reduzir o risco de que nós,

pessoalmente, ou aqueles que nos são mais próximos e queridos no momento, possamos nos tornar vítimas dos incontáveis perigos que o mundo opaco e seu futuro incerto supostamente têm guardado para nós (BAUMAN, 2007, p. 17).

No entanto, outros fatores também são importantes para a definição das escolhas e influenciam diretamente na forma como as mesmas são processadas, isso porque,

[...] não é apenas de imponderáveis que o futuro é construído. Aspectos como a origem social, o momento do curso da vida, a experiência geracional e a condição de gênero informam socialmente nossa orientação temporal e, a julgar por alguns autores, tornam o futuro, se não plenamente previsível, muito menos impreciso do que gostaríamos de acreditar (FRANCH, 2011, p. 01).

Em outras palavras, o futuro (passível de ser totalmente imprevisível) pode ser (re)desenhado através de possibilidades presentes dadas e/ou construídas por cada indivíduo na sociedade, tornando-se talvez um pouco mais previsível, ou ao menos problematizado. Esse, portanto, é um dentre os tantos desafios apresentado à escola de hoje, instigar o desenvolvimento de os alunos atuantes na reconstrução do presente visando um futuro melhor. Nesse sentido, faz-se necessário refletir que:

O reconhecimento pelos jovens das mudanças na concepção do tempo e na forma de vivê-lo não se reduz à formação de competências que lhes permitam conviver com as situações imprevisíveis, com as incertezas e adaptar-se com facilidade a situações novas. É muito mais do que isso. O trabalho e a construção do saber na escola têm que reconhecer a existência desse sujeito, para o qual a relação entre passado, presente e futuro é bastante diferente da que a escola sempre se propôs a articular (KRAWCZYK, 2011, p. 764-765).

Assim, entendemos que os desafios impostos à escola do século XXI afetam diretamente essa instituição e aos jovens que nela estão inseridos, pois, ser contemporânea da sociedade modernizada e permanecer com as bases e práticas fundadas em tempos passados dificulta à instituição promover práticas e assumir que é (ainda) na vida do/a aluno/a uma das importantes instituições que podem orientá-lo/a sobre suas perspectivas de vida caso enxergue-o/a como sujeito ativo em seu processo de escolarização e de construção dos conhecimentos não somente didáticos, como também enquanto indivíduo. Compreendemos também que a escola

como instituição da sociedade capitalista é parte dela e que sua transformação de modo mais profundo se relaciona com a necessidade de mudanças das lógicas dessa sociedade. Nesse sentido, a escola não vai mudar tais lógicas. Entretanto, mesmo com suas limitações, pode contribuir para um processo mais significativo de vivência dos/as jovens em sua escolarização.

Na próxima seção apresentaremos os caminhos metodológicos que auxiliaram o desenvolvimento da pesquisa.

4 PERCUSSOS METODOLÓGICOS: O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Nesta seção serão apresentados a teoria estrutural do método utilizado e as técnicas empregadas na coleta de dados durante o desenvolvimento da pesquisa empírica.

Primeiramente, foi necessário realizar uma pesquisa bibliográfica que embasasse um maior aprofundamento teórico, na qual foram selecionados autores que apresentam estreita aproximação com a temática estudada, a exemplo de Bertaux (2010), Dayrell (2005), Carrano (2011, 2016), dentre outros. A pesquisa bibliográfica foi uma constante em todo desenvolvimento do estudo teórico e empírico.

A pesquisa apresenta característica, predominantemente, qualitativa. Entretanto, a investigação também utilizou como recurso um estudo exploratório quantitativo, o questionário, tendo em vista não ser possível realizar entrevistas com todos os alunos e alunas das turmas devido ao grande número de alunos e do tempo limitado que a pesquisadora dispôs para estar inserida no cotidiano da escola. Ressalta-se, portanto, que o principal intuito da pesquisa não é apenas tabular dados, mas sim utilizá-los como mais um instrumento para enriquecer a pesquisa.

A investigação qualitativa possibilitou a pesquisadora aprofundar as questões da pesquisa e imergir em construções - compartilhando da ideia de que numa pesquisa qualitativa os materiais analisados não são meros dados e sim, construções e significações que emergem do campo de pesquisa e do ato de pesquisar - em que o sentido extrapola a quantificação e necessita entender seus significados, aproximando-os do objeto investigado.

Para tanto, Lakatos e Marconi (1992) esclarecem que é no campo da subjetividade e do simbolismo que se encontra a abordagem qualitativa. Esta abordagem aproxima intimamente o sujeito do objeto influenciando uma empatia nas ações humanas que são portadoras de significados. Propôs-se, assim, enxergar as falas dos atores sociais como uma fonte de revelação trabalhando os valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões. Outro aspecto importante para a escolha da pesquisa qualitativa é que esta aproxima ainda mais o investigador dos indivíduos e das situações/ambientes a serem investigados (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 272). Essa aproximação e contato direto com os participantes da pesquisa

permitem ao pesquisador uma observação mais minuciosa das situações que se desenvolvem ao longo do estudo.

Em relação à abordagem da pesquisa, a mesma se aproxima do Estudo de Caso, pelo fato do estudo contemplar e se aprofundar apenas no caso particular de uma escola pública, e, especificamente, nas turmas dos terceiros anos do Ensino Médio dessa escola. Nesse estudo, levamos em consideração que “o caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17). Ainda segundo as autoras, o Estudo de Caso permite novas descobertas no processo da pesquisa, interpreta os resultados do contexto, busca retratar a realidade em sua completude, utiliza-se de diversas informações e seus relatos tendem a seguir um encadeamento organizado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Dessa forma, os dados obtidos nesta escola podem ajudar a contribuir para a reflexão do objeto de pesquisa *in loco*, pois realiza o recorte de uma realidade em particular. Todavia, também poderá dar suporte para contribuir para uma futura discussão mais ampla, a partir de outros estudos.

Para o desenvolvimento da pesquisa utilizamos instrumentos como: observações, questionários e entrevistas, os quais detalharemos nas seções abaixo.

4.1 A pesquisa empírica

4.1.1 O campo

A escola selecionada para ser o *lócus* da pesquisa de campo foi uma escola pública pertencente à rede estadual de ensino, que atende o público jovem há mais de cinco décadas. A escolha se deu por ser uma instituição antiga e que atende a um número elevado de jovens estudantes do Ensino Médio. Está localizada em um bairro central e modesto que divide outros bairros de classe média alta na parte “baixa” de Maceió, marcado pelo contraste socioeconômico (casas bem arquitetadas e espaçosas dividem espaço com pequenas e precárias moradias) e que, atualmente, vem sofrendo com o aumento da criminalidade. A escola atende jovens residentes nessa comunidade e também de bairros vizinhos, em sua maioria, residentes na “Favela do Reginaldo”.

A escola possui turmas do sexto ano do Ensino Fundamental II ao terceiro ano do Ensino Médio, além da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), ofertada à noite. Optou-se por realizar a pesquisa com os/as estudantes que

frequentam o turno matutino e vespertino, considerando algumas particularidades do turno da noite: faixa etária mais ampla dos estudantes (nem todos/as são “jovens”), características do ensino noturno, considerado mais voltado para trabalhadores. Em cada turno do período diurno (manhã e tarde) eram atendidas nove turmas, e em ambos havia uma turma de terceiro ano do Ensino Médio: terceiro ano “A” pela manhã e terceiro ano “B” à tarde.

A instituição é cercada por um muro de altura mediana que impede qualquer visão do espaço interno para o externo e vice-versa. Ao passar por um pequeno corredor, um portão divide o acesso ao interior da escola, o que demanda que sempre tenha um funcionário disponível para estar abrindo e fechando-o sempre que necessário. Ao adentrarmos no espaço interno deparamo-nos com a secretaria, a sala da direção, a sala dos professores, um pátio grande coberto onde os/as estudantes ficam durante o intervalo e há mais um portão (no qual o mesmo funcionário que fica controlando o da entrada externa, controla a entrada e saída dos estudantes) separando esses espaços do corredor das salas de aula. O fato de o pátio ser separado por tantas grades e estas estarem sempre fechadas nos remete à uma prisão, mais do que a uma instituição escolar. Algumas vezes era possível escutar os/as estudantes fazendo essa comparação: *“parece que a gente tá numa prisão”*.

Além dessas dependências, a infraestrutura física da escola conta com: cozinha com refeitório (ambos bem espaçosos), despensa para guardar a merenda escolar, um amplo auditório, sala de jogos/oficina de matemática, sala de recursos multifuncionais para atendimentos psicopedagógico com os/as discentes, sala de vídeo equipada com uma televisão grande e um aparelho de DVD, biblioteca, uma quadra coberta localizada aos fundos da escola e utilizada para a prática de Educação Física, precários banheiros masculinos e femininos e dez salas de aula isoladas por dois portões (um que sempre permanece fechado e outro no qual algum funcionário faz o controle de entrada e saída dos estudantes para o pátio), dando a aparência de que fosse necessário manter os estudantes confinados/isolados, ou mesmo presos em um espaço delimitado. Embora tenho um amplo espaço físico, chamou-me atenção o fato de a unidade de ensino não possuir, além da oficina de matemática, nenhum laboratório de química, física, biologia e informática evidenciando assim a precariedade estrutural e a falta de investimentos que ainda acompanha muitas escolas públicas em pleno século XXI.

Ao primeiro contato com a gestão da escola, a equipe mostrou-se interessada na problemática e disponível para a realização da pesquisa. Houve apenas resistência de alguns professores, que, se opuseram às observações de suas aulas, mesmo sendo esclarecido que as observações realizadas seriam dos/as jovens estudantes. Após a apresentação da proposta de trabalho à gestão escolar e aos professores/as e a sinalização positiva dos que se dispuseram a colaborar com a realização da pesquisa, apresentamos a mesma aos jovens dos terceiros anos. Isto feito e após o retorno dos Termos de Consentimento Livre e esclarecido (TCLE) assinados pelos responsáveis, deu-se início a imersão no campo de pesquisa em outubro de 2015.

Para a realização dessa pesquisa foi imprescindível a utilização de diferentes instrumentos de coletas de dados, que apresentaremos a seguir, de acordo com as etapas realizadas.

4.1.2 1º etapa: Observação

Considerou-se a observação inicial necessária para a pesquisadora “sentir o clima” da escola e, particularmente, como os sujeitos pesquisados atuam nesse espaço, ponderando que o mesmo não é neutro e sim permeado por relações humanas, o que o torna um espaço heterogêneo. Constituiu-se numa tentativa de “mergulhar” (ALVES, 2011, p. 15), no contexto pesquisado tendo em vista que para se praticar o ato de pesquisar é necessário estar imerso e com o olhar submerso nos acontecimentos e significados produzidos. Sendo assim, o ato observacional pressupõe “papel importante no contexto da descoberta, e obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 275).

Dessa forma, essa primeira fase da pesquisa empírica caracterizou-se em uma entrada menos formal no campo, com a finalidade de construir um processo de aproximação dos sujeitos envolvidos na pesquisa como um todo, ou seja: pesquisadora, gestão escolar, professores/as, funcionários e, principalmente, os/as jovens sujeitos desta pesquisa. Esse processo inicial de observação do cotidiano da escola foi fundamental, pois possibilitou momentos de conhecimento mútuo tanto da minha parte como pesquisadora, quanto da parte dos/as jovens estudantes, considerando-se que “[...] toda pesquisa já é uma relação social na qual o observado também observa o observador” (DUBET, 1994, p. 230).

A expectativa enquanto jovem pesquisadora ao adentrar ao campo era enorme, afinal, não sabia quem iria encontrar, nem como iriam me olhar e muito menos se me aceitariam em seu ambiente. Faz-se importante destacar, entretanto, que mesmo com toda expectativa e ansiedade em entrar em contato com os sujeitos da pesquisa, sempre ponderei que na investigação sobre jovens e escola é imprescindível evitar preconceitos deterministas que expressem um tom de conclusão antes mesmo de se lançar às pesquisas de campo, acordando que

O trabalho do pesquisador é evidenciar as contradições, inclusive aquelas que existem no seu campo. [...] Além do mais é um prazer quando se tem uma pergunta não respondida, quando há um pouco de suspense, quando se encontram contradições. [...] Pesquisa sem ignorância não é pesquisa, pesquisa sem esforços não existe, pesquisa sem prazer não vale a pena (REGO; BRUNO, 2010, p. 155).

Sendo assim, tentei adentrar ao interior da escola destituída de pré-julgamentos, para que os mesmos não obstruíssem o olhar da pesquisadora.

Um dos pontos negativos quanto ao uso da observação como técnica de coleta de dados constitui-se no fato da mesma provocar alterações no ambiente ou nas pessoas observadas. Todavia, julgo que passada a curiosidade natural dos/as estudantes (inclusive de outras turmas) em saber quem eu era e o que pretendia fazer observando-os, a minha presença nas dependências da escola não interferiu em nada no comportamento dos mesmos, como exemplo, cito as vezes em que estavam fazendo avaliação em alguma disciplina e “pescavam/filavam” sem nenhuma restrição ou vergonha. Contudo, ao longo dos dias, percebi que alguns professores não se sentiam muito à vontade com minha presença em sala de aula, apesar de não falarem diretamente, fato que foi confirmado em uma conversa informal com a Coordenadora Pedagógica das turmas do Ensino Médio na instituição.

Em outubro de 2015 foram realizados quinze dias de observação em cada sala dos terceiros anos nos seus respectivos turnos, matutino e vespertino. Esses dias possibilitaram fazer descobertas de características peculiares das turmas: 1) o número de matrículas e de alunos/as que frequentavam o turno matutino era maior do que o vespertino; 2) havia uma disputa entre as turmas para se destacar quem era a “melhor” da escola; 3) através de alguns depoimentos dos professores foi

possível identificar uma certa “preferência” em relação a turma do matutino; e 4) a turma do turno matutino era mais dividida em “grupinhos” e “panelinhas”, já a turma do vespertino era coletivamente mais unida. Possivelmente pelo fato de haver menor número de estudantes nesse turno.

Uma curiosidade que me chamou a atenção no período de observação é que por estarem no último ano da escola, normalmente, os/as estudantes do terceiro ano do Ensino Médio usam uma camisa diferente para se “destacar” dos demais anos. Com esses/as jovens não foi diferente. Contudo, apenas os discentes do turno matutino confeccionaram essa camisa. Os/as jovens do turno vespertino não elaboraram e não se uniram ao terceiro ano A para usar uma blusa diferente para se “destacarem” dos demais anos. Ao questionar alguns estudantes do terceiro ano B acerca dessa questão eles responderam que não tiveram interesse em mandar confeccionar e que não usariam a camisa elaborada pelo terceiro ano A, caracterizando uma “rivalidade”.

Cumprе ressaltar que estar de volta a uma sala de terceiro ano do Ensino Médio fez-me reviver uma certa nostalgia dos tempos de escola. Estar sentada novamente em uma banca de sala de aula, mas dessa vez com o olhar de pesquisadora, instantaneamente despertou comparações com um tempo não tão longínquo assim. As conversas paralelas sobre festas, paqueras, dentre outras... as cadeiras enfileiradas, as “colas”/“filas”/“pescas”, os trabalhos em grupo que mais serviam para conversar, as constantes indagações para saber se as atividades valem ponto, a “turma do fundão”, já eram velhas conhecidas minhas que ainda permanecem em sala de aula. Porém, o que despertou mais minha atenção foi a frequência constante do uso dos celulares em sala de aula.

O celular já era um velho amigo enquanto eu cursava o Ensino Médio. Todavia, os recursos tecnológicos em meados de 2005 ainda eram embrionários. Hoje, esses aparelhos apresentam inúmeros recursos e um dos aplicativos que mais atrai a atenção das pessoas é o *Whatsapp*, utilizado para conversar com qualquer pessoa, em qualquer parte do mundo. Os/as jovens do Ensino Médio não estão fora desse universo. Dentro da sala de aula os mesmos estavam conversando com outras pessoas em outros lugares. Tal fato nos remete à problematização do papel das tecnologias da comunicação e da informação hoje (MOREIRA; KRAMER, 2007), e de como os docentes se comportam com relação ao uso dos mesmos,

considerando que os/as jovens, bem como os estudantes em geral, possuem em suas mãos uma gama de informações publicadas pela mídia e internet.

Por conseguinte, destaca-se a necessidade dos/as professores/as incorporarem a evolução tecnológica às suas práticas em sala de aula, tendo em vista estarmos “diante de jovens que encontram nas tecnologias digitais suportes para os seus relacionamentos e modos de viver o tempo da juventude. E a escola ainda, na maioria dos casos, resiste ao diálogo com novas temporalidades e espacialidades do mundo digital” (CARRANO, 2016, p. 12). É importante destacar que não estamos afirmando que apenas as propostas tecnológicas são importantes para a prática docente e que somente as mesmas despertam o interesse dos/as jovens. Afirmamos, tão somente, que a crescente realidade virtual a qual estamos sendo inseridos gradativamente exige à prática docente estabelecer diálogos e relações entre os conteúdos, as novas tecnologias e os/as jovens, para que assim seja criada uma relação estreita no ambiente de sala de aula.

As observações foram iniciadas um mês antes da realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Essa avaliação externa, dentre as demais que fazem parte da estrutura de testes avaliativos do sistema educacional brasileiro, objetiva avaliar o desempenho dos estudantes do Ensino Médio e, por conseguinte, as instituições de ensino que ofertam essa modalidade através de estudos e indicadores dos resultados; promover o acesso à educação superior em universidades públicas e privadas; possibilitar financiamento estudantil aos estudantes de “baixa” renda que frequentem universidades privadas.

Durante esse período houveram duas palestras na escola para os jovens dos primeiros aos terceiros anos do Ensino Médio, ambas organizadas pela professora da disciplina Biologia e realizadas no período vespertino. Uma delas foi uma aula-show, ou seja, uma aula diferenciada, no auditório da escola, com um material diversificado e várias fotos. A aula era da disciplina de Atualidades, a qual poderia ter algum assunto requisitado pelo ENEM, ministrada por um professor convidado. Nessa aula, apesar de haver um grande número de alunos/as concentrados em um mesmo ambiente, foi notório que o comportamento dos/as mesmos/as contribuiu para seu sucesso. Os/as alunos/as do terceiro ano “B” sentaram logo nas primeiras fileiras. Os/as jovens do terceiro ano do turno matutino foram convidados para assistir a aula, mas, apenas quatros jovens compareceram. O professor convidado

deu início à aula vestido de “Sheik Árabe”, pois a mesma discutia, principalmente, sobre a primavera árabe e abordou os assuntos de forma espontânea e criativa.

A segunda aula/palestra voltada para o Ensino Médio, novamente proposta pela professora da disciplina de Biologia, trouxe para o universo desses/as jovens a temática da “Genética Forense”¹⁵. Os dois professores que ministraram a aula são graduados em Biologia e possuem titulação de Mestres pela UFAL. Ambos trabalham no laboratório de Genética Forense. Nessa palestra, eles abordaram assuntos tais como: o caminho que percorreram para chegar onde trabalham atualmente; as escolhas que fizeram e a identificação com o que exercem, indagaram aos alunos quem pretendia fazer cursos na área da saúde e discorreram sobre algumas profissões relacionadas à área. Novamente para essa aula os/as jovens do terceiro ano do turno matutino foram convidados a participar. A professora de biologia reforçou com eles a relevância da temática e de como a mesma poderia interessá-los. Porém, dessa vez, nenhum/a estudante do terceiro ano “A” esteve presente.

Em relação à baixa participação dos/as estudantes do turno matutino nas palestras, pode-se problematizar que: 1) o assunto abordado não os/as interessa; 2) o horário pode não favorecer a participação dos/as mesmos/as tendo em vista que possam ter alguma atividade no contra turno; e 3) não se sentiram contemplados devido ambas as atividades terem sido no mesmo horário, podendo ser distribuída uma para cada turno.

Despertou-me atenção o interesse ao qual os/as estudantes demonstraram por esse assunto e a participação no diálogo estabelecido com os convidados. Alguns jovens relataram que já haviam se interessado por esse assunto por acompanharem séries¹⁶ transmitidas na televisão aberta, mas não sabiam que havia a possibilidade de trabalhar nesse ramo aqui em nosso Estado e que poderia ser alcançada pelos mesmos.

¹⁵ Diz respeito à área da biologia molecular que está a serviço da justiça, realizando como exemplo: perícias de investigação de parentesco biológico e perícias de identificação de cadáver, como nos esclarece Amorim (2015, p. 01): “À genética forense cabe, pois, o estudo de amostras biológicas ou outras, sejam amostras de referência ou amostras problema, com vista à obtenção de perfis genéticos. Será o estudo e, sobretudo, a análise comparativa dos perfis genéticos obtidos que permitirá à genética forense apoiar os tribunais na superior e douta administração da justiça”.

¹⁶ Uma das mais famosas e citadas entre os/as jovens foi Criminal Scene Investigation (CSI) – Investigação Criminal, uma famosa série americana a qual apresenta um grupo de cientistas forenses que trabalham no departamento de criminalística da polícia de Las Vegas.

Destaco que ambas as experiências - ainda que durante o período das observações advindas de forma isolada e pela iniciativa de apenas uma docente - foram pontos positivos para a in/formação dos/as jovens. Dessa forma, considero importante esse movimento de ampliação de horizontes, trazendo para dentro da escola discussões interdisciplinares, organizadas através do engajamento dos/as professores/as e dos/as jovens, sobre quais as possibilidades dos jovens no mercado de trabalho, sobre formação profissional e/ou continuidade dos estudos.

Outro destaque sucedido das observações foram a quantidade de aulas que foram suspensas e/ou adiantadas. Geralmente, quando o/a professor/a de alguma disciplina faltava, outros/as docentes “subiam” a aula para que os alunos/as fossem liberados/as mais cedo. Nesse caso, o/a docente que estava assumindo outra turma passava um exercício para os/as discentes dos terceiros anos (assim como nas demais turmas) e só na aula posterior esse exercício seria corrigido. Apesar de ser uma prática recorrente nas escolas, inclusive na minha época de educação básica, é preocupante e pode ser prejudicial tanto para os docentes, quanto para os discentes: para o primeiro, assumir duas salas de aula simultaneamente acaba sobrecarregando-o, além de não conseguir desenvolver os assuntos previstos para a aula e não executar o que foi planejado para a aula em ambas as turmas; já para os/as discentes, os mesmos perdem a possibilidade de ver o assunto mais detalhadamente e de dialogar com o professor sobre dúvidas, curiosidades e dificuldades a respeito do conteúdo.

As observações possibilitaram ainda perceber que alguns professores que ministravam aulas no turno matutino eram diferentes do turno vespertino. Por isso, alguns alunos da tarde reclamavam mais da falta e/ou troca de professores do que os alunos do matutino.

4.1.3 2º etapa: Os questionários

Na segunda etapa da pesquisa empírica, após o período de observação realizado em ambas as turmas, foi proposta a todos os/as jovens estudantes dos terceiros anos A e B, a aplicação de um questionário constituído de 23 questões mistas (múltipla escolha, abertas e de avaliação) com o intuito de que eles respondessem algumas questões gerais que englobavam aspectos pessoais, formação/percurso escolar e questões que englobavam a temática sobre os projetos

futuros. O questionário foi aplicado no mesmo dia nas duas turmas: no turno matutino a aplicação foi realizada após a aula da professora de português que cedeu um tempo para a realização dessa atividade; já no turno vespertino a aplicação se deu no início da primeira aula, aproveitando o momento que estavam sem aula, pois o professor havia se atrasado.

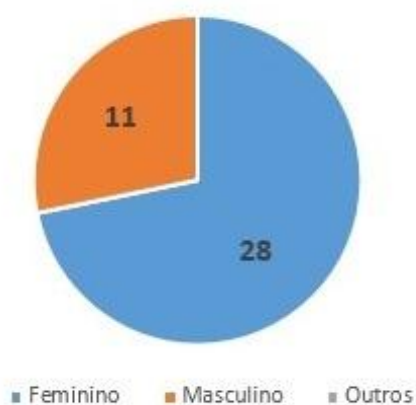
Antes da aplicação do questionário, a pesquisadora explicou para os/as jovens todas as questões e esclareceu que ao finalizarem as respostas ao questionário era necessário e importante que os/as jovens respondessem se havia interesse em participar voluntariamente da próxima etapa da pesquisa, a entrevista.

No turno matutino, 24 jovens (20 do sexo feminino e 04 do sexo masculino) responderam ao questionário, sendo que quatro jovens (uma menina e três meninos) desse turno, por motivos pessoais que não foram questionados, se recusaram a responder. Duas dificuldades observadas durante a aplicação dos questionários neste turno é que: 1) embora tenham sido solicitados a lerem as questões e as responderem com calma, alguns alunos/as fizeram uma leitura superficial das questões; e 2) muitos/as estudantes questionavam se ganhariam ponto ao participar das entrevistas.

No turno vespertino, responderam aos questionários 15 jovens (08 do sexo feminino e 07 do sexo masculino). Nenhum/a dos/as jovens presentes na sala se recusaram a responder o questionário nesse turno.

O instrumento exploratório evidenciou dados gerais significativos sobre os sujeitos da pesquisa, a saber:

Gráfico 1 - sexo dos/as jovens dos terceiros anos A e B



Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Através do gráfico é possível observar que o sexo feminino (72%) é majoritariamente predominante nas turmas dos terceiros anos.

Gráfico 2 - idade dos/as jovens dos terceiros anos A e B



Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

São considerados alunos que apresentam distorção idade-série aqueles que estão com atraso escolar de dois anos ou mais (UNICEF, 2018). O gráfico aponta que, no período da realização da pesquisa, poucos/as jovens apresentavam dezoito anos ou mais. Apenas seis estudantes encontravam-se em distorção idade-ano escolar, o que pode ser considerado um número relativamente baixo se comparado com a média de distorção idade-série dos alunos do terceiro ano para o Estado de Alagoas. De acordo com os dados do Censo Escolar¹⁷ 2015, organizados e apresentados pelo site QEDu¹⁸, 33% dos alunos do terceiro ano do Ensino Médio de escolas públicas privadas de Alagoas apresentavam distorção idade-série.

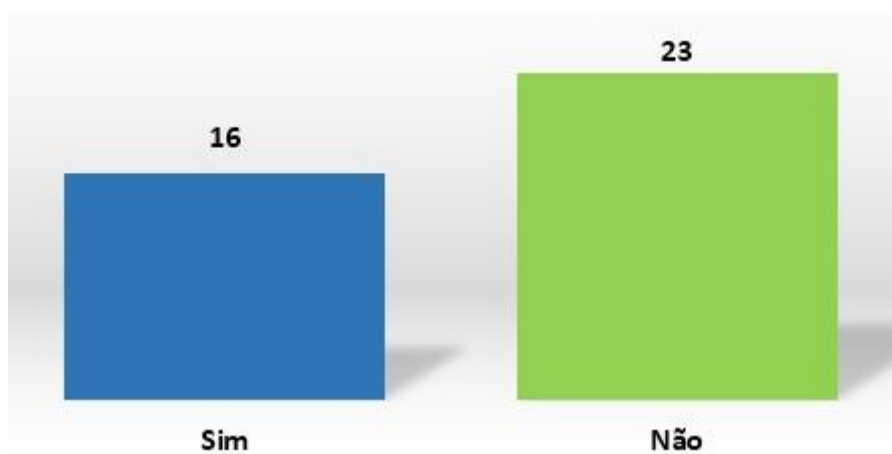
¹⁷ Coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão vinculado ao Ministério da educação, é o principal instrumento de coleta de informações da educação básica de escolas públicas e privadas do país.

¹⁸ Site: <www.qedu.org.br>. O portal organiza e apresenta dados estatísticos referente à educação do país no âmbito nacional, regional e estadual

Gráfico 3 - tempo de permanência dos/as jovens na instituição

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

No tocante ao tempo de estudo dos/as jovens na mesma instituição de ensino, o gráfico demonstra que 29 discentes estudam na escola há mais de três anos. Ou seja, mais de 74,35% dos estudantes iniciaram seus estudos na instituição antes do Ensino Médio.

Gráfico 4 - número de jovens que ficaram retidos em algum ano de escolarização

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Em relação à retenção, 16 jovens (41%) afirmaram que ficaram retidos em algum ano de escolarização.

Gráfico 5 - motivos das retenções

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Quanto aos motivos da permanência dos discentes mais de uma vez em algum ano de escolarização, foram apontados diversos fatores que desencadearam esse processo. Entretanto, o motivo mais assinalado foi a falta de interesse dos mesmos pelos estudos. Dos estudantes que foram retidos, seis (37,5%) assinalaram que o motivo que influenciou suas permanências foi a falta de interesse pelos estudos. Nesse contexto, a educação escolar entra em xeque e o processo de escolarização precisa estar sempre no centro de debates que promovam a melhoria da educação no sentido de contribuir para que as dificuldades enfrentadas pela escola e pelos/as jovens nela inseridos sejam superadas, tendo em vista que,

Para os jovens, a escola se mostra distante dos seus interesses, reduzida a um cotidiano enfadonho, com professores que pouco acrescentam à sua formação, tornando-se cada vez mais uma “obrigação” necessária, tendo em vista a necessidade dos diplomas (DAYRELL, 2007, p. 1106).

Tendo sido apresentado os principais dados gerais oriundos dos questionários que caracterizam o grupo dos/as discentes, apresentaremos a seguir a próxima etapa da pesquisa empírica.

4.1.4 3º etapa: As entrevistas narrativas e os/as entrevistados/as

Após o estudo dos dados dos questionários aliados também às observações realizadas em sala de aula, alguns jovens foram selecionados para participarem das

entrevistas narrativas. Os primeiros critérios adotados para o convite a esses jovens basearam-se: 1) na própria resposta positiva dos mesmos ao final do questionário; 2) ter cursado todo Ensino Médio nessa mesma escola; 3) ter um mesmo número aproximado de jovens do sexo masculino e jovens do sexo feminino nas entrevistas; e 4) relacionar jovens que apresentavam respostas/percursos/trajetórias distintas entre si.

Tendo em vista que na turma do matutino apenas 04 jovens do sexo masculino responderam o questionário e um desses havia sido transferido para o turno da noite, convidamos os três jovens para participar das entrevistas; já as jovens do sexo feminino matutino, foram escolhidas quatro apresentando distintas trajetórias (duas com experiência com trabalho e duas sem, sendo que uma delas já havia permanecido por mais de um ano em determinado ano de escolarização). No caso do turno vespertino, 07 jovens do sexo masculino responderam ao questionário: dois não atendiam ao critério anteriormente estabelecido de ter estudado todo Ensino Médio na escola e um não deu resposta positiva para participar da entrevista. Sendo assim, os quatro jovens que estavam dentro dos critérios foram convidados (desses, dois apresentavam experiência de trabalho e dois ainda não tinham essa vivência); quanto às jovens do sexo feminino do turno vespertino, dentro das que estavam nos critérios pré-estabelecidos, foram selecionadas três (uma com experiência de trabalho e duas sem, sendo que uma delas já havia permanecido por mais de um ano em um mesmo ano/série).

Dessa forma, foram entrevistados 14 jovens, sendo eles¹⁹:

- 1) **Renata** (16 anos): aluna do terceiro ano “A”. Mora com a mãe pois, os pais são separados. Considera-se uma aluna estudiosa e descreve que gosta de estudar. Por iniciativa própria prestou ENEM quando estava no segundo ano para conhecer a prova. Na época da pesquisa ainda não tinha experiência de trabalho.
- 2) **Vitor** (16 anos): aluno do terceiro ano “A”. Filho único, mora com a mãe e com a avó. Não conheceu o pai. Na época da aplicação dos questionários estava trabalhando, mas nas entrevistas já não estava mais, pois estava ficando cansativo estudar e trabalhar.
- 3) **Beatriz** (17 anos): aluna do terceiro ano “A”. Iniciou no mercado de trabalho desde a metade do primeiro ano, em decorrência do falecimento do pai. Fez o

¹⁹ Conforme esclarecido antes das entrevistas, os verdadeiros nomes dos/as jovens foram mantidos em sigilo, sendo estes pseudônimos

ENEM em 2015 para “testar”. Considera-se uma aluna que não é muito esforçada em relação aos estudos.

4) **Daniel** (17 anos): aluno do terceiro ano “B”. Mora com os pais. Ainda não havia tido experiência de trabalho, contudo, algumas vezes ajudava a tia que aluga brinquedos para festas infantis e por isso recebia uma pequena remuneração. Fez ENEM em 2015.

5) **Djair** (17 anos): aluno do terceiro ano “A”. Não teve nenhuma experiência de trabalho até a conclusão do Ensino Médio. Mora com os pais e os irmãos. Os dois irmãos, mais velhos, já haviam terminado o Ensino Médio. Fez o ENEM em 2014 e 2015. Após a conclusão do Ensino Médio, levantava duas possibilidades de projetos: seguir a carreira militar ou cursar Educação Física.

6) **Moacir** (17 anos): aluno do terceiro ano “B”. Mora com os pais. No momento da entrevista o pai estava desempregado. Também não teve nenhuma experiência de trabalho durante o Ensino Médio. Fez ENEM em 2015. Após a conclusão do ensino médio, aspirava cursar Engenharia Elétrica.

7) **Carlos** (17 anos): aluno do terceiro ano “B”. É boliviano e estudou em Maceió o nono ano do Ensino Fundamental II, e o primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino Médio. Considera o ensino daqui mais relaxado se comparado a outra escola que estudava na Bolívia. Mora com os pais e trabalha à noite ajudando-os na barraca de tapioca a qual são donos na praia. Fez o ENEM em 2014 e 2015 e, em sua avaliação, se saiu melhor em 2015 porque fez cursinho particular preparatório para a prova. Na época da entrevista a irmã mais nova estava na escola e a mais velha estava cursando fisioterapia em uma faculdade particular. Ansiava cursar Engenharia Civil após a conclusão do Ensino Médio.

8) **Diego** (17 anos): aluno do terceiro ano “B”. Na época da entrevista já tinha experiência de trabalho como “jovem aprendiz”. Ainda não tinha feito a prova do ENEM. Ambicionava fazer um curso técnico de Enfermagem após a conclusão do Ensino Médio e posteriormente fazer uma faculdade de Enfermagem.

9) **Carla** (17 anos): aluna do terceiro ano “B”. Mora com os pais, mas alega não se dar muito bem com o pai, só com a mãe. Tem mais quatro irmãos (a irmã mais velha terminou o Ensino Médio e quer cursar fisioterapia, outra está cursando o primeiro ano do Ensino Médio e os outros dois são menores – um e dois anos de idade). Tem alguns familiares que são professores/as. Ainda não tinha nenhuma experiência de

trabalho até o momento da entrevista. Fez o ENEM em 2015 pela primeira vez. Pretendia cursar Direito após a conclusão do Ensino Médio.

10) **Paula** (17 anos): aluna do terceiro ano “B”. Mora com os pais. Cursou a maior parte do Ensino Fundamental em escola municipal e no Ensino Médio foi para a escola estadual. Fez ENEM em 2014 e 2015. Trabalhou durante um ano (2013-2014) como “jovem aprendiz”, mas no momento da pesquisa não estava trabalhando. Tinha a pretensão de cursar Engenharia Civil após a conclusão do Ensino Médio.

11) **Vânia** (18 anos): aluna do terceiro ano “B”. Foi retida no nono ano do Ensino Fundamental. Ainda não tinha experiência de trabalho e também não tinha prestado a prova do ENEM. Mora com os pais. Ainda não tinha nada definido sobre dar continuidade aos estudos e/ou trabalhar após o Ensino Médio. Tem tias e primas professoras e o irmão está cursando graduação em História.

12) **Mirian** (18 anos): aluna do terceiro ano “A”. Trabalha desde os quinze anos. Na época da entrevista estava “casada”, morando na casa do namorado. Sai de casa de manhã e só volta à noite, depois do trabalho. Por trabalhar como auxiliar administrativa e gostar, pensa em fazer um curso superior em Administração. Fez ENEM nos anos de 2013, 2014 e 2015.

13) **Yan** (18 anos): aluno do terceiro ano “A”. Mora com a mãe. O Ensino Médio foi a única etapa da educação básica que cursou em colégio estadual, por ter sido retido no 1º ano. Todas as outras etapas da educação básica cursou em escola particular. Na época das entrevistas já trabalhava há um ano em um supermercado. Fez o ENEM em 2014 e 2015. Após a conclusão do Ensino Médio almeja fazer um curso de Segurança do Trabalho. Entretanto, também gostaria de cursar uma graduação em Direito.

14) **Eliane** (19 anos): aluna do terceiro ano “A”. Mora com os pais. Permaneceu dois anos no nono ano do Ensino Fundamental. Ainda não tinha nada definido sobre o que gostaria de fazer após o Ensino Médio em relação aos estudos e/ou entrada no mercado de trabalho. Mas, por gostar muito de crianças, pensa em fazer algo relacionado a esse público. Também estava fazendo um curso particular em Técnico de Administração.

As entrevistas foram realizadas em horário contrário ao que os/as jovens estudavam, dois meses após o início das observações – dezembro/2015 e janeiro/2016 - e posteriormente aos/às jovens terem prestado a prova do ENEM,

praticamente a poucos dias do final do ano letivo (o ano letivo de 2015 seria finalizado em janeiro de 2016). A escola cedeu uma sala para que pesquisadora e estudantes ficassem mais à vontade, sem serem importunados por barulhos externos. O tempo das entrevistas com cada jovem variou entre dez a vinte minutos. Os momentos de entrevistas foram um espaço extremamente importante no estabelecimento de uma estreita relação com os/as jovens, bem como consistiu em fundamental instrumento de coleta de dados que permitiu ouvir atentamente, relacionar, explorar e comparar os elementos que os/as jovens compartilharam comigo.

As entrevistas foram auxiliadas por um roteiro previamente estruturado (Apêndice C), constituído por uma questão geradora, que orientava o início da conversa. Antes de iniciar a entrevista, a pesquisadora lembrava aos/as jovens o que a impeliu a estar realizando a pesquisa relatando, mais uma vez, sua própria experiência em relação aos planos futuros após a conclusão do Ensino Médio, com a intenção de tornar mais agradável aos discentes a conversa e aproximar-se do momento ao qual eles/as estavam vivenciando. O objetivo principal era construir um diálogo amistoso no qual os/as jovens se sentissem abertos a falar, respeitados, escutados sem qualquer tipo de julgamento, considerando-os jovens/estudantes/trabalhadores (alguns) que possuem uma história de vida, uma trajetória escolar particular e que atribuem sentidos sobre as experiências vividas e expectativas particulares em relação ao que pretendem fazer após a conclusão do Ensino Médio.

Para tanto, buscamos dialogar com o suporte metodológico da entrevista narrativa, a qual

[...] segue o princípio básico de solicitar ao(à) informante que apresente uma narrativa improvisada acerca de um determinado assunto do qual tenha vivenciado, sendo que a tarefa do(a) entrevistador(a) é fazer com que o(a) informante conte uma história consistente de todos os eventos relevantes para o tema em questão, do início ao fim (TEIXEIRA; PÁDUA, 2006, p. 47).

Entretanto, como nos indica Abrahão (2016), mesmo fazendo uma narrativa improvisada, é preciso considerarmos as ressignificações realizadas pelos/as jovens sobre suas narrativas, tendo em vista que os mesmos não estão contando determinados eventos de suas trajetórias escolares para objetos neutros e sim para um/uma pesquisador/a, estabelecendo uma relação entre sujeitos históricos.

Os sujeitos pesquisados vivenciaram a mesma trajetória no Ensino Médio (cursaram na mesma escola, assistiram as aulas dos mesmos professores...), todavia, cada um atribui um status diferente às situações vividas ao longo do Ensino Médio, de acordo com os diferentes encontros com seus pares e com os outros que fazem parte de sua vida. A partir desses des/encontros e experiências é que também delineiam seus anseios sobre dar sequência aos estudos, trabalhar. Buscamos, então, impulsionados pela curiosidade por outras experiências vividas, e através do auxílio das entrevistas narrativas, estudar como são relacionadas tais questões para esses/as jovens, tendo em vista que “o estudo das trajetórias de formação por meio de narrativas permitiria compreender melhor o que se passa no interior desse mesmo processo” (BERTAUX, 2010, p. 56). Dessa forma, compartilhamos do pensamento do autor quanto à escolha do método da entrevista narrativa não para conhecer os/as jovens em profundidade, mas sim “para extrair das experiências daqueles que viveram uma parte de sua vida no interior desse objeto social [escola] informações e descrições que, uma vez analisadas e reunidas ajudem a compreender seu funcionamento e suas dinâmicas internas” (BERTAUX, 2010, p. 60).

Souza (2012), ao publicar artigo que discorre sobre a trajetória formativa e de pesquisa da professora Nilda Alves, a qual contempla entre seus estudos a narrativa como dimensão de pesquisa, traz importantes considerações sobre a narrativa como possibilidade metodológica. A autora aponta que as narrativas têm se destacado no campo educacional consistindo em modo teórico-metodológico, o qual busca as maneiras como os sujeitos narram suas histórias, sejam estas individuais ou coletivas. Além disso, acrescenta que

A emergência e utilização da pesquisa narrativa, na vertente dos estudos (auto)biográficos e das biografias educativas em contextos de pesquisas na área educacional, buscam evidenciar e aprofundar representações sobre as experiências educativas e educacionais do sujeitos em suas práticas cotidianas, bem como potencializam desvelar outras reflexões sobre processos históricos educacionais em seus diferentes tempos (SOUZA, 2012, p. 66).

É preciso, entretanto, estarmos atentos a outras questões que englobam as narrativas como método de pesquisa, de forma que compartilhamos das preocupações de Alves (2000) quando a autora questiona a utilização das fontes orais em relação à

[...] validade do relato como fonte; as questões éticas ligadas à identificação daqueles com quem conversamos bem como à utilização do conteúdo de suas falas; a necessária relação do que é dito com outras fontes e depoimentos; a utilização da análise dos processos subjetivos de memória, bem como, das múltiplas relações entre memória, narrativa e identidade; as contradições existentes entre memória individual e memória coletiva; a importância de confronto entre fonte oral e fonte escrita; a importância do momento e dos processos de afloramento da memória; a influência do entrevistador durante todo o processo – da decisão de com quem e como conversar aos métodos de análise e aos processos de síntese (ALVES, 2000, p. 01).

Dessa forma, a escolha da entrevista narrativa como método no desenvolvimento da pesquisa exige uma gama de cuidados por parte do pesquisador em vistas a minimizar qualquer obstáculo e/ou influências que possam comprometer tanto os relatos de pesquisa, como sua transcrição e posteriormente os estudos feitos através desses relatos.

Alves (2000), acrescenta que a narrativa não apresenta um discurso linear progressivo pronto. Nossas vidas vividas são tecidas através de um emaranhado de teias e nós não permite que encontremos enredos prontos. Ao longo das entrevistas com os/as jovens foi possível perceber na prática esse movimento de idas e vindas, e de imersão para outros assuntos através da história particular de cada jovem que emergiam através das conversas. Dessa forma, é importante destacar que para

Trabalhar com a memória cotidiana das tantas ações desenvolvidas nos múltiplos contextos em que vivemos, ao contrário das necessidades da narrativa escrita do romance, exige trazer à tona, de uma narrativa que não é nem linear nem progressiva, tudo o que é considerado “restos” (ALVES, 2000, p. 07).

Cumprir registrar que uma dificuldade muito comum apresentada durante a realização das entrevistas narrativas constituiu em estimular os/as jovens a falar/se expressar, pois, sempre havia a necessidade de intervir no sentido de instigá-los a falar sobre o objeto de pesquisa. Embora os mesmos já estivessem familiarizados com minha presença e com a realização da investigação, alguns expressaram dificuldade no momento da entrevista. Possivelmente a timidez e/ou o nervosismo foram fatores que colaboraram para isso, como nos casos dos jovens Diego e Beatriz. Sendo assim, além do roteiro previamente estabelecido, utilizamos também as respostas dos questionários para aprofundar alguns assuntos.

Na próxima sessão destacaremos os aspectos mais relevantes procedentes do diálogo entre os resultados do questionário e das entrevistas narrativas, revelando as contribuições dos/as jovens para a pesquisa.

5 O PERCURSO NO ENSINO MÉDIO, A RELAÇÃO COM O TRABALHO E OS PROJETOS FUTUROS

Nesta seção apresentamos um entrecruzamento dos aspectos relativos aos dados das observações (em alguns momentos) e dos questionários, dialogando com algumas questões que emergem das narrativas do/as jovens estudantes e aprofundaremos o diálogo à luz de autores que colaboraram para a ampliação das discussões sobre os relatos dos/as jovens. Essa pesquisa teve como foco ouvir o que os/as jovens nos relatavam, para somente então fundamentá-las no diálogo com as referências teóricas.

Destacamos que todos os indícios que emergiram da investigação são considerados “a ponta apenas visível de um imenso iceberg” (BERTAUX, 2010, p. 109). Pois, ponderando nossas limitações, não conseguimos aprofundar, como seria devidamente necessário, diversos assuntos abordados nas narrativas dos/as jovens.

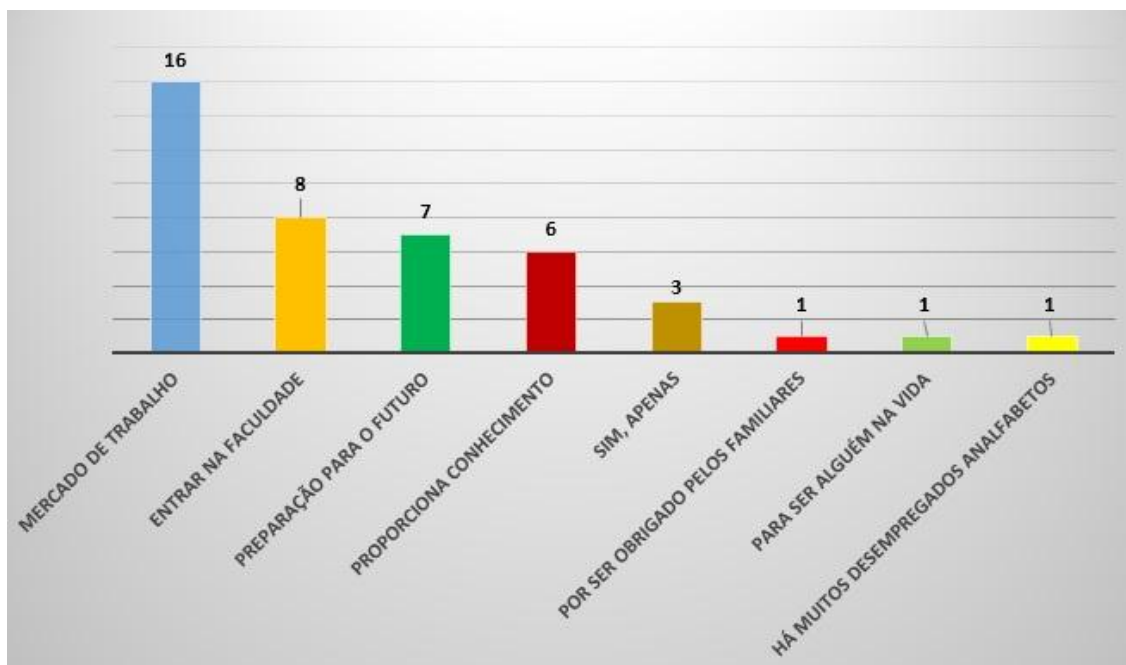
Após a realização das entrevistas, foi realizada a transcrição das mesmas, o que demandou um longo tempo de trabalho, considerando o número de jovens entrevistados. Não pretendemos fazer a seguir uma categorização das falas dos discentes, mas sim estabelecer uma relação sequencial de estudos a fim de facilitar o processo de leitura. Nesse sentido, objetivamos elucidar as “recorrências” das situações e temáticas narradas pelos/as jovens, através da “comparação entre os percursos biográficos” (BERTAUX, 2010, p. 121) que foram organizadas nas seguintes temáticas: o percurso no ensino médio, a relação com o trabalho e os projetos futuros. Dessa forma, através das ressignificações do vivido pelos/as jovens, elegemos algumas dimensões percebidas no conjunto de jovens entrevistados/as, as quais identificaremos ao longo da seção a seguir.

5.1 O percurso no Ensino Médio

Nesse tópico, apresentaremos como foi para os/as jovens colaboradores da pesquisa em cursar o Ensino Médio. Reconhecemos o processo de escolarização como um processo de constante construção, permeado por conflitos e tensões. Por isso, é possível perceber diferentes estratégias estabelecidas no interior deste processo, as quais os saberes que se evidenciam são (re)elaborados e incorporados, resultando em experiências vividas.

Os dados dos questionários respondidos pelos/as jovens de ambos os terceiros anos são expostos logo abaixo e demonstram que:

Gráfico 6 - importância de concluir o ensino médio para os/as jovens



Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Quando indagados se, para eles/as, é importante a conclusão do Ensino Médio, os/as jovens foram unânimes em afirmar que **sim** e justificaram²⁰ tal importância através de diferentes motivos, como podemos ver no gráfico. O motivo mais recorrente nas respostas foi o mercado de trabalho, seguido pela pretensão em dar continuidade aos estudos superiores e em preparar-se para o futuro (como se já o fossem). O fato de o Ensino Médio proporcionar conhecimento inerente a essa etapa de ensino somente é citado por alguns jovens estudantes, aparecendo em quarto lugar. Sendo assim, observamos que no tocante ao Ensino Médio, permanece a dificuldade em reconhecer a finalidade dessa etapa da educação centrada em si mesma, até para os jovens, que atribuem a importância nesse nível de formação à passagem para o Ensino Superior e a entrada para o mercado de trabalho.

²⁰ Alguns apresentaram mais de um motivo importante, por isso o número de respostas divergente do número de estudantes.

Dentre os quatorze jovens que participaram da entrevista, apenas uma destaca, ainda que timidamente, que a conclusão dessa etapa colabora para o desenvolvimento pessoal, conforme podemos inferir abaixo:

“Eu acho que eu poderia me esforçar mais porque às vezes eu converso muito. Mas prestando atenção, assim, dá sim pra aprender. **Por incrível que pareça assim... eu posso não me esforçar muito, mas a gente também aprende muita coisa e leva muita coisa para nossa vida**” (BEATRIZ, 17 anos, 3º ano A).

A seguir destacaremos os aspectos alçados nas entrevistas realizadas com os/as jovens. Como exposto anteriormente, esses/as quatorze jovens cursaram todo Ensino Médio na mesma instituição de ensino. Todavia, suas trajetórias pessoais, vivências anteriores na escola e a diferença de organização dos turnos contribuem com a exposição de suas percepções singulares.

Ao serem convidados a contar sobre a experiência que viveram no Ensino Médio, a maioria é unânime em afirmar sobre as facilidades e/ou dificuldades que sentiram com as matérias de estudo. Pode-se observar, através das narrativas dos/as jovens, que para a maioria o impacto mais intenso foi ao chegar ao primeiro ano, especialmente devido ao aumento do número de matérias. Nesse caso, a transição entre o Ensino Fundamental e o Médio foi sentida pelos/as mesmos/as. Seis deles, três do sexo masculino e três do sexo feminino, enfatizam o choque de entrar no primeiro ano em relação ao aumento do número de matérias no currículo escolar, como expomos a seguir:

“O primeiro ano foi um pouco complicado porque você passa do fundamental pro médio e começa a ver mais coisas, as coisas começam a complicar um pouco, porque o fundamental venhamos e convenhamos que é tudo mais fácil. Já o primeiro ano a química começa a complicar, física, matemática, não é mais só as contas, equação... as coisas começam a complicar” (CARLA, 17 anos, 3º ano B).

“Rapaz, no primeiro ano eu fiquei um pouco nervoso porque entrou novas matérias e tal. Aí foi desenrolando ao decorrer do tempo” (DIEGO, 17 anos, 3º ano B).

“Ia sair ciências, ia entrar biologia e entra mais cinco matérias. Achei que ia ficar muito mais difícil, né?” (DJAIR, 17 anos, 3º ano A).

“Pensava que ia ser fácil, né? Ia terminar e pronto. Mas não foi. Até porque já era pra mim ter acabado o Ensino Médio. Sendo que não

deu porque botaram meu histórico errado da outra escola como reprovada e quando agora eu fui pegar meu histórico tava como passada, perdi o nono ano. Porque falaram que eu não tinha pago uma matéria que eu fiquei devendo no oitavo ano. Aí não podia passar pro primeiro devendo matéria. Eu acho que foi até bom repetir de ano porque senão eu não tinha conhecido meus amigos que eu conheço hoje. No primeiro ano eu não achei bom porque entrou muitas matérias e muito complicado essa história de física, química, não é legal e **também foi mais difícil pra mim porque no nono ano eu não tive professor de matemática aqui.** O professor teve que ir embora. Aí a gente não teve professor. Ai quando foi pro primeiro ano que vem história de gráfico dificultou mais de aprender porque era pra dar revisão de tudo no nono pra ir pro primeiro e a gente não teve. Já era uma aluna que explicava a gente as coisas. Sociologia e Filosofia eu achei legal debater o que você pensa, o que você acha. De química não gostei muito não” (VÂNIA, 18 anos, 3º ano B).

“Eu estudo aqui desde a primeira série. Aí meu sonho sempre foi chegar logo no Ensino Médio pra acabar logo os estudos. E quando chegou no Ensino Médio eu achei um pouco mais complicado. Muito mais complicado foi pra mim. Porque são muitas matérias, questão de se esforçar mais e pra mim sempre ficou mais difícil porque desde a metade do primeiro ano que eu já comecei a trabalhar. Aí conciliar as duas coisas sempre foi um pouco puxado pra mim. Aí sempre foi assim. Aí por isso que eu tenho certas dificuldades em algumas matérias, por conta disso” (BEATRIZ, 17 anos, 3º ano A).

“A minha experiência foi boa porque consegui aprender várias coisas que eu nunca tinha visto no Ensino Fundamental. Foi diferente. Senti dificuldade porque a partir do primeiro ano começou a ter matérias que eu nunca tinha visto tipo química, biologia. No nono não tinha essas matérias. Aí eu me compliquei. Eu tentava aprender mais as [matérias] que eu nunca tinha visto. Português, matemática era tranquilo” (VITOR, 16 anos, 3º ano A).

Em contraposição, cinco jovens relataram que, apesar do número de matérias ter sido ampliado, o início (e para alguns a trajetória completa) do Ensino Médio não foi considerado tão difícil como imaginavam:

“Pensei que ia ser difícil, mas foi fácil. No primeiro ano pra mim foi fácil. Tava acostumado já com todas as matérias. Todos os anos foram bons. Aqui é diferente de lá [Bolívia] no sentido do horário, dos professores. Lá era mais rígido o estudo que aqui. Era melhor. Era bom. Pra o nosso conhecimento, dos alunos. A diferença daqui. Que aqui é um pouco mais relaxado o estudo. Eu achei mais leve, o estudo lá era muito puxado” (CARLOS, 17 anos, 3º ano B).

“Quando eu entrei no primeiro ano foi meio estranho, sabe? Porque entrou novas matérias tipo inglês, espanhol, física. Me surpreendeu por eu ter mais matérias, né? Mas o primeiro ano pra mim não foi muito puxado aqui. Não foi muito puxado. E os professores, tipo, não puxavam muito dos alunos” (MOACIR, 17 anos, 3º ano B).

“Meu primeiro ano aqui foi bem legalzinho. Assim... foi acho que até mais produtivo o primeiro e o segundo ano” (PAULA, 17 anos, 3º ano B).

“Antes de entrar no Ensino Médio eu achava que seria mais difícil, porque tem mais matérias, dizem que é mais puxado. Mas não foi tanto assim, o impacto não foi tão grande” (RENATA, 16 anos, 3º ano A).

“O primeiro ano foi meu primeiro ano em colégio estadual. Eu pensei que era “banda voo” mesmo, mas o cara tem que estudar mesmo pra passar. Eu repeti o primeiro ano em colégio particular aí resolvi ir pro estado, dava não mais pra mim. **Porque é muito difícil o colégio e também é muito ruim colégio particular, não tem trabalho, só prova.** Quando eu vim pra cá no primeiro ano eu passei direto” (YAN, 18 anos, 3º ano A).

Dando continuidade ao relato de suas trajetórias ao longo do Ensino Médio, cinco jovens apontam que consideraram o segundo ano do Ensino Médio “mais tranquilo”:

“O segundo ano as coisas naturalmente... assim... foram melhores porque já tinha uma compreensão melhor dos assuntos, tava mais ligada o que é que um aluno do Ensino Médio tinha ou não que fazer, entrosamento da turma também foi melhor, o que ajuda bastante nos trabalhos em grupo, até mesmo na hora do silêncio na sala, a turma separa a hora de brincar com a hora de estudar. E teve uma compreensão melhor dos assuntos como eu havia dito, a entrosação com os professores também foi uma coisa mais natural, o que facilitou um pouco” (CARLA, 17 anos, 3º ano B).

“No segundo ano já foi um pouco mais fácil. Por conta de já ter conhecido algumas matérias e tal” (DIEGO, 17 anos, 3º ano B).

“O segundo ano foi bom e gostei mais principalmente da matéria de português, porque eu não gosto de ler. Como a professora diz que eu me prejudico porque eu nunca li um livro. Mas eu gostava. Ela brigava comigo, mas no final eu gostava assim, porque ela pegava no meu pé e eu aprendi mais. Se eu tivesse atrás ela me colocava pra frente. Sempre me queria na frente, toda vez. Quando começava chamava minha atenção e eu gostei da atenção dela. Achei melhor pra mim e minhas notas melhorou mais na matéria de português” (VÂNIA, 18 anos, 3º ano B).

“O segundo ano foi bom em termos de estudo e com os colegas também” (DANIEL, 17 anos, 3º ano B).

“No segundo foi mais tranquilo. Já tinha visto as matérias, comecei só a estudar mesmo” (VITOR, 16 anos, 3º ano A).

“No segundo eu fiquei só em uma matéria, português. Foi fácil! O sistema do colégio também é mais fácil. Só tem trabalho, valendo trinta pontos o trabalho o cara passa. Sou eu mesmo que faço meus trabalhos. Às vezes né é o grupo que faz, mas eu faço” (YAN, 18 anos, 3º ano A).

Porém, um deles aponta para sua dificuldade em determinadas disciplinas:

“Já o segundo, o segundo eu já senti mais peso, que foi uns assuntos meio pesados mesmo que eu senti dificuldade. A minha dificuldade era matemática, né? Mas tive uma professora de matemática que me ajudou muito. Eu acabei gostando mais de matemática do que das outras matérias. Graças a professora que me ensinou. E tinha um pouco de dificuldade em biologia. Física, muita dificuldade em física, que também é matemática, né? Mas o professor de física também tava ali, em cima” (MOACIR, 17 anos, 3º ano B).

Em relação ao último ano da etapa da escolarização básica, dois jovens afirmam ter alguma dificuldade em relação aos assuntos e disciplinas:

“Já o terceiro ano, é a parte assim, como você tá acabando os assuntos ficam ainda mais complicados, aí é essa parte que até hoje eu me complico um pouco, por eu ser mais enrolada, ter problema em me concentrar, mas tirando isso eu achei, assim, uma ótima experiência” (CARLA, 17 anos, 3º ano B).

“No terceiro tem algumas matérias que eu ainda acho difícil, física, eu ainda não sei fazer essas coisas não. Eu acho que eu passei pelos trabalhos. Porque nas provas eu não conseguia fazer não” (VITOR, 16 anos, 3º ano A).

Por outro lado, dois jovens descrevem que para eles houve sentimentos de alívio e tranquilidade. Possivelmente por também estarem mais próximos da conclusão da educação básica.

“Aí no terceiro ano foi que eu me aliviei e teve aquele medo de reprovar no último ano. **Nunca reprovei aí o cara fica aquele negócio de ser reprovado logo no último ano.** Teve a questão do ENEM também, que é um certo peso” (DANIEL, 17 anos, 3º ano B).

“Já no terceiro... o terceiro pra mim já tá ficando mais tranquilo do que o segundo. Mas tem um professor que tá puxando muito da gente. Tem um professor de física que tá puxando muito. Matemática... a professora de matemática é uma professora tranquila também” (MOACIR, 17 anos, 3º ano B).

Identifica-se também na narrativa de dois jovens o sentimento de descuido em relação aos estudos tanto por parte deles, como também por parte da escola durante o ano letivo de 2015. Nas palavras dos estudantes:

“Aí agora no terceiro ano eu to achando mais ou menos porque eu não botei o foco ali no terceiro. Aí eu fiquei mais brincando do que estudando” (DIEGO, 17 anos, 3º ano B).

“O terceiro já tá sendo mais acho que relaxado. Questão da escola já tá mais relaxada esse ano, sei lá. Os professores... não são muitos que tão mesmo dando assunto. E a questão é que também mudou bastante vários professores. Inclusive de matemática que teve a mudança acho que umas duas vezes já esse ano de professor de matemática e a professora já veio chegar mais... um pouco mais tarde. E questão da greve também que aí a gente não teve como ter muito assunto, prejudicou um pouco também no ENEM essa questão e foi isso. No primeiro e segundo ano foi bem mais produtivo em questão das outras matérias e tudo mais. Acho que os professores tão um pouco mais preguiçosos (risos). Mudaram esse ano os professores de matemática, português e física. No primeiro e segundo ano, pelo fato dos professores cobrarem mais e tal, eu acho que foi melhor. Até eu me dedicava mais assim. **Esse ano, tanto pelos professores terem relaxado mais, eu acho que também relaxei mais um pouquinho.** Mas assim... nas matérias que os professores são os mesmo que ainda puxam bastante meu desempenho tá bom assim” (PAULA, 17 anos, 3º ano B).

Um dos relatos a destacar é o da jovem Eliane. A mesma considera que o primeiro ano médio foi fácil, porém relata que ficou retida nessa série e que os estudos nos segundo e terceiro ano médio foram “empurrados”, o que denota a dificuldade da aluna durante todo percurso ao longo do Ensino Médio, conforme exposto a seguir:

“No primeiro ano foi assim, foi mais fácil né? Porque era assunto mais fácil aí eu consegui fazer as coisas e foi mais fácil. Mas até que eu repeti de ano, no primeiro ano. Aí o segundo ano foi mais difícil, eu acho que foi empurrado né o segundo ano e o terceiro ano também. Porque acho que eu não me dediquei muito pra estudar e eu achei uma coisa mais difícil. Eu acho que quando veio o ensino médio eu relaxei. Não quis estudar assim muito sabe. Me dedicar” (ELIANE, 19 anos, 3º ano A).

Outros dois jovens, um do sexo masculino e outra do sexo feminino, falaram sobre esse percurso de uma maneira mais geral, como podemos observar:

“Assim... porque eu não morava aqui, eu morava em Paripueira. Eu vim pra cá comecei a estudar aqui a partir do quinto ano mais ou menos. Aí estudei aqui em Maceió. Achava que era uma coisa e foi totalmente diferente. Porque a gente quando vem do interior acha porque é capital acha que a escola é diferente. Não, pra mim foi a mesma coisa” (MIRIAN, 18 anos, 3º ano A).

“Foi razoável. Apreendi o que eu achava que seria necessário pro que eu sempre quis fazer. Teve lados ruins, que todo colégio tem. Mas não foi uma coisa assim que eu diria que foi chata e nem, desnecessário. Eu peguei o que eu achava que seria bom pra mim. Foi bom. O colégio também não é ruim, tem uma aprendizagem boa. E é isso aí” (DANIEL, 17 anos, 3º ano B).

Por último, destacamos a fala de Carla que descreveu seu percurso durante todo Ensino Médio, como exposto anteriormente, e complementou sua fala expressando os sentimentos que ficaram ao estar finalizando essa etapa:

“O ensino médio é... eu acredito que... é uma experiência que todos deviam passar, porque tem gente que desiste, ou que em algumas consequências mais drásticas... engravida e tal e você acaba desistindo da escola. Mas o ensino médio é uma experiência ótima. É uma coisa que assim... eu repetiria o ano só pra poder rever de novo. Não querendo me atrasar na parte da faculdade, mas eu queria reviver de novo o terceiro ano. [...] assim, sempre quando você tá no fundamental que você olha, ah, eles estão no Ensino Médio... eu queria ser ele. Quando você chega no ensino médio, no primeiro ano você fica: Ah! eu tô no ensino médio. Aí os assuntos começam a pesar mais, aí você vai ficando sem tempo porque você tem que... os professores passam trabalho, resumo pra fazer... é... apresentação essas coisas. Daí você começa a ficar mais sem tempo e a ter que trabalhar mais naquilo, ter que se concentrar mais. Daí você chega no segundo ano, eu assim, pelo menos na minha opinião, o segundo ano é o ano que você mais relaxa, porque você teve o primeiro, você teve tempo de aprender as coisas, já tem uma noção de como é, os assuntos complicam cada vez mais e... que as coisas começam a ficar assim... você tem que se esforçar, você percebe que você tem que se esforçar pra você alcançar o que você realmente quer. Já no terceiro ano é mais a coisa da saudade, até de tudo, você para assim e fica: um dia atrás eu tava na primeira série, aprendendo a escrever, a fazer conta com maçã... esse tipo de coisa. Daí assim, na minha opinião, tanto como no entrosamento da turma como nos estudos foram algo muito bom” (CARLA, 17 anos, 3º ano B).

Identifica-se através dos relatos dos/as jovens que a maioria aponta para uma dificuldade em estudar. Sobre essa questão, podemos destacar as contribuições de Charlot (2000) ao discutir a *relação com o saber*. Para ele, a partir das atividades que realizamos no mundo e dos sentidos que atribuímos a elas, construímos nossa

relação com o aprender, que é a relação que estabelecemos com o mundo, com os outros e com nós mesmos. Os espaços sociais possuem diferentes lógicas de aprender e a escola construiu historicamente lógicas específicas, abstratas e fragmentadas de aprender os saberes escolares nas diversas áreas do conhecimento.

O autor, que buscou referências no âmbito da Sociologia, explica três conceitos basilares em sua teoria: mobilização, atividade e sentido. Para ele, mobilização refere-se à dinâmica interna do indivíduo na relação com as atividades que realiza, colocando-se em movimento para aprender. Os sujeitos não apenas interiorizam as aprendizagens. Precisam interpretá-las e apropriá-las a partir dos sentidos atribuídos às atividades vivenciadas. Muitas vezes os modos de aprender valorizados são os de aprender para passar de ano. As atividades não são interpretadas como um investimento de “esforço intelectual” para aprender. As vivências na escola não contribuem para que esses/as estudantes entrem nas lógicas específicas dos conteúdos escolares. Charlot (2000) estabelece uma distinção entre mobilização e motivação, pontuando que se motiva alguém de fora, ao passo que a mobilização é oriunda de dentro, por um estímulo de si próprio, e destaca que:

Mobilizar-se é reunir suas forças para fazer uso de si próprio como recurso. Nesse sentido, a mobilização é ao mesmo tempo preliminar, relativamente à ação (a mobilização não é a guerra) e seu primeiro momento (indica a proximidade de entrada na guerra). Mobilizar-se é engajar-se numa atividade originada por móveis, porque existem boas razões para fazê-lo (CHARLOT, 2000, p. 55).

Dessa forma, o autor se debruça a entender porque alguns/algumas jovens se mobilizam para uma atividade intelectual, enquanto outros/as permanecem indiferentes ao que a escola os ensina, como podemos observar inclusive nas falas de alguns dos/as nossos/as colaboradores/as. A seguir, apresento algumas razões esboçadas para se engajar ou não nos estudos. Alguns demonstraram maior envolvimento:

“Normalmente quando eu venho pra escola que tem algum assunto... que os professores passam algum assunto que eu considero ser importante eu paro até mais de duas horas pra estudar, ou estudo duas horas aí depois antes de dormir estudo mais. Qualquer disciplina. Agora assim: às vezes quando eu to sem fazer nada aí eu

começo a procurar mais sobre a parte de história, filosofia e sociologia que são as partes que realmente me interessam mais” (CARLA, 17 anos, 3º ano B).

“Eu nunca precisei de tipo...negócio de atividade de escola, eu nunca precisei que os meus pais me ensinassem, eu mesmo fazia sozinha. Pelo fato de prestar atenção na aula e sempre tirei notas boas. Minha mãe nunca teve problema comigo em relação a escola não” (PAULA, 17 anos, 3º ano B).

“Estudo mais de manhã um pouco. Pra revisar” (MOACIR, 17 anos, 3º ano B).

“No Ensino Fundamental a matéria que eu mais gostava era matemática. Mas aqui mudou um pouquinho né, porque é mais complicado, tem mais fórmulas, essas coisas. Mas eu sempre gostei mais dessa parte da matemática, essas coisas. E português eu acho. Eu estudo pra todas [matérias], mas a que eu não consigo entender nada é física. Eu me considero uma boa aluna. Sempre fui assim. No sétimo ano eu fui a melhor da turma, no primeiro ano também” (RENATA, 16 anos, 3º ano A).

Outros explicam que não se dedicam muito às atividades relacionadas aos estudos:

“Só estudo quando eu vejo que o assunto é muito difícil mesmo, aí não dá pra meter o *migué* mesmo não” (DIEGO, 17 anos, 3º ano B).

“Eu converso muito na aula e eu não sou daquelas meninas...eu vou chegar em casa, vou estudar, pegar o livro pra estudar. Eu não estudo. Então sou uma aluna regular. Assim, estudo. Às vezes eu pego no caderno, leio o livro. Tipo...teve um trabalho de inglês aí em cima mermo na hora, em cima da hora, no dia a gente arrumando e eu estudando, falando sobre. Então eu quis e apresentei o trabalho sem olhar por folha, nem nada. Quando eu quero eu vou, mas quando eu não tô afim” (VÂNIA, 18 anos, 3º ano B).

Em relação ao conceito de atividade, Charlot (2000) o refere como um conjunto de ações impulsionadas por um móbil (razão) e que visam a uma meta. O autor explica que a palavra atividade está intrinsecamente ligada a outras duas: trabalho e práticas. Mas que prefere “falar em atividade, para acentuar a questão dos móveis, isto é, para resaltar que se trata de uma atividade de um sujeito” (CHARLOT, 2000, p. 56).

Segundo o autor, a atividade do aluno se estabelece para além do cruzamento entre exigências cognitivas e epistemológicas, como também por

condições materiais, financeiras e institucionais. Esta atividade do aluno é a ligação da articulação entre os demais elementos do ato de ensino/aprendizagem.

Antes de esclarecer o que entende por sentido, o autor pontua que pretende apenas mostrar o que se tem em mente ao utilizar tal conceito, considerando que sua complexidade e amplitude não permite tratar em poucas linhas um tema tão discutido. Assim, para o autor:

[...] têm sentido uma palavra, um enunciado, um acontecimento que possam ser postos em relação com outros em um sistema, ou em um conjunto; faz sentido para um indivíduo algo que lhe acontece e que tem relações com outras coisas de sua vida, coisas que ele já pensou, questões que ele já se propôs. É significativo (ou aceitando-se essa ampliação, tem sentido) o que produz inteligibilidade sobre algo, o que aclara algo no mundo. É significativo (ou, por ampliação novamente, tem sentido) o que é comunicável e pode ser entendido em uma troca com outros. Em suma, o sentido é produzido por estabelecimento de relação, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros (CHARLOT, 2000, p. 56).

O autor ainda nos lembra de que a relação com o saber possui, além da dimensão epistêmica, uma dimensão identitária e uma dimensão social. Sob essa perspectiva, o aprender deve ser entendido como forma de apropriação do mundo:

Aprender requer uma atividade intelectual. Pode-se ensinar, ajudar, acompanhar quem aprende, mas ninguém pode aprender no lugar do outro. Por sinal, talvez essa seja a maior fonte de sofrimento dos docentes: eles são cobrados pelos resultados do ato de ensino-aprendizagem, apesar de não poderem produzir diretamente esses resultados (CHARLOT, 2005, p. 53).

Para o autor, a relação com o aprender é também uma relação antropológica, que já existe mesmo antes de existirmos, considerando-se que o mundo é anterior a nossa existência. Dessa forma, aprender não significa apenas adquirir e/ou reproduzir conteúdos escolares e intelectuais. Para além disso, aprender é “apropriar-se de práticas e de formas relacionais e confrontar-se com a questão do sentido da vida, do mundo, de si mesmo. A relação como aprender é mais ampla do que a relação com o saber (no sentido escolar do termo)” (CHARLOT, 2005, p. 55).

A relação com o saber, que também é uma discussão bem mais densa e problemática, perpassa, portanto, pelo desejo de saber e o desejo de aprender. Desejo de aprender conteúdos e desejo de saber - no sentido adquirir conhecimento

e não informação - cada vez mais sobre as coisas que nos cercam. Podemos então, compartilhando o questionamento de Charlot (2005), indagar de “de onde vem e como se constrói o desejo de aprender?” (CHARLOT, 2005, p. 55).

Essa questão tão complexa pode começar a ser problematizada por meio de uma das questões elementares que os professores se deparam constantemente no cotidiano da sala de aula e que, inclusive, foi levantada pelos sujeitos da nossa pesquisa: falta de aulas e atividades interessantes no cotidiano escolar. Sobre esse aspecto, eles relatam a falta de passeios, o excesso de conteúdo enfadonho e a falta de diálogo com os professores. Mas, o que seria uma aula interessante? Charlot (2005) aponta que “do ponto de vista teórico, uma aula interessante é aquela em que ocorre o encontro do desejo e do saber” (CHARLOT, 2005, p. 55). Alguns dos/as jovens apresentam sugestões sobre esse assunto, conforme podemos ler abaixo:

“Essa escola que a gente tá estudando assim... ela é uma coisa que você resolve rápido as coisas. Se você tiver qualquer problema com a direção resolve rápido, mas a questão de ensino, de incentivo, passeio não tem. Que eu acho que é em todo colégio estadual. Eu acho assim que os professores são bons, mas eu acho que o colégio não bota assim recursos pra incentivar uma aula de campo...entendeu assim. Não tem recurso. Não tem viagem, não tem passeio pra incentivar. Até agora não vi isso. Esporte não, jogos internos é só um dia. Eu só vim ficar com a média baixa mesmo agora no ensino médio, mas por causa de problemas que eu tive de família” (MIRIAN, 18 anos, 3º ano A).

“A questão é que eu acho também que é assim: pra a escola mesmo puxar mais o interesse dos alunos eu acho que elas deveriam diferenciar mais algumas coisas, entendeu? Não ficar só naquela de só as aulas normais, todo dia. Acho que elas deviam fazer mais projetos, essas coisas. Porque muitos alunos também não se interessam pelo fato de ter pouco incentivo e ser só aquele negócio chato. Nas outras escolas que eu estudava tinha negócio de vários passeios, muita palestra, projetos, essas coisas. Aí os alunos lá eram mais interessados do que aqui. Não sei se era porque eram mais novos, pelo fato de ser uma série mais baixa ou não sei se o povo do ensino médio já é mais preguiçoso. Não sei, né? Mas lá era bem melhor porque elas faziam negócio de passeio pra ensinar as coisas, faziam trabalhos em cima desses passeios. A gente já fez vários passeios pra Penedo, pra museu, essas coisas. Eu acho que fazendo uma coisa mais divertida pros alunos, acho que puxaria mais o interesse. Não aquele negócio de ficar...porque aqui também é assim fazem um projeto, aí pelo fato de ser mais relaxado um pouco a escola assim, aí muitos alunos não ligam pra fazer projetos. Aí não fica aqueles projetos bonitos mesmo, que todo mundo quer participar porque sabe que se não ganhar ponto não vai passar. Aí pronto. Eu

acho que é isso mesmo. A escola também é meio relaxada. Na outra escola era bem mais puxado negócio das matérias assim. A maioria dos alunos se dedicavam mais. Acho que muito poucos alunos que não faziam os trabalhos que mandavam assim. Porque sabiam que tinham bem mais risco de repetir de ano” (PAULA, 17 anos, 3º ano B).

“O lado ruim é algumas aulas de alguns professores, aulas chatas. Uma aula monótona onde o professor não interage muito com a turma, geralmente ele foge do assunto que ele tá dando. Não fica aquele negócio que ele quer compartilhar com a turma. Ele fica só na ideia dele. Que nem a aula de história, ela foge muito do assunto dela e a maioria da sala fica dormindo. Não é aquela aula que o aluno se joga pra aprender. Ela não é aquele tipo de professor que era legal com o aluno. Um professor legal com o aluno é um professor que interaja, que saiba as dificuldades que o aluno do ensino médio tem porque não é só um trabalho, nem uma coisa que a gente tem. E ele entenda que não é porque é adolescente que não tem seus afazeres, que é só vagabundagem e escola” (DANIEL, 17 anos, 3º ano B).

“A escola assim... tipo a escola não influenciou muito nos estudos, tipo...não deu mais alguma coisa a mais pra gente. Só naquela coisa diária mesmo. Sempre a mesma coisa. Faltou isso aqui” (MOACIR, 17 anos, 3º ano B).

“Mas sobre o ensino assim as coisas, se você for comparar com outras escolas talvez aqui tenha faltado muita coisa. **Como, por exemplo, se um professor quiser levar pra sala de informática, não tem. Aí fica só aquela coisa cansativa, dá aula só na sala de aula e isso é um pouquinho chato**” (RENATA, 16 anos, 3º ano A).

Pela fala dos/as jovens, é possível inferir que a dinâmicas das aulas precisam ser mais bem exploradas. É necessária uma reinvenção para que se sintam mobilizados a aprender. Acredito, entretanto, que a abertura para o diálogo com os alunos e o envolvimento dos mesmos no processo de preparação das aulas seria um estímulo a mais para que os mesmos se envolvessem e encontrassem sentido nos estudos.

Contudo, não estamos atribuindo mais uma função à escola e ao professor, pois, como bem discute Charlot (2005, p. 27) “nunca se deve esquecer de que o saber é o centro da experiência da escola. A escola é um lugar onde o professor está tentando ensinar coisas para alunos que estão tentando aprendê-las”. Pontuamos apenas a necessidade de refletir com os próprios jovens alunos sobre as dinâmicas, metodologias e conteúdos abordados em sala de aula, para que assim docentes e alunos encontrem um ponto em comum, contribuindo para o desenvolvimento de um trabalho produtivo para ambas as partes. É preciso, ainda,

assim como nos ensinava Freire (1996), respeitar os saberes dos educandos e dessa forma, trazê-los para a sala de aula, “estabelecendo uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos” (FREIRE, 1996, p. 30).

Para isso, também é preciso discutir outra problemática a qual podemos salientar através dos relatos de quatro jovens: as situações envolvendo a condição docente. Sobre isso, os/as jovens expõem que:

“Também os professores né. Tem uns professores que eu achava que não ensinava muito bem e eu não conseguia entender. E eu deixei passar e... Eu acho que foi mais agora no terceiro ano porque ficaram mudando de professores e eu não consegui entender o que eles tavam explicando” (ELIANE, 19 anos, 3º ano A).

“Eu tinha um professor de matemática que ele deitava, botava a cabeça na banca e dormia. E deixa os outros fazendo as coisas. **Mas tinham outros que realmente tavam lá pra trabalhar e fazer o que eles vieram fazer mesmo.** Pronto” (MOACIR, 17 anos, 3º ano B)

“Só que eu acho que os professores, às vezes, eles têm pouca comunicação com os alunos, o que prejudica muito a gente. O que deixa até uma aula um pouco cansativa e faz com que a gente se perca todinho, aí não preste atenção, nem nada. Eles faltam um pouco de comunicação. E a estrutura do colégio eu acho que poderia também ser melhor, entendeu?” (BEATRIZ, 17 anos, 3º ano A).

“A diferença daqui e da escola particular é muita. Colégio particular o cara não pode fazer nada né, que já é mandado pra direção, coordenação. Aqui não, o cara faz qualquer coisa. **O ruim do estado é que os professores só vem quando quer.** Aula de inglês acho que duas vezes só assisti no ano todo. E quando vem bota um trabalho de quarenta pontos. Isso é ruim né. **Pelo menos tem que vir pra dá aula pra gente**” (YAN, 18 anos, 3º ano A).

Tais discursos reafirmam a necessidade de se discutir incessantemente sobre a valorização profissional, pois apesar de ser um tema tão recorrente nas discussões acadêmicas e na sociedade em geral, ainda estamos longe de atingir um patamar satisfatório para o exercício do trabalho docente. As tensões e contradições enfrentadas pela condição docente muitas vezes acabam influenciando em suas práticas pedagógicas em sala de aula. Dessa forma, o professor na sociedade contemporânea torna-se um trabalhador das contradições: econômicas, sociais, culturais (CHARLOT, 2008).

O exercício docente é um constante processo de formação também para o professor, que a cada dia encontra alunos diferentes em sala de aula, enfrenta

problemas de falta de estrutura para desenvolver um trabalho mais elaborado, recebe baixos salários e, na maioria das vezes, é rotulado o maior “culpado” pelo insucesso escolar dos alunos.

Para além das questões de incentivo profissional, também podemos elencar uma questão importante e que pode influenciar o exercício docente do professor do Ensino Médio, a temática das gerações (WELLER, 2010). Os professores e os jovens do Ensino Médio estão separados por diferentes posicionamentos nas temporalidades históricas, essa problemática, portanto, está presente e se configura como uma marca identitária nas relações discente/docente. Dessa forma é necessário considerar que:

Em geral, nós, professores, somos de gerações que antecedem às de nossos jovens alunos. Basta observar o corpo nas salas de aula e nas escolas. Eles estão amanhecendo, nascendo para a vida, enquanto muitos de nós estamos anoitecendo, já temos muita estrada para trás. Estamos descendo a serra, conhecem essa expressão? Nas temporalidades (con)viventes nos territórios da escola de Ensino Médio, os docentes têm faixas de idade distintas, mais distantes, ou menos, dos estudantes. Em geral, pertencemos às gerações mais antigas ou intermediárias – com um passado mais largo e um futuro mais curto – em relação à geração em que nossas turmas se localizam, que têm um futuro mais amplo e um passado mais curto. Tudo isso nós vemos, observamos, sentimos na sala de aula e na escola. Quem nunca viu, sentiu ou, qual de nós, nunca foi tensionado, por essas diferenças temporais entre professores e as crianças e jovens alunos? (TEIXEIRA, 2017, p. 19).

Reforçando a urgente necessidade de mudanças significativas no âmbito educacional com relação ao exercício docente, Reis (2012) indica algumas propostas iniciais que podem contribuir para a melhoria da condição do professor/a do Ensino Médio:

Há também necessidade de fazer valer os argumentos atuais de que a escola de ensino médio deve ser um espaço significativo para os e as jovens que dela participam. Para tanto, as escolas precisam ter seus profissionais do ensino valorizados para que trabalhem em apenas uma escola, de espaços de trabalho coletivos de formação na escola, propiciar o funcionamento efetivamente dos laboratórios de informática, de Química, dentre tantos outros. Sem partir dessas condições básicas as propostas de mudanças no currículo, de formação continuada para os professores, apesar de fundamentais teoricamente e pertinentes, não são capazes de se enraizarem nos espaços escolares (REIS, 2012, p. 16).

Corroborando com a ideia de Reis (2012), Romão (2014) também vem ressaltar que além dos programas de formação continuada, que estão sendo bastante desenvolvidos nos estados e municípios do Brasil (o que não é a realidade da rede pública estadual de Alagoas, que não tem uma política de formação continuada), é necessário que o problema seja tratado numa dimensão mais ampla, na qual os professores desejam respeito, valorização e melhores condições de salário e de trabalho.

Porém, assim como alguns professores despertaram a atenção dos/as jovens de forma negativa, outros foram avultados por terem contribuído positivamente para o bom aprendizado dos/as discentes. Destacam-se nesse caso as narrativas, já descritas anteriormente, de Moacir e Vânia:

“Mas tive uma professora de matemática que me ajudou muito. Eu acabei gostando mais de matemática do que das outras matérias. Graças a professora que me ensinou” (MOACIR, 17 anos, 3º ano B).

“Como a professora diz que eu me prejudico porque eu nunca li um livro. Mas eu gostava. Ela brigava comigo, mas no final eu gostava assim, porque ela pegava no meu pé e eu aprendi mais. Se eu tivesse atrás ela me colocava pra frente. Sempre me queria na frente, toda vez. Quando começava chamava minha atenção e eu gostei da atenção dela. Achei melhor pra mim e minhas notas melhorou mais na matéria de português” (VÂNIA, 18 anos, 3º ano B).

Dessa forma, reforça-se a importância da atividade docente na construção de uma educação de qualidade e na formação dos/as discentes. Não objetivamos com isso dizer que toda mudança educacional está centrada nas práticas docentes, tendo em vista que estes também fazem parte de um sistema de ensino macro, permeado por várias outras problemáticas. Porém acreditamos ser o principal e o primeiro elo para a construção de uma nova perspectiva educacional “assentada na centralidade da cultura, no reconhecimento da diferença e na construção da igualdade, [...] atuando como agentes sociais e culturais a serviço da construção de sociedades mais democráticas e justas” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 167).

5.2 Jovens/estudantes/trabalhadores

Para iniciarmos essa discussão, tomamos emprestada a descrição de Charlot (2000) quando fala que “Etimologicamente a palavra trabalho está ligada à ideia de

tortura, do latim, “tripalium”, instrumento de tortura romano, ou na Bíblia, à de castigo; e a ideia de dispêndio de energia volta a ser encontrada no trabalho de parto ou no uso do termo na física” (Charlot, 2000, p. 55).

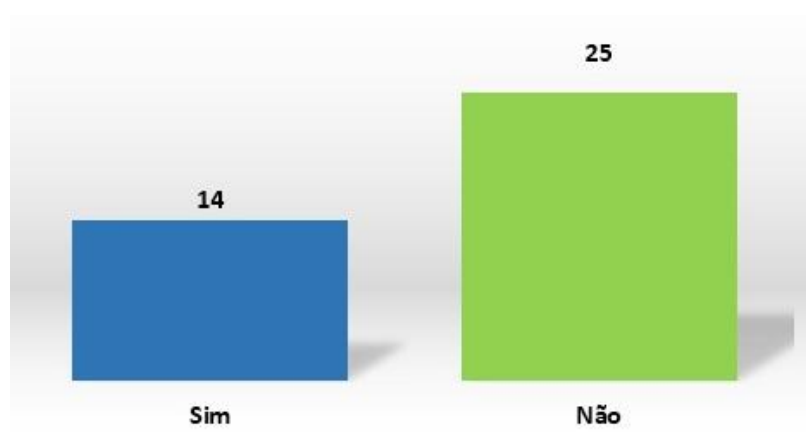
O trabalho, em especial para os/as jovens de camadas populares, passa a ser um coadjuvante na formação durante o percurso na educação básica. Sendo assim, Frigotto e Ciavatta (2010) explicitam que o trabalho e a educação básica são dimensões centrais da vida e, por isso, se constituem direitos sociais e subjetivos para a vida dos indivíduos. Entretanto, nas sociedades subdivididas em classes sociais tais direitos nunca foram reais para todos.

Há muitas características do trabalho que dão sentido à vida e que também atraem os jovens. Por isso, se de acordo com Dayrell (2007) a escola “faz” juventudes, o trabalho na sociedade brasileira também pode ser visto como uma referência importante para a construção das juventudes. Assim, é possível salientar que

Não estamos falando de “qualquer jovem”, mas especialmente dos jovens de camadas populares, em que a vivência da juventude não pode ser caracterizada pela moratória em relação ao trabalho. Ao contrário, a vivência da condição juvenil é potencializada justamente porque os jovens trabalham. Assim, podemos dizer que a experiência laboral no Brasil faz parte da biografia de muitos jovens; para a maioria de maneira precoce e singular (MARTINS; NONATO, 2014, p. 21).

Em relação à nossa pesquisa, o resultado geral dos questionários sobre a experiência de trabalho dos jovens evidencia que:

Gráfico 7 - experiência de trabalho dos/as jovens



Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Quando perguntados se já tiveram ou tinham até aquele momento vivenciado alguma experiência de trabalho, quatorze jovens (36%) responderam que já haviam trabalhado ou estavam trabalhando e estudando concomitantemente, enquanto 25 jovens (64%) ainda não haviam enfrentado essa experiência. Apesar de o número de jovens que já haviam tido a experiência do trabalho ser inferior ao número de jovens que ainda não haviam trabalhado, estudos como os de Spósito e Galvão (2004), Machado (2006) e Oliveira (2015) apontam que a condição de estudantes-trabalhadores ainda é uma realidade vivida por muitos/as jovens brasileiros.

Dentre os/as quatorze jovens convidados/as para as entrevistas narrativas, oito já haviam tido alguma experiência no campo do trabalho. As falas dos/as jovens relatam diferentes motivos para a disposição em ir trabalhar. Ter dinheiro para comprar suas próprias coisas - e não ficar pedindo aos pais - é um dos motivos citados por quatro jovens, como podemos observar:

“Meu pai e minha mãe nunca ficou assim: vá arrumar um emprego, nunca ficou com isso. Mas aí quando eu vim morar aqui [Maceió] aí eu vi muita gente falando do menor aprendiz, do menor aprendiz. Aí eu fui no SENAC, pequei a lista das empresas, eu fiz o currículo e entreguei. Mas foi porque eu quis. **Até porque eu não gosto muito de tá pedindo assim coisa pra pai e pra mãe.** Aí eu que quis entregar. Eu entreguei, fui chamada e tô lá até hoje. Pra o meu pai o que eu escolhesse se fosse coisa certa tava bom. Minha mãe ficou feliz. Ele ficou meio assim porque eu tava muito nova pra trabalhar, mas não criticou não. Foi porque eu quis mesmo” (MIRIAN, 18 anos, 3º ano A).

“Eu fui trabalhar porque eu queria mesmo. **É bom você trabalhar, ter o próprio dinheiro, não ter que ficar pedindo aos pais. Aí eu achava melhor trabalhar pra não ter que ficar pedindo também.** Minha mãe achou até bom assim porque é uma ocupação, mais experiência, essas coisas. Aí ela achou até bom. Contanto que não atrapalhasse na escola e tudo mais” (PAULA, 17 anos, 3º ano B).

“Todo dinheirinho que eu pego eu guardo caso eu precisar depois” (DANIEL, 17 anos, 3º ano B).

“O dinheiro que eles me dão é pra eu ver como gastar. Agora a parte de alimentação, moradia, despesa de casa tudo eles que pagam” (CARLOS, 17 anos, 3º ano B).

A esse respeito, Nonato (2013) discorre que:

Para a maioria dos jovens a independência financeira possibilita que tenham “outras independências”, especialmente em relação aos pais.

Servem de exemplo a liberdade e a autonomia dos jovens para fazerem escolhas, pois trabalhar significa poder escolher o que comprar, onde se divertir e o que deseja vestir (NONATO, 2013, p. 154).

Para dois jovens, trabalhar, além de ser um meio para adquirir “independência”, também é uma forma de ajudar nas despesas de casa:

“Do dinheiro que eu ganho eu dou metade pra minha mãe fazer feira, comprar roupa, essas coisas...e o resto eu guardo” (DIEGO, 17 anos, 3º ano B).

“Quando eu tinha quatorze anos meu pai faleceu. E ela era a única pessoa que trabalhava na minha casa. São quatro pessoas: eu, minha mãe, minha irmã e ele...era. e ele era a única pessoa que trabalhava. Aí minha mãe começou a receber o benefício dele. Só que as vezes num dava muito e eu nunca conseguia ter o que eu queria porque tinha que pagar as coisas que são responsabilidades da casa. Aí foi quando a minha tia conseguiu esse trabalho de babá pra mim. Aí eu quis porque já tinha o meu dinheiro. Já tinha como comprar as coisas pra mim. Porque eu não tinha isso antes porque o dinheiro todinho era pras coisas de casa já que era a única renda que tinha. Eu sempre pago alguma conta de alguma coisa: uma energia, uma água. E o resto realmente é pra mim” (BEATRIZ, 17 anos, 3º ano A).

Outros dois jovens relatam que trabalham diretamente com seus familiares. Nesse caso, eles não possuem salário fixo, acabam ganhando dinheiro dependendo do movimento do negócio:

“Trabalho à noite na orla com meus pais. É um negócio familiar. Uma barraca de tapioca. Só ajudo a eles. Faz uns três anos. Não atrapalhou meus estudos. Pra mim é normal, rotina normal No fim de semana ele me paga. No final ele me dá 20, 30. Aí dia de semana se for bom o movimento também paga. Se não, não Eu sou o chapeiro, fico na chapa. Isso é momentâneo, **só passatempo**. Eu pra ficar nesse trabalho não pretendo não. E não gosto também. Mas eu faço porque eu ajudo” (CARLOS, 17 anos, 3º ano B).

“Eu fazia uns “biquinhos”. Minha tia ela tem uma coisa de festas e também tem duas cama elástica. Ela trabalha com decoração, alugar cama elástica, bolinha de piscina, castelinho. E ela tem um que fica lá na casa dela, às vezes eu vou lá. Aí eu ganho a metade quando eu tô lá na casa dela, a metade do que a gente arrecada lá. E quando é em festa dependendo do lucro ela me dá 20, 30, 40, 50. Aí depende da festa. Mas ela também dá o horário. Eu só posso ficar até tal hora. Só na parte da noite mesmo, de umas oito até onze horas, meia noite no máximo” (DANIEL, 17 anos, 3º ano B).

É possível identificar que para ambos os jovens o trabalho se constitui em um “passatempo”, aliado à uma forma de ganhar um dinheiro extra para suas próprias despesas e que não se concretiza como algo que queiram exercer em um longo prazo de tempo.

Destaca-se que três jovens adentraram ao mercado de trabalho a partir do programa Jovem Aprendiz.

“Eu entrego resultado de exames, essas coisas. Trabalho num laboratório. Eu gosto. Na verdade, eu fui indicado. Foi pelo programa Jovem Aprendiz, foi um curso de administração no SENAC e agora tô estagiando. Foi meio que indicação. Não foi nem uma escolha minha assim... focar, eu quero fazer isso. Indicaram aí eu fui ver como é. Foi a nora da minha madrastra. Comecei a gostar e até hoje estou. Na verdade, eu fiz o curso de acordo com a empresa aí eu passo cinco meses no curso e os outros meses na empresa” (DIEGO, 17 anos, 3º ano B).

“O Ensino Médio não me atrapalhou não no meu trabalho. Até porque também como eu comecei como menor aprendiz aí eles dão prioridade ao estudo porque você só trabalha quatro horas por dia. Até porque depois eu mudei pra estágio. Aí quando eu mudei pra estágio eu tava entrando no Ensino Médio. Aí eram seis horas de estágio. Aí eles deixaram cinco horas pra mim por causa dos estudos né? Mas num atrapalha não. Muito pelo contrário. Você fica até querendo terminar logo o Ensino Médio já pra entrar na faculdade, pra fazer as coisas mais rápido. A questão do trabalho só fez assim incentivar mais a concluir logo. Eu venho de manhã e só volto pra casa à noite” (MIRIAN, 18 anos, 3º ano A).

“Já trabalhei. Já tava no Ensino Médio. Foi em 2013 a 2014. Eu acabei o ano passado. Era um contrato de um ano de menor aprendiz. Eu gostei, assim... gostei pelo fato de ter mais responsabilidade. Eu gostei de ter isso: de ter que acordar cedo, ir pro trabalho, depois ir pra escola e tal. Aí eu achei bem legal esse negócio assim. Aí depois de lá eu sai e consegui arrumar um emprego. Na mesma semana que eu saí de lá eu consegui arrumar outro emprego. Só que esse outro emprego era muito longe aí eu chegava muito tarde na escola e não dava tempo de comer, essas coisas...aí eu sai porque tava prejudicando também as aulas. O outro era quatro horas só. Eu largava perto de meio dia aí como era perto da minha casa, naquele Bompreço ali da pajuçara, era bem pertinho, acho que dez minutos da minha casa andando. Aí dava certinho. Voltava pra casa, já almoçava lá no trabalho. Voltava pra casa só tomava banho pra vim pra escola. Eu tô procurando emprego só que como eu tenho ainda dezessete [anos] fica meio difícil. Só questão de negócio de menor aprendiz, mas como eu já fiz fica mais difícil ainda de arrumar outro” (PAULA, 17 anos, 3º ano B).

O programa, desenvolvido a partir da Lei da Aprendizagem (lei de número 0.097/2000, juntamente com o decreto Federal nº 5.598/2005), direciona jovens dos quatorze aos dezoito anos, estudantes do Ensino Fundamental e Médio de escolas públicas ou privadas, para trabalhar em empresas de médio ou grande porte. Os/as jovens recebem uma formação técnica, através de uma escola técnica conveniada (como, por exemplo, SENAC e SENAI) na área em que está se especializando²¹.

Apesar de estar promovendo uma política de inserção do jovem ao mercado de trabalho, faz-se necessário problematizar quais as condições de trabalho as quais esses/as jovens são submetidos e a quem esse programa verdadeiramente serve. Ademais, é indispensável questionar até que ponto essa experiência de trabalho é produtiva para os/as jovens e como eles percebem a relação trabalho e escola, para que a educação não deixe de ser vista como espaço de compartilhamento de conhecimento, nem perca seu caráter humanizador, tornando-se uma mercadoria a ser consumida, que possibilitaria um consumo mais ampliado no futuro (DAYRELL, JESUS *et al.* 2013).

Identificamos que alguns jovens apresentam dificuldade em conciliar os estudos e o trabalho, como é o caso de Diego, Beatriz, Vitor e Yan, que relatam não conseguir estudar em casa pela fadiga decorrente da atividade no trabalho:

“O trabalho interfere mais por conta do horário. Porque eu se acordo 05:20 aí já chego na escola 13:30/13:40. Sono também que me dá. Quando chego em casa, tomo um banho, como e vou pra academia. Já pensei em largar o trabalho pra ficar na escola” (DIEGO, 17 anos, 3º ano B).

“Quando saio da escola eu vou em casa, tomo banho e vou pro trabalho. Chego em casa por volta das cinco horas. Eu já chego muito cansada. Aí quando tem prova, quando tem algo realmente que é pra estudar aí eu paro e estudo. Quando não, eu não consigo tenho que ir dormir porque o cansaço é muito grande. Era mais fácil estudar quando eu não trabalhava, menos cansativo” (BEATRIZ, 17 anos, 3º ano A).

“Da experiência do trabalho gostei mais ou menos porque eu ia cansado pro trabalho. Chegava da escola, acordava cedo, aí eu ia cansado. Já ia direto. Eu sei porque eu quis” (VITOR, 16 anos, 3º ano A).

“Eu trabalho no unicompra da ponta verde. Sou manobrista dos carrinhos. Eu gosto. To lá há um ano. Foi minha mãe que botou meu currículo lá. **Ela queria que eu trabalhasse só pra eu não ficar**

²¹ Informações obtidas através do site: <<https://jovemaprendizbr.com.br/lei-da-aprendizagem/>>.

parado. Trabalho de três as onze [horas]. Tem uma folga na semana. Eles que dizem. E dois domingos no mês só. Saio do colégio, almoço, tomo um banho, vou dormir. Acordo, tomo banho, vou pro trabalho. Quando chego vou dormir. Dá não pra estudar não. Todos os colegas de lá parou de estudar. A maioria acho que ninguém completou o Ensino Médio. Eu acho bom tá terminando. Raramente o cara vê alguém que terminou...assim da minha idade né, aí na ponta da terra” (YAN, 18 anos, 3º ano A).

Na narrativa de Vitor, podemos identificar que ele deixou o trabalho. Para ele, existe a possibilidade de abandonar o emprego e ficar apenas estudando. Entretanto, para uma parte dos/as jovens estudantes do Ensino Médio essa alternativa não se constitui como uma possibilidade.

Outro fato que podemos destacar é o relato do jovem Yan ao narrar que sua mãe gostaria que o mesmo trabalhasse para não ficar parado. Dessa forma, é possível identificar que a mesma não considera o ato de estudar como uma atividade importante na rotina do jovem. Possivelmente, como o mesmo admite anteriormente, ela não veja sua mobilização em relação aos estudos e por isso quis atribuir-lhe mais uma ocupação.

Por outro lado, conforme observado em narrativas anteriores, para Carlos, Mirian e Paula a experiência se deu de forma diferente e eles consideram que o trabalho não atrapalhava a rotina de estudos. Dessa forma, a rotina do trabalho é encarada de diferentes formas por cada jovem, conforme discutem Martins e Nonato (2014):

Para muitos, o trabalho passa a ser um local mais atrativo, pois relaciona-se às suas demandas do presente. Assim, se, para alguns, trabalhar e estudar é antagônico, para outros esta relação é marcada pela ambiguidade: ora o trabalho potencializa, ora limita a relação com a escola, mas o quanto é limitador e/ou potencializador vai depender do sentido que o jovem estabelece com a própria escola (MARTINS; NONATO, 2014, p. 22).

A contradição expressa pelas exigências atuais do mercado de trabalho atinge, em especial, aos jovens das classes economicamente desfavorecidas e penetra também na relação escolar. Cada vez mais o mercado passa a exigir o aumento do nível de escolarização, ao passo que não é possível obter garantias de que essa continuação dos estudos assegurará um retorno. Assim, é possível destacar que:

Cada vez mais o mercado de trabalho se retrai e a demanda aumenta, por isso, criam-se exigências mais elevadas, que requerem maior nível de escolarização para o ingresso em qualquer ocupação e/ou vaga de trabalho. Porém, não se pode verificar uma relação concreta entre o elevado nível de conhecimento exigido e os cargos oferecidos, bem como não se pode garantir ao jovem que cursou o ensino médio e realizou cursos de aperfeiçoamento, um lugar no mercado de trabalho (KRAWCZYK, 2009, p. 12).

No entanto, é necessário esclarecer que não estamos a postular que a escola deva reduzir a formação dos/as jovens para atender as lógicas do mercado de trabalho. Ao contrário, estamos propondo uma reflexão das necessidades dos/as jovens que estão no ensino público para que os mesmos sejam capazes de entender as lógicas capitalistas as quais estamos submetidos e assim possam pensar em sua formação de uma forma geral, não reduzida a objetivos que atendam ao mercado de trabalho.

Consideramos, portanto, que se torna essencial a escola ao menos tentar conhecer as experiências de trabalho de seus/suas jovens alunos/as, considerando que o trabalho também pode ter repercussões positivas nas trajetórias juvenis, inclusive, nas experiências escolares.

Além disso, é também importante buscar espaços de formação sobre o mundo do trabalho de maneira geral, o que, por sua vez, tende a colaborar para a construção de projetos de vida de nossos/as jovens alunos/as, que, em sua maioria, se articulam em torno do trabalho e da escola.

5.3 Planos futuros em relação aos estudos/ trabalhos após a conclusão do ensino médio

Entendemos que nossa humanidade também é estabelecida através da habilidade de elegermos metas que guiam nossas trajetórias de vida; portanto, formar o ser humano implica em considerar seus projetos, percebidos como uma construção, oriundos de escolhas pautadas em valores e que representam uma orientação, um rumo de vida. Dessa forma, a experiência escolar é um elemento constituinte da formação humana e pode ser grande aliada no processo de reflexão sobre as possibilidades que se abrem após a finalização da escolarização básica.

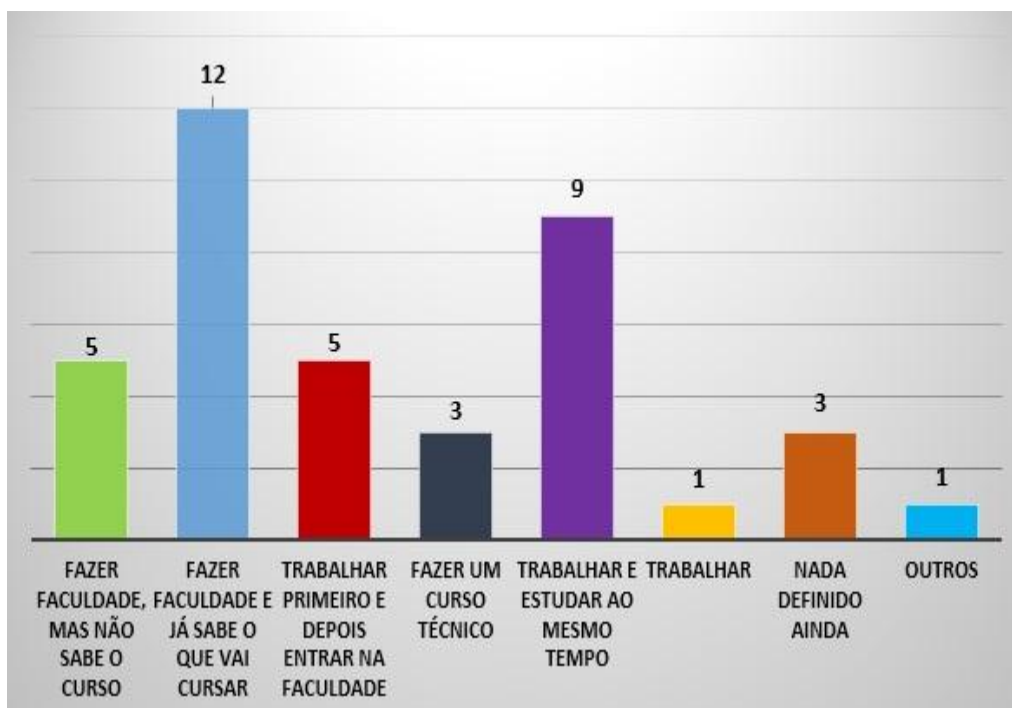
Como já discutido anteriormente, relembramos que dadas as atuais circunstâncias da relação sociedade-tempo, nem sempre é possível vivenciar um rito

de transição linear no percurso da vida. Por isso, temos sempre que considerar o contexto social, econômico e cultural ao qual estão englobados os/as jovens de nossa pesquisa, que constantemente podem ser impelidos a repensar e/ou adiar suas perspectivas futuras.

Para Machado (2006), nós, seres humanos, alimentamo-nos dos projetos que realizamos. Para o autor, o projeto é o que vai nos permitir evitar determinismos e imprevistos, organizando e planejando nossas ações futuras. Esse processo não é linear, tampouco singular. Dessa forma, realizamos projetos diversos simultaneamente (pessoais e coletivos) e o fazemos em movimentos de avanços e retrocessos, de avaliação e reavaliação das nossas ações, orientando-nos por metas que foram atingidas (ou não) e por perguntas que foram respondidas (ou não).

Perguntamos aos jovens sobre o que gostariam e/ou pretendiam fazer após a conclusão do ensino médio. Os dados gerais do questionário apontam para os seguintes dados:

Gráfico 8 - o que os/as jovens pretendem fazer após a conclusão do Ensino Médio.



Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Em referência ao que planejam fazer após a conclusão do Ensino Médio, observamos uma variedade de respostas: cinco jovens (12,8%) anseiam fazer faculdade, mas ainda não sabem ou não decidiram o que querem estudar; doze jovens (30%) almejam cursar faculdade e já escolheram qual curso estudarão; outros cinco jovens (12,8%) pretendem entrar primeiro no mercado de trabalho para depois cursar o Ensino Superior; três jovens (7,6%) desejam fazer um curso técnico; nove estudantes (23,07%) assinalaram que ambicionam trabalhar e estudar concomitantemente; somente um jovem (2,6%) marcou que pretende apenas trabalhar, sem deixar indícios de que há vontade de dar prosseguimento aos estudos futuramente; três jovens (7,6%) assinalaram que, apesar da proximidade de finalização do ano letivo e a consequente conclusão do Ensino Médio, ainda não apresentavam nada definido ou cogitado em relação ao que objetivavam fazer quanto à continuidade dos estudos e/ou procura por trabalho; apenas um jovem (2,6%) assinalou a alternativa *outros*, especificando que sua pretensão ao concluir os estudos na educação básica é jogar futebol.

Esses dados mostram uma mudança crescente e recente em relação à escolarização dos jovens no Brasil, especialmente os oriundos de escolas públicas, que na maioria dos casos, ao concluírem o Ensino Médio, atingem um nível de escolaridade maior do que o alcançado por seus pais e anseiam dar continuidade aos estudos, seja no ensino técnico ou superior. Os próprios sujeitos da pesquisa, na próxima etapa a ser explicada (as entrevistas), reforçam essa observação ao falarem sobre a escolarização de seus pais:

“A minha mãe fez o segundo grau e o meu pai acho que até a quarta série” (Renata, 3º ano A).

“Meu pai tem Ensino Médio. Minha mãe só até a quinta série, eu acho” (Djair, 3º ano A).

“Eu acho que meu pai fez o Ensino Médio, acho que até o primeiro ou segundo ano. Minha mãe fez fundamental, não lembro exatamente a série não” (Mirian, 3º ano A).

“Minha mãe acho que não terminou o Ensino Médio, meu pai sim” (Eliane, 3º ano A).

“Nenhum dos dois terminou” (Yan, 3º ano A).

“Minha mãe terminou o terceiro ano se não me engano foi ano retrasado. Ela tinha parado, aí voltou. Terminou lá no Marista. E o

meu pai se eu não me engano estudou até o segundo grau” (Daniel, 3º ano B).

“Minha mãe não terminou o Ensino Médio, meu pai terminou” (Diego, 3º ano B).

“Meu pai terminou o Ensino Médio. Minha mãe tá no EJA, terminando” (Carla, 3º ano B).

“Minha mãe parece que foi até a quarta série se eu não me engano... ou quarta ou segunda série. Meu pai já foi até um pouco mais, foi sexto ano, quinta série antigamente” (Moacir, 3º ano B).

Assim, concordamos Krawczyk (2009) ao afirmar que:

[...] atualmente, o Brasil encontra-se diante de uma geração de jovens de baixa renda, mais escolarizada que seus pais, apesar das muitas dificuldades para encontrar sentido na vida escolar, para pensar no mundo do trabalho a partir da escola e para conseguir trabalho (KRAWCZYK, 2009, p. 10).

Partindo dos dados mais gerais, dialogaremos com as questões evidenciadas pelas entrevistas com os/as jovens discorrendo sobre a relação das experiências escolares e extraescolares com os projetos de vida dos/as jovens colaboradores/as.

Quatro jovens já pensaram/refletiram sobre suas possibilidades futuras e pretendem cursar o Ensino Superior, sem carecer a imediata necessidade de trabalhar, conforme os relatos abaixo:

“Assim, desde pequena, desde que eu conseguia me entender por gente, eu tinha vontade de fazer o concurso da polícia militar. Porque eu sempre fui muito de querer ir pra rua combater e tal. Só que aí eu tinha uma prima, uma única prima da minha idade, eu ia direto pra casa dela. O pai dela, os pais dela, os meus tios eles são promotores. Assim é primo que eu chamo de tio, pelo convívio. Até por ser mais velho aí você acaba crescendo e chamando de tio. Daí eles sempre levavam a gente pro tribunal, pro fórum, esses locais assim. Aí eu comecei a me interessar por tudo aquilo, a sentir um amor crescendo. Aí hoje em dia foi o que eu decidi pra mim é que eu seria... quero fazer direito. Eu acho que desde os meus sete anos eu já tinha essa ideia fixa de fazer direito. Às vezes ele ia trabalhar e perguntava a minha prima e a mim se a gente queria ir. A gente falava que sim, queria. Aí ele levava. Aí ficava trabalhando e a gente passeando e depois voltava. Esse final de semana mesmo eu tava com ele e ele tava me explicando. Disse que algum dia vai me levar pra ver um julgamento. Sempre isso. Até com outros parentes da família mesmo que são advogados, minha família tem muito advogado, aí sempre qualquer coisa eu pergunto a eles, eles me dão dica e tudo isso. Minha mãe fala que se for isso mesmo que eu quero

para o meu futuro eu me concentrar e estudar bastante porque direito é uma área bem complicada. Porque além da faculdade você só começa a poder *advocaciar* se tiver OAB. Aí é uma área bem complicada. Assim, eu quero trabalhar porque eu quero mais a minha independência mesmo. Mas se eu não quisesse dava pra eles ficarem comigo e com a faculdade. Porque assim eu não tô querendo ficar aqui em Alagoas eu tô querendo ir pra São Paulo. Até o final desse mês eu vou decidir se eu vou ou não morar em São Paulo. Daí eu ainda tô vendo isso” (CARLA, 17 anos, 3º ano B).

“Quero fazer faculdade e já sei qual o curso: educação física. É porque faz muito tempo já que eu exerço exercício físico aí por causa disso tem muito tempo que eu quero fazer. Eu jogo bola, eu malho, jogo vôlei. Gostei. Sei como é. Só que vai ter o exército ainda né aí eu quero ficar lá. Se eu conseguir vou ter que largar a faculdade de educação física e seguir a carreira militar. Meu pai já se informou. Tem uns amigos lá. Ele diz toda vez: você tem que ficar, tem que ficar. Porque ninguém lá [em casa] ficou. Nunca ficou lá aí o último sou eu. Também vou esperar o ENEM pra ver se dá pra entrar na UFAL” (DJAIR, 17 anos, 3º ano A).

“Eu pretendo estudar engenharia elétrica. Já pesquisei na internet já. Também teve uma feira na UNIT, na faculdade Maurício de Nassau, que eu fui lá saber. Tinha umas tendas lá, cada um com sua área. Na escola tava dizendo dessas feiras. O rapaz veio, distribuiu os folhetos aí eu fui. Já me interessei porque eu já tinha interesse em fazer engenharia elétrica. O interesse foi no terceiro ano porque eu percebi que eu tinha que ir já me organizando porque o meu tempo tava acabando na escola. Aí na feira eu perguntei informações ao rapaz. O rapaz me explicou muito que pegava muito a física, muita matemática, muitos gráficos e eu me interessei realmente por isso. Eu vi lá muitas outras áreas. Eu me interessei por mecânica também. Muito boa a área de mecânica. Eu me interessei muito em matemática e também pela facilidade de engenharia que me mobiliza muito. Eu gosto de eletricitista. Algum pessoal da minha família é eletricitista e eu gostaria de continuar também a ser eletricitista. São dois tios. Meu pai também não é eletricitista, mas convivência também ele aprendeu algumas coisas” (MOACIR, 17 anos, 3º ano B).

“Quero educação física, ciências forenses ou curso de eletricitista. Ciências Forenses na palestra foi onde eu me interessei mais. Mas já tinha ouvido falar sobre isso. Assistia o seriado do C.S.I essas coisas de criminologia aí eu sempre me interessei nesse lado. Aí eu sempre tive vontade de estudar. Mas eu não sabia que o nome da faculdade era ciências forenses pra poder fazer. Aí teve a palestra aqui aí eu me interessei, fui querendo aprender mais. O de eletricitista foi meu pai, que ele sempre assim... sempre foi engajado em várias coisas: pedreiro, eletricitista, encanador, trabalhou em construção civil. Aí ele foi me ensinando e eu fui pegando aquele gostozinho pra instalar as coisas, fazer extensão, essas coisas. Aí eu tenho um leve interesse em fazer. **Mas a primeira opção é educação física.** Sempre tive mesmo vontade, mais do que biologia/ciências forenses foi educação física. Que meu pai ele malhava e me ensinava essas coisas, dava umas dicas. Aí com nove anos ele começou a me chamar pra malhar aí eu fazia e parava, fazia e parava, aí eu fui gostando. Malhava em

casa que lá ele tinha os pesos. Eu era bem gordinho, sofria *bullying* até por causa disso. Aí eu comecei a querer emagrecer, aí fui pegando o gosto. Aí fui vendo os vídeos do Arnold Schwarzenegger. do Rocky, desses caras aí que malha. Aí eu fui gostando, me interessando, fui procurando saber aí fui seguindo. Aí eu fui pegando o gosto. Sempre fui perguntando ao meu pai que ele sempre gostou dessas coisas. E também na internet, eu ia lá pesquisava alguma coisa, perguntava a ele ou alguém de academia que já malhava também. Meu pai até gostou também, que ele sempre gostou de academia, sempre quis ter uma. Aí foi daí que eu fui puxando o interesse dele. Aí seria tanto um sonho meu como um sonho dele se realizando” (DANIEL, 17 anos, 3º ano B).

Identificar que esses jovens pretendem dar continuidade aos estudos demonstra que cada vez mais os jovens da educação pública vislumbram e traçam estratégias para terem acesso ao Ensino Superior. Os cursos elencados pelos jovens acabam apresentando relação com gostos pessoais ou com alguma atividade exercida pelo próprio jovem ou alguém de sua família, ainda que não seja em nível superior. A internet, os parentes e a própria mobilização do jovem em procurar conhecer o que realiza a carreira são os meios elencados como estratégias para aprofundar os conhecimentos sobre as profissões apontadas.

Trabalhar e estudar concomitantemente aparece como possibilidade imediata para cinco jovens. O trabalho seria, inclusive, o meio para arcar com a continuação dos estudos. O Ensino Superior e os cursos técnicos profissionais aparecem como possibilidades para esses jovens:

“Eu vou continuar trabalhando e estudando. Quero fazer administração por causa do meu trabalho mesmo. Quando eu entrei no Ensino Médio eu já era menor aprendiz. Aí eu já conhecia administração. Eu fiz cinco meses de curso no SENAC. Desde que eu entrei a gente sempre trabalhou na área administrativa. E pelo que eu entrei eu vi você pode trabalhar em vários setores. Que foi o que fiz. Eu como menor aprendiz passei por vários setores. Aí eu vi que a área de administração é muito ampla, assim... você pode escolher qualquer... Se no ENEM eu não conseguir eu vou pra uma particular” (MIRIAN, 18 anos, 3º ano A).

“Pretendo trabalhar e estudar ao mesmo tempo. **Tanto por eu ter interesse também, como porque eu não tenho muito interesse em entrar na UFAL. Aí eu quero entrar numa particular.** Mas como meus pais não tem muita condição de pagar, aí eu prefiro pagar, entendeu? Aí eu quero trabalhar pra poder pagar a faculdade. Eu quero engenharia civil há muitos anos já. No começo eu queria medicina porque minha mãe achava muito bonito. Mas não gosto

muito não. Aí por questão de matemática²² que eu gosto muito, negócio de desenho que eu também gosto muito. Aí eu preferi engenharia civil mesmo. E o meu avô era engenheiro civil aí eu... O emprego que eu consegui depois que eu saí do primeiro era numa escola de cursos em relação a isso, construção. Era pra pedreiro, mestre de obras, essas coisas. Aí lá eles também falavam bastante sobre isso. Aí eu sempre me interessei. A gente visitou várias obras. Eu fiz o vestibular esse ano pra entrar pra UNIT pra engenharia civil. Aí eu consegui passar. Aí quando acabar eu pretendo cursar. Tem uma colega minha que ela trabalha numa galeria aí ela falou que ia conseguir um emprego lá pra mim. Tô esperando só sair a nota do ENEM pra conseguir pra pagar a metade. Aí no começo se eu não conseguir o emprego dá pro meu pai pagar entendeu, normal, por enquanto, até eu arrumar um emprego” (PAULA, 17 anos, 3º ano B).

“Pretendo fazer engenharia civil. Porque meu pai quer que eu seja engenheiro aí eu pesquisei sobre a área. Até agora eu gostei. Meu primo lá [Bolívia] fazia e eu gostava do que ele fazia. O modo que ele ia estudando matemática. Eu gostei. Eu me encaixo na área de matemática, física²³. Desde sempre que eu queria essa área. Tudo isso de ler eu não gosto não. Mas eu decidi mesmo quando cheguei no Brasil. Se não der pra sair o FIES aí eu vou ter que arrumar um emprego com salário fixo. Eu não gosto muito de depender do meu pai porque ele é suficiente com minhas duas irmãs. Ele paga...uma tá na faculdade e a outra tá na escola ainda. Mas eu não gosto de depender muito dele” (CARLOS, 17 anos, 3º ano B).

“Quero **fazer o curso técnico de enfermagem. É sonho de criança. Por causa da minha família.** Eu tenho tios, tias, meu vô também era, meu bisavô. Aí comecei a gostar. Eu penso assim: terminar os estudos. Aí nesse ano também eu vou ter que me alistar. Aí caso eu não fique no exército eu tento fazer enfermagem ainda esse ano, o técnico. Aí arrumar um emprego pra depois fazer faculdade” (DIEGO, 17 anos, 3º ano B).

“Eu queria fazer o curso de Segurança do Trabalho. Mas de faculdade mesmo eu queria era direito. Vou ver. Esperar a nota aí do ENEM. O curso de segurança do trabalho eu pensei porque meus amigos da rua falam né que é bom. Eles já fizeram. E minha mãe falou que é pra fazer um curso de qualquer coisa, pelo menos somava em alguma coisa. Eu não sei onde é que tem. Depois que terminar a escola vou continuar, procurar o que seja melhor pra mim.

²² As observações dentro de sala de aula permitiram ratificar que Paula é bem interessada pela matéria de matemática, apesar de afirmar que não entende muito bem as explicações dadas pela professora. Independentemente de não aprender muito com as aulas da professora, ela tem um interesse próprio em aprender a matéria. A esse respeito, a jovem narra que no terceiro ano teve dificuldade com a matéria: “eu também fiquei voando na aula de matemática. E matemática é a matéria que eu mais gosto; que eu sempre me sai melhor em todos os anos da minha vida. Todos os anos da minha vida eu sempre fui a melhor da sala em matemática e outras matérias. Mas esse ano eu voei bonito na prova [ENEM] por causa que ela não deu muito assunto. Também eu não consigo entender muito o jeito que ela fala”.

²³ Assim como Paula, as observações mostraram que Carlos também apresenta um grande interesse pelas matérias de cálculo e era um aluno questionador, que procurava resolver os exercícios. Ele também pontua a dificuldade em entender a metodologia da professora.

Mas não vou deixar o trabalho. Faço em outro horário, de manhã” (YAN, 18 anos, 3º ano A).

Podemos identificar que as informações e conhecimentos sobre qual curso almejam fazer estão relacionadas às experiências de trabalho, à identificação com matérias que se relacionam com a profissão, a atividades laborais desempenhadas por familiares e à influência das opiniões de amigos.

Uma jovem afirma que pretende fazer faculdade, mas ainda não tem o curso definido e, apesar de pensar muito no curso superior de nutrição, elenca ainda a possibilidade de fazer um curso técnico visando o mercado de trabalho:

“Pretendo fazer faculdade, mas ainda não escolhi o curso. Eu me identifico mais com nutrição. Eu gosto mesmo dessa área de alimentação. Só que como as pessoas dizem que tem muita gente aí eu fico com medo da questão do desemprego. A maioria das pessoas que eu pergunto, porque tem menina lá na sala que também vai fazer nutrição, aí os professores sempre falam que tem muita gente e tal. Já outros falam que tem muita gente, mas em todas as áreas tem muita gente a questão é você se dedicar. Porque hoje a gente vê que tem muita gente formada, com curso superior e tudo, mas tudo desempregada. Aí os professores tavam falando que a formação é boa, mas os cursos técnicos às vezes dão mais empregos do que esses cursos superiores. Aí poderia ser na área de técnico de nutrição” (RENATA, 16 anos, 3º ano A).

A narrativa de Renata expõe a posição de alguns professores, trazendo para a discussão a importância do diálogo com esse profissional e, de certa forma, com a escola, que poderia tratar mais desses temas no Ensino Médio. Todavia, percebemos que essa prática no interior do campo pesquisado ainda é muito incipiente. As observações contribuíram para identificar que duas professoras se mobilizavam mais no sentido de contribuir com os/as jovens para a reflexão de suas possibilidades posteriores, fato reforçado pela narrativa de duas jovens:

“Inclusive a professora de geografia que tinha dado um incentivo maior. Ela chegou até um grupo que tava se organizando pra ir num feirão fora daqui aí ela pediu nosso nome pra quem quisesse ir, pra incluir a gente, que dava transporte e tudo. Aí daqui da escola acho que o maior incentivo foi da professora de geografia” (CARLA, 17 anos, 3º ano B).

“Assim... geralmente, quem só traz negócio de palestra é a professora de biologia mesmo, voltado a matéria dela. É muito raro alguém trazer assim” (PAULA, 17 anos, 3º ano B).

Nesse sentido, apesar de identificar nas falas dos jovens a figura de professores passivos, que decorrente das diversas dificuldades atreladas à profissão docente, dentre outros motivos, atenuam sua atuação ao mínimo possível, destacamos a presença, ainda que inferior, de professoras que “Apesar das inúmeras dificuldades e dos problemas com os quais se deparam, contamos com um número significativo de profissionais engajados e preocupados com o destino dos jovens após a conclusão do Ensino Médio” (WELLER, 2014, p. 147).

A realização de palestras e atividades que auxiliem os/as jovens é destacada como um ponto positivo por Paula:

“Eu acho assim que deveriam trazer negócio de pessoas de várias áreas. Até pra alunos que não sabem ainda o que querem fazer poder se identificar em alguma coisa. Como teve esse negócio de DNA forense. Um dos meninos de lá da sala, ele disse que gostou bastante e acha que vai fazer sobre isso, entendeu? **Eu acho que eles deveriam fazer várias coisas.** Até pra diferenciar o negócio, não ficar aquela coisa chata de terceiro ano, essas coisas. Acho que era bem melhor pra escola” (PAULA, 17 anos, 3º ano B).

O jovem Moacir aponta que, por não ter pensado antes sobre suas possibilidades, sentiu uma dificuldade: “Não. Por causa que não me guiaram em alguma coisa de trabalho assim. Não me informaram áreas de trabalho pra eu me interessar sabe” (MOACIR, 17 anos, 3º ano B).

Nesse sentido, identificamos a necessidade de ampliação dessas práticas no interior da escola *lócus* da pesquisa, bem como em todas, para que assim possam contribuir com os processos de escolhas dos/as jovens.

Um dos jovens elenca como uma possibilidade sua vontade de se tornar jogador de futebol e fala sobre sua busca para a realização desse sonho. Entretanto, o mesmo afirma, ainda que superficialmente, caso não seja possível a concretização desse sonho, que já tem uma perspectiva de ser alcançado, pois o jovem já joga em um clube, e pretende fazer uma faculdade:

“Eu gosto de jogar futebol. Eu vou atrás do meu sonho. Mas se não der vou fazer faculdade. Eu quero fazer arte, arte/design. Eu gosto. Tenho talento pra desenhar essas coisas assim. Só que ainda não procurei nada. Minha mãe fala pra mim fazer as coisas, não deixa eu perder uma educação física. Até porque quando eu tava trabalhando aí não dava pra vim pra educação física. Aí ela ficou falando comigo, por isso que eu sai. Aí eu comecei a vim pra educação física de novo. Ela fala que é pra mim jogar mesmo. Só que depois se não der

certo aí fazer uma faculdade. Só que eu já tô num clube certo, o internacional daqui mesmo. Treino segunda, quarta e sexta. Alguns amigos do clube ainda não terminaram o Ensino Médio. Eu acho bom pra mim terminar. A parte deles é ruim. Tem uns que são bem mais velhos, que tem sub-17 e sub-20 lá. Tem uns que são mais velhos aí eu acho ruim pra eles” (VITOR, 16 anos, 3º ano A).

Dentre os entrevistados, apenas três jovens afirmam ainda não terem pensado sobre o que fariam após a conclusão do Ensino Médio, o que pode ser um número considerado baixo dentre a quantidade de entrevistados. Apesar de admitirem:

“Ainda não pensei em nada sobre o que fazer depois que acabar o Ensino Médio. Assim, eu gosto muito de crianças. Eu queria fazer algo envolvendo crianças. Mas eu não sei assim especificamente o que eu quero fazer. Eu tô fazendo agora um curso pago de administração ali no centro. Quem procurou foi o meu pai. Eu tô gostando. É à tarde. Só um dia na semana, sexta-feira” (ELIANE, 19 anos, 3º ano A).

“Eu não sei ainda o que eu quero. Não descobri do que eu gosto realmente. Pensar eu penso. Mas eu quero fazer uma coisa que eu goste, não por dinheiro, porque ganha mais. Uma coisa que dê prazer. Pelo meu pai eu era professora pra seguir o caminho das irmãs e das sobrinhas e do meu irmão agora. Mas eu não quero não, porque eu acho que eu não tenho paciência pra ensinar. **Aqui na escola teve um passeio de amostra pra tirar dúvidas na Maurício de Nassau, no Farol.** Aí a gente foi e eu me interessei por gastronomia. Fiz umas perguntas lá ao homem. Mas acho que realmente não é nem gastronomia. Porque minha tia trabalha com negócio de bolo e o que eu sempre vi foi esse negócio. Desde pequenininha, sempre via isso, sempre ajudava ela. Mas não existe faculdade, existe curso profissionalizante, não é? Mas eu ainda não sei realmente se eu quero isso pra minha vida. Eu acho que quando acabar, eu quero fazer diversos cursos, em diversas áreas pra ver o que eu mais gostei e mais me sai melhor. Meu irmão já deu uma ideia de fazer primeiro informática. Porque a primeira coisa que você faz numa entrevista de trabalho aí pergunta logo se você tem o curso de informática” (VÂNIA, 18 anos, 3º ano B).

“Eu não sei ainda o que eu quero. Ainda tem essa questão. Eu já vou sair do trabalho essa semana e já vou tentar arrumar outro trabalho. Eu quero trabalhar em outra área. Queria trabalhar como auxiliar administrativo, essas coisas assim. Queria algo melhor. Eu achava muito lindo direito, eu lia bastante. Eu tenho bastante livro. Só que aí depois eu fui relaxando aí eu não sei se... aquilo passou sabe. E medicina. Oncologia. Meu sonho sempre foi fazer oncologia porque meu pai morreu de câncer e eu sempre achei tudo muito bonito, entendeu? O cuidado de pessoas eu acho isso muito lindo. Mas assim eu sei que também eu tenho que estudar muito porque não é uma faculdade muito acessível, questão de preço e só daria pra mim

na situação que eu tô hoje pela UFAL e tem que estudar muito porque é algo muito concorrido, é medicina” (BEATRIZ, 17 anos, 3º ano A).

Identifica-se que Eliane e Vânia mesmo não tendo definido o que pretendem fazer após a conclusão do Ensino Médio recebem auxílio da família para pensar sobre tais assuntos, pois, o pai de Eliane a matriculou em um curso de administração; já o pai de Vânia gostaria que a mesma fosse professora, tendo em vista que outras pessoas da família também são. No caso de Beatriz, a mesma pretende continuar trabalhando e almeja um emprego melhor do que o atual. Além disso, chegou a cogitar a hipótese sobre o cursar medicina devido à doença pela qual seu pai foi acometido. Dessa forma, podemos perceber que mesmo não apresentando concretamente projetos elaborados/refletidos, a influência da família acaba aparecendo como um ponto de apoio para as possibilidades apresentadas pelas jovens.

Nesse sentido, podemos identificar através das narrativas da maioria dos/as jovens, a forte influência do contexto familiar em seus projetos futuros. Seja por meio de exemplos que existem na família, seja pela promessa em conseguir um futuro, o meio familiar ainda é o mais determinante para pensar as possibilidades de seus projetos futuros. Nessa perspectiva, a presente pesquisa corrobora com outros estudos (REIS, 2012; ARAÚJO, 2013) que apontam o apoio da família como ponto de apoio central para os/as jovens elaborarem seus projetos, sejam eles de curto ou longo prazo. Dessa forma, é possível discutir que:

A escola enquanto instância de socialização secundária desempenha, juntamente com a família, um importante papel na elaboração de projetos. Mas, em alguns contextos sociais nos quais as escolas estão inseridas, vem sendo atribuída pouca prioridade a essa função, julgando que a elaboração de projetos de vida é papel das famílias e que as instituições de ensino devem concentrar seus esforços na preparação do jovem para a inserção no mercado de trabalho (WELLER, 2014, p. 139).

Ademais, as falas dos/as jovens evidenciam a postura positiva de seus pais perante à continuação de seus estudos, para que os mesmos se projetem além do que eles alcançaram:

“Meu pai incentiva bastante porque até a minha mãe não terminou o Ensino Médio. Ela trabalha de doméstica. Aí ela não quer um futuro

assim pra mim, aí ela me incentiva. Meu pai terminou. Mas ele ainda continua me incentivando também mesmo assim. Ele trabalha numa recepção. É recepcionista” (DIEGO, 17 anos, 3º ano B).

“Minha mãe diz: olhe de que eu trabalho, de empregada doméstica. Você quer isso pra sua vida? Sofrer. Acordar cedo. Você pode arrumar um trabalho melhor. Minha mãe fala demais” (VÂNIA, 18 anos, 3º ano B).

Destacamos aqui uma temática proveniente da pesquisa que despertou significativamente nossos questionamentos: o alto índice de jovens que demonstraram interesse em cursar a faculdade privada em detrimento de cursar uma faculdade pública. A esse respeito, os/as jovens afirmam que preferem pagar uma faculdade particular:

“Porque minha meta sempre foi fazer faculdade no CESMAC. Foi onde meus tios fizeram. **Todos os meus primos passaram pelo CESMAC, eu tenho prima no CESMAC fazendo direito e a grande influência em direito aqui é o CESMAC, o grande nome. Daí se eu for ficar aqui, caso eu não passe no ENEM, ano que vem eu vou tentar de novo, mas eu já quero começar no CESMAC. Vai ficar um pouco pesado porque somos cinco, cinco irmãos. E a faculdade de direito eu acho só vai ficar tranquilo e eu não vá precisar trabalhar se caso consiga um financiamento porque é uma faculdade cara, não mais que medicina, mas é uma faculdade cara.** Daí se caso não conseguir financiamento eu acho que até os meus tios mesmo podem querer ajudar. Mas se não, eu começo a trabalhar sem nenhum problema” (CARLA, 17 anos, 3º ano B).

“**Eu acho que a particular tem mais aquele negócio de... como você paga tem mais interesse, aí eles querem de qualquer jeito agradar, o ensino é melhor, não tem greve, negócio de faltar professores, essas coisas.** Como negócio de estado tem. Aí eu prefiro. Porque minha tia já fez faculdade de odontologia na UFAL. Ela passou um bom tempo de greve lá. Aí assim atrasou a conclusão. Eu não quero. Quanto antes eu terminar melhor” (PAULA, 17 anos, 3º ano B).

“Se o curso for pago eu vou pagar. Meus pais ajudam. E a faculdade de direito eu vou tentar o FIES, né, pelo menos cinquenta por cento. Acho que vou tentar uma próxima aí. Acho que vou fazer aí na Estácio” (YAN, 18 anos, 3º ano A).

Outros quatro jovens afirmam que irão esperar a nota do ENEM, mas que se a mesma não atingir as metas definidas, a alternativa elencada é fazer um financiamento estudantil:

“Se no ENEM eu não conseguir eu vou pra uma particular. Até por causa também da distância. Que a UFAL é muito longe. Porque eu moro no Trapiche. Até por causa disso eu preferia escolher uma por onde, pela área que eu moro, perto né?” (MIRIAN, 18 anos, 3º ano A).

“E se caso não der a nota do ENEM eu vou tentar fazer numa faculdade particular” (DANIEL, 17 anos, 3º ano B).

“Eu fiz o vestibular na UNIT. Passei. Paguei a matrícula já. Aí eu tô esperando o resultado do ENEM. **Se passar na UFAL, faço na UFAL. Se não passar, pego faço pelo FIES na UNIT mesmo.** Se não der pra sair o FIES, aí eu vou ter que arrumar um emprego com salário fixo. Eu não gosto muito de depender do meu pai porque ele é suficiente com minhas duas irmãs. Ele paga... uma tá na faculdade e a outra tá na escola ainda. Mas eu não gosto de depender muito dele” (CARLOS, 17 anos, 3º ano B).

“Eu tô indo pelo ENEM, né? Pela minha nota do ENEM que eu fiz a prova. Se a minha nota do ENEM der eu faço. Mas qualquer coisa eu faço o FIES. Meus pais gostaram quando eu disse a eles. Disseram que era uma boa área [engenharia elétrica]. Falaram que se é o que eu gosto é pra fazer” (MOACIR, 17 anos, 3º ano B).

Possivelmente, as declarações dos/as jovens a respeito da universidade pública apresentam relação com suas vivências no ensino básico público. Logo, diante da realidade vivenciada por eles/as, torna-se inevitável a associação da perpetuação dos problemas do ensino básico público se estender ao Ensino Superior.

Os/as jovens projetam cursar o Ensino Superior em instituições particulares, principalmente, através da viabilização do Financiamento Estudantil (Fies), ação apoiada pelo Ministério da Educação (MEC), a qual financia cursos superiores não gratuitos, através de financiamentos bancários, para alunos que obtêm mais de 450 pontos no ENEM e não zeram a redação. Além do Fies, outra possibilidade de financiamento estudantil que se abre aos jovens das camadas populares é PROUNI²⁴. Essas políticas de financiamento para as escolas privadas em detrimento

²⁴O Programa Universidade Para Todos – PROUNI - tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de Ensino Superior privadas. Criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005 oferece, em contrapartida, isenção de tributos àquelas instituições que aderem ao programa. Dirigido aos estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais, com renda familiar per capita máxima de três salários mínimos, o Prouni conta com um sistema de seleção informatizado e impessoal, que confere transparência e segurança ao processo. Os candidatos são selecionados pelas notas obtidas no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM conjugando-se, desse modo, inclusão à qualidade e mérito dos estudantes com melhores desempenhos acadêmicos (BRASIL, 2008). Para maior aprofundamento no assunto consultar (SARAIVA;NUNES, 2011).

dos investimentos no ensino público ampliaram a possibilidade do acesso e permanência de jovens no Ensino Superior. Entretanto, observa-se a discrepância quanto ao acesso às universidades públicas, pois identifica-se a continuidade de um movimento no qual os estudantes oriundos de escolas públicas estão ingressando em faculdades particulares enquanto os advindos de escolas particulares estão ocupando as universidades públicas.

Atentos a essa inversão de fluxo, as faculdades particulares definem estratégias de marketing, promovendo feiras de eventos para divulgar seus cursos e, conseqüentemente, atrair “clientela”, fato evidenciado através das narrativas de alguns jovens. Essas faculdades estabelecem diálogos com a escola pública, pois sabem que nelas há um público em potencial para suas instituições de Ensino Superior.

Ao identificar, no contexto dessa pesquisa, que os/as jovens da educação básica pública estão deixando de querer ocupar as instituições de Ensino Superior públicas, lugares aos quais deveriam ser primeiramente ocupados pelos/as mesmos/as, há a urgência em questionar qual o diálogo que as instituições públicas de Ensino Superior em Maceió, em especial a Universidade Federal de Alagoas (UFAL), estão estabelecendo com as escolas de educação básica.

A UFAL desenvolve dentro do campus Maceió o programa Conexões de Saberes²⁵, no qual estudantes de escolas públicas ou bolsistas integrais em escolas particulares matriculados no terceiro ano do Ensino Médio recebem aulas como curso preparatório para o ENEM. Assim, o programa se propõe a construir espaços comuns de troca de saberes entre a Universidade e a Sociedade, buscando valorizar, especialmente, as expectativas e experiências dos jovens de origem popular.

Paralelamente, a Universidade também desenvolve o Programa de Apoio aos Estudantes das Escolas Públicas do Estado (Paespe). O programa foi criado no ano de 1992 e atende a estudantes da escola pública das redes municipal e estadual que cursam do nono ano do Ensino Fundamental ao segundo ano do Ensino Médio. Além dos estudantes receberem um reforço com questões cobradas em edições anteriores do ENEM, eles têm a oportunidade de participar do curso de informática

²⁵ Informações obtidas através do site: <<http://www.ufal.edu.br/utilidades/concursos-e-editais/extensao/conexoes-de-saberes-ufal/edital/view>>.

básica e palestras, além de fazer visitas técnicas às unidades acadêmicas do campus.

Todavia, conforme os indícios apreendidos na pesquisa, torna-se necessário uma ampliação na divulgação das ações para toda a população alagoana e um maior estreitamento do diálogo entre universidade e escola básica, objetivando inserir ainda mais jovens provenientes das redes públicas de ensino, pois, o espaço acadêmico público deve ser ocupado, principalmente, por eles.

Diante do exposto, reforça-se a necessidade da escola média inserir em seu cotidiano reflexões que contribuam para o desenvolvimento intelectual-cognitivo dos/as discentes, como também se constitua um espaço de construção de identidades e de pertencimentos a grupos distintos, de elaboração de projetos de vida, ainda que as condições econômico-sociais-culturais e os percursos dos/as jovens sejam bastante marcados por diversas contradições.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As diversas tensões e contradições expressas na constituição do Ensino Médio no Brasil prolongam-se até os dias atuais e ainda são questões a serem ultrapassadas pela realidade escolar brasileira. Essa etapa da educação básica foi, é, e ainda será permeada por constantes reformas em busca de encontrar uma identidade/definição atribuída a ela. Entretanto, nenhuma reforma foi capaz de sugerir propostas para a superação da dualidade do Ensino Médio (KUENZER, 2007), ratificando a perpetuação de duas propostas de ensino voltadas para dois públicos distintos: o ensino propedêutico para as classes dominantes e o ensino profissionalizante para as camadas menos abastadas da população.

A ampliação do acesso ao Ensino Médio acarretou a entrada de novos sujeitos, demandando uma nova configuração escolar frente às necessidades dos mesmos. O público do Ensino Médio, em sua maioria constituídos por jovens, tem obrigado a escola a se reinventar para atender suas necessidades. Mas, será que a escola realmente considera os/as jovens para além da condição de alunos/as?

Assim como a análise da constituição do Ensino Médio, estudar juventude enquanto categoria social, demanda grandes esforços para quem a elege como objeto de pesquisa. Partimos do princípio de que a juventude é uma categoria construída socialmente, caracterizada pelos seus próprios modos de vivenciar esse momento. Desse modo, faz-se necessário pesquisar a juventude considerando a gama de pluralidades que a envolve. Assim, sob diferentes óticas e discussões, além de uma categoria social historicamente construída, a juventude deve ser problematizada sob diversas perspectivas: condição social, questões econômicas, raça, gênero, religião e outras variáveis sociais.

Pensar sobre os espaços que são ou não oportunizados pela escola para a participação dos/as jovens é extremamente importante para podermos compreender a relação entre escola, juventude e seus projetos futuros, para assim desenvolvermos estratégias de promoção de uma melhor educação considerando, especialmente, o jovem presente no estudante. Sendo assim,

É preciso verificar se a escola sabe o que desejam e que necessitam esses jovens, se ela conhece suas perspectivas de vida e se contribui para a realização de suas potencialidades [...] em questão

estar ou não a escola servindo a esses jovens, estar ou não a escola reconhecendo seu novo público; [...] (MENEZES, 2001, p. 203).

Um maior envolvimento do/a jovem estudante em discussões e decisões escolares também é um importante meio de mediação entre as identidades juvenis e estudantis. No entanto, diversas são as dificuldades enfrentadas atualmente pelas escolas públicas para transformar esse espaço em um lugar onde os/as jovens possam se expressar, falar o que pensam etc. A falta de investimento do governo nas escolas, as precárias condições estruturais que assolam nossas escolas, o pouco incentivo à atividade docente, fadada pelo excesso de carga horária, cumprimento de grade curricular que atende a demanda de conteúdos visando avaliações internas e externas a escola, dentre outros fatores, contribuem para que essa dimensão juvenil muitas vezes seja desconsiderada no interior da escola.

A metodologia utilizada nos permitiu identificar suas vivências cotidianas no contexto escolar e ouvir os/as jovens da escola média de uma instituição pública de Maceió, bem como dialogar sobre suas experiências escolares no Ensino Médio e suas perspectivas de projetos futuros. As entrevistas narrativas constituíram-se em um importante instrumento para manifestar questões referentes às diversas trajetórias desses/as jovens.

Os projetos futuros dos/as participantes manifestaram objetivos e desejos conforme sua realidade sociocultural, com planos de conseguir um emprego, fazer um curso técnico ou superior. As estratégias desenvolvidas para a realização dos projetos condizem com suas vivências cotidianas e são elaboradas pensando nas dificuldades que terão de superar para alcançá-los.

Sobre os resultados, interessou-nos, em especial, as perspectivas de elevação da escolaridade para além do Ensino Médio. Esse fato nos leva a considerar que os/as jovens da escola pública enxergam, a partir de sua realidade sociocultural e influenciados pelo capital cultural familiar, que podem ir além. Nesse caso, não é porque esses/as jovens são filhos de pais e mães que exercem atividades domésticas, ou são pedreiros, eletricitas, que eles estarão relegados a esse destino. A eles são apresentadas outras possibilidades, ampliando o leque de caminhos aos quais eles podem escolher. Não estamos com isso subjugando algumas profissões em detrimento de outras. Expomos apenas que o filho de um pedreiro pode querer e buscar meios para efetivamente ser um médico, engenheiro,

advogado ou pedreiro, desde que ambicione; a ele deverão ser dadas todas as oportunidades para que possa fazer as escolhas que julgar melhor para si. Assim, os/as jovens podem pensar seus campos de possibilidades (VELHO, 20006) através da articulação entre o patrimônio cultural herdado e aquilo eles constroem como expectativas para o futuro.

Nesse sentido, a pesquisa identificou que a escola referenciada, apesar de apresentar algumas ações isoladas, como o desenvolvimento palestras, está muito aquém de se constituir um espaço de discussão para os/as jovens pensarem seus projetos futuros (WELLER, 2014). Para que a escola se constitua como efetivo espaço de discussão sobre essa temática é necessário o envolvimento dos profissionais da educação, pais e outros agentes e que estes desenvolvam um olhar atento aos aspectos e situações que refletem na vida dos/as jovens. Todavia, reconhecemos que toda mudança se inicia com pequenas atitudes. Assim, essas práticas podem representar os primeiros passos para o surgimento de novas atitudes que promovam esse diálogo dentro da escola.

Ao apontarmos para a necessidade da escola se tornar um espaço de discussão dos projetos futuros dos/as jovens, não estamos querendo com isso atribuí-la mais uma função, mas sim sugerir que em suas atividades cotidianas sejam desenvolvidas atividades diversas as quais envolvam os/as jovens e a temática, tais como: feiras promovidas pelos próprios discentes, palestras com profissionais de diversas áreas, debates e discussões em sala de aula sobre textos relacionados, relatos das próprias experiências dos professores e das pessoas que trabalham na escola, dentre outras ideias que possam surgir no diálogo com os/as jovens. Portanto, é relevante pensar a escola frente às necessidades e às mudanças, onde os desafios educacionais constituem-se para além de “garantir a todos o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente acumulados pela sociedade” (DAYRELL, 1996, p.139). Precisamos pensar a escola e os sujeitos que nela convivem como sujeitos agentes e construtores do conhecimento.

A experiência do trabalho também aparece como condição, seja para ter seu próprio dinheiro, seja para contribuir com as despesas de casa, para alguns jovens da pesquisa. Dessa forma, para alguns deles e algumas delas, escola e trabalho se articulam para produzir expectativas de futuro e viabilizar seus projetos.

Outro dado não esperado e preocupante surgiu: identificou-se dentre os/as jovens uma forte inclinação a cursar o Ensino Superior em instituições privadas,

evidenciando a necessidade de estreitamento do diálogo entre ambas as instituições públicas: escola básica e universidade.

Diante do exposto, é preciso considerar que mesmo a despeito de todas as mazelas que envolvem o ensino público e mesmo sem políticas de estado que deem suporte e viabilizem-no uma maior qualidade, é urgente começar uma paulatina mudança, pois, como bem sabemos, esperar pelo poder público não se constitui a melhor alternativa, nem representa garantias²⁶. Por que esperar, se podemos começar? Como bem nos convida a letra da música *Pra não dizer que eu não falei de flores: vem vamos embora, que esperar não é saber, quem sabe faz a hora, não espera acontecer*. Assim, os professores, gestores, famílias, os/as jovens e todos os que fazem e buscam uma educação de qualidade são convidados a iniciar essa mudança diariamente e aos poucos, realizando pequenas ações que provoquem possíveis diferenças.

Pode parecer utopia ou uma realidade ainda muito longínqua, mas o que quero destacar nesse trabalho é que, diante da realidade estudada e dos entraves identificados, muitas coisas poderiam ser diferentes e realizadas de forma simples e criativa, tais como: 1) a ampliação do diálogo por parte escola e dos/as professores/as com os/as jovens; 2) um modo de aula diferente que despertasse a curiosidade dos/as estudantes - rodas de conversa no pátio da escola, vídeos de aulas temáticas como alternativa a falta de laboratórios - ; 3) o uso do celular como ferramenta de pesquisa e ampliação do conhecimento em diversas disciplinas; e 4) parcerias entre a escola e universidades públicas.

Para que isso se faça viável, entretanto, não há uma receita pronta, um roteiro a ser seguido. Tomo de empréstimo algumas palavras de Inês Teixeira (2014) ao escrever uma carta para os professores do Ensino Médio, que pode ser estendida a todos que fazem a educação e que podem nos ajudar a refletir na construção de novas práticas. A autora pontua que para auxiliar essa mudança e esse novo olhar, em especial, aos jovens do Ensino Médio, é necessário deixar algumas palavras adormecidas no dicionário e ressaltar outras (*as palavras que sabem mais longe*): a primeira a ser ressaltada é o **diálogo/escuta** com/dos/as jovens, livre de julgamentos e rotulações que se fazem sobre eles; **diversidade/alteridade**

²⁶ Faz-se mister salientar, entretanto, que com essa fala não estou querendo eximir o Estado de suas obrigações de prover uma educação de qualidade para todos os cidadãos. Estou propondo que, dentro da difícil realidade da educação brasileira, pensem em alternativas possíveis, no intuito de minimizar as diversas dificuldades enfrentadas diariamente na rotina escolar.

aparecem como o segundo grupo de palavras e nos impele a refletir que os/as jovens são outros sujeitos, outras individualidades, que há jovens e jovens, juventude e juventude e, por isso, devemos aprender a reconhecer e lidar com essas diferenças; o terceiro grupo de palavras é **conhecimento/aprender e ensinar**, pois, as relações com os/as jovens do Ensino Médio são mediadas pelo processo de aprender-ensinar-aprendendo, que são complexos e dinâmicos. Nesse sentido, a autora nos leva a refletir como podemos construir um currículo com os/as jovens e não para eles, um currículo que valorize experiências fecundas e aprendizados de formação humana, não apenas intelectual e técnica, mas ético-moral e estético-expressiva; **trabalho/profissão/ofício docente** aparecem na sequência, pois, a precária condição do exercício da docência acaba exigindo dos/as professores/as um esforço extra, que se reflete na sala de aula, na relação com os/as discentes e na dinâmica da escola. Por fim, a autora também propõe trazer para a prática docente, e aqui ampliamos também para o cotidiano escolar, *palavras para acordar*, que são: **reinventar e ressignificar**, porque em um espaço permeado pela diversidade juvenil é preciso reinventar e ressignificar constantemente tanto a docência como o espaço escolar.

Por fim, concluo este trabalho com algumas “respostas”, com muitas indagações e com um sentimento de esperança. Esperança de que embora tardia e em meio a tantas dificuldades a mudança seja iniciada. Esperança de que a juventude seja ouvida nos seus anseios, desejos e necessidades; que seja compreendida no seu modo de viver o presente e de sonhar o futuro, por todas as instâncias da sociedade e, em especial, pela escola.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. As narrativas de si ressignificadas pelo emprego do método autobiográfico. *In*: SOUZA, E. C. de; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Orgs.) **Tempos, narrativas e ficções [recurso eletrônico]: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2016. p. 159.

ABRAMO, H. W. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. *In*: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. **Retratos da Juventude Brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2008.

ALAGOAS, Secretária Executiva de Educação. **Plano Estadual de Educação 2015-2025**. Maceió, AL, 2015.

ALMEIDA, M. I. M. de; EUGENIO, F. (Orgs.) **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

ALVES, N. A narrativa como método na história do cotidiano escolar. *In*: I CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. Educação no Brasil: história e historiografia. 6 a 09 de novembro de 2000. **Anais...** Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/124_nilda_alves.pdf>. Acesso em: 19 set. 2017.

AMORIM, A. **GENÉTICA FORENSE**. Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa (ACL), 2015. Disponível em: <http://www.acad-ciencias.pt/document-uploads/5900090_amorim,-antonio---genetica-forense.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2018.

ANCELMO, M. C. L. **Escola Estadual Bento de Abreu: um estudo das representações sobre uma instituição de ensino**. 2010. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, 2010.

ARAÚJO, E. R. **Actas de Seminário “O futuro não pode começar”**. Núcleo de Estudos de Sociologia, Universidade do Minho, 2005. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/3461/1/acta_parte1.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2016.

ARAÚJO, M. Y. **Jovens, projetos de vida e escola: relações e significados a partir da visão de estudantes do Ensino Médio de uma escola pública em Maceió**. 2013. 133 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2013.

ARROYO, M. G. Repensar o Ensino Médio: por quê? *In*: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (Orgs.). **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 54-73.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2001.

_____. A vida líquido-moderna e seus medos. *In*: _____. **Tempos Líquidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007. p. 11-32

BERTAUX, D. **Narrativas de vida**: a pesquisa e seus métodos. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BOURDIEU, P. La “juventude” no es mas que uma palabra. *In*: _____. **Sociología y cultura**. México: Grijalbo, Conaculta, 2002. p. 163-173.

BRASIL. **Lei 13.415/2017** – Reforma do Ensino Médio. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 18 set. 2017.

CAMARANO, A. A. *et. al.* Caminhos para a vida adulta: as múltiplas trajetórias dos jovens brasileiros. **Última Década**, Valparaíso, n. 21, p. 11-50, dez. 2004.

CARRANO, P. C. R. Jovens, escolas e cidades: desafios à autonomia e à convivência. **Revista Teias**, v. 12, n. 26, p. 07-22, set./dez. 2011.

_____. Apresentação: Ensino Médio e Juventudes. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 7-13, jan./mar. 2016.

CARRANO, P. C. R.; DAYRELL, J. **Jovens no Brasil**: difíceis travessias de fim de século e promessas de um outro mundo, 2002. Disponível em: <http://www.uff.br/obsjovem/mambo/images/stories/Documentos/JOVENS_BRASIL_MEXICO.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2016.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008

CORTI, A. P.; SOUZA, R. **Que Ensino Médio queremos?**: Pesquisa quantitativa e grupos de diálogo sobre o ensino médio. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

DAMON, W; MENON, J.; BRONK, K. C. The Development of Purpose During Adolescence. **Applied Developmental Science**, v. 07, n. 03, 2003, p. 119-128.

DAYRELL, J. **Pedagogia da juventude**, 2005. Disponível em: <<http://www.revistaondajovem.com.br/materiadet.asp?idtexto=89>>. Acesso em: 01 nov. de 2016.

_____. A escola como espaço sócio-cultural. *In*: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. 2. reimpressão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006. p. 136-161.

_____. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n.100 – Especial, out. 2007, p. 1105-1128.

DAYRELL, J. T.; JESUS, R. E. *et al.* **Relatório de pesquisa**. A exclusão de jovens de 15 e 17 anos no Ensino Médio no Brasil: desafios e perspectivas. Observatório da Juventude/UNICEF, 2013.

DEMerval, S. [et al.]. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

DUBET, F. **Sociologie del’expérience**. Seuil, Paris. 1994

_____. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. **Revista Contemporaneidade e educação**, ano 3, v. 03, p. 27-33, 1998.

FARIA, I. **Projetos de vida e juventude: um diálogo entre a escola, o trabalho e o “mundo” (uma experiência de etnopesquisa no Vale do Iguaçu)**. 2006. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

FARIA, A. A. G. B. T. **Experiências de escolarização: sentidos e projetos de futuro de jovens/alunos do Instituto Federal de Alagoas**. 2013. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade federal de Alagoas, Maceió, 2013.

FEIXA, C. **De culturas, subculturas y estilos**. Barcelona, 1999. p. 01-07

_____. Del reloj de arena al reloj digital. **Jovenes, revista de Estudios sobre Juventud**, México, ano 7, n. 19, p. 06-27, jul./dez. 2003

FRANCH, M. Como será o amanhã: Juventude, exclusão social e construção simbólica do futuro no Grande Recife. **Trabalho apresentado no XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais**. Salvador: UFBA, 2011.

FRATTINI, R. M. **A implantação da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus no Estado de São Paulo nas páginas da imprensa (1971 – 1982)**. 2011. 205 f. Araraquara, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Araraquara, 2011.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

_____. **A experiência do trabalho e a educação básica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KLEIN, A. M. **Projetos de vida e escola: a percepção de estudantes do Ensino Médio sobre a contribuição das experiências escolares aos seus projetos de**

vida. 2011. 232 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

KRAWCZYK, N. **O ensino médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009 – (Em questão, 6).

_____. Reflexões sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 752-769, set./dez. 2011.

KUENZER, A. O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 70, abr. 2000. p. 15-39.

_____. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007. p. 1153-1178

LEÃO, G.; DAYRELL, J.; REIS, J. B. dos. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, out./dez. 2011.

LECCARDI, C. Por um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo. **Tempo Social**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 35-57, 2005.

MARTINS, F. A. S.; NONATO, S. P. Relacionando juventude, trabalho e escola. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 20, n.119, p. 16 – 23, set./out. 2014.

MACHADO, J. B. **As temporalidades no cotidiano de jovens porto-alegrenses**. Porto Alegre, 2006. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

MACHADO, J. N. Sobre a ideia de projeto. In: _____. **Educação: projetos e valores**. 6 ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2006. p. 01-31

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MENEZES, L. C. O novo público e a nova natureza do Ensino Médio. **Estudos Avançados**, 15 (42), 2001.

MOLL, J.; GARCIA, S. Prefácio. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (Orgs.). **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, Maio/Jun/Jul/Ago 2003, p. 156-168.

MOREIRA, A. F. B.; KRAMER, S. Contemporaneidade, Educação e Tecnologia. **Educação e Sociedade**, campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1037 – 1057, out. 2007.

NASCIMENTO, M. N. M. **Ensino Médio no Brasil: determinações históricas**. Publ. UEPG Ci.Hum., Ci.Soc. Apl., Ling., Letras e Artes, Ponta Grossa, 15 (1), jun. 2007. p. 77-87.

NONATO, S. P. **A condição juvenil dos jovens trabalhadores da Cruz vermelha Brasileira no campus Pampulha da UFMG**. 265 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais/Faculdade de Educação, Minas Gerais, 2013.

NUNES, C. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. **Revista Brasileira de Educação**, nº 14, Mai./Jun./Jul./Ago. 2000, p. 35-60.

OLIVEIRA, V. N. M. **E DEPOIS DO MÉDIO? Expectativas de futuro de jovens com percursos escolares irregulares**. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói – RJ, 2015.

PAIS, J. M. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. **Análise Social**, vol. XXV, 1990. p. 139-165.

_____. **Culturas Juvenis**. 2. Ed. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2003.

PERALVA, A. O jovem como modelo cultural: **Revista Brasileira de Educação**. Juventude e Contemporaneidade (edição especial), mai/jun/jul/ago, 1997, n. 05 set./out./nov./dez. 1997, n. 06. p. 15-23

REIS, R. **Processos de mobilização e/ou de desmobilização em relação aos estudos para os jovens e adultos do Ensino Médio**. Relatório final de pesquisa, Estágio de Pós-Doutorado em Educação na Universidade Federal de Sergipe (UFS) 2012.

_____. Juventudes no ensino médio: sentidos atribuídos à escola e aos planos de futuro. **Latitude**, Alagoas, v.6, n. 01, p. 131-155, 2012.

_____. Experiência escolar de jovens/alunos do ensino médio: os sentidos atribuídos à escola e aos estudos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 03, p. 637-652, 2012.

_____. Juventudes e pessoas adultas no ensino médio noturno em Maceió: desvelando expectativas e desilusões. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Educação, cultura, pesquisa e projetos de desenvolvimento: o Brasil do século XXI**, Porto de Galinhas, 2012. v. 35. p. 01-15. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT18%20Trabalhos/GT18-2366_int.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2017.

_____. Experiências partilhadas e singulares na escolarização de jovens-alunas no ensino médio em moratória breve. *In*: ANDRADE, E. R; PINHEIRO, D.; GIL ESTEVES, L. C. **Juventude em perspectiva: múltiplos enfoques**. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2014.

REIS, R.; PEREIRA, A. S.; NASCIMENTO, C. G. S. Aprendizagens valorizadas entre jovens do ensino médio: indícios para pensar a escola contemporânea. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL, 6., 2012, São Cristovão. **Educação e Contemporaneidade**, São Cristovão, 2012. Disponível em: <http://educonse.com.br/2012/eixo_03/PDF/30.pdf> Acesso em: 01 nov. 2017.

REGO, T. C.; BRUNO, L.E.N.B. Desafios da educação na contemporaneidade: reflexões de um pesquisador – Entrevista com Bernard Charlot. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. especial, p. 147-161, 2010.

RESENDE, S. E. M. **Dois infinitos se estreitando num abraço insano: as drogas e a violência no cotidiano dos jovens de escolas públicas e particulares em Maceió**. 2009. 332 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais – Instituto de Ciências Sociais, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de Alagoas, 2009.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

ROMÃO, J. E. Pedagogia do reencantamento. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 20, n. 116, p. 07 – 12, mar./abr. 2014

SANTOS, J. M. C. T.; DIÓGENES, Elione Maria Nogueira; REIS, Rosemeire. Pré-texto, texto e contexto da política de reforma do Ensino Médio no Brasil. *In*: _____. **Ensino Médio em reformas: trabalho, políticas, cotidiano**. Curitiba, PR: CRV, 2012. p. 109-137.

SANTOS, M. R. **Violência, juventude e mídia: um estudo de recepção de um programa televisivo policial por jovens do bairro de Bebedouro, Maceió – Alagoas**. 2018. 111 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Ciências Sociais, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.

SARAIVA, L. A. S.; NUNES, A. S. A efetividade de programas sociais de acesso à educação superior: o caso do ProUni. **Revista Adm. Pública**, Rio de Janeiro, v. 45, n. 04, p. 941-964, jul./ago. 2011

SAVIANI, D. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. *In*: SAVIANI *et al.* **O legado educacional do século XX no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

SCHUTZ, A. Ação e planejamento. *In*: _____. **Fenomenologia e relações sociais**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. p. 123-141.

SCHWERTNER, S. F.; FISCHER, R. M. B. Juventudes, conectividades múltiplas e novas temporalidades. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 38, n. 01, p. 395-420, mar. 2012.

SÉRGIO, J. **O amanhã**. 1978. Disponível em:
<<https://novaescola.org.br/conteudo/4173/samba-enredo-1978-o-amanha>>. Acesso em: 03 mar. 2017.

SILVA, M. R.; SCHEIBE, L. Reforma do Ensino Médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da escola**, v. 11, p. 19-35, 2017.

SOUZA, R. F. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX** (ensino primário e secundário no Brasil). São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, E. C. de. Outras formas de dizer: diálogos sobre pesquisa narrativa em/com Nilda Alves. **Revista Teias**, v. 13, n. 29 – n. especial, p. 61-72, 2012.

SOUZA, E. de O. **O que é ser jovem... aluno... e alagoano?: estudo sobre referências culturais e identidades juvenis na escola média**. 2013. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade federal de Alagoas, Maceió.

SPÓSITO, M. P. **Juventude e escolarização (1980 – 1998)** – série Estado do Conhecimento. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

_____. (Des)encontros entre os jovens e a escola. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

_____; GALVÃO, I. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 345-380, jul./dez. 2004

TEIXEIRA, I. A. de C. PÁDUA, K. C. Virtualidades e alcances da entrevista narrativa. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA, 2. 2006, Salvador. **Anais ...** Salvador: UNEB, 2006.

TEIXEIRA, I. Uma carta, um convite. *In*: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L (Orgs.) **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 11-41

UNICEF. **Panorama da distorção idade-série no Brasil**. 2018. Disponível em:
<https://www.unicef.org/brazil/pt/panorama_distorcao_idadeserie_brasil.pdf>. Acesso em: 28 de jun. 2018.

VELHO, G. **Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

_____. Juventudes, projetos e trajetórias na sociedade contemporânea. *In*: ALMEIDA, M. I. M. de; EUGÊNIO, F. (Orgs.). **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

WELLER, W. A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim. **Revista Sociedade e estado**, Brasília, v. 25, n. 02, maio/ago. 2010.

WELLER, W. Jovens no Ensino Médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. *In*: DAYRELL, Juarez.; CARRANO, Paulo.; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). **Juventude e Ensino Médio**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

APÊNDICES

Apêndice A – Instrumento utilizado na coleta de dados

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

ESCOLA ESTADUAL CAMPOS TEIXEIRA

SÉRIE: 3º ANO ENS. MÉDIO TURNO: _____

DATA: _____

Aspectos a serem observados:

- **Escola**

- ✓ Se durante o período de observação ou mesmo antes há/houve algum trabalho na escola envolvendo a temática dos projetos de futuro dos alunos, sejam eles desenvolvidos com qualquer turma do Ensino Médio.

- **Aulas**

- ✓ Se de alguma forma é trabalhado, discutido ou mencionado nas aulas algum aspecto referente aos projetos dos alunos depois que saírem da escola.

- **Alunos**

- ✓ o nível de interesse dos alunos e alunas pelas aulas e a postura (atitudes/ações) dos mesmos durante as aulas;
- ✓ a forma como se estabelece as relações entre os alunos e alunas na sala de aula e como é a relação destes com seus professores;
- ✓ se os alunos levantam a temática dos projetos de futuro em sala de aula ou se buscam informações com algum professor;
- ✓ se há interesse ou não dos alunos pela temática dos projetos de futuro.

Apêndice B – Instrumento utilizado na coleta de dados

QUESTIONÁRIO DA PESQUISA

As questões abaixo são muito importantes para os dados da pesquisa. Solicitamos que preencham com respostas verdadeiras, de acordo com o que realmente pensam. Esclarecemos, ainda, que seus dados serão mantidos em sigilo.

Ano: 3º Turma: _____

1. Qual seu sexo?

- () Feminino
() Masculino
() Outro: _____

2. Qual a sua idade?

- () 15 anos
() 16 anos
() 17 anos
() 18 anos

3. Você trabalha ou já trabalhou?

- () Sim () Não

Em caso afirmativo, se possível, conte um pouco da sua experiência (há quanto tempo trabalha, qual o horário, o que você faz, se gosta ou não, etc.).

4. Há quanto tempo você estuda nesta escola?

- () 01 ano
() 02 anos
() 03 anos
() Mais de três anos

5. Você já repetiu algum ano do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio?

- () Não

- () Sim

Qual? _____

6. Caso você tenha repetido o ano, você considera que isso aconteceu porque (se você não repetiu de ano pule esta questão):

- () você mudou de bairro/cidade e de escola e isso prejudicou seus estudos.
() os conteúdos das disciplinas eram difíceis.
() os professores não davam aula direito.
() você não estava interessado nos estudos.
() estava passando por problemas pessoais que interferiram nos estudos.
() Outro _____

7. Para você é importante concluir o ensino médio, sim ou não? Por quê?

8. Em relação aos estudos, você se julga um aluno:

- () Regular
() Bom
() Ótimo

9. Sobre as suas notas, você as julga:

- () São boas e estão de acordo com o quanto eu estudo.
() São boas, mas não acho que estão de acordo com o quanto eu estudo.
() São muito boas tendo em vista que estudo pouco.
() Não são boas, apesar de estudar
() Não são boas, mas eu também não estudo.

10. Além da escola, diariamente, quanto tempo você dedica aos seus estudos?

- () 01 hora
() 02 horas

- () 03 horas ou mais
 () Não estudo fora da escola, apenas perto das avaliações.
 () Não estudo fora da escola nem para as avaliações.

11. Você costuma estudar (se você utiliza mais de uma opção pode marcar quantas forem necessárias):

- () Lendo os livros das matérias do colégio
 () Através das anotações do caderno
 () Com um grupo de amigos
 () Pela internet, procurando os assuntos através de sites e vídeos.
 () Com professor de reforço.
 () Outro: _____

12. Há alguma matéria a qual você gosta mais de estudar? Qual? E por quê?

13. Sobre o seu relacionamento com seus professores, você o julga:

- () Regular
 () Bom
 () Ótimo

14. Na sua opinião, seus professores o(a) julgam um(a) aluno(a):

- () Regular
 () Bom
 () Ótimo

15. Sobre seu comportamento em sala de aula, você:

- () Presta atenção nas aulas e deixa para conversar na hora do intervalo ou quando o/a professor(a) termina as explicações ou atividades.
 () Conversa com os colegas, mas também procura prestar atenção nas aulas.
 () Conversa mais do que presta atenção nas aulas.

16. Alguma vez você já fez o ENEM?

- () Sim () Não

Quando: _____

Em caso positivo, como se preparou para a prova?

- () Estudando só na escola
 () Estudando na escola e em casa
 () Estudando na escola e em um cursinho
 () Estudando na escola e pela internet

17. Você considera que a escola que estuda propicia momentos para discussões sobre o que você pretende fazer depois que acabar o Ensino Médio?

- () Sim, em sala de aula há momentos de diálogos sobre o que pretendemos fazer depois de finalizar o Ensino Médio.
 () Sim, mas apenas alguns professores falam isoladamente sobre isso durante as aulas.
 () Sim, há momentos específicos para essa discussão com profissionais da escola ou durante palestras.
 () Não, na escola não há momentos para essa discussão.

18. Após a conclusão do Ensino Médio, você pretende:

- () Fazer faculdade, mas ainda não escolheu o curso.
 () Fazer faculdade e já sabe qual curso vai estudar.
 () Trabalhar primeiro e depois entrar na faculdade.
 () Fazer um curso técnico
 () Trabalhar e estudar ao mesmo tempo.
 () Trabalhar
 () Ainda não tem nada definido
 () Outros: _____

Caso você já tenha decidido que quer fazer faculdade ou algum curso técnico, qual é o curso?

19. Como você refletiu sobre essa(s) escolha(s)?

- () Através das conversas com amigos
 () Através de discussões na escola e com professores

- ☐ Em conversas com seus pais/parentes
- ☐ Buscando informações na internet
- ☐ Ainda não pensei sobre isso.
- ☐ Outras formas: _____

20. Na sua opinião, a escola deve ser um espaço de discussão sobre os projetos/planos de futuro dos jovens?

- ☐ Sim, a escola deve discutir na sala de aula sobre as dúvidas e as possibilidades dos jovens após concluir o Ensino Médio.
- ☐ Sim, no caso, a escola deve propiciar momentos extras para quem se interessar em discutir essa temática.
- ☐ Não, o papel da escola é ensinar os conteúdos das matérias e o jovem é que tem que pesquisar sobre suas escolhas após o Ensino Médio.
- ☐ Não, essa discussão deve ser feita em casa.

21. Na sua opinião, qual a melhor estratégia para discutir dentro da escola a questão dos projetos de futuro?

- ☐ Através de palestras com vários profissionais.
- ☐ Através de seminários elaborados e apresentados pelos próprios alunos.
- ☐ Através de um profissional da escola que tire as dúvidas dos alunos quando for procurado pelos mesmos.
- ☐ Através de um teste de orientação vocacional.
- ☐ Através de eventos organizados pelos professores e pelos alunos, como por exemplo: “semana das profissões”.
- ☐ Nenhuma das alternativas, já que esse tema deve ser discutido fora da escola.
- ☐ Outras: _____

22. Se você já tem essa escolha da profissão, tem alguma experiência da escola ou algum(a) professor ou professora que influenciou? Descreva.

Se não tem, qual (quem) foi a influência?

23. Você pensou na escolha da profissão/carreira/curso por qual motivo?

- ☐ Por se identificar/gostar
- ☐ Possibilita mais dinheiro
- ☐ Proporciona prazer no trabalho
- ☐ Une prazer e dinheiro
- ☐ Pela pontuação do ENEM
- ☐ Pelas possibilidades concretas, o que inclui a universidade a princípio
- ☐ Outros: _____

Obrigada pela sua participação!

Na próxima etapa da pesquisa serão feitas entrevistas com alguns alunos, caso você tenha interesse em participar, preencha os campos abaixo para que eu possa entrar em contato com você.

Telefone(s): _____

E-mail: _____

Facebook: _____

Apêndice C – Instrumento utilizado na coleta de dados



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: PROCESSOS EDUCATIVOS**

ESCOLA ESTADUAL CAMPOS TEIXEIRA

Nome: _____ **Turno:** _____

“ROTEIRO” DA ENTREVISTA NARRATIVA

- ✓ Gostaria que você me contasse como foi o seu percurso de escolarização durante o Ensino Médio, destacando as experiências positivas e negativas (a partir do desenvolvimento dessa narrativa, caso seja necessário, serão feitas algumas perguntas para esclarecer alguma fala do entrevistado, a partir de suas narrativas).
- ✓ Gostaria que você me contasse como ocorreu (e se aconteceu) sua reflexão sobre o que pretende fazer após a conclusão do Ensino Médio (caso o entrevistado não deixe claro quem ou o que o influenciou em suas reflexões e escolhas serão feitas perguntas com o objetivo de elucidar tais questões).