



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**ESCOLA PARA QUÊ? CONCEPÇÕES E SENTIDOS DA
FORMAÇÃO PARA JOVENS DAS CLASSES POPULARES
EGRESSOS DO ENSINO MÉDIO**

TATIANE PACHECO DE MATTOS

Sob a Orientação da Professora Doutora
Sandra Regina Sales

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutora em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Seropédica, RJ
Novembro 2023

FICHA CATALOGRÁFICA

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M435e Mattos, Tatiane Pacheco de, 1984-
 Escola para quê? Concepções e sentidos da formação
 para jovens das classes populares egressos do ensino
 médio / Tatiane Pacheco de Mattos. - Seropédica; Nova
 Iguaçu, 2023.
 210 f.: il.

 Orientadora: Sandra Regina Sales.
 Tese(Doutorado). -- Universidade Federal Rural do Rio
 de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação,
 Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, 2023.

 1. Juventudes. 2. Ensino Médio. 3. Escola. I.
 Sales, Sandra Regina, 1968-, orient. II Universidade
 Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós
 Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e
 Demandas Populares III. Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de
Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001"

"This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de
Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**



TERMO Nº 1469 / 2023 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)

Nº do Protocolo: 23083.084936/2023-11

Seropédica-RJ, 22 de dezembro de 2023.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS
POPULARES**

TATIANE PACHECO DE MATTOS

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Doutora**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

TESE APROVADA EM 29/11/2023

Membros da banca:

SANDRA REGINA SALES. Dra. UFRRJ (Orientadora/Presidente da Banca).

CARLOS ROBERTO DE CARVALHO. Dr. UFRRJ (Examinador Interno).

ANA KARINA BRENNER. Dra. UERJ (Examinadora Externa à Instituição).

ELIANE RIBEIRO. Dra. UNIRIO (Examinadora Externa à Instituição).

RENATO PONTES COSTA. Dr. PUC-RJ (Examinador Externo à Instituição).

(Assinado digitalmente em 30/12/2023 14:02)

CARLOS ROBERTO DE CARVALHO
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptES (12.28.01.00.00.86)
Matrícula: 1607701

(Assinado digitalmente em 22/12/2023 17:03)

SANDRA REGINA SALES
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptES (12.28.01.00.00.86)
Matrícula: 1649545

(Assinado digitalmente em 01/01/2024 10:48)

ELIANE RIBEIRO
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 508.227.057-53

(Assinado digitalmente em 23/12/2023 00:34)

RENATO PONTES COSTA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 982.041.657-49

(Assinado digitalmente em 22/12/2023 17:22)

ANA KARINA BRENNER
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 903.487.379-04

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrj.br/public/documentos/index.jsp>
informando seu número: **1469**, ano: **2023**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **22/12/2023** e o
código de verificação: **2774d14bc3**

Dedico esta pesquisa aos profissionais da educação que, apesar de todos os entraves postos, continuam resistindo e lutando cotidianamente por um projeto real de democracia na sociedade.

AGRADECIMENTOS

À Deus, fortaleza em que repouso todas as vezes em que tudo está pesado demais.

Ao meu filho Samuel Lucas que, mesmo sem saber, ajudou-me inúmeras vezes, encorajando-me todos os dias, inclusive nos dias em que ficar na caverna era uma alternativa.

Às minhas irmãs por estarem presentes nas dificuldades e, mesmo distantes, por me possibilitarem sentir-me abraçada. Obrigada por entenderem até o que não é compreensível aos olhos.

Aos amigos Tiago Dionísio e Adriana Nascimento que, mesmo sem tempo, doaram aquilo que tem muito valor: o próprio tempo. Vocês foram grandes incentivadores nesta minha caminhada. Obrigada por lerem tanto! Obrigada por ouvirem cada reclamação e choro, e por vibrarem com as minhas conquistas.

À minha eterna amiga Denise Fernandes que já nos deixou. Obrigada por me permitir viver bons momentos com você nessa Universidade.

Aos estimados professores que compuseram a banca, os quais foram muito companheiros em entender aquilo que me incomodava, direcionando-me de forma muito coerente para a retirada de vícios adquiridos ao longo do meu desenvolvimento. Com caráter exclusivo, agradeço à professora Sandra Sales, que se dedicou sem medida nesse processo exaustivo de reflexão, o qual deu corpo a esta pesquisa.

Existe muita coisa que não te disseram na escola
Cota não é esmola!
Experimenta nascer preto na favela pra você ver!
O que rola com preto e pobre não aparece na TV
Opressão, humilhação, preconceito.
A gente sabe como termina, quando começa desse jeito
Desde pequena fazendo o corre pra ajudar os pais
Cuida de criança, limpa casa, outras coisas mais
Deu meio dia, toma banho vai pra escola a pé
Não tem dinheiro pro busão
Sua mãe usou mais cedo pra poder comprar o pão
E já que tá cansada quer carona no busão
Mas como é preta e pobre, o motorista grita: não!
E essa é só a primeira porta que se fecha
Não tem busão, já tá cansada, mas se apressa
Chega na escola, outro portão se fecha
Você demorou, não vai entrar na aula de história
Espera, senta aí, já já dá 1 hora
Espera mais um pouco e entra na segunda aula
E vê se não atrasa de novo! A diretora fala
Chega na sala, agora o sono vai batendo
E ela não vai dormir, devagarinho vai aprendendo que
Se a passagem é 3,80 e você tem 3 na mão
Ela interrompe a professora e diz, 'então não vai ter pão'
E os amigos que riem dela todo dia
Riem mais e a humilham mais, o que você faria?

“Cota não é esmola”, Bia Ferreira

RESUMO

MATTOS, Tatiane Pacheco de. **Escola para quê? Concepções e sentidos da formação para jovens das classes populares egressos do ensino médio**. 2023. 210p. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2023.

Tomamos como ponto de partida para a realização desta pesquisa as seguintes indagações: escola para quê? Qual é o seu sentido? A partir daí, buscamos as concepções dos egressos do Ensino Médio acerca de tais perguntas. Nesta direção, propomos-nos a ouvir aqueles que estiveram na escola, em exclusividade, os jovens de classes populares do Parque Roseiral, na cidade de Belford Roxo, que cursaram o Ensino Médio e o concluíram entre os anos 2018 e 2019 na rede pública do Rio de Janeiro. Assim, nosso objetivo foi capturar os sentidos da formação no Ensino Médio destes jovens egressos. Tivemos como parâmetros as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 2012 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, sendo esta última o marco que propõe uma formação em prol do mundo do trabalho e da prática social. Além das pesquisas bibliográfica e documental, realizamos a pesquisa de campo com a metodologia Bola de Neve, pois essa foi uma importante aliada para encontrar os jovens concluintes. As técnicas para a coleta de dados foram a aplicação do questionário misto por meio do *Google Form* e, por último, dispomos da técnica da entrevista aberta. Não obstante, utilizamos a pesquisa narrativa para coletar os fatos narrados na entrevista. A partir destas contribuições, refletimos sobre o sentido da escola e concluimos que os jovens egressos percebem nesse espaço um importante espaço social para a criação de vínculos e de aprendizagem. Todavia, a pesquisa mostra que os jovens egressos não percebem na unidade de ensino a efetividade na construção do conceito prática social citada na Lei de Diretrizes e Bases de forma que possam vivenciá-las, e ainda reconhecem grande inclinação para a formação em prol do mundo do trabalho. Entretanto, observamos que a prática social é expressa em muitos departamentos da vida cotidiana durante e após a conclusão desta etapa, e que está para além de instituições e aparelhos, prova disso é que algumas práticas sociais vieram a se institucionalizar somente durante o curso de graduação.

Palavras-chave: Ensino Médio, Escola, Juventudes.

ABSTRACT

MATTOS, Tatiane Pacheco de. School for what? Conceptions and meanings of training for Young people from the popular classes who graduated from high school. 2023. 210p. Thesis (Doctorate in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2023.

We took the following questions as a starting point for carrying out this research: School for what? What is your meaning? However, we sought the conceptions of high school graduates. In this sense, we propose to listen to those who were at school, exclusively, young people from popular classes in Parque Roseiral, in the city of Belford Roxo, who attended high school and completed it between 2018 and 2019 from the public school system in Rio de Janeiro. Thus, our objective was to capture the meanings of these young graduates' high school education. We had as parameters the National Curricular Guidelines for Secondary Education of 2012 and the National Education Guidelines and Bases Law No. 9,394/96, the latter being the framework that proposes training in favor of the world of work and social practice. In addition to bibliographical and documentary research, we carried out field research using the Snowball methodology, as this was an important ally in finding young graduates. The techniques for data collection were the application of a mixed questionnaire using Google Form and, finally, we used the open interview technique. However, we used narrative research to collect the facts narrated in the interview. Based on these contributions, we reflect on the meaning of school and conclude that young graduates perceive school as an important social space for creating bonds and learning. However, the research shows that young graduates do not perceive in the teaching unit the effectiveness in constructing the concept of social practice mentioned in the Law of Guidelines and Bases so that they can experience them and still recognize a great inclination towards training in favor of the world of work, however, we observed that social practice is expressed in many departments of everyday life during and after the completion of this stage, and that they are beyond institutions and apparatuses, and that such social practices came to be institutionalized during the undergraduate course.

Keywords: High school, School, Youth.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Matrículas de alunos em nível nacional entre 2015 e 2018.....	44
Tabela 2 - Número de pessoas por domicílio e renda familiar	107

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Porcentagem de alunos do EM concluintes: 2008 – 2016	47
Gráfico 2 - Religião dos participantes no questionário <i>online</i>	104
Gráfico 3 - Memórias ruins do Ensino Médio dos participantes no questionário <i>online</i>	118
Gráfico 4 - Nível de relacionamento com colegas, professores, direção, coordenação pedagógica/orientação educacional e funcionários no questionário <i>online</i>	127

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Tipos de conhecimento, segundo Young (2007)	33
Quadro 2 - Frequência com que as palavras aparecem no texto da LDBEN 9.394/1996 sob a perspectiva do trabalho.....	53
Quadro 3 - Frequência com que as palavras aparecem no texto da LDBEN 9.394/1996 sob as perspectivas da Cidadania, Prática social e Política	58
Quadro 4 - Respostas sobre planos e sonhos após a conclusão do Ensino Médio	119
Quadro 5 - Grupos na escola para a participação dos estudantes	134
Quadro 6 - Questões do roteiro de perguntas para as entrevistas.....	145

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Número de Matrículas no Ensino Médio – 2008/2017.....	45
Figura 2 - Número de Concluintes do Ensino Médio – 2008/2016.....	46
Figura 3 - Elementos considerados para o entendimento de Prática Social	72
Figura 4 - Representação da rede de expansão e cadeia por amostragem bola de neve	94
Figura 5 - Representação da rede de expansão e cadeia por amostragem bola de neve	95
Figura 6 - Idade dos participantes no questionário <i>online</i>	102
Figura 7 - Gênero e sexo dos participantes no questionário <i>online</i>	103
Figura 8 - Identificação étnico-racial dos participantes no questionário <i>online</i>	105
Figura 9 - Identificação do estado civil dos participantes no questionário <i>online</i>	105
Figura 10 - Condição de domicílio dos participantes no questionário <i>online</i>	106
Figura 11 - Número de residentes no domicílio dos participantes do questionário <i>online</i>	107
Figura 12 - Residências próximas do Colégio dos participantes do questionário <i>online</i>	111
Figura 13 - Mapa A situando os bairros adjacentes à unidade escolar.....	112
Figura 14 - Mapa B situando os bairros adjacentes à unidade escolar	113
Figura 15 - Jovens que residem próximos do colégio entre os participantes no questionário <i>online</i>	114
Figura 16 - Serviços oferecidos nos bairros dos participantes no questionário <i>online</i>	114
Figura 17 - Espaços que o bairro Roseiral oferece segundo os participantes no questionário <i>online</i>	115
Figura 18 - Espaços que o bairro de domicílio oferece segundo os participantes no...	116
Figura 19 - Realizações após conclusão do Ensino Médio dos participantes no questionário <i>online</i>	121
Figura 20 - Idade que iniciou a busca por trabalho no questionário <i>online</i>	122
Figura 21 - Jovens que possuem responsabilidades financeiras em casa no questionário <i>online</i>	123
Figura 22 - Jovens que possuem responsabilidade doméstica em casa no questionário <i>online</i>	123
Figura 23 - Jovens que ainda pretendem cursar ou não o nível superior no questionário <i>online</i>	124

Figura 24 - Respostas sobre ter facilidade de fazer amigos durante o Ensino Médio no questionário <i>online</i>	128
Figura 25 - Atividades promovidas pela escola durante o ano durante o ensino médio no questionário <i>online</i>	129
Figura 26 - Importância da escola para o futuro no questionário <i>online</i>	130
Figura 27 - Participantes que já foram representantes de turma no questionário <i>online</i>	132
Figura 28 - Participantes perguntados no questionário <i>online</i> se na escola havia Grêmio Estudantil.....	133
Figura 29 - Quando os estudantes eram consultados para as tomadas de decisões nas atividades e eventos na escola, conforme o questionário <i>online</i>	134
Figura 30 - Frequência com que encontram os amigos, conforme o questionário <i>online</i>	135
Figura 31 - Coletivos e movimentos sociais de que participam no bairro, conforme o questionário <i>online</i>	136
Figura 32 - Inserção no mercado de trabalho conforme o questionário <i>online</i>	137
Figura 33 - Perspectiva de trabalho, conforme o questionário <i>online</i>	137
Figura 34 - Sentimento dos participantes em relação ao atual trabalho, conforme o questionário <i>online</i>	138
Figura 35 - A participação e a apreciação da política	150
Figura 36 - Participação de manifestações por direitos.....	151

LISTA DE SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio

DUDH - Declaração Universal dos Direitos Humanos

EB – Educação Básica

EF – Ensino Fundamental

EM - Ensino Médio

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IERP – Instituto de Educação Rangel Pestana

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PT – Partido dos Trabalhadores

SAMU - Serviço de Atendimento Móvel de Urgência

SEEDUC – Secretaria de Estado de Educação

TPM – Todos Por Melhorias

FIES - Financiamento ao Estudante de Ensino Superior

PROUNI - Programa Universidade para Todos

SISU - Sistema de Seleção Unificada

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO 1: A ESCOLA E O DIREITO À EDUCAÇÃO.....	31
1.1. ESCOLA: O IMAGINÁRIO INSTITUÍDO	31
1.2. DO DIREITO AO DIREITO À EDUCAÇÃO	35
1.3. EDUCAÇÃO PARA TODOS, SEGUNDO A DECLARAÇÃO DE <i>JOMTIEN</i> (1990)	38
CAPÍTULO 2: O ENSINO MÉDIO: ENTRE NÚMEROS E PROPOSIÇÕES LEGAIS	44
2.1. MATRÍCULAS E CONCLUINTES ENTRE OS ANOS DE 2008 E 2018	44
2.2. O ENSINO MÉDIO E AS PROPOSIÇÕES DAS DCNEM.....	48
CAPÍTULO 3: TRABALHO, PRÁTICA SOCIAL, JUVENTUDE E ESCOLA: CONCEITOS E DESAFIOS	51
3.1. TRABALHO E PRÁTICA SOCIAL NA LDBEN	51
3.2. JUVENTUDE E ESCOLA.....	63
3.3. A PARTICIPAÇÃO POLÍTICO-SOCIAL	69
3.4. OS DESAFIOS PARA A PARTICIPAÇÃO SOCIAL E POLÍTICA	76
CAPÍTULO 4: PERCURSO METODOLÓGICO	81
4.1. PESQUISA BIBLIOGRÁFICA E DOCUMENTAL.....	81
4.2. INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE DADOS	84
4.3. TECENDO A METODOLOGIA BOLA DE NEVE	89
4.4. PROPOSTA PARA TRATAMENTO DOS DADOS.....	96

CAPÍTULO 5: PERCURSO E RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO	99
5.1. A LINHA DE LARGADA DO PERCURSO CIRCULAR NO CAMPO	99
5.2 AS DEVOLUTIVAS DOS QUESTIONÁRIOS <i>ONLINE</i>	101
5.2.1. Sobre você	101
5.2.1.1. Território.....	109
5.2.1.2. As relações na escola e no território	115
5.2.2. Sobre a escola	127
5.2.2.1. Os coletivos	131
5.2.3. Sobre Trabalho	136
5.3. A(S) ANÁLISE(S) PARA A(S) ENTREVISTA(S): A ENTREVISTA.....	139
5.4. ANALISANDO AS NARRATIVAS	153
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 164
 REFERÊNCIAS	 173
 APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO POR MEIO DO <i>GOOGLE FORMS</i>	 184
 APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA ABERTA	 207
 APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (ENTREVISTA) NO GOOGLE FORM	 209

INTRODUÇÃO

Considero que a educação desenvolvida na escola pública caminha em um sentido para além do que está expresso nas redações legais sobre o sistema educacional e nas interpretações expressas em publicações de cunho acadêmico e científico. Como Clandinin e Connely (2015), entendo que textos são imbuídos de seletividade, a começar por nossas preferências de leitura e situações observadas que vão ao encontro de nossos interesses.

Contudo, neste momento, busco um olhar de dentro, um sentido para mim e, ainda, por enquanto, não o olhar do pesquisador, ou, talvez sim, o de pesquisadora, pois considero extremamente invisível a linha de divisão entre essas duas lentes. Assumo, assim, o risco de olhar para trás e criar reflexões a partir de experiências enquanto estudante do Ensino Médio (EM) da rede pública do Estado do Rio de Janeiro, acreditando que a realidade que vivi com desafios e perspectivas de futuro são frutos de lutas sociais, assembleias, reuniões de gabinete, entre outras ações que configuram o tipo de formação que recebi no percurso do Curso Normal entre os anos de 1999 e 2001.

Mas, esta história começa bem antes. Até o ano de 1998 eu era uma adolescente que acabara de concluir o Ensino Fundamental (EF) em uma escola relativamente cara no Centro da cidade de Belford Roxo, amparada por uma bolsa social integral que durou por oito anos. Como eu residia em outro município, Mesquita, para me deslocar até à escola fazia uso do vale transporte que meu pai recebia da empresa de coleta de resíduos durante o período em que trabalhava como motorista.

Apesar do benefício do vale transporte, ter demasiadas restrições aos bens de consumo, o fato de pertencer a bairros populares e transitar apenas por eles não havia me permitido internalizar a consciência de classe, entendida como compreensão da condição econômica que eu possuía (Viegas, 2013), até a metade do ano de 1999. Ainda sem reconhecer a minha realidade concreta, ao ingressar na escola pública em fevereiro de 1999 tive uma difícil adaptação, pois vivi um período de negação até perceber que eu tinha muito mais aspectos comuns com aquele grupo social do que imaginava.

Ali eu pude perceber duas alternativas: ser figurante do meu processo educacional ou ser protagonista do mesmo, embora eu ainda não tivesse a ideia do que e de como fazê-lo, ou melhor, de como me envolver e do que especificamente participar. Afinal,

para onde eu iria senão para os lugares demarcados das engrenagens sociais que já estavam lá muito antes de eu chegar?

Durante o processo de autorreconhecimento, eu revelava ser o resultado de muitas construções. Percebi o quanto era carregada de discursos evangélicos, de ideais moralistas e de tradições amplificadas por minha base familiar; e, naquele momento escolar, eu estava também na “esteira” da alienação desenhada pelo governo do Estado do Rio de Janeiro. O discurso de formar cidadãos críticos e conscientes era muito relativo. A quem interessa um sujeito consciente? Vi diante de mim uma relação de submissão. É importante destacar que esses questionamentos vieram com o teor das aulas, ocasião em que me apresentaram Paulo Freire.

Mas, como romper com o sistema? Parecia algo impossível, era o que me diziam. Mas era só aparência. Então, como ser ouvida? Entendi que era preciso ter voz e vozes; e, a partir dessa compreensão, pude conhecer e contar com representantes que defendiam causas inerentes às minorias das quais eu fazia parte, embora fosse a minha recente descoberta. Eu precisava de uma rede de apoio, e encontrei essa rede na escola pública.

Então resolvi tomar partido e enfrentar os desafios. O primeiro deles, à época, era manter-me no Curso Normal do Instituto de Educação Rangel Pestana (IERP), em Nova Iguaçu, mas, devido à intermitência na política do passe-livre estudantil, tive dificuldades de permanecer na escola, já que, nessa época, eu não contava mais com o vale-transporte que meu pai cedia para que eu pudesse me deslocar até a escola. Não tinha jeito, eu pensava. Essa intermitência me levou às passeatas nas ruas de Nova Iguaçu; na ocasião, já acompanhada dos líderes estudantis Taffarel de Mesquita e Anderson Ávila¹, que com regularidade visitavam a escola.

No período em que caminhei ao lado dos líderes estudantis pude construir uma consciência política a ponto de fazer parte do Grêmio Estudantil Hebert Viana – Betinho. No ano de 2000, integrei a chapa Todos Por Melhoria, chapa TPM, a qual concorria com mais outra, a Chapa Reação. Encorajados por poucos e desestimulados por muitos professores, contamos com as orientações dos representantes da União dos Estudantes de

¹ Taffarel de Mesquita, como é conhecido, tornou-se vereador da cidade de Mesquita nas eleições de 2004, sendo reeleito em 2008. Já Anderson Ávila participou de movimentos estudantis de 1997 a 2000, e, enquanto presidia o Grêmio Estudantil de sua escola, foi convidado por Taffarel de Mesquita para lutar pelo direito ao passe livre, período em que se inicia, assim, sua caminhada pelas escolas e marca também o momento em que o conheci. Posteriormente, como consequência do seu envolvimento com as demandas estudantis e a conquista do passe livre, a UBES, por meio da Verônica Lima, atual vereadora de Niterói pelo Partido dos Trabalhadores (PT), inicia a estruturação das entidades estudantis convidando Anderson Ávila para assumir a presidência da UENI, dando continuidade às lutas no município de Nova Iguaçu.

Nova Iguaçu, sendo a eleição realizada e posteriormente homologada com a Chapa TPM eleita.

Tornei-me diretora do Departamento de Cultura de uma escola que concentrava mais de 1.500 alunos², compondo projetos que possibilitaram levar os estudantes ao Programa de TV “A Cara do Rio” e ao Museu Imperial de Petrópolis. Dentre outras ações postas em prática, estão: a instalação de um ponto de arrecadação da Campanha Natal sem Fome; a promoção do encontro dos estudantes com a Rádio Cidade³ no pátio da escola por meio do quadro “Cadeira Elétrica”; a adoção da Campanha Vida sim, Drogas não, liderada pela Igreja Católica na Campanha da Fraternidade; a realização de peças teatrais e de contações de histórias, além de muitas outras atividades.

Em paralelo, outro desafio me consumia. Como normalista, eu deveria aderir ao modelo de uniforme feminino da escola (saia com pregas e meias $\frac{3}{4}$), o que foi comunicado em papel impresso durante o ato da matrícula. A cobrança era maior pelo fato de pertencer ao Grêmio Estudantil. Com a insistente desobediência, deram-me a opção de utilizar calça, o que acarretou outro problema: deveria ser calça justa e não a que eu utilizava, modelo mais largo, intitulada pela direção como calça de homem.

A questão do uso de uniforme sempre me gerou questionamentos. Uma roupa que me colocava em uniformidade com os demais, entretanto, a distinção entre gênero me incomodava muito mais. A calça intitulada “como de homem” me dizia que cada gênero tinha a sua caixinha e que eu deveria permanecer na caixa à qual pertencia desde que nasci.

Além disso, implicavam com o meu cabelo. Com os cabelos longos a maior parte da adolescência, eu fazia uso de duas tranças sobre os ombros. Não obstante, implicavam com o Genovês, uma mochila de cachorro que eu usava. Isso colocava em xeque o perfil de normalista, pois a equipe diretiva levantava questionamentos sobre a minha orientação sexual.

A escola não aceitava que fugíssemos dos padrões estipulados para uma normalista. Deveríamos ser todas iguais e capazes de expor uma imagem feminina e de seriedade. Minhas tranças, minha mochila de cachorro e minha calça me levavam para a sala da direção rotineiramente. Hoje, analiso as situações e percebo uma ausência de

² A escola mantinha três turnos. Pela manhã o Curso Normal, durante a tarde o EF e à noite o EM com o curso chamado Formação Geral.

³ A Rádio Cidade, sintonizada em 102,9 FM, em 2000 mantinha o quadro “Cadeira Elétrica”, jogo de *quizz* que ia até as escolas à procura de participantes.

compreensão sobre as questões acerca dos jovens, o mundo dos jovens e suas diferentes identidades.

Apesar de não possuir o perfil estipulado para uma normalista, segundo a equipe diretiva da escola, estar no Curso Normal era ter expectativa de emprego em um curto prazo de tempo (três anos). Essa formação de EM anunciaria caminhos para a superação das dificuldades financeiras que vivíamos em casa. Estudando com o propósito de fazer concurso público, eu pensava na estabilidade e, secundariamente, nas questões políticas que me atravessavam, que também eram importantes. Mas eu deveria encontrar uma forma de equalizar essas duas forças.

Pude perceber que a Educação foi e ainda é um espaço de constantes lutas para os resgates de direitos saqueados e dos que ainda não foram conquistados. Viver momentos de tensão, como a luta pelo passe livre e a eleição para o Grêmio Estudantil, foram os desafios formativos que contribuíram para a construção da minha autonomia e de uma organização coletiva. É importante dizer que, caso não haja força que refute decisões unilaterais, estaremos compactuando com a perpetuação da condição de submissão, e, nesse cabo de guerra, os jovens têm condições de colaborar demasiadamente.

Mesmo entristecida devido às opressões que experimentei, inclusive acerca do uniforme, o IERP, conhecido por sua tradição na Formação de Professores, no meu entendimento, deu-me oportunidade de alcançar o meu objetivo, que era o ingresso urgente no mercado de trabalho, tendo em vista as condições econômicas da minha família, além de contribuir para a ruptura com um *status* passivo sobre o mundo, exercido até o ano de 1998 enquanto estudante da rede privada.

Essa minha reflexão se relaciona com a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, artigo 1º § 2º: “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (Brasil, 1996). Contudo, trazemos a visibilidade maior e tendenciosa da categoria prática social, tendo poucas pesquisas a respeito dela em comparação à categoria trabalho. Apesar de a referida Lei não apresentar referências sobre o conceito de prática social, vinculamo-lo à cidadania e à forma com que participamos dos sistemas e das estruturas sociais.

O entendimento sobre cidadania é feito pela relação binária que a atual LDBEN traz entre o trabalho e a cidadania, apontado nos artigos 2º, 22º, 35º, bem como o atrelamento entre o trabalho e a prática social estão presentes no artigo 1º § 2º e 1º e no artigo 3º inciso XI. Na minha compreensão, o conceito de cidadania passa a se relacionar com a participação em movimentos culturais, movimentos políticos, movimentos

comunitários, e com a própria relação com o território em que o sujeito transita, além das demais manifestações que vai ao encontro dessa mesma perspectiva (Brenner, 2011; Turra Neto, 2012).

Percebo que a escola foi um aparelho de rupturas mais que de reprodução, sendo essa uma análise interpretativa que está sujeita à refutação, inclusive, se olharmos atentamente para a teoria crítico-reprodutivista defendida por Saviani (2007), a qual entende a educação a partir dos condicionantes sociais. Entretanto, é reprodutivista “porque suas análises chegam invariavelmente à conclusão que a função básica da educação é reproduzir as condições sociais vigentes” (Saviani, 2007, p. 86-87).

Reitero que as minhas experiências não foram ofertadas por orientações expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, mesmo porque não se espera isso de uma Diretriz. Tais experiências são frutos da atividade prática da escola pública, que contou com a participação da equipe diretiva sob a perspectiva de gestão democrática, possibilitando o protagonismo juvenil, bem como com o fazer educativo promovido pelos professores sustentados por uma pseudoautonomia.

Apesar desta pesquisa atravessar o tema escola, o objetivo principal, aqui, refere-se aos alunos egressos do Curso de EM da escola pública, tendo como principal fio condutor a indagação que é título desta tese – escola para quê? –, chegando, assim, às concepções e aos sentidos dos egressos sobre essa instituição social. Mas não podemos esquecer que a escola tem uma função: o compromisso com o conhecimento que vem a articular-se com as nossas concepções. Assim, durante a pesquisa, propomos reflexões sobre o respectivo compromisso com os jovens nos tempos atuais.

Por esse entendimento percebi a necessidade de continuar caminhando e a importância da formação e da autoformação; então ingressei no curso de Licenciatura em Educação Física pela Faculdade UNIABEU, na cidade de Belford Roxo, e, após três anos de licenciatura, ingressei no Bacharelado do mesmo curso e Faculdade, finalizando esse ciclo no ano de 2006.

O Curso escolhido contou com três motivações. A primeira era a proximidade, o que reduziria o tempo de locomoção; a segunda, referia-se à bolsa que receberia pelo convênio da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro⁴, o que era equivalente

⁴ Ingressei no curso de graduação no segundo semestre de 2002, pois minha conclusão de EM se deu em dezembro de 2001. O benefício de 40% de bolsa foi dado devido à minha atuação como docente contratada desde fevereiro de 2002 pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro.

a 40%, havendo a possibilidade de ter 70% caso conseguisse ser monitora de alguma disciplina (fui monitora de anatomia); e, finalmente, a terceira motivação se relaciona com a própria docência, já que acredito que a Educação é um terreno extremamente fértil.

Atuando desde 2002 com crianças e jovens de escolas populares, fui levada a ampliar a formação. Nesse sentido, em 2013 conclui a pós-graduação em Orientação Educacional. No ano de 2015 cursei a segunda pós-graduação no curso de Políticas de Promoção à Igualdade Racial na Escola e, no ano seguinte, fiz a terceira pós-graduação sobre a História da África e do Negro no Brasil, sendo as três de nível *lato sensu*.

Imersa nas questões sociais da escola e dos alunos, novamente, fui levada a concorrer pela quarta vez, em 2016, à vaga de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Ainda buscando formação para compreender mais o campo da Educação, ingressei em 2017 no curso de Pedagogia na modalidade de Educação a Distância. Tudo isso fazia muito sentido para mim, pois eu trabalhava imersa em uma área de violência na comunidade Roseiral, em Belford Roxo, onde eu acreditava que era possível fazer algo a mais na educação.

Atuando como Orientadora Educacional, via a questão do narcotráfico atrelada à da violência, as quais nos levavam a interromper os dias letivos. Buscando as impressões dos jovens do EM sobre a violência local, surpreendentemente, entendi na dissertação que a escola em grande medida produzia também um tipo de violência, a simbólica.

Essa violência produzida pela escola foi categorizada na condição de violência interna, que era mais expressiva que o próprio movimento de narcotráfico típico das áreas adjacentes, sendo este categorizado como violência externa. Na violência interna, era frequente as queixas sobre o uso do uniforme escolar e as punições pelo atraso na entrada.

Assim, num processo contínuo, a inquietude avança para buscar outras reflexões no curso de doutorado, agora investigando sobre o tipo de formação que os jovens dessa mesma comunidade, o Roseiral, receberam durante a etapa do EM e como isso reflete no estudo atual. A candidatura ao curso de doutorado não foi uma das escolhas mais fáceis, afinal, inicialmente, seriam outros quatro anos com muitas limitações no que diz respeito à vida social. Além do mais, escrever um pré-projeto no mesmo período de finalização de mestrado foi bem complexo para mim e para o Samuel Lucas, meu filho.

Além das renúncias necessárias, havia um cenário desestimulante para nós, mulheres e professoras. O período das eleições presidenciais em 2018 fomentou uma campanha contra mulheres, homossexuais, indígenas, negros, refugiados, enfim, as minorias, que sofreram desenfreios ataques liderados por falas do candidato à

Presidência da República. Acerca dos docentes, esses foram/são acusados de doutrinadores, o que deixou a educação ainda mais vulnerável sob constantes ataques dos apoiadores do presidencialismo.

Nesse contexto, pensar em um curso de doutorado é integrar a luta das reivindicações e das organizações coletivas em terrenos espinhosos. Muitas vezes pensei em apenas viver os meus poucos espaços de privilégio e deixar que as coisas acontecessem conforme o projeto capitalista aclamado por um considerável grupo da população brasileira. Contudo, lembro-me do quão improdutivo eu seria. Quais seriam as minhas contribuições para este mundo? Mas realmente eu preciso contribuir? Algo me dizia que sim, mesmo vivenciando crises existenciais, com intervalos de tempos cada vez mais curtos, entre seguir ou desistir.

Retomando a minha vida acadêmica, não muito diferente do mestrado, o doutoramento me impôs grandes batalhas comigo mesma, muitas das quais são necessárias inúmeras renúncias, entre elas, o tempo de ver Samuel Lucas, hoje com 12 anos de idade, crescer. Mas, tomada pela vontade de lutar por justiça social, mantenho-me no percurso do doutorado. Claro, não posso negar que há o interesse de buscar melhores salários, mas vivo o combate – enquanto mãe, docente e militante – ao lado dos meus pares por uma educação pública de qualidade, buscando sempre participar de uma rede de apoio.

Mas, nesse percurso de crises existências, em busca de respirar uma atmosfera menos oprimida pelos Sistemas, ingressei no curso de graduação em Nutrição no início do ano de 2022. Tendo esse novo desafio, em paralelo com o doutoramento, recebi estímulos das inquietudes, principalmente após ler sobre a *Geografia da Fome*, de Josué de Castro. Os estudos dos aspectos sociais em Nutrição me mostraram o quanto não consigo me desvincular dessas demandas sociais.

Esse curso de graduação foi pensando em aproveitar melhor a minha primeira graduação, que é na área da saúde (Educação Física), e se envolve de forma considerável com as minhas aulas quando estou em quadra, atuando como professora da rede Estadual do Rio de Janeiro. Além de me oportunizar mais uma perspectiva profissional, o novo curso contribui com as aulas que ministro para além das 40h na função de orientadora educacional na Unidade Escolar.

Mas, retornando à pesquisa, compreendo que, apesar de a Educação estar voltada para o mundo do trabalho e para a prática social, conforme previsto na LDBEN nº 9.304/96, é arriscado fazer quaisquer afirmativas sobre a sua aplicabilidade, ainda mais

pela contradição que se apresenta acerca do trabalho, o qual atravessa todos os cursos de EM ofertados pela rede Estadual de ensino. As ofertas de currículos para o EM são muitas, pois estão em constantes atualizações. A terminalidade e a instituição de novos currículos são dinâmicas, e, pela Resolução SEEDUC nº 5.330/2015, conferidas no ano de 2019, são: Curso Normal, Educação Integral, Correção de Fluxo, Profissional Técnica Concomitante e Subsequente, Educação Indígena, Educação do Campo, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação socioeducativa e privação de liberdade e, finalizando, a oferta mais popular⁵: a Regular no turno parcial.

É importante destacar que a Resolução SEEDUC nº 5.330/2015 traz os currículos dos cursos citados, referindo-se a todo tempo como modalidade, mas em nosso entendimento são ofertas, pois modalidades de ensino são apenas as dispostas na LDBEN nº 9.394/96, a saber: Educação de Jovens e Adultos (Art. 37º e 38º), Educação Profissional e Tecnológica (Art. 39º ao 42º), Educação Especial (Art. 58º ao 60º). A Educação do Campo, a Educação Indígena e a Educação a Distância não se destacam em artigos específicos, pois atravessam a EB como modos de cursar o currículo.

A redação da atual LDBEN intensifica a formação para o mundo do trabalho, contudo, tem uma curta seção voltada para a Educação Profissional Técnica. Lembro ainda que essa formação não é disposta para a maior parte dos estudantes. O curso de EM que oferece mais matrículas é o propedêutico com horário parcial, ou seja, com carga horária de 1.200 horas⁶ de escolaridade por ano. Essa afirmativa considera o número totalizante de escolas e, dentre elas, quais oferecem esse percurso de EM na Baixada Fluminense, sendo 337 e 294 respectivamente, conforme consulta do Quadro de Horário da SEEDUC em 2019.

Todas essas reflexões me levaram à escola localizada no bairro do Roseiral, na cidade de Belford Roxo, retomando o contato com os jovens que foram estudantes e concluíram o EM, sendo os egressos dos anos de 2018 e 2019, e que possivelmente participaram da pesquisa de mestrado concluída em dezembro de 2018, enquanto Orientadora Educacional na escola. Após designação da função, reuni experiências que me levaram a questionar sobre o paradeiro desses jovens, visto que muitos optavam pelo

⁵ Mais popular no sentido de ser a mais ofertada antes do Novo Ensino Médio originado da Base Nacional Comum Curricular.

⁶ No ano de 2022 há uma intensificação nas ações da Rede Estadual de Ensino para a ampliação da carga horária, seguindo os pressupostos da Base Nacional Comum Curricular.

horário parcial para conseguir um trabalho de jovem aprendiz ou mesmo um trabalho que fosse informal para manter o benefício do Programa Bolsa Família.

Considero importante o trabalho desenvolvido com a categoria egressos, justamente pelo entendimento de que o acompanhamento é necessário. Essa análise nos permite refletir sobre o direcionamento do processo de formação, isto é, para que ele serviu. Uma ação geralmente apropriada apenas pelas instituições de ensino superior, que buscam, por meio dessa ferramenta, avaliar suas propostas implementadas, se estão correspondendo às demandas sociais e econômicas da sociedade, por exemplo.

Nessa direção, conhecendo um pouco mais a realidade da escola e os desafios diários dessa juventude de classe popular⁷, preocupa-nos saber se todo o percurso do EM contribuiu para os jovens, após o período de formação, ingressarem no mercado de trabalho ou se inserirem nas práticas sociais.

Além disso, a identificação com esse grupo é tão grande que me traz fortes lembranças sobre a minha adolescência e sobre minha formação de EM. Reitero que a minha identificação com as juventudes de periferia⁸ ultrapassa as questões internas, avança no sentido de acreditar que os jovens são resilientes, ou seja, capazes de recomeçar sempre que necessário. Mas essa capacidade precisa ser estimulada para que jovens deixem o estado de participação manipulada ou puramente decorativa/conduzida, chamada por Carrano (2007) de participacionismo, para atuarem em processos decisórios e de condução deixando de, quando muito, serem operacionais nos processos.

Há um consenso na sociedade de que a escola logra um papel importante nesse processo. Entretanto, interessa-nos a perspectiva dos jovens acerca da função dessa instituição. Assim, interrogamo-nos: quais os sentidos da escola que os jovens percebem em seus cotidianos, nos contextos em que vivem ou buscam? Que marcas as escolas deixaram nesses jovens? Onde estão e o que fazem os jovens concluintes do EM do bairro Roseiral? Quais os espaços de socialização nos quais esses jovens estão inseridos ou pelos quais estão transitando? Esses jovens ingressaram no mundo do trabalho? Os espaços que os jovens ocupam, atualmente, são favorecidos pela escolarização? A escola favoreceu o

⁷ O conceito de classe popular, aqui, coaduna com Muñoz (1983, p. 4): “Reservamos a denominação de classes populares para assinalar aquelas pessoas e grupos que se caracterizam pela radicalidade de sua situação de exploração e dominação na atual divisão do trabalho”.

⁸ Apesar da complexidade do conceito de periferia, optamos como definição o que Jesus (2021) divulga: “Nas cidades brasileiras, fruto de um processo de urbanização do capitalismo periférico (Maricato, 1996; Santos, 1994), a periferia é produto do distanciamento, da exclusão, da segregação. Além disso, podemos acrescentar que o conceito ‘carrega consigo um sentido político, econômico e social’” (Pallone, 2005 *apud* Jesus, 2021, p. 59).

exercício da prática social, isto é, contribuiu para o exercício da cidadania? Tais indagações são reveladas durante a interação com os jovens na pesquisa de campo, contudo, há questões que não apresentam consenso.

É relevante ter ciência que ser jovem não se esgota nas faixas de idade. Na perspectiva sociológica, Corti e Souza (2012) percebem que os jovens compõem as categorias das juventudes. É uma dimensão plural, justamente, pela diversidade de experiências que acumulam devido aos diferentes aspectos, tais como geração, condição econômica, etnia, religião, entre outros. Em consonância, Oliveira e Röwer (2020, p. 3) colocam a juventude como processo, ou seja, “a juventude é um momento de muitas transformações, pois podemos também colocar a palavra juventude no plural devido à diversidade de maneiras de ser jovem”.

É importante situar que esta pesquisa considera o Estatuto da Juventude promulgado pela Lei 12.852/2013, em que tem como jovem as pessoas entre 15 e 29 anos de idade (BRASIL, 2013). Todavia, espera-se que os jovens participantes da pesquisa tenham concluído essa etapa no período de três anos, para aproximar os aspectos geracionais entre os mesmos, pois uma diferença significativa entre as idades/experiências pode invisibilizar a proposta desta investigação. Acerca da importância deste aspecto, veremos com Turra Neto (2012) o conceito de Unidade Geracional.

Caminhando nessa direção, o principal objetivo desta pesquisa foi compreender os sentidos da formação oferecida no EM para os jovens de classes populares egressos da rede pública estadual do bairro Roseiral, situado no município de Belford Roxo. Buscamos os egressos dos anos de 2018 e 2019 devido ao importante marco, pois as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) estão em implementação desde 2012 pela Resolução nº 2. Ainda no ano de 2018, mais precisamente em novembro, ocorre a atualização dada pela Resolução nº 3, que em paralelo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o EM são homologadas em dezembro do mesmo ano. Devido a esses enredamentos, o ano de 2018 e 2019 se tornam mais sólidos para investigarmos, tendo em vista que a BNCC em 2022 começou a ser implantada nas escolas estaduais.

É necessário compreender que a Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 que estabelece um novo EM altera trechos da LDBEN nº 9.394/96, trazendo o que intitulamos de Reforma do Ensino Médio, mais explicitado na BNCC. Essa alteração impõe itinerários formativos que o estudante cursa a partir da relevância “para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino”, segundo o artigo nº 36 da Lei Nacional da

Educação (BRASIL, 1996). Contudo, a referida Reforma tem se concretizado com muita fragilidade. Estava previsto para o ano de 2022 a implementação de novos currículos e ampliação da carga horária para os alunos matriculados no 1º ano; em 2023 e 2024, progressivamente, para “séries” subsequentes. No entanto, ainda entre 2022 e 2024 buscava-se o “monitoramento da implementação dos referenciais curriculares e da formação continuada aos profissionais da educação” (BRASIL, 2021a).

Em dezembro de 2021, por meio do Projeto de Lei nº 4.642/21, a Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (Alerj) aprovou que as mudanças curriculares no EM sejam “gradualmente implementadas no Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro a partir do ano letivo de 2024”, com o objetivo de melhor conhecer as mudanças e promover o debate sobre elas. Nessa direção, tais apontamentos corroboram para que a pesquisa feita seja realizada com egressos do ano de 2018 e 2019.

Contudo, o que há de concreto é a mudança do nome do curso para Novo Ensino Médio da rede estadual, em que o primeiro ano desta etapa continua com os mesmos componentes curriculares e a mesma carga horária anteriores a 2022. Entretanto, as mudanças devem ocorrer no segundo e terceiro anos de forma a compensar o que não foi ofertado durante o primeiro. Isso se refere ao curso não integral da rede estadual do Rio de Janeiro.

Para a pesquisa que tem o recorte temporal 2018 e 2019, apresentamos como pano de fundo as políticas públicas nacionais voltadas para o campo educacional correspondente, bem como a sua materialização, aperfeiçoando o olhar na formação baseada nas DCNEM para saber como os jovens das classes populares veem a escola, em especial os entrelaçamentos com o mundo do trabalho e da Prática Social. Conforme proposto na atual LDBEN, trazemos à tona as categorias⁹ trabalho e prática social entendidos, respectivamente, como “atividade que responde à produção dos elementos necessários à vida biológica dos seres humanos¹⁰” (Frigotto, 2015, p. 237) e a forma em que o jovem participa nas instituições sociais (Brenner, 2011; Turra Neto, 2012).

Vinculados ao objetivo geral buscamos os seguintes objetivos específicos:

1. Registrar as percepções de egressos do Ensino Médio entre os anos de 2018 e 2019 sobre a escola e o território enquanto espaços de promoção da prática social;

⁹ Na pesquisa, opto por trazer o trabalho e a prática social divididos em categorias. Mas saliento que, na compreensão de Konder (*apud* Frigotto, 2015), o trabalho também é considerado uma prática social.

¹⁰ Frigotto (2015) apresenta sentidos diferentes para o conceito de trabalho: o ontológico, o político e o epistemológico. Destacamos a relação ontológica, que está ligada à necessidade de consumo; a relação com a comida, por exemplo.

2. Compreender as perspectivas de futuro considerando os desafios de jovens pertencentes às classes populares;

3. Relacionar a perspectiva de estudantes egressos (concluintes em 2018 e 2019) oriundos das classes populares com as categorias *trabalho* e *prática social* previstas na LDBEN nº 9.394/96 durante o percurso das três séries do Ensino Médio.

Neste sentido, construímos esta pesquisa em cinco capítulos, em que o primeiro revela como o conceito de imaginário instituído está implicado com a escola e a sociedade por meio das significações imaginárias. Tais significações tornou a educação um direito básico que vem reforçando a desigualdade social quando em consonância com a Declaração de Jomtien de 1990.

No segundo capítulo, trouxemos os dados quantitativos de jovens que ingressaram e concluíram o EM. Nosso recorte foi feito com base no Censo de 2017, apontando o período de 2008 a 2017 para os que ingressaram, e de 2008 a 2016 para os que concluíram. Temos, então, uma taxa líquida alarmante que revela não haver uma política concreta de permanência nos estudos, reforçando a ideia de desigualdade por meio do dualismo criticado por Frigotto (2010; 2015) e Libâneo (2012). Ainda em tempo, sobre os que conseguem concluir essa etapa, suscitamos a discussão acerca das DCNEM, as quais direcionam os caminhos que o EM deve percorrer nas escolas.

No terceiro capítulo, desenvolvemos a análise crítica do discurso sobre a LDBEN nº 9.394/96, identificando o que ela traz sobre as categorias trabalho e prática social no percurso do EM aos jovens estudantes. Além disso, buscamos apresentar quais as contribuições da escola para a materialização da categoria prática social, que visa formar o aluno para as questões sociais.

Já no quarto capítulo, apresentamos a metodologia, os procedimentos e as técnicas de coleta de dados na investigação, mostrando o desencadeamento da pesquisa bibliográfica e documental (Minayo, 2009), e, por conseguinte, a análise do discurso (Dijk, 2008) sobre a LDBEN nº 9.394/96. Para a pesquisa de campo, recorreremos à metodologia bola de neve (Dewer, 2013), a qual contou com dois instrumentos de coleta de dados, a saber: o questionário *online* construído pelo *Google Form*, e a entrevista que dá base à análise das narrativas (Clandinin; Connely, 2015).

No quinto capítulo, trouxemos um pouco mais do percurso e dos resultados da pesquisa de campo. Sobre a metodologia bola de neve explicamos o início do trabalho de campo, em que intitulamos os professores da escola em questão de “sementes”, já que eles deram indicações a respeito dos jovens egressos que participaram da pesquisa,

formando a onda um. Estes, por sua vez, indicaram outros, repetindo o processo até chegarmos à onda quatro. Estruturamos o capítulo em seções, o que permitiu a construção das ondas citadas; em seguida, analisamos as repostas dos questionários *online* de modo a parear com o perfil das juventudes do Atlas das Juventudes 2021; ao final, relatamos o percurso da entrevista e examinamos as narrativas do jovem entrevistado.

Por fim, ao alcançar a linha de chegada, trouxemos as análises sobre a questão desta pesquisa: escola para quê? A respeito disso, apresentamos as concepções e sentidos da formação dessa escola para os jovens das classes populares egressos do EM. A proposta, apesar de não apresentar ineditismo, colabora para o (re)pensamento das práticas educacionais da escola, não por via de contratos firmados entre fundações ou grupo de empresários e especialistas que tendem a vender uma ideia salvacionista para a educação, e sim levando em consideração os jovens que se tornaram construções dessa escola pensada, até então, apenas por especialistas.

CAPÍTULO 1: A ESCOLA E O DIREITO À EDUCAÇÃO

Este capítulo tem como objetivo elucidar o conceito de imaginário instituído e mostrar como ele está implicado com a escola e a sociedade a partir das significações imaginárias ao longo da história, tendo como marco temporal da idade moderna à contemporaneidade. Ainda afunilamos esse imaginário para o campo do Direito, que torna a Educação um recente direito social no Brasil, bem como para o seu reconhecimento a nível internacional pela Declaração de Jomtien de 1990. Acerca desta Declaração, problematizamos ainda o quanto ela pode reforçar as desigualdades, mesmo diante da defesa de uma educação universalista, ou seja, para todos.

1.1. ESCOLA: O IMAGINÁRIO INSTITUÍDO

O título desta pesquisa é uma pergunta que propõe questionar os propósitos da escola. Mas, antes de respondermos ao questionamento “escola para quê?” e evitarmos qualquer precipitação em nossas posições, é preciso compreendermos o que é esse objeto de estudo e em que movimento ele surge, para assim, analisarmos seus contexto e sentidos na atualidade para os jovens de classes populares, sujeitos que contribuíram para esta pesquisa, como já dissemos anteriormente. Concordamos que a escola pode ser vista como uma instituição e, como qualquer outra dessa mesma natureza, não surgiu por acaso na sociedade (Castoriadis, 1982). Ela foi instituída na medida em que se revelavam interesses ideológicos na sociedade, pela tendência da manutenção de valores, normas, culturas, costumes etc., imbuídos numa relação de poder, ditos naturais e encarados como universais para a estruturação da sociedade.

Entendemos que valores e normas fazem parte do imaginário social e, para melhor compreensão desta concepção, recorreremos à Teoria do Imaginário Social elaborada por Castoriadis (1982; 2002). O autor considera que o ser humano – sujeito de natureza criadora, indeterminado e indeterminável –, constrói um sistema simbólico com significações imaginárias. O imaginário social aqui explorado é chamado por Castoriadis (1982) de “imaginário segundo”, pois baseia-se no imaginário radical que compreende o ser humano como ser criador e indeterminável.

Concebida a gênese do imaginário social, conceituamo-lo como o acontecimento capaz de formar, no coletivo e por meio do mesmo, as significações imaginárias da

sociedade em um movimento cíclico, ou seja, ao passo que símbolos e significações constroem a sociedade, esta constrói esse imaginário. Nas palavras de Castoriadis (2002),

Esse imaginário social que cria a linguagem, que cria as instituições, que cria a própria forma da instituição – que não tem sentido na perspectiva da psique singular – nós só podemos pensá-lo como a capacidade criativa do coletivo anônimo, que se realiza a cada vez que os seres humanos se reúnem, e assume uma figura singular, instituída para existir (Castoriadis, 2002, p. 130).

Avaliamos o quanto é complexo transitarmos entre o imaginário radical e o imaginário social (ou imaginário segundo) com todos seus símbolos e significações instituídos em nós. Tal dinâmica social requer um processo de inscrição dos sujeitos sociais. Indagamos, então: como o sujeito se inscreve nesse conjunto de normas e costumes tão abstratos? Para responder a isso, é fundamental materializar as instituições para dar forma ao conteúdo que é valorizado no imaginário social. Conforme as afirmações de Coimbra (1989):

é a partir do século XVII que vemos a escola surgindo como instituição, nos moldes em que a conhecemos atualmente. Portanto, o aparecimento desta instituição está visceralmente ligado ao desenvolvimento do capitalismo (Coimbra, 1989, p. 15).

Outra perspectiva para refletir sobre a escola é pensá-la como um espaço, uma categoria social de modo que possamos compreender a sua serventia, que reverbera nos seus sentidos e significados. São perceptíveis os interesses ideológicos que atravessam a constituição da escola. Nesse sentido, Coimbra (1989), novamente, levanta questões:

Estamos sendo formados para servir a quem? Para propiciar e desenvolver o quê? Para reforçar o poder de quem? Somos levados a refletir criticamente sobre o mundo que nos cerca? Sobre como nos inserimos neste mundo e como poderíamos dele participar de forma mais ativa e transformadora? Tais questões não são debatidas e muito menos pensadas (Coimbra, 1989, p. 15).

Decerto são questões que não propõem respostas automatizadas ou simples. Ao contrário, requerem cuidadosas reflexões no interior da escola, pois ela é o local de produção e veiculação de conhecimento. Para Young (2007), a escola existe na perspectiva de veicular o conhecimento que ele intitula como poderoso, ou seja, aquele que vai se inscrever no sujeito, não tendo a ver com conhecimento dos poderosos.

Interrogamo-nos sobre que conhecimento vem orbitando e cercando a escola e, quando buscamos saber sua serventia, encontramos muitas complexidades à procura de respostas.

Sobre conhecimento poderoso e conhecimento dos poderosos, Young (2007) afirma:

O ‘conhecimento dos poderosos’ é definido por quem detém o conhecimento. Historicamente e mesmo hoje em dia, quando pensamos na distribuição do acesso à universidade, aqueles com maior poder na sociedade são os que têm acesso a certos tipos de conhecimento; é a esse que eu chamo de ‘conhecimento dos poderosos’ [...]. Assim, precisamos de outro conceito, no enfoque do currículo, que chamarei de ‘*conhecimento poderoso*’. Esse conceito não se refere a quem tem mais acesso ao conhecimento ou quem o legitima, embora ambas sejam questões importantes, mas refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo [...]. Também é isso que os pais esperam, mesmo que às vezes inconscientemente, ao fazerem sacrifícios para manter seus filhos na escola. Esperam que eles adquiram o conhecimento poderoso, que não é disponível em casa (Young, 2007, p. 1294).

Analisando os tipos de conhecimento propostos por Young (2007), percebemos que se reverberam ainda outros modelos. Veja, por exemplo, o Quadro 1.

Quadro 1 - Tipos de conhecimento, segundo Young (2007)

1º. Dependente do contexto	Prático ou procedimental que se desenvolve ao se resolver problemas específicos no cotidiano.
2º. Independente do contexto	Teórico que, geralmente, mas não unicamente, está relacionado às Ciências; potencialmente foi adquirido na escola.

Fonte: Pesquisadora (Young, 2007)

O Quadro acima sistematiza os dois tipos de conhecimento que Young (2007, p. 1296) considera: o primeiro se relaciona com o cotidiano, sendo ações práticas, como “saber reparar um defeito mecânico ou elétrico, ou encontrar um caminho no mapa”, ou procedimental, “como um manual ou conjunto de regras de saúde e segurança”. O conhecimento classificado por Young (2007, p. 1296) como “dependente de contexto” é mais operativo, ou seja, “diz a um indivíduo como fazer coisas específicas. Ele não explica ou generaliza; ele lida com detalhes”. Já o conhecimento classificado como “independe do contexto” é mais generalista e universalista, servindo de base para adoção de um padrão relacionado às ciências (porém, não exclusivamente).

É importante ressaltar esse segundo tipo de conhecimento, porque Young (2007) e nós concordamos que é esse o modelo que recebemos nas escolas durante a nossa jornada de estudante. Além disso, é esse tipo de conhecimento que o autor se refere ao mencionar o conhecimento poderoso. Diante disso, dada as características do capitalismo

e o interesse na formação de mão de obra voltada para trabalhos simples¹¹, ou seja, que não estão atrelados às ciências e nem às tecnologias, observamos que o conhecimento teórico, considerado como poderoso por Young (2007), acaba sendo dispensável.

Na contemporaneidade, a escola vem perpetuando a sua capacidade seletiva de formar sujeitos conformados com suas posições na pirâmide social. Ilustramos isso a partir das escolas frequentadas pelas classes alta e média, que visam o ingresso nas universidades, e outras frequentadas pelas classes populares, onde é fomentado o acolhimento, o curso técnico (Libâneo, 2012; Coimbra, 1989). Essa característica seletiva da escola reflete a estrutura de organização da sociedade capitalista, que intensifica os conflitos no ambiente escolar e promove as divisões de classes, como defende Libâneo (2012). Todavia, essas mesmas organizações, segundo Coimbra (1989, p. 16), “podem também ser utilizadas para minar estas mesmas estruturas”.

Tendo a compreensão da escola pelas perspectivas apontadas, há uma luta pela escola pública colocando a educação como direito de todos e refutando o dualismo em que a situam (educação para as classes populares e educação para a elite). Libâneo (1990, p. 25) aponta a valorização das experiências dos alunos, estruturando um sistema em que a escola pudesse “adequar as necessidades individuais ao meio social”. Saviani (1989; 2007), por sua vez, ressalta a ausência do desenvolvimento crítico do processo de aprendizagem, tendo em vista que o capitalismo instituído favorece os grupos dominantes, pois não se questionava, habitualmente, seus valores e interesses.

Podemos observar que a escola pode trabalhar a favor da reprodução do *status quo*, alimentando a relação entre dominados e dominadores. Contudo, a conquista pelo acesso escolar democrático é fruto de uma longa, gradativa e interminável luta não apenas pela garantia do acesso, mas também pela explicitação da sociedade capitalista, bem como pela crítica a ser direcionada a ela, além de ser também pela construção de um processo de emancipação das camadas populares. Mas, além de a escola ter esse reconhecimento ideológico, espaço de veiculação de conhecimento, percebemo-la como espaço de socialização, bem como de formação de direitos, o que será apresentado no Capítulo 3.

Esta seção, por fim, buscou explicar como a escola e a educação vêm sendo projetadas, não ignorando a ideia de que a ambas têm servido como agência de

¹¹ Ramos (2008) entende por trabalho simples as atividades em que as operações se simplificam; as atividades que envolvem a base científico-tecnológica são consideradas como de maior complexidade.

reprodução para atender às demandas do capitalismo, mas também reconhecendo que são terrenos férteis para a promoção de justiça social, uma vez que instrumentalizam para resistir à opressão (Young, 2007). Vamos discutir em seguida a noção de direito – e em que medida a educação é um direito –, detalhando com maior profundidade a Constituição Federal (CF) de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96.

1.2. DO DIREITO AO DIREITO À EDUCAÇÃO

É bem comum escutarmos frases que mencionam a palavra "direito", ainda mais quando é para suprir determinada carência. Propomos, então, refletirmos sobre o que está implicado nessa palavra e qual o seu significado. Tomando como base o jurista Lenza (2018) e o filósofo político Bobbio (1992), entende-se por direito o conjunto de normas de conduta social estabelecida por uma sociedade com base em sua cultura, como regras de convivência e valores hereditários. Com base nessa definição, compreendemos que o direito não possui uma característica linear, tampouco é homogêneo.

Mas uma questão que é de simples compreensão para uns, é também muito complexa para outros: a sociedade, como é formada por diferentes classes, grupos sociais e segmentos, gera demandas diferentes e específicas. A dinâmica social constantemente faz ajustamento do direito, que, por sua vez, torna-se o meio de o homem garantir o convívio ordeiro na sociedade. Decerto, esse meio de convivência não nasceu neste século. Veja as considerações de Lopes (2011) acerca desta teoria:

a teoria dos direitos humanos teve sua origem no Iluminismo e no Jusnaturalismo desenvolvidos na Europa dos séculos XVII e XVIII, quando se firmou a noção de que o homem tinha direitos inalienáveis e imprescritíveis, decorrentes da própria natureza humana e existentes independentemente do Estado. O pensamento iluminista, com suas ideias sobre a ordem natural, sua exaltação às liberdades e sua crença nos valores individuais do homem acima dos sociais, constitui a gênese da teoria dos direitos humanos (Lewandowsky, 1984, p. 8 *apud* Lopes, 2011, p. 8).

Apesar de concordar em grande parte com essa concepção, temos muitas restrições em relação ao sentido de ordem natural. Ideias assim têm sustentado argumentos preconceituosos. Além disso, Bobbio (1992) também considera que os direitos humanos não são naturais. Veja:

Os direitos são conquistados historicamente, produto da civilização humana, ‘emergem gradualmente das lutas que o homem trava por sua própria emancipação e das transformações das condições de vida que essas lutas produzem’ (Bobbio, 1992, p. 32).

Além disso, o autor também demonstra uma relação entre lutas sociais e poder, como fica explícito no trecho a seguir:

[...] os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas (Bobbio, 1992, p. 5).

Concordamos que os direitos vão sendo fecundados pelas circunstâncias, por novas concepções de sociedade que vão sendo difundidas, mas também temos em consideração que estamos sujeitos a perdê-los a qualquer momento, já que não são estáticos ou perenes. Como diz Bobbio (1992), conquistamos os direitos no percurso de vida, ao longo da história e não é diferente quando relacionamos o direito à educação. Hoje, há marcos legislativos que versam a respeito desse direito, embora não o assegurem.

Retomando a expectativa do direito pelo jurista Lenza (2018), interpretamos a educação como parte de um conjunto de onze direitos sociais expressos no artigo 6º da CF/1988, os quais são: “a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados” (BRASIL, 1988, sem paginação). Mas, para esta pesquisa, limitar-nos-emos apenas ao direito à educação, embora reconheçamos a vital importância de todos os demais, pois fazem parte do desenvolvimento da natureza humana e da sua condição de existência, os quais foram conquistados por meio de reivindicações em tempos distintos. Para nos concentrarmos na educação, traremos os dois principais marcos legais, a saber: a CF/1988 e a LDBEN de 1996, que receberam influências da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) proclamada em 1948 durante a Assembleia Geral das Nações Unidas, em Paris.

Tal Declaração tem como objetivo conscientizar acerca da responsabilidade que indivíduos e órgãos da sociedade possuem para estimular, por “meio do ensino e da

educação”, a promoção do respeito aos trinta (30) direitos reconhecidos, entre eles o direito à educação¹², como mencionado no artigo 26º:

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.
3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos (UNICEF, 1948, sem paginação).

No ano de 1948, essa grande discussão contribuiu para o que temos hoje na CF, bem como na LDB nº 9.394/96. A atual CF descreve no artigo 205 sobre a educação enquanto direito de todos e como dever do Estado e da família, “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, sem paginação). Além disso, foi ampliada em dois momentos pelos dispositivos de Emendas Constitucionais (BRASIL, 1988): “I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (cf. Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

Na prática, as crianças ingressam na pré-escola aumentando, assim, a experiência escolar, mas, somente no ano de 2013, houve alteração na LDBEN (1996). A Lei 12.796/2013 institucionaliza a Educação Básica (EB) obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, organizada em Pré-escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio (BRASIL, 1996).

Após quase uma década, a LDBEN nº 9.394/96 é sancionada, tendo em seu artigo 2º a educação como “dever da família e do Estado, [...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, sem paginação). Todas as etapas da EB possuem aspectos comuns, pois perpassam os princípios e os fins da Educação Nacional, como também têm princípios e finalidades específicas, a serem desenvolvidos. Em

¹² A DUDH, em 1948, menciona o termo “instrução”; contudo, o mesmo sofreu alteração e foi substituído por “educação” em textos posteriores.

contrapartida, analisaremos a seguir o contexto de um acordo em que o Brasil é signatário em prol da defesa de uma educação para todos, mas que reverbera no dualismo educacional, mesmo diante dos esforços da ampliação da EB em nove anos.

1.3. EDUCAÇÃO PARA TODOS, SEGUNDO A DECLARAÇÃO DE JOMTIEN (1990)

Para refletirmos sobre a educação como direito de todos, vamos trazer considerações da Declaração de *Jomtien*, que foi aprovada na Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990, na cidade de Jomtien, na Tailândia. Além disso, vamos dialogar tal perspectiva com as considerações de Saviani (1999), autor que levanta a teoria da escola dualista defendida por Baudelot e Establet na década de 1970. Tal teoria percebe a escola como uma instituição composta por dois grupos: os burgueses e os proletariados, reflexo da divisão da sociedade sob o sistema capitalista. Nesta mesma direção, Cunha (1980) tem apontado para o que chama de Primário-Profissional (PP) e Secundário-Superior (SS), exemplificando que, enquanto o primeiro ensina cálculo, o outro ensina matemática, revelando assim a escola dualista que colabora para o sistema capitalista. Notemos: “No ensino primário e no profissional curto¹³ o ensino não prepara para a passagem ao secundário e ao superior. Ele é um circuito fechado, com suas leis, conteúdo e métodos próprios” (Cunha, 1980, p. 36). Observamos aqui um antigo projeto educacional de produção de classes sociais distintas.

Neste contexto, a organização educacional forma sujeitos para que estejam preparados para atuar em duas frentes, sendo as atividades de cunho intelectual direcionadas para as classes dominantes e as de cunho manual para as classes de dominados, criando segregações à medida que desqualifica o trabalho manual (Saviani, 1999). Nesta mesma direção, Libâneo (2012) constata o antagonismo sobre os objetivos e as funções da escola. O autor busca nas políticas educacionais o entendimento do Banco Mundial que revela o dualismo educacional, em que de um lado

estaria a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos, e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres e dedicada, primordialmente, a missões sociais de assistência e apoio às crianças (Libâneo, 2012, p. 16).

¹³ O autor entende por ensino profissional curto o que não está implicado com o SS.

Em continuidade ao que Libâneo (2012) revela, o Banco Mundial tem imbricado essa perspectiva à Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de *Jomtien*, a patamares mínimos: “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” (UNESCO, 1990, sem paginação), sob a organização do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Esta Declaração é a soma dos esforços das nações para que todos tenham o seu direito de acesso à educação, e é proclamada a partir de dez artigos, a saber: 1. satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; 2. expandir o enfoque; 3. universalizar o acesso à educação e promover a equidade; 4. concentrar a atenção na aprendizagem; 5. ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; 6. propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; 7. fortalecer as alianças; 8. desenvolver uma política contextualizada de apoio; 9. mobilizar os recursos; 10. fortalecer a solidariedade internacional (UNESCO, 1990, sem paginação).

Neste trabalho, não vamos apresentar uma discussão de todos os artigos da Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Dado o recorte feito na pesquisa, vamos abordar ao longo do texto apenas os três primeiros, pois fazem parte da seção dos objetivos da Declaração e estão relacionados ao acesso e à permanência na escola.

O artigo 1º do referido documento possui uma visão humanista em que os princípios para uma educação e aprendizagem nessa visão procuram implicar as dimensões de existência do ser humano, além de incluir os grupos socialmente excluídos. Essa ideia trazida por Libâneo (2012, p. 23) esconde a tendência econômica, isto é, a medida que “formulou-se uma escola de respeito às diferenças sociais e culturais, às diferenças psicológicas de ritmo de aprendizagem, de flexibilização das práticas de avaliação escolar”.

Apesar de nos identificarmos com a proposição inclusiva referida por Libâneo (2012), detectamos uma ideia fragilizada de educação:

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades

básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo (Unesco, 1990, p. 3).

Esse é um objetivo que aponta para as necessidades básicas da educação, dentre o domínio das técnicas de leitura, escrita e cálculo. Libâneo (2012, p. 20), ainda, critica a oferta mínima para o desenvolvimento da educação e a ampliação do espaço de “convivência e acolhimento social”.

A escola como espaço de reflexão sobre os conhecimentos social e historicamente construídos vai além das necessidades básicas. Decerto, o currículo deve dialogar com as experiências do aluno (Freire, 1987; Bock, 2002); todavia, Young (2007) considera que o conhecimento deve ir além. O autor nos provoca a pensar como esse cotidiano do aluno, a sua experiência (o seu entorno) podem ser excludentes, tendo em vista as respectivas dimensões culturais e sociais limitadas.

O aprendizado pela realidade do aluno, ademais, faz sentido pelo fato de trazer concretude ao que se ensina, contudo, atravessar o que se observa é fundamental para a compreensão do conhecimento independente do contexto, pois esses se tornam ferramentas de transformação social, ou seja, transformação da realidade refletida e criticada. Assim, Young (2007, p. 1297) considera que a experiência do aluno jamais poderá ser base para o currículo, ou seja: “as escolas devem cumprir um papel importante em promover a igualdade social, elas precisam considerar seriamente a base de conhecimento do currículo, mesmo quando isso parecer ir contra as demandas dos alunos”. Esse conhecimento teórico e científico que independe do contexto é o que classificamos como conhecimento poderoso, e não é privilegiado na Declaração de *Jomtien*.

As considerações sobre o conhecimento poderoso colaboram para a concepção de Libâneo (2012) quando tece críticas à Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Percebemos a simplicidade no sentido de buscar por e se comprometer a atingir patamares mínimos na educação, o que em grande medida contribui para níveis elevados de desigualdade no Brasil.

Em continuidade às análises dos três primeiros artigos da Declaração de *Jomtien*, já apresentadas as considerações sobre as necessidades básicas da educação, afunilamos nossos olhares agora para o artigo 2, que é “expandir o enfoque”:

Lutar pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos exige mais do que a ratificação do compromisso pela educação básica. É necessário um enfoque abrangente, capaz de ir além dos níveis atuais de recursos, das estruturas institucionais, dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino, para construir sobre a base do que há de melhor nas práticas correntes. Existem hoje novas possibilidades que resultam da convergência do crescimento da informação e de uma capacidade de comunicação sem precedentes. Devemos trabalhar estas possibilidades com criatividade e com a determinação de aumentar a sua eficácia (Unesco, 1990, sem paginação).

Sobre esse segundo artigo, que também faz parte da seção dos objetivos na Declaração de *Jomtien*, temos a ampliação necessária da abrangência se dedicando a ultrapassar limites de recursos entre outros já alcançados. Nesse artigo, como abrangência, destacam-se cinco ações, ei-las: “universalizar o acesso à educação e promover a equidade; concentrar a atenção na aprendizagem; ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; fortalecer alianças” (UNESCO, 1990, sem paginação).

A seguir ao artigo 2, temos o artigo 3, que propõe universalizar o acesso à educação e promover a equidade, destacando, por exemplo, a igualdade de gênero, étnica, regional etc. Com o objetivo de eliminar as desigualdades, versa o artigo a oferta “a todas as crianças, jovens e adultos, [de] oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem” (UNESCO, 1990, sem paginação). Tais objetivos anunciados nos artigos 1, 2 e 3 da Declaração de *Jomtien* se fazem presentes no texto da LDBEN nº 9.394/96. Em específico, queremos chamar a atenção para o inciso IX no artigo 4º da referida Lei:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

[...]

IX - Padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (Brasil, 1996, sem paginação).

Embora a UNESCO revele na Declaração de *Jomtien* uma pertinente preocupação com o acesso universal e os aspectos mínimos para a promoção da educação, a apreensão com o primeiro objetivo ainda é um dos maiores desafios na sociedade brasileira, pois o acesso é ofertado de forma ampliada, mas o que se propõe refletir é o alcance dessa oferta. O acordo em que o Brasil é signatário, outrossim, aponta para as minorias, os conjuntos

de pessoas excluídas citadas, como as mulheres, os negros, os indígenas, os nordestinos etc.

Destacamos que a inclusão dos grupos minoritários se origina por meio de atos políticos vistos nas lutas de classe e nos movimentos populares que fazem as demandas específicas chegarem ao poder legislativo. O Brasil é um dos países pioneiros nesse debate que ganhou força apenas na metade do século XX (Brasília, 2004).

O atento olhar aos excluídos recai nos aspectos individuais, transformando a educação para os pobres em um instituto de acolhimento. Desta forma, como ressaltar a meritocracia se todos não partem de um mesmo ponto? Concluimos que há a extrema necessidade de termos uma sociedade equânime para, assim, todos estarem na mesma linha de largada, mas, para tal, é preciso que o pilar do capitalismo seja desestruturado.

Muitas vezes imersos em nossas “bolhas” sociais, acreditamos que as oportunidades são iguais, ignorando a realidade. Mas, retomando as assertivas da Declaração de *Jomtien*, é requerido o mínimo de necessidades básicas como leitura, escrita e cálculo. Em contrapartida, temos a desqualificação do conhecimento, o que colabora para o ingresso em empregos subservientes, e, conseqüentemente, para a sustentação do sistema capitalista.

O conhecimento poderoso, assim, passa a ser secundário para as escolas populares, sendo priorizada as qualificações necessárias para o trabalho manual. Libâneo (2012, p. 15) explicita a falta de “consenso mínimo sobre os objetivos e as funções da escola pública na sociedade atual”. Essa ausência de consenso colabora, portanto, para um grande nó na educação pública. Mediante isso, reforçamos a necessidade de refletirmos sobre a sociedade que queremos, sem romantizar a questão.

Devemos, então, fazer um exercício crítico sobre tais questões, pois elas atingem diretamente os nossos descendentes, a futura geração, que, por sua vez, partem de diferentes níveis de interesse. Dentro do universo de questões apontadas, optamos em realizar o levantamento do número de matrícula e do de concluintes no país, relacionando as informações com os dados da Tabela 1, o que nos permite refletir, inclusive, sobre a perspectiva de educação para todos defendida pela Declaração de *Jomtien* (1990).

Entre as questões provocadas, principalmente, pela luta da universalização da educação, realizamos o levantamento do número de matrículas na EB e do de concluintes no EM em todo o país. Reunimos dados para compor a Tabela 1, que será vista à frente no Capítulo 2, e direcionamos uma reflexão sobre qual educação é oferecida para todos. Se os patamares mínimos apontados pela Declaração de *Jomtien* são ler e calcular, o que

deve ser desenvolvido no EM? Aqui, antecipamo-nos respondendo que é o trabalho e a prática social, mas a seguir veremos que esse acesso tem sofrido interrupções no percurso do EM.

CAPÍTULO 2: O ENSINO MÉDIO: ENTRE NÚMEROS E PROPOSIÇÕES LEGAIS

Neste capítulo, é possível perceber como a realidade escolar de muitos jovens tem sido interrompida, sobretudo onde se tem a ampliação do acesso; apesar dessa extensão, não se percebe por anos uma evolução nas taxas de permanência, e, por consequência, na conclusão do EM. Acerca dos que concluem essa etapa, promovemos a discussão das DCNEM, a qual versa sobre a forma como esse momento escolar deve ser construído.

2.1. MATRÍCULAS E CONCLUINTES ENTRE OS ANOS DE 2008 E 2018

Pensar que essa interrupção no percurso do EM possa ser talvez um projeto de nação não é um absurdo, pois sabemos que a educação é vista como um sistema macro capaz de promover mudanças sociais, afinal, essa sentença é reproduzida muitas vezes e parece um tanto clichê. Não podemos perder de vista que ela também é colaboradora da manutenção da relação de poder entre dominados e dominadores, em uma perspectiva foucaultiana de controle (Veiga-Neto, 2003).

Nesta seção, atravessamos a educação sob dois vieses; isso porque podemos perceber o caráter dualista da escola quanto aos seus objetivos descritos na Declaração de *Jomtien*. Para compreender essa dualidade da escola, buscamos referências teóricas em Libâneo (2012) e Frigotto (2010; 2015), pois são autores que apresentam críticas a partir da realidade observada. Suas contribuições nos fazem perceber o quanto a educação tem sido utilizada pelo sistema capitalista para o plantio das desigualdades, indo ao encontro da suposta universalização da educação.

A Tabela 1, abaixo, demonstra de forma quantitativa dados sobre o ingresso na EB entre os anos de 2015 e 2018 a nível nacional, ou seja, revela a oferta dessa etapa obrigatória.

Tabela 1 - Matrículas de alunos em nível nacional entre 2015 e 2018

Ano de referência	Total de matrícula	Total de matrícula por localização		Total de matrícula por dependência administrativa	
		Rural	Urbana	Pública	Privada
2015	48.796.512	5.718.472	43.078.040	39.362.55	9.057.732
2016	48.817.479	5.581.021	43.236.458	39.441.813	8.983.101
2017	48.608.093	5.573.385	43.034.708	39.324.55	8.887.061

2018	48.455.867	5.473.588	42.982.279	39.049.54	8.995.249
------	------------	-----------	------------	-----------	-----------

Fonte: Pesquisadora (BRASIL, 2019).

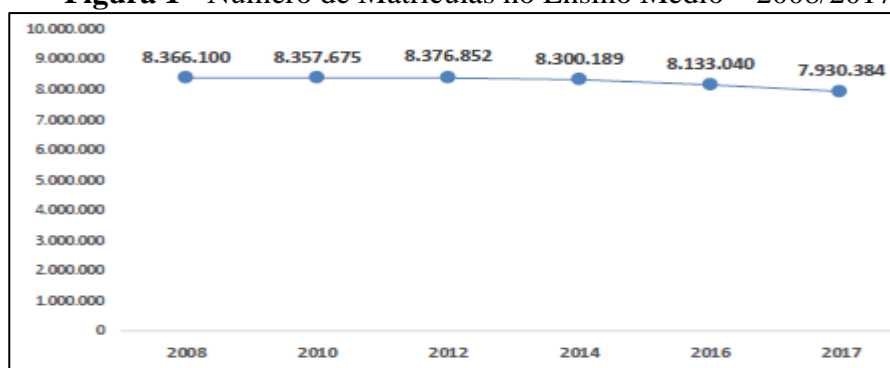
Diante dos números, podemos inferir que, acerca das matrículas na rede pública, de 2015 a 2018, o quantitativo oscila e chega a 2018 com o menor número entre os quatro anos citados. Ou seja, mais de 340 mil vagas deixam de ser oferecidas/adquiridas. Não obstante, temos que refletir também que as matrículas das redes privadas tiveram variações, apesar de virem diminuído desde 2015. Observamos que na rede pública houve progressiva queda no número de matrícula; já na rede particular, a queda cessa com aumento de matrícula no ano de 2018.

A Tabela 1 menciona a rede pública e a privada, mas, nesta pesquisa, alongar-nos-emos naquela, salvo as nuances necessárias de nota sobre a rede privada. Mas, antes, apontamos para uma importante reflexão que Libâneo (2012) faz sobre o dualismo da escola:

[...] num extremo, estaria a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos, e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, voltada para os pobres e dedicada, primordialmente, a missões sociais de assistência e apoio às crianças (Libâneo, 2012, p. 16).

Será que a rede privada também oferta patamares mínimos? Acreditamos que não, até mesmo pela própria propaganda feita para vender a prestação de serviço. Seguindo a discussão, a seguir vamos trazer o foco para o percurso do EM. Observe o quantitativo de matrículas e de conclusão dessa etapa na Figura 1:

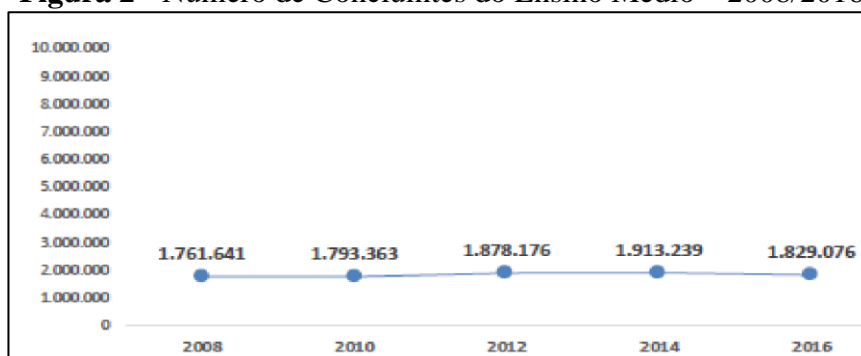
Figura 1 - Número de Matrículas no Ensino Médio – 2008/2017



Fonte: Censo da Educação Básica/INEP (BRASIL, 2017)

Percebemos, aqui, uma queda progressiva nas taxas de matrícula no período de 2008 a 2017, salvo o ano de 2012 que não apresentou queda. Do ano de 2008 até 2017, houve uma queda de 435.716 matrículas, ou seja, aproximadamente 5,31%. É um quadro semelhante ao de concluintes visto na Figura 2, que mostra o período de 2008 a 2016, porém de forma inversa. Desde 2008 há um aumento progressivo que chega até o ano de 2014; em 2016, no entanto, nota-se uma queda de 5,40%. Observemos:

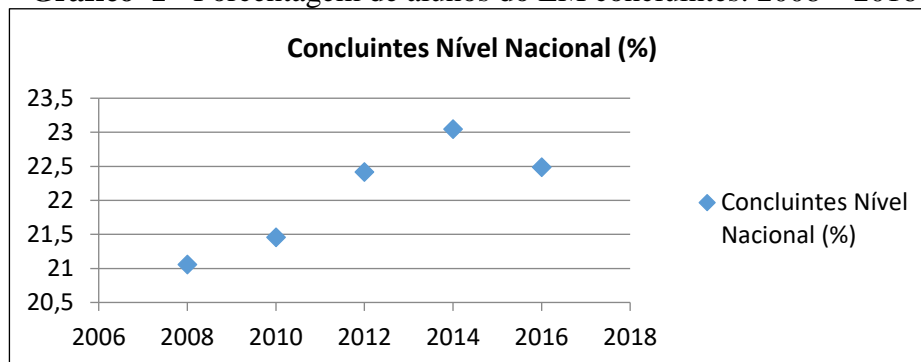
Figura 2 - Número de Concluintes do Ensino Médio – 2008/2016



Fonte: Censo da Educação Básica/INEP (BRASIL, 2017)

Com base nesses dados, sistematizamos as taxas líquidas de concluintes de cada ano no Gráfico 1, visto a seguir, e verificamos que em nenhum dos períodos descritos foi alcançado $\frac{1}{4}$ dos alunos matriculados. Compreendemos que a relação entre o número de matrículas e de concluintes é desproporcional, como podemos atestar ao observar o ano com maior número de concluintes (2014). Tivemos 6.386.950 alunos que, após efetivarem suas matrículas, não concluíram a etapa da EB. Isso requer que pensemos sobre a permanência dos alunos, o que vai além do direito ao acesso.

Some-se a isso mais uma evidência que podemos tornar dúbia, que é a gestão de recursos públicos. O orçamento anual sobre as despesas e receitas é elaborado com vista nos dados do ano anterior, e temos uma sequência de não concluintes que foram ignorados, considerando a repetição desproporcional das Tabelas 1 e 2 que nos leva para o Gráfico 1.

Gráfico 1 - Porcentagem de alunos do EM concluintes: 2008 – 2016

Fonte: Pesquisadora (2020).

Nesse recorte, o ano de 2014 representa a maior quantidade de jovens que concluíram a EB, e, mesmo assim, consideramos um quantitativo insignificante (considerando o número de matrículas). O cenário tende a piorar quando nos reportamos aos demais anos letivos.

As instituições, como as Secretarias de Educação e os Ministérios Públicos, têm preconizado as ações de acesso¹⁴ em detrimento de políticas de permanência, o que contribui em larga escala para a evasão escolar. Assim, em paralelo, aumenta-se o número de jovens excluídos que passam a viver à margem dos seus direitos, tornando a desigualdade cada vez mais complexa de ser resolvida. Então, além dos patamares mínimos na escola pública, é preciso não esquecer da outra ponta do problema: justamente os que estão fora da escola.

Percebemos o sutil processo de exclusão, que, na perspectiva do capital, é a retirada dos jovens da condição de vítima e a colocação dos mesmos como responsáveis por suas escolhas, o que os doutrina a compreender seus resultados – ou a falta deles – como fracasso pessoal, já que as oportunidades são oferecidas a todos. Além disso, a valorização das individualidades sustenta o discurso da meritocracia, como se todos partissem do mesmo lugar (Frigotto, 2010; 2015). Considerando os que percorreram o curso do EM, é preciso analisar que formação foi construída a partir das DCNEM, sendo essa uma questão a ser vista na próxima seção.

¹⁴ O Estado do Rio de Janeiro usa a plataforma digital para a realização da matrícula, sendo considerada uma importante medida para democratizar as vagas e eliminar as filas na frente das escolas. A matrícula na rede estadual do Rio de Janeiro é seguida de três fases: 1ª - inscrição, sendo a pré-matrícula realizada na plataforma Matrícula Fácil, podendo o usuário escolher entre 2 ou 3 escolas; 2ª - é uma fase remanescente em que o candidato só tem uma opção de escola; 3ª - são vagas ociosas, sendo respeitada a ordem de comparecimento à escola.

2.2. O ENSINO MÉDIO E AS PROPOSIÇÕES DAS DCNEM

Sabemos que a EB é separada por etapas, as quais são: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Mas, esta pesquisa propõe direcionar os olhares para a última instância do EB considerando o entendimento de que os estudantes vivenciam experiências de autonomia que acarretam o seu poder de escolha, de reflexão e de críticas, podendo ainda torná-los corresponsáveis nos cenários em que a sociedade os insere.

Cabe lembrar que a nossa atenção está voltada para as DCNEM, e não para a BNCC, devido à abrangência do documento no recorte temporal da pesquisa, que se refere aos anos de 2018 e 2019. Como já mencionado, a BNCC do EM foi sancionada em 2018 e ainda está sendo implementada de forma gradativa, o que torna pertinente a correlação entre as DCNEM e os jovens informantes selecionados para a pesquisa de campo.

As DCNEM tiveram como projeto embrionário o Parecer CNE/CEB nº 15/1998, sendo definido mais tarde pela Resolução CNE/CEB nº 3/1998, a qual trazia princípios para a organização pedagógica e curricular. Contudo, novas discussões foram apresentadas no Parecer CEB/CNE nº 5/2011 e que apontavam para as

novas exigências educacionais decorrentes da aceleração da produção do conhecimento, da ampliação do acesso às informações, da criação de novos meios de comunicação, das alterações do mundo do trabalho e de mudanças de interesse dos adolescentes e jovens, sujeitos dessa etapa educacional (CEB/CNE, 2011, p. 2).

Tal percepção deságua na Resolução CNE/CEB nº 2/2012 trazendo novas doutrinas pedagógicas e curriculares. Em sequência a 2018, as Diretrizes são atualizadas, agora, pela Resolução CNE/CEB nº 3/2018 devido à proposta da BNCC. Portanto, buscamos analisar os objetivos do EM a partir da Resolução CNE/CEB nº 2/2012, tendo em vista que o recorte da pesquisa é 2018 e 2019.

Cabe ressaltar, ainda, que a Resolução CNE/CEB nº 03/2018 foi sancionada em 21 de novembro de 2018, ou seja, um período curto até a conclusão dos estudantes terceiranistas em 2018 e 2019, por isso não cabe em nossas análises as doutrinas citadas e nem a BNCC, considerando que não foram exploradas por já existir um currículo em andamento. Por não haver turma concluinte do EM no contexto da Resolução CNE/CEB

nº 03/2018, a pesquisa se desenvolve na direção das DCNEM de 2012, as quais se articulam com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

No entendimento das DCNEM de 2012, para além dos componentes curriculares¹⁵, o artigo nº 10 torna obrigatória a oferta da língua espanhola, a abordagem de forma transversal no currículo dos assuntos referentes à educação alimentar e nutricional¹⁶, o respeito e a valorização ao idoso¹⁷, a educação ambiental¹⁸, a educação para o trânsito¹⁹ e a educação em Direitos Humanos²⁰. Além disso, o referido artigo preza para que a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) seja feita de forma democrática.

Acerca desses temas transversais citados acima, eles foram incluídos considerando as Leis sancionadas. No entanto, o desenvolvimento dos mesmos deve ser durante todo o percurso escolar, por isso é transversal, em diálogo com os componentes curriculares já existentes no currículo, e não exclusivamente em formato de disciplinas. Os jovens que estão sendo formados à luz das DCNEM (2012) recebem atenção sobre questões alimentares, de envelhecimento, de trânsito, bem como de Direitos Humanos, o que em grande medida se relaciona ao PPP, já que é um projeto de sociedade a ser construída, como define Vasconcellos (2010):

O Projeto Político Pedagógico (ou Projeto Educativo) é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação (Vasconcellos, 2010, p. 169).

Ainda com Vasconcellos (2010), o autor amplia a dimensão reflexiva do fazer educativo, indicando o PPP como ferramenta para sairmos do campo das ideias para caminharmos na sua materialização. Tal perspectiva vai ao encontro das DCNEM (2012) que visam uma formação sem medida para o educando, ou seja, plena e que não despreza

¹⁵ Linguagens (Língua Portuguesa, língua materna para as populações indígenas, língua estrangeira moderna, Artes e Educação Física), Matemática, Ciências da Natureza (Biologia, Física, Química) e Ciências Humanas (História, Geografia, Filosofia, Sociologia).

¹⁶ Lei nº 11.947/2009, que trata da alimentação escolar, bem como do Programa Dinheiro Direto na Escola.

¹⁷ Lei nº 10.741/2003, que trata sobre o processo de envelhecimento para a eliminação de preconceitos.

¹⁸ Lei nº 9.795/99, que trata das políticas da educação ambiental.

¹⁹ Lei nº 9.503/97, que institui o Código de Trânsito no território nacional.

²⁰ Decreto nº 7.037/2009, que trata do Programa Nacional de Direitos Humanos.

os componentes curriculares, além de tornar os jovens agentes de transformação para a formação da sociedade.

Essa formação em prol da sociedade, com o viés mais social e voltado para o mundo do trabalho que exaustivamente estamos sinalizando não se esgota no conhecimento poderoso (Young, 2007), como já anunciado, e menos ainda na visão assistencialista e acolhedora (Brenner, 2011; Libâneo, 2012; Brasil, 1996). Educar para a prática social requer, primeiro, o seu entendimento, pois a LDBEN nº 9.394/96 não traz um conceito ou uma definição; enquanto que a formação para o trabalho nos remete a um entendimento mais direto.

Não enxergamos como adequado apenas buscar números, metas, coeficientes e médias projetadas nesse campo político e social que é a educação, já que não podemos prever o ser humano por sua natureza autocriadora, como bem considera Castoriadis (1982) em sua teoria do imaginário social. Por isso, insistimos em buscar um contexto qualitativo sobre o que esta formação escolar do curso de EM trouxe para uma juventude formada no ano de 2018 e 2019.

Ademais, reunir esses números se torna uma ação importante para que sirvam às pesquisas qualitativas. Apesar de esse tipo de pesquisa ter o caráter provisório (Deslandes, 2009), ele também tem como finalidade compreender os processos de formação escolar da juventude, o que será visto no Capítulo 3, que observa de forma generalista a categoria “trabalho”, e de forma mais privilegiada a categoria “prática social” na LDBEN nº 9.394/96, considerando a pouca visibilidade que esta última ganha.

CAPÍTULO 3: TRABALHO, PRÁTICA SOCIAL, JUVENTUDE E ESCOLA: CONCEITOS E DESAFIOS

Neste Capítulo, fizemos uma análise crítica do discurso da LDBEN nº 9.394/96 sobre o que versam as categorias “trabalho” e “prática social” na formação da juventude do curso de EM impressa na escola. Averiguamos, ainda, a contribuição da escola na categoria “prática social” e como os jovens socializam essas práticas, além de trazer à tona alguns dos desafios que contribuem para a imobilidade da juventude.

3.1. TRABALHO E PRÁTICA SOCIAL NA LDBEN

Esse tema se dedica a analisar o discurso emitido pela LDBEN, ora se remetendo à Lei sancionada em 1996, ora à redação atual, que vem passando por alterações. Tivemos a intenção de acompanhar o planejamento do projeto de sociedade que se quer constituir refletido no texto legal, revendo-se, ao final, as nossas restrições e desacordos.

Para a análise crítica do discurso da LDBEN nº 9.394/96, estamos considerando o linguista holandês Dijk (2008), que aponta que esse tipo de análise segue uma tendência crítica das áreas da Sociolinguística, da Psicologia e das Ciências Sociais. Todas elas têm em comum a refutação das teorias acríticas. O autor define a Análise do Discurso, por exemplo, como:

Um tipo de investigação analítica discursiva que estuda principalmente o modo como o abuso de poder, a dominação e a desigualdade são representados, produzidos e combatidos nos textos orais e escritos no contexto social e político. Com essa investigação de natureza tão dissidente, os analistas críticos do discurso adotam um posicionamento explícito e, assim, objetivam compreender, desvelar e, em alguma instância, opor-se à desigualdade social (Dijk, 2008, p. 113).

Em consonância com a perspectiva da análise crítica do discurso, estaremos investigando o texto escrito na LDBEN nº 9.394/96, o qual é a base para muitos outros discursos, inclusive os presentes em textos orais que atravessam o campo social e econômico do país. Com esse referencial teórico-metodológico, é possível identificar as tensões dos que defendem a educação como um meio de justiça social, o que se torna mais explícito nos artigos descritos pontualmente.

O artigo 1º da atual LDBEN dispõe sobre a abrangência dos processos formativos da educação, não se limitando à vida escolar, e sim aos demais aspectos, como o desenvolvimento pautado também na “vida familiar, na convivência humana, no trabalho, [...], nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996, sem paginação). Entretanto, a referida Lei, apesar de trazer aspectos bem amplos, alcançando inclusive a família, restringe suas disposições e normas aos espaços destinados às instituições de ensino.

Dos princípios e fins da educação, o artigo 2º prima pelo desenvolvimento do educando, como também pelo preparo do mesmo para o exercício da cidadania e pela sua qualificação para o trabalho. Já o artigo 3º é mais explícito quanto a esses princípios para o ensino, pois tem de forma expressa na Lei a “vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais” (Brasil, 1996, sem paginação). Percebemos, assim, a partir desses dois artigos, que a LDBEN nº 9.394/96 apresenta grande preocupação com a participação ativa dos educandos, tanto no que tange à economia quanto à prática social.

O artigo que dispõe sobre as finalidades garante ao educando “a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornece-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Brasil, 1996, sem paginação). Embora esse seja um Capítulo que apresenta muitas seções, o processo investigativo, neste momento, aplicar-se-á a poucos capítulos da LDBEN nº 9.394/96.

A investigação dar-se-á no capítulo II, que trata da EB, mais especificamente as seções I, referindo-se às disposições gerais entre os artigos 22º e 28º; a seção III, que se refere ao Ensino Fundamental entre os artigos 32º e 34º; a IV, que aborda o ensino médio entre os artigos 35º e 36º; a IV-A, específica da educação profissional técnica de nível médio entre os artigos 36A e 36D; e, por último e não menos importante, o capítulo III, que é voltado para a educação profissional e tecnológica entre os artigos 39º e 42º.

Nas Disposições Gerais, no artigo nº 26º, são feitos apontamentos sobre os currículos dos níveis de ensino²¹, defendendo uma base nacional comum e uma diversificada aos entes, conforme as peculiaridades locais. Todavia, o § 1º estabelece alguns critérios a serem abrangidos de forma obrigatória, sendo estes: “o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e **da realidade social e política**, especialmente do Brasil” (Brasil, 1996, sem paginação, grifo nosso).

²¹ A LDBEN nº 9.394/96 apresenta quatro níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior. Todavia, apenas os três primeiros fazem parte da EB.

A partir daqui a proposta da pesquisa começa a ganhar profundidade. A atual LDBEN que rege o Sistema Nacional de Educação nos propõe a pensar sobre a realidade social e política, especialmente do Brasil. Como anunciado na nossa seção introdutória, analisamos de forma técnica a frequência com que algumas palavras-chave, como trabalho, cidadania, prática/s social/ais, política e social aparecem no texto²², em seguida, realizamos inferências no sentido de revelar o contexto qualitativo sob as análises dos Quadro 2 e 3, que se encontram abaixo.

Quadro 2 - Frequência com que as palavras aparecem no texto da LDBEN 9.394/1996 sob a perspectiva do trabalho

Palavras buscadas	Frequência com que se repetem (válidas)		
	Na versão de 1996	Versões após 1996	
		2008	2017
Mundo/dimensão do Trabalho	Art. 1º (§ 2º)	Art.39º Art. 40ºArt. 41º.	Art.36º (§ 6º, I)
Experiência de trabalho			Art.36º (§ 11º, II)
Qualificação / preparação / progressão para o Trabalho	Art. 2º Art. 35º (II) Art. 59 (IV)	Art. 36-A Art.36-D ²³	.
Vinculação para o trabalho	Art. 3º (XI)		
Progridir no trabalho	Art. 22º		
Orientação para o trabalho	Art. 27º (III)		

Fonte: Pesquisadora (BRASIL, 1996).

O Quadro 2 reúne os artigos que abordam o trabalho como elemento importante a ser desenvolvido pela Educação Nacional. Nas perspectivas de Corrochano, Souza e Abramo (2019, p. 164), relacionar a definição de trabalho aos jovens não se esgota em “reduzir o conceito de trabalho ao emprego – forma específica assumida pelo trabalho no capitalismo. O trabalho é compreendido como dimensão central da vida humana, ‘forma de o ser humano criar e recriar seus meios de vida’ (Frigotto, 1994, p. 181)”.

Entretanto, salientamos que em 1996, época em que o país era presidido pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso (Partido da Social Democracia Brasileira

²² Pesquisa realizada em março de 2020.

²³ Neste inciso, a palavra “trabalho” aparece 2 vezes.

PSDB), havia pautas prioritárias na agenda de governo que tinham como características o neoliberalismo. O conceito passa a ser compreendido conforme o interesse de gestão, como observamos mais à frente. Podemos observar que no ano em que a LDBEN nº 9.394/96 foi sancionada sete artigos eram vinculados ao termo “trabalho”. Fica evidente que o projeto de sociedade planejado via educação busca formar, qualificar, preparar e orientar as juventudes para o mundo do trabalho, reforçando os ideais capitalistas.

Somente após 12 anos o termo “trabalho” retoma a referida Lei, contudo, em um contexto antagônico. As novas redações foram motivadas pela Lei nº 11.741 de 2008, durante o governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Partido dos Trabalhadores - PT), em que foi incluída a seção IV-A, “da educação profissional técnica de nível médio”, e o capítulo III foi redesenhado, substituindo o título “da educação profissional” por “da educação profissional e tecnológica”.

A Lei nº 11.741 de 2008 tem como objetivo redimensionar e integrar “as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional tecnológica”, abrangendo os cursos: “I - de formação inicial e continuada ou qualificação para o trabalho; II - de educação profissional técnica de nível médio; III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação” (Brasil, 2008, sem paginação). Mas, para a nossa pesquisa, vamos afunilar nossos olhares para o item II, o qual pode ser desenvolvido em articulação com o curso de Ensino Médio²⁴ ou subsequente, ou seja, após a conclusão do Ensino Médio. Nessa direção, buscamos compreender o contexto da Lei nº 11.741/2008 na educação nacional recorrendo às perspectivas de Ramos (2008; 2021) e às da Resolução nº 6 de 20 de dezembro de 2012²⁵ (Brasil, 2012).

Ramos (2008) se opõe ao conceito de educação profissional esvaziada de conhecimentos que consideramos como poderosos. No caso aqui, referimo-nos aos conhecimentos científicos e tecnológicos, pois defendemos a ideia da formação sob a perspectiva dessa integralidade entre o Ensino Médio e o ensino profissional. Tendemos

²⁴ Segundo o Artigo 36 – C da Lei nº 11.741/2008, a forma articulada pode seguir dois percursos: 1. Integrada com uma única matrícula após a conclusão do ensino fundamental, ou concomitante, sendo o profissional técnico um segundo curso, logo, acumulando uma segunda matrícula, na situação em que o aluno “ingresse no ensino médio ou já [o] esteja cursando” (Brasil, 2008, sem paginação).

²⁵ A Resolução nº 6/2012 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, que correspondem aos artigos 36-A, 36-B, 36-C e 36-D (Capítulo II, Seção IV-A - Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio); 37 (Capítulo II Seção V - Da Educação de Jovens e Adultos); 39, 40, 41 e 42 (Capítulo III - Da Educação Profissional e Tecnológica) na LDBEN 9.394/96.

a encerrar a dicotomia entre os conhecimentos, promovendo a conexão entre o trabalho, a ciência e a cultura.

O Artigo 3º da Resolução citada diz que a formação proposta tem inovações entre os seus objetivos que estão para além do foco no mercado de trabalho. Mesmo sabendo que o trabalho é importante, a educação deve dialogar não apenas com este conceito, pois as ciências e a cultura são mais dois elementos considerados por Ramos (2008) como dimensões fundamentais da vida, e são essas dimensões que constroem a prática social. Vejamos que esse caminho vai na contramão da dualidade educacional.

Mesmo considerando a dimensão do trabalho um dos pilares da vida social e econômica, visto que é um dos meios de alcance de melhores condições de consumo, o conceito de trabalho instituído na LDBEN nº 9.394/96 no ano de 2008 foi pensado com intenção de interromper o dualismo na educação, refletido pela divisão entre o trabalho simples e o trabalho complexo, o que contribui em grande medida para a manutenção das desigualdades sociais. E é nesse sentido que essa formação implementada a partir da Lei nº 11.741 de 2008, durante o governo do Partido dos Trabalhadores, busca levar de forma democrática o conhecimento com as dimensões do trabalho, da tecnologia e da cultura. Tais dimensões favorecem a formação integral do ser humano, tornando-o não apenas o sujeito que executa, mas o sujeito que pensa, tendo para isso a mediação entre as ciências e as tecnologias, que outrora privilegiaram um pequeno grupo que não pertencia às classes populares.

Podemos perceber que a perspectiva é inclusiva, visto que se articula "com o Ensino Médio e suas diferentes modalidades, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA), e com as dimensões do trabalho, da tecnologia, da ciência e da cultura" (Brasil, 2012, sem paginação), como cita o artigo 4º da Resolução nº 06/2012. Percebemos que a EJA foi pensada em uma concepção distinta da que permeia o nosso imaginário, que a liga sempre à questão da alfabetização. Tais perspectivas receberam apoio da agenda de governo da ex-presidente Dilma Rousseff (Partido dos Trabalhadores).

Correlacionamos o conhecimento tratado na Resolução nº 06/2012 com o conceito de conhecimento poderoso de Young (2007), sendo o primeiro, o conhecimento, "saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais" (Brasil, 2012, sem paginação). Ou seja, é além do prático e procedimental; uma proposta que inclui pensar em um projeto de educação para a classe trabalhadora.

Retomando ainda a dimensão do trabalho, Ramos (2021) traz o conceito atrelado

ao princípio educativo, não devendo ser saqueado pelas mazelas do capitalismo, que forçosamente busca retomar o ultraconservadorismo anunciado na versão da LDBEN nº 9.394/96 publicada. Para melhor entendimento sobre o trabalho como mercadoria e trabalho como princípio educativo, Ramos (2021) explicita:

Demerval Saviani nos permite entender o significado e a dialeticidade da expressão ‘trabalho como princípio educativo’, que deve orientar o projeto e a prática escolares de forma explícita e intencional, já que, de fato, o faz. Mas, historicamente, o faz sob a hegemonia do capital. Se o capital reduz o trabalho – práxis onto-criativa do ser humano – à mercadoria força de trabalho, tenderá a reduzir o ‘princípio educativo’ à preparação dessa mercadoria (Ramos, 2021, p. 309).

Concordamos com Ramos (2021) que não há uma proposta contra o trabalho, muito pelo contrário, a experiência que os próprios estudantes adquirem no ambiente de trabalho deve ser o gatilho pedagógico. As discussões sobre as relações sociais devem ser provocadas para que não reduza o trabalho a apenas venda de força de trabalho.

A respeito da LDBEN nº 9.394/96 aprovada, o autor elucida:

A própria lei aprovada expressou uma derrota dos educadores progressistas, impingida pela apresentação, no Senado Federal, de um outro texto, que veio a substituir o projeto em tramitação na Câmara. Este, por sua vez, já era uma versão substantivamente alterada do original, face ao tempo e a abrangência dos debates que contrastou com a celeridade da aprovação do texto do Senado (Ramos, 2021, p. 308).

A ideia expressa na versão sancionada na década de 1990 traz um plano de ideias da formação técnica. É essa formação o alvo de críticas dos progressistas. Ramos (2021, p. 313) distingue a concepção da educação técnica da educação politécnica: a educação técnica, segundo ele, tende a "visar a preparação para ocupações produtivas, limita a compreensão do mundo e o desenvolvimento de múltiplas potencialidades dos estudantes", enquanto que a segunda, "converge com o projeto de escola unitária, visando a superar a dualidade e a fragmentação educacional".

Tal concepção politécnica levanta contradições, como menciona Ramos (2021):

Nesse sentido, é inevitável reconhecer que integração da educação profissional técnica de nível médio ao ensino médio desperta contradições. Mas o que é um limite dessa concepção – a formação de técnicos em determinada área – pode se tornar virtuoso à medida que se evidencie a base científico-tecnológica dos processos de produção e as mediações da totalidade social que eles guardam em si, posto que

resultam de necessidades e de interesses em disputa na sociedade. Disputas essas resolvidas nos rumos tomados pela ciência e pela cultura numa dada sociedade (Ramos, 2021, 313).

Por isso a retomada da palavra “trabalho” em 2008 na LDBEN nº 9.394/96 se fez necessária. Ao contrário do pensamento neoliberal outorgado pela versão de 1996, aqui, percebemos o interesse da inclusão social da classe trabalhadora em condições diferentes das quais sempre lhe foram oferecidas/impostas. Em continuidade à análise do Quadro 2, após quase uma década de uma formação profissional e tecnológica, no ano de 2017, período em que o chefe de Estado era o então presidente Michel Temer (Partido MDB), a LDBEN nº 9.394/96 passou a ter nova redação por meio da Lei nº 13.415/2017²⁶ na seção IV, que redireciona a formação para uma base comum curricular, a BNCC, a qual segue sendo questionada pelo formato antidemocrático que vem se instituindo nos currículos escolares, seguindo a mesma direção da versão sancionada pelo ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, com o foco no saber fazer e atender.

Concluimos que as alterações que atravessaram a Lei Nacional da Educação intensificam o caráter dualista em proporções maiores quando compradas à inclusão da prática social, sendo ela a perspectiva do trabalho da educação. Contudo, não podemos perder de vista que, no período de 2002 a 2014, o país passou por grandes transformações no que se refere às políticas públicas, principalmente sobre a questão do trabalho para os jovens (Corrochano; Abramo, H.; Abramo L, 2017).

As altas taxas de desemprego e dos trabalhos informais desencadearam o trabalho numa perspectiva do direito, por isso o tema tem sido alvo de constantes debates. Corrochano, H. Abramo e L. Abramo (2017) consideram que o trabalho se faz presente na condição juvenil e que, a partir de 2004, percebeu-se uma importante redução de desemprego. As autoras apontam que um dos eixos centrais da Agenda e do Plano Nacional de Trabalho Decente para a Juventude visa viabilizar a “conciliação entre trabalho, escola e a vida familiar” (Corrochano; Abramo, H.; Abramo, L., 2017, p. 153).

Sob as perspectivas antineoliberais, ainda com as autoras, encontramos as

²⁶A referida Lei substitui a redação da Medida Provisória (MP) nº 746/2016, instituída em setembro de 2016, sendo esta MP um dos seus primeiros atos legais após deixar o cargo de presidente interino em decorrência do golpe à ex-presidente Dilma Rousseff por meio de um *impeachment*.

seguintes sentenças:

o trabalho é uma parte importante da experiência juvenil. O trabalho não é apenas ponto de chegada da transição, e/ou consequência do percurso educacional, mas experiência constituinte do processo de transição para a vida adulta, e, portanto, da vida juvenil que tanto influencia como é influenciado pela trajetória educacional (Corrochano; Abramo, H.; Abramo, L., 2017, p. 148).

O trabalho, decerto, não deve ser algo que possamos enxergar em oposição, muito pelo contrário, é uma dinâmica que promove as relações sociais e a participação ativa na economia. Contudo, as nossas críticas são tecidas em sentido oposto ao neoliberalismo concebido pelo governo na década de 1990.

Concordamos com as autoras quando dizem que é necessário trazer reflexões sobre “a qualidade desta inserção (o que inclui a condição de formalidade do emprego, do salário, da jornada de trabalho, da existência de contrato e proteção social, direito à sindicalização e a negociação coletiva, etc.)” (Corrochano; Abramo, H.; Abramo, L., 2017, p. 149). Logo abaixo, podemos analisar o Quadro 3 a partir das palavras-chave que permeiam o campo social mais explicitamente, sendo este também um princípio da LDBEN nº 9.394/96.

Quadro 3 - Frequência com que as palavras aparecem no texto da LDBEN 9.394/1996 sob as perspectivas da Cidadania, Prática social e Política

Palavras buscadas	Frequência com que se repetem (válidas)		
	Na versão de 1996	Versões após 1996	
		2008	2017
Exercício da Cidadania	Art. 2º Art. 22º		
Preparação para a cidadania	Art. 35º (II)		
Vinculação com à Prática/s Social/ais	Art. 1º (§ 2º) Art. 3º (XI)		
Realidade social e política			
Área social e política		Art. 26º- A (§ 1º)	
Interesse social	Art. 27º (I)		
Aspecto/s social/is	Art. 32º (II) Art. 32º (IV)		Art. 35º A (§ 1º)

Fonte: Pesquisadora (BRASIL, 1996).

Temos, no ano de 1996, a preocupação em formar o estudante para o seu exercício de cidadania revelado em três artigos. Para além disso, a educação se propõe a vincular-se a práticas sociais e a seus aspectos, e ainda atender ao interesse social. São ao total oito artigos que concentram atenção a esse campo.

Somente em 2008 o conceito é retomado pela Lei nº 11.741, durante o governo PT, sendo uma importante conquista dos movimentos indígenas a inclusão da temática étnico-racial na escola, visto que são grupos da população tradicionalmente marginalizados. Destacamos que, no ano de 2003, a Lei nº 10.639 incluía apenas os negros na LDBEN nº 9.394/96.

No ano de 2017, período governado pelo Partido MDB, o tema volta a se apresentar pela Lei nº 13.415/2017, por meio da BNCC, sendo implicada a parte diversificada do currículo. O que não traz nenhum peso real à nossa pesquisa pelo fato de se remeter à BNCC. De volta aos dados, avaliamos que o Quadro 2 não demonstra empenho em uma formação para a prática social, como anunciado pelos princípios da educação. Outro dado presente é a falta de clareza sobre o conceito de prática social, sendo essa flutuação conceitual, justamente, a nossa problematização nesta tese.

Diante dos Quadros 2 e 3, vamos analisar criticamente o que a LDBEN nº 9.394/1996 tem priorizado para a educação nacional. É importante destacar que a formação tanto para o trabalho, quanto para a prática social e a cidadania estão expressas como vinculadas à educação, além de constituírem os princípios e fins da educação. No entanto, há espaços exclusivos para o desdobramento do trabalho, nos capítulos II e III, que tratam respectivamente da Educação Profissional Técnica de Nível Médio com mudanças na redação pela Lei nº 13.415 de 2017, e da Educação Profissional e Tecnológica, formada pela inclusão da Lei nº 11.741 de 2008.

O empenho nos avanços para as alterações da LDBEN reflete o grupo a ser beneficiado por meio da educação. Revelam-se as preocupações de base política, não demonstrando, porém, as inquietações relevantes com a formação social do sujeito. Mas consideramos que o ano de 2008 foi um importante marco para as escolas desenvolverem um conceito de trabalho mais integralizado, o que por consequência impactou a sociedade, pois são seus egressos que continuam mantendo a engrenagem social. No entanto, a Lei nº 13.415/2017 nos leva de volta a 1996, momento em que perdemos de vista que o conceito de trabalho (trabalho educativo) se atrela à prática social.

Pelo campo, parte metodológica, buscaremos interpretar como esse discurso da LDBEN nº 9.394/96 se reproduz na realidade material dos jovens egressos do Ensino Médio. O que é porta para um contraponto dialético, como Minayo (2009) intitula ao se referir às perguntas feitas a partir da teoria que apresentamos, porém que precisam se assentar na realidade.

Mas, em continuidade, observamos o artigo 27º e suas diretrizes: “I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; [...] III - orientação para o trabalho” (Brasil, 1996, sem paginação). Percebemos um empenho para uma sociedade que atende aos interesses sociais, mas que de forma intrínseca está o trabalho, tendo em vista que é por meio do trabalho remunerado que é gerida a economia, atendendo, assim, aos interesses privados e sociais.

O artigo 32º, ainda abarcando a EB, é destinado exclusivamente ao EF e tem por objetivo a formação básica mediante:

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores (Brasil, 1996, sem paginação).

Podemos perceber, novamente, por meio dos incisos acima, que o conhecimento científico está imbricado a cidadania, já que o conhecimento é, ou deveria ser, instrumento de formação conscientizadora. Mas, no formato da redação, aparentemente, o cientificismo, herança positivista, está em parâmetros iguais aos das relações sociais e políticas em prol da formação básica do cidadão. Entendemos, assim, uma relação horizontal entre as competências e a escola como corresponsável de desenvolver habilidades que permitam ao educando o acesso à sua autonomia, de modo a poder ter participação social e política. É esse o objetivo do EF.

No artigo 35º, já referente ao EM, são priorizadas as seguintes finalidades:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com

flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

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

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (Brasil, 1996, sem paginação).

No segundo inciso, vimos a palavra “trabalho” relacionada de forma mais específica e direcionada aos jovens que possivelmente estão na idade entre 15 e 17 anos se pensarmos em anos de escolaridade ininterruptos. Percebe-se, aqui, o interesse de ingressar os educandos no conjunto de população economicamente ativa. Contudo, na mesma sentença, é colocada a palavra “cidadania”, ainda sem manter qualquer distinção por hierarquia, no texto.

No inciso terceiro há uma ligeira atenção para a colaboração da escola em prol de um sujeito emancipado, capaz de deliberar de forma coletiva por meio da sua autonomia; enquanto o quarto inciso se preocupa e se atém ao cientificismo. Ainda assim, até aqui, visualizamos tentativas de equalizar os conflitos de interesses dentro de um projeto de sociedade que se busca. No entanto, em continuidade às análises, percebemos que os próximos artigos destoam no que diz respeito ao critério de horizontalidade entre prática social e trabalho.

O artigo 35º A, componente da Seção IV, cita de forma mais contextualizada a BNCC, a qual “definirá direitos e objetivos de aprendizagem do EM, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento” (Brasil, 1996; Brasil, 2017, sem paginação): I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas. As áreas do conhecimento que compõem o currículo escolar, segundo o 7º §, “deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (Brasil, 1996, sem paginação). Ressaltamos a intenção sobre a construção do projeto de vida, o que nos faz compreender que temos gerências sobre nossas escolhas, sendo essas considerações amplamente refutadas²⁷.

²⁷ Para melhor compreensão, ver: RIBEIRO, Renato Janine *et al.* A mediocrização da educação pública. In: Base Nacional Comum: o futuro da educação brasileira. **Revista do Instituto Humanistas Unisinos**, [online], n. 516, ano XVII, 2017. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao516.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2019.

Entretanto, o artigo acima não ganhará proporções nesta pesquisa, pois, apesar de ser instituído por força de Lei em 2017, este ainda está sob ajustes na rede pública estadual do Rio de Janeiro; juntemos a isso o fato de o grupo de jovens entrevistados ser concluinte do ano de 2018, logo, os objetivos fincados pela BNCC não permeiam a vida escolar dos alunos contemplados neste trabalho. Por conta dessa lacuna, investimos esforços nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) e nas outras legislações vigentes.

Vista a explanação sobre o “trabalho” anunciada na LDB nº 9.394/96, é pertinente, agora, tratarmos da “prática social”, que, neste caso, estamos aglutinando aos demais termos, como política, cidadania e alguns outros apresentados. A princípio, buscamos compreender o seu conceito e relacioná-lo à própria Lei Nacional de Educação, atendendo ao sentido para a formação.

A LDBEN nº 9.394/9 não apresenta o conceito nem os referenciais sobre os termos “prática social”, “cidadania” ou “política”, o que nos permite fazer um recorte trazendo à visibilidade o que consideramos importante, a partir de um estatuto já interiorizado, além de antecipar também nossas inquietações acerca dessa omissão da Lei Nacional de Educação. Todavia, os estudos de Mesquita, Bonfim, Padilha e Silva (2016)²⁸ são de extrema importância para esse eixo de discussão, pois consideramos esses conceitos inerentes à condição juvenil.

Quando nos indagamos: – Escola para quê?, buscamos compreender os sentidos desse espaço para os jovens, indo além da categoria “trabalho”, tão bem esclarecida na sua aplicação na LDBEN em questão. Além do trabalho, pensamos sobre a socialização e a atuação dos jovens nas questões distintas que envolvem as manifestações políticas e que devem ser fomentadas na escola.

Se por um lado a LDBEN nº 9.304/96 quer imprimir no jovem uma identidade de trabalhador (leia-se operário quando relacionado ao jovem de periferia), preocupa-nos a ausência de investimento na construção de uma identidade social/política, tendo em vista a reprodução de discursos “de que os jovens ‘de hoje’ seriam menos participantes do que os jovens do passado” (Carrano, 2012, p. 95), embora não haja estudos que confirmem essa afirmativa. Ou, ainda, os discursos que ecoam sobre o poder de transformação social dos jovens. No entanto, se a educação “é a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre

²⁸ Nos estudos dos autores, foram formados grupos focais que contaram com a participação de jovens com idade entre 18 e 29 anos e que integram movimentos sociais, como movimentos estudantis, movimentos partidários, movimentos culturais e grupos religiosos.

as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social [...] o velho se impõe sobre o novo, o passado informa o futuro” (Durkheim, s/d, sem paginação *apud* Peralva, 2007, p. 18), a transformação social tão esperada não passa de uma miragem.

A seguir, veremos como a juventude e a escola se relacionam para além dos dogmas velados por esta instituição. Veremos como é possível socializar, construir e acumular experiências para uma vida extra muro da escola após a conclusão do EM.

3.2. JUVENTUDE E ESCOLA

A Lei nº 11.129 de 30 de junho de 2005, a qual cria o Conselho Nacional da Juventude e a Secretaria Nacional da Juventude, direciona as atenções para um novo perfil de juventude. O Artigo nº 11 da referida Lei coloca na condição de jovem os que estão entre 15 e 29 anos (resguardando os pressupostos da Lei nº 8.069/90). Com a continuidade nas discussões acerca da categoria, foi necessário a elaboração de um estatuto.

Em 13 de junho de 2013, foi promulgada a Lei 12.852/2013 que institui o Estatuto da Juventude, apresentando subcategorias para a juventude: o jovem-adolescente (15 a 17 anos), o jovem-jovem (18 a 24 anos) e o jovem-adulto (25 a 29 anos). A referida Lei tem como um dos principais objetivos incentivar a implementação de políticas públicas voltadas para a população entre 15 e 29 anos de idade, além de anunciar uma lista de onze direitos para essa parcela da população, a saber: direito à cidadania, à participação social e política e à representação juvenil; direito à educação; direito à profissionalização, ao trabalho e à renda; direito à diversidade e à igualdade; direito à saúde; direito à cultura; direito à comunicação e à liberdade de expressão; direito ao desporto e ao lazer; direito ao território e à mobilidade; direito à sustentabilidade e ao meio ambiente; direito à segurança pública e o acesso à justiça (Brasil, 2013, sem paginação).

Essa rede de Leis nos faz imaginar que a categoria juventude é uma invenção recente, que só após o século XX foi possível perceber como carente de necessidades distintas. Turra Neto (2012) relata que, entre as décadas de 1950 e 1970, o termo “juventude” foi pouco mencionado em suas entrevistas durante a feitura de sua pesquisa, sendo utilizado no lugar dessa palavra o termo “mocidade”. Assim, o autor faz uma análise da juventude a partir do tempo e do espaço, o que colabora com esta pesquisa, pois buscamos implicar os jovens egressos do ensino médio entre os anos de 2018 e 2019 ao espaço que, neste caso, é a escola, bem como o bairro em que estão inseridos, pois

compreendemos que o território por que o jovem transita contribui para o exercício da prática social.

Acerca da concepção de juventude, Santos discorre:

No âmbito das Ciências Sociais, a noção de juventude tem sido mobilizada para referir-se a uma fase da vida situada entre a infância, apreendida como uma fase caracterizada pela heteronomia (subjéctiva e emocional) e pela dependência (financeira, política e social) do indivíduo, a adultez, reconhecida como momento no qual os atores devem dispor de autonomia e de independência (Galland, 1996; Singly, 2000 *apud* Santos, 2018, p. 8).

Coadunando com essa perspectiva, Turra Neto (2012) relata que

durante muito tempo, a juventude foi encarada como uma fase indefinida, nem criança, nem adulto, antes de ser percebida como uma fase de vida com valor em si mesmo, como portadora de questões próprias e de dinâmicas culturais, históricas e geográficas específicas (Turra Neto, 2012, p. 37).

Ainda sobre o reconhecimento da juventude, Peralva (2007, p. 14) afirma que a “especificidade da juventude foi reconhecida em outros tempos e em outras sociedades anteriores à era medieval”, embora, apareça “como configuração própria da experiência moderna”. Em contrapartida, Turra Neto (2012, p. 76) cita a juventude como um “produto social e histórico que emergiu na Sociedade Moderna”, momento em que foi ampliada “pela democratização da escolarização e extensão dos anos de estudo, para todos os setores sociais”, ou seja, durante o século XX.

Peralva (2007) conta a experiência francesa no século XIX, em que mostra que crianças e adolescentes de famílias de classes populares estiveram à frente dos trabalhos remunerados nas indústrias e na manufatura junto a seus pais. A distinção entre idades já era vista, tanto que crianças entre 8 e 12 anos tinham oito horas de trabalho, já os adolescentes entre 12 e 16 anos de idade trabalhavam 12 horas. Destacamos essas informações de modo a chamar a atenção para a categoria juventude como uma construção cultural, que também pode ser vista de forma “administrativa – vale dizer jurídica e institucional” (Touraine, 1993, sem paginação *apud* PERALVA, 2007, p. 17), como visto nas Leis anunciadas.

Para uma compreensão sobre o conceito juventude indo além de uma concepção moderna²⁹ e engessada, foi fundamental o investimento em políticas nacionais e internacionais. Segundo Motta (2016), o acesso à agenda política internacional ganhou espaço na década de 1980, final do século XX, destacando-se, ainda, a ideia do capital humano. Para Motta (2016), o Brasil adotou uma postura diferente com essa pauta apenas na década de 1990.

Na passagem dos anos 1990 para os anos 2000, as discussões sobre juventude ganham mais força; é nesse período que se consolida a ideia da juventude como um grupo de experiência social específica. É elucidativo desse processo as grandes e importantes pesquisas sobre juventude produzidas pela UNESCO no Brasil em 1998, 1999, 2001 e 2004. Além disso, nesse mesmo período, assistimos a um deslocamento na concepção norteadora sobre a juventude nos documentos das agências internacionais. Se até o fim dos anos de 1990 o jovem era visto como ator estratégico do desenvolvimento (protagonismo juvenil, empoderamento do jovem etc.), nos anos 2000 ele passa a ser visto como sujeito de direitos, os quais precisam ser atendidos sob o risco de afetar outras esferas, como a segurança e a economia (Motta, 2016, p. 164).

A partir desse período, as políticas voltadas para as juventudes se intensificaram, desdobrando-se em projetos e programas nos campos laboral, educacional e social, dando mais atenção às especificações juvenis. Correlatado a isso, também consideramos que, entre o ano de 2002 e 2014, o Brasil acompanhou o desenvolvimento de políticas públicas que eclodiram na América Latina, período em que se ampliou o espaço de participação cidadã para a constituição de políticas públicas e se instituíram aparelhos para atendimento aos diferentes segmentos da população. Tais políticas buscavam o desenvolvimento social e foram fortalecidas por uma agenda de política social universal (Corrochano; Abramo H.; Abramo L., 2017).

De volta à categoria juventude, vamos destacar outras nuances sociológicas que ela suscita. Mesmo com a universalização de lutas direcionada a essa categoria, ela não deve ser encarada de maneira homogênea. Os cenários e as situações, que são dinâmicos, contribuem consideravelmente para a formação das juventudes, a exemplo, a condição geracional, que não queremos avaliar a partir do viés temporal, e sim por aspectos comuns de um mesmo espaço, experiências e desafios, o que é considerado unidade geracional

²⁹ A concepção moderna é pareada com “a experiência de educação e moratória, inicialmente experimentada apenas por rapazes pertencentes a estratos privilegiados da sociedade, mas que se cristaliza como ideal [...]” (Santos, 2018, p. 9).

por Turra Neto (Mannheim, 1982 *apud* Turra Neto, 2012). Não podemos perder de vista que há aspectos comuns da juventude que se revelam de maneira singular, por isso consideramos juventudes; entretanto, há aspectos comuns que independem do espaço geográfico, havendo questões que atravessam esse período de vida de forma globalizada.

É importante compreender o conceito de unidade geracional, porque é a partir dele que o trabalho de campo será realizado. A interação com os jovens por meio da metodologia adotada leva em consideração a coexistência, além dos contextos particulares e reais, o que nos remete à prática dos mesmos. Sendo assim, as juventudes são compreendidas por Dayrell (2007) por meio das respectivas práticas e símbolos. Contudo, escola e juventude não se ajustam no mesmo espaço e tempo, o que leva a escola a ser vista como uma cultura estanque, revelando o que Oliveira e Röwer (2020) dizem de seu caráter ligado à multiplicidade de sentidos:

A escola tem várias definições ou significados, a escola é o lugarescola, é o lugar onde se aprende ‘a ser educado’; o lugar de sabedoria; o lugar da convivência com professores e os amigos; o lugar de receber uma educação formal; o lugar de conviver com companheiros de turma; o lugar onde se aumentam os conhecimentos; o lugar onde se tira diploma e que possibilita passar em concursos. Estes são significados da escola (Oliveira; Röwer, 2020, p. 8).

Embora estejamos tratando do termo “juventude” de maneira singular e direcionada, ressaltamos que ele é um conceito plural e dinâmico, justamente por atender aos diferentes desafios sociais que independem da idade cronológica de cada um. Assim, ao nos referirmos à juventude, queremos situar os jovens informantes de classes populares, egressos de escolas públicas.

Entendida a ideia que ressalta a juventude como um conceito não linear, e sim marcada por vaivem semântico, Dayrell (2007, p. 1113) ressalta, ainda, que cada um vai “construindo modos próprios de ser jovem”. Isso considera, inclusive, as constantes trocas de trabalho, parceiros/as, projetos e planejamentos, embora o autor defenda também que os jovens atentam em maior proporção para o presente. Em consonância, Santos (Paris, 2005 *apud* Santos, 2018, p. 12) ressalta o termo “ioio” para caracterizar as experiências das trajetórias dos jovens. Isso porque à medida que deixam a casa dos pais, também podem retornar; à medida que encontram o emprego, podem perdê-lo; o retorno para a escola, então, também pode ocorrer.

Dayrell (2007, p. 1114) também pontua que os jovens de classes populares, em sua transição para vida adulta, possuem “menos recursos e margens de escolhas”, o que, no nosso entendimento, reverbera na diminuição do período de sua juventude se considerarmos os pressupostos sociais, como os desafios da maternidade/paternidade precoce, sustento da família, entre outros fatores. Implicada a questão de poucos recursos, Santos (Araujo; Martuccelli, 2010 *apud* Santos, 2018, p. 15) aponta que “o mercado e a cultura de massa engendariam desejos que se inscrevem como expectativas nos indivíduos”, o que vai na contramão do imaginário de que os jovens gozam de autonomia e liberdade de escolha. Assim, não prevalecendo a ideia de que são “oferecidas condições equânimes e alguma previsibilidade sobre o alcance dessas escolhas” (SANTOS, 2018, p. 16).

Esse trânsito para vida adulta é um processo de construção da juventude que, em grande medida, tem a escola como cenário, embora ela não seja ambientação exclusiva. Segundo Dayrell (2007), a escola é como um espaço de socialização. Essa socialização se dá também na rotina desse espaço, mesmo que muitas vezes enrijecida e imutável, e é possível intergir com os amigos nos pequenos horários de intervalo entre as aulas, em momentos de festas, feiras etc.

Na compreensão compartilhada por Brenner (2011, p. 115), a escola é importante estrutura de socialização, pois se revela “novidade em relação à socialização que ocorre na família; é lugar de vivência de novas experiências, de construção de novas amizades, de convivência com o outro, muitas vezes lugar de convívio com a diversidade e a diferença”. Essa vivência no espaço escolar é considerada socialização secundária, considerada a sua dimensão mais racional, enquanto que a primária ocorre na família, na internalização das regras e das normas construídas em meio à dimensão emotiva (Berger; Luckmann, 2004; Brenner, 2011).

Berger e Luckmann (2004, p. 184) trazem o conceito de socialização como “a interiorização de ‘submundos’ institucionais ou baseados em instituições”. A escola, desde sua instauração, tem servido de espaço para a socialização, mas isso não quer dizer que ela consegue cumprir totalmente com o esperado, mesmo porque é um espaço de constante construção. Essa reflexão é correlata à socialização, devido à mesma ser definida como “ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela” (Bicca, 2016, p. 36 *apud* Berger; Luckmann, 2008, p. 175). Inferimos que essa seria a participação que Carrano (2012) menciona, ao

contrário do participacionismo, e que se assemelha à fictícia inserção dos jovens nas questões de fato.

Acerca da prática da escola, Santos (2018) considera que a escola é uma importante instituição para o processo de socialização e não deve esgotar suas ações na internalização de normas, ou seja:

A socialização não mais poderia ser percebida como a simples aprendizagem de papéis e de normas sociais estáveis e unívocas, pois as instituições já não mais seriam capazes de gerar referências rígidas e enraizadas para os indivíduos. Nessa configuração, seriam os próprios atores que teriam de realizar um exercício subjetivo em torno do trabalho realizado sobre eles, articulando diferentes lógicas de ação que as constituem, construindo, assim, um sentido para as relações com as instituições e, de modo mais amplo, com o mundo social (Dubet, 2006; 1998, p. 15 *apud* Santos, 2018, p. 13).

Esse caráter reflexivo e de questionamento deve ser pano de fundo na escola, ser contexto, não esperando que tal perfil se apresente lá fora, pós-escola, pois se pensa muito em uma proposta para futuro, mas a proposta precisa ser voltada, sobretudo, para o presente, tendo em vista que a construção é diária. Enredado a essa proposta diária, e ainda sobre o processo dessa transição, durante o percurso do EM, os jovens na pesquisa de Ramos, Tomazetti e Salva (2014) foram provocados a refletirem sobre o futuro, indagados sobre o que esperam do EM da escola, sendo apresentadas três perspectivas: 1. Que prepare para o no nível superior; 2. Que ofereça educação profissional; 3. Que contribua para que o jovem construa sentidos para vida. O item 1 foi o mais apreciado e os itens 2 e 3 imbricados, sendo apresentado pelos próprios informantes uma nova opção de escola, a que possa abarcar os itens 1 e 3.

Reis (2014) também cita a preparação para o vestibular em sua pesquisa sobre os sentidos da escola. Contudo, o autor apresenta mais outras três alternativas oriundas das entrevistas que realizou com jovens do sexo feminino. As jovens trazem como devolutiva os seguintes sentidos: a) “interpretar, pensar, refletir”; b) “aprender a pensar”; c) “pesquisar, buscar referências para a construção de seu projeto” (Reis, 2014, p. 44). As mesmas jovens informantes também apresentaram seus sentimentos no final do EM. Uma delas relata tristeza e vontade de ingressar no mundo do trabalho; uma outra, destaca tristeza e muitas críticas à escola; a terceira, tristeza e desorientação, enquanto que a quarta vê na escola a oportunidade de um novo projeto. Nos dois estudos apresentados, o

EM revela-se vazio, estando a serviço de um outro projeto de escola, sendo apenas uma ponte sem muito valor que será atravessada.

É possível que o sentimento de tristeza não esteja apenas nesse grupo de jovens, e sim faça parte de uma maior abrangência em relação aos jovens do país. Como vimos, o EM está passando pela trajetória da construção do ser jovem, e, nessa construção, muitos desafios e incertezas estão sobre os estudantes. Estar no terceiro ano do curso é como se as portas de saída já estivessem abertas e os dias vão se abreviando, conforme vão passando as demandas de trabalho, os exames, os vestibulares, as entregas de currículos, as aflições em casa, o ensaio para formatura etc.

Mas, nessa mesma amostra de Reis (2014), vemos a preocupação de uma escola que forme para a construção do ser pensante. Sabemos que o ato de pensar vindo das classes populares é motivo de preocupação por parte das classes dominantes, pois coloca em risco a desarticulação das engrenagens que sustentam os seus espaços de privilégio. Por conta disso, veremos à frente a importância do protagonismo juvenil nos espaços políticos e sociais.

3.3. A PARTICIPAÇÃO POLÍTICO-SOCIAL

Tornou-se comum intitular a juventude como “jovens rebeldes”, bem como ouvir ou ler discursos que propagam que a juventude de hoje “não quer nada”. Além de ser uma frase vaga, também é uma frase cheia de sentidos e interpretações. Afinal, o que seria “nada”? Qual é a compreensão de “nada” veiculada no imaginário coletivo?

Mas não é somente no imaginário coletivo que essa questão é latente. Carrano (2012, p. 92) apresenta essa inquietação como presente “na literatura nacional e internacional [...]: (1) a de que os jovens não participam”; mas também (2) “a de que os jovens participam numa nova perspectiva (MINAYO e BORGOSIAN, 2009)”.

Em Corrochano, Souza e Abramo (2019, p. 164), percebemos que os estudos sobre as juventudes e as ações coletivas³⁰ se intensificaram nos últimos 30 anos, e as autoras trazem à tona a dimensão de jovens que participam de ações de enfrentamento à

³⁰ Ações coletivas são compreendidas como práticas e experiências dos jovens, que se diferem de movimentos sociais nos estudos de Corrochano, Souza e Abramo (2019, p. 168), tendo em vista que este último é constituído por mais elementos, por exemplo: “a capacidade de estabelecer um conflito, de identificar um ‘nós’ a partir desse conflito, e a totalidade, ou seja, a capacidade de acenar para uma ruptura e uma nova maneira de constituição das relações sociais”.

discriminação e aos preconceitos, bem como a busca “pelo acesso e garantia de direitos”. De forma a encorpar os estudos acerca do que se fala dos jovens de forma pejorativa, Corrochano, Souza e Abramo (2019) sinalizam que

a relação entre jovens e ações coletivas tem sido objeto de estudos nos campos da educação e das ciências sociais há pelo menos três décadas no Brasil. Ao longo desse período, intensificaram-se esforços de análise da capacidade de ação dos atores jovens, em confronto com as recorrentes leituras da juventude como hedonista, apática e desinteressada da vida social e política (Abramo, 1994; Sposito, 2014 *apud* Corrochano; Souza; Abramo, 2019, p. 163).

Analisar a identidade sociopolítica dos jovens, como participam e se organizam política e socialmente, deve levar em conta a respectiva condição juvenil – que, neste estudo, é pautada nos jovens das classes populares –, como os desafios comuns, a residência em comunidade de periferia, a dificuldade de acesso ao saneamento básico e aos bens de consumo etc. Carrano (2012), por sua vez, considera impreciso e ambíguo teorizar a importância e a participação dos jovens na dimensão social e política, pois é comum os jovens participarem de cenários já pré-estabelecidos, com decisões de baixo impacto, em que são utilizados como termômetros de aceitação etc.

Neste sentido, atentamos mais ainda para a investigação acerca da participação político-social, a fim de não nos embalsarmos em mais uma das armadilhas estruturais que levam os jovens ao “participacionismo” e não ao protagonismo – sendo este último um termo muito utilizado pela SEEDUC/RJ. Segundo Carrano (2012),

Uma boa medida para aferir a qualidade de um processo de participação juvenil não se encontra em saber se os jovens podem ou não participar deste ou daquele processo ou espaço político, mas sim em buscar perceber até onde esses como indivíduos ou coletivos podem chegar com sua participação no sentido de influenciar decisões (Carrano, 2012, p. 88).

Partindo dessa concepção, é importante buscar conhecer o que a escola propõe para a tomada de decisões, participação social e política até mesmo para além dos muros escolares. O que a LDB nº 9.394/9 propõe como formação para a prática social se torna indissociável nessa linha de raciocínio do autor. Assim, seguimos atentos para não ocultar os importantes movimentos estudantis, partidários ou sindicais, mas valorizar as participações no entorno dos símbolos e temas, com o uso das redes sociais como ferramenta, por exemplo, de forma a atentar para as novas formas de manifestação, ou

seja, mais as causas que as instituições (Carrano, 2012). Num caminho muito próximo, Brenner (2011, p. 38) considera a socialização política como tradução da “transmissão de atitudes, escolhas, preferências, símbolos, comportamentos políticos e representações do mundo”.

Temos o objetivo de analisar a participação social dos jovens, averiguar como se relacionam com a dimensão da política e/ou da prática social. Não nos referimos, exclusivamente, à política partidária/institucional, e sim, a todo processo político inerente à natureza humana, dentro de uma concepção freiriana, em que o ser humano é um animal político.

Nessa direção, trabalhamos também com a compreensão de que o ato político é capaz de transformar, partindo do entendimento de que podemos deliberar sobre as ações no mundo, ou seja, superando uma visão individual para favorecer o coletivo. Essas compreensões nos levam a perceber a necessária interação com o que é instituído ou o que se quer instituir, bem como a assimilar o papel de protagonista nos espaços de socialização.

Antes, no entanto, para caminharmos e introduzirmos o estudo sobre a prática social, é importante a apresentação do conceito de socialização. Como menciona Bicca (Sigel, 1970; Berger, Luckmann, 2008 *apud* Bicca, 2017), não nascemos socializados, e sim predispostos a socialização. Nesse sentido, recorremos às impressões de Johnson (1997, p. 212), em que se entende por socialização o “processo através do qual indivíduos são preparados para participar de sistemas sociais”, relacionando-se “com o que participamos e como participamos”, não obstante, como “respondem às pressões e influências sociais”.

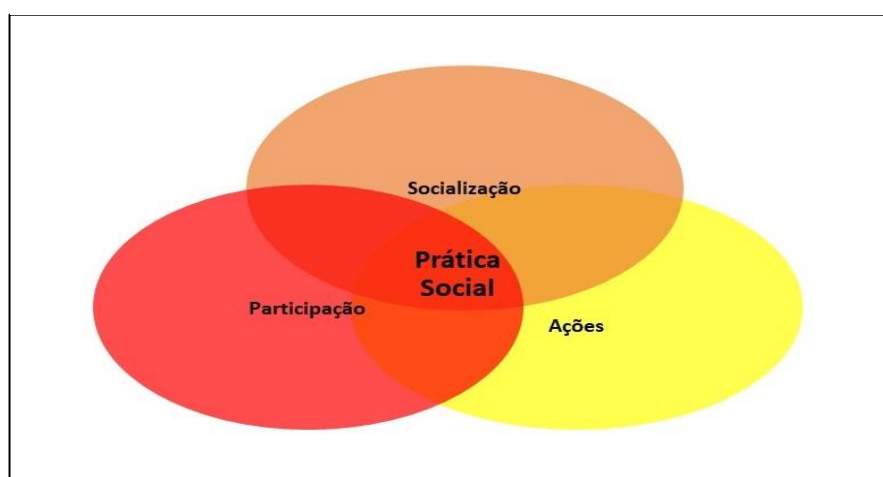
Nessa esteira, percebemos a escola também como um sistema. Como consideram Oliveira e Röwer (2020, p. 6), “cada escola tem a sua forma de funcionamento e suas regras pedagógicas. [...], [que] exigem um conjunto de normas”. Associando essa concepção ao conceito de socialização de Johnson (1997), é devido saber como as juventudes têm participado e do que participam na escola. Em consonância com o que foi dito, Brenner (2011, p. 38) defende “em sentido mais amplo, [que] a socialização ocorre por processos e mecanismos que permitem a uma pessoa a desenvolver relações sociais, se adaptar e se interagir à vida social”. Refletimos, então, sobre as formas de interação entre sujeitos, objetos, espaços para concebermos a socialização.

De acordo com esse entendimento, podemos concluir que a LDBEN nº 9.394/96 tem em seu artigo 1º, § 2º, que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do

trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996, sem paginação), como promotora da socialização por meio da educação escolar. Na dimensão de Foucault (1987), no lugar de corpos disciplinados, os sujeitos devem ter a prática de socializar e interagir. Assim, reforçamos a interrogação: socializar e interagir com o quê? Participar como? Tais indagações nos remetem à questão primária desta tese: escola para quê? Será que a escola tem sido para a juventude o espaço, o território em prol da modelagem de corpos disciplinados ou ela decerto promove práticas sociais?

Pela ausência de definição sobre prática social na Lei Nacional da Educação, abarcamos termos e conceitos que, em certa medida, entrelaçam-se com o “social” e com o termo “política”, anunciados na referida Lei. Nesse sentido, consideramos práticas sociais, aqui, as manifestações que atravessam a socialização, a participação e as ações, sejam elas entre pares, instituições ou territórios, como mostra a Figura 3, abaixo:

Figura 3 - Elementos considerados para o entendimento de Prática Social



Fonte: Pesquisadora (2022)

A indagação sobre a escola se torna relevante à medida que “instituições de ensino vêm socializando padrões autoritários e conservadores por meio de suas práticas educativas, desestimulando nos jovens a participação no âmbito escolar e político” (Silveira; Amorim, 2005 *apud* BICCA, 2017, p. 34). Corrochano, Souza e Abramo (2019, p. 167) refletem sobre o trajeto escolar, tendo em vista que este oportuniza e fomenta intenções para o trabalho, contudo, “o que dizer de suas experiências de ação coletiva?”. Vasconcellos (2007, p. 157), por sua vez, afirma que a “educação é exercida conforme as práticas sociais que a constituem, como a hierarquização, as relações de poder, o

esquadrinhamento do espaço e a produção de indivíduos politicamente dóceis e economicamente úteis”.

As considerações acima revelam que a socialização, bem como as práticas sociais são impostas por um poder, demonstrando que já há um projeto investido para a formação do sujeito. Vale ressaltar que esse espaço esquadrinhado se reverbera nas opções de lazer e na rede de amigos, que está implicada ao espaço, incluindo os limites do bairro. Retomando o conceito de juventude para alinharmos com o conceito de prática social, é importante destacar que essa prática se relaciona com a unidade geracional, implicando na estruturação da rede de amigos e na interação com o território (Turra Neto, 2012). Além disso, não menos importante, é crucial o investimento no ócio criativo, seja de forma individual ou coletiva.

Os jovens pertencentes às camadas populares, residentes e egressos de escolas em regiões de periferia, não possuem o mesmo contexto que os demais residentes em regiões centrais. Logo, também, possuem oportunidades bem distintas, ou não as possuem, considerando-as como nulas, tendo em vista as oportunidades de acesso à cultura, ao lazer, à renda etc. Partindo da premissa de que todos os jovens da pesquisa de campo já ingressaram no mundo do trabalho, é interessante conhecer como aproveitam o tempo livre, se entre as ações/atividades há interação política e social, considerando os espaços coletivos de socialização.

Todavia, é importante darmos a devida atenção ao que chamamos de ócio nesse estudo. Turra Neto (2012, p. 40) diz que o “[...] ‘não fazer nada’ gesta a cultura, a solidariedade, a identidade dos grupos e sua interpretação da realidade”. Podemos ver por essas considerações o quanto o ócio é produtivo e necessário. Assim, analisar o que os jovens fazem durante o tempo livre, bem como aonde vão está dentro da categoria prática social, o que reverbera no mapeamento de investimentos dos setores privado e público para a socialização desses jovens.

Queremos, entretanto, chamar a atenção para a inclinação desses jovens para a política, pois a política e a juventude têm sido termos que se articulam, o que ficou atestado durante a entrevista. Bicca (2016) compreende que os dois termos

principalmente, através do conceito de ‘socialização política’, definida como o conjunto de experiências que, no processo de formação da identidade social do indivíduo (criança), tem influenciado na cristalização do seu papel como ator significativo – ou não – no sistema político e nas crenças, atitudes e opiniões que ele desenvolve em relação à política e às instituições políticas (Bicca, 2016, p. 28).

Mesquita, Bonfim, Padilha e Silva (2016) identificaram as compreensões e trajetórias de participação juvenil:

As concepções que os jovens têm sobre política são marcadas por três grandes ideias que dizem respeito a suas trajetórias de participação nos grupos: uma visão mais clássica, associada ao campo eleitoral e às instituições partidárias; uma compreensão da política como base das relações humanas, onde ‘viver é política’; e a última, entendida como meio de transformação social e pessoal, relacionada à luta pela garantia de direitos (Mesquita; Bonfim; Padilha; Silva, 2016, p. 291).

Os autores apresentam recentes e importantes contribuições do imaginário juvenil diante do que tratamos no campo da política. As categorias anunciadas são as que vamos desdobrar durante a pesquisa de campo, entrelaçando-as com o roteiro da entrevista. A primeira concepção menos apreciada entre os jovens entrevistados pelos referidos autores, entretanto reconhecida como importante, diz respeito aos espaços de representação que repercutem de forma negativa, já que estão relacionados diretamente à estrutura de poder/sistema. Mesquita, Bonfim, Padilha e Silva, novamente, (2016) explicam que

A política institucional em sua dimensão mais cotidiana, ligada à ideia de democracia formal e ao sistema político partidário, eleitoral, passa por uma crise em termos de adesão e crença por parte da população em geral e dos jovens em particular, resultado de uma conjuntura política permeada de notícias de escândalos e mau uso do dinheiro público [...]. Importante observar que, apesar de uma contestação inicial da política institucional, essa se mantém como uma possibilidade de participação para uma parcela desses jovens. Diferentemente daqueles que desacreditam da política representativa, ou não são motivados a dela participar, aqueles que estão inseridos em grupos e movimentos tradicionais, como o movimento estudantil e as juventudes partidárias, pontuam a importância que o programa e a institucionalidade das distintas organizações democráticas possuem para a realização das transformações sociais necessárias (Mesquita; Bonfim; Padilha; Silva, 2016, p. 191).

Apesar do descrédito na política institucional, essa via formal ainda é um dos caminhos de organização democrática que buscamos para as transformações na sociedade. Considerando, ainda, o interesse em partidos políticos, o Tribunal Superior Eleitoral (TSE) registra em janeiro de 2020 oitenta partidos em formação, o que demonstra que há interesse político com expectativas de que é possível alcançar a

democracia fecundada nos aparelhos políticos. Reiteramos que, observando as informações dos partidos em formação, encontramos os que possuem nomes que sugerem uma concepção popular: **IDE** – Igualdade, **TRIBUNA** – Tribuna Popular, **FRENTE** – Partido Frente Favela Brasil, **PNI** – Partido Nacional Indígena, **PAIS** – Partido pela Acessibilidade e Inclusão (TSE, 2020, sem paginação).

Apesar de esses dados informarem que mais pessoas têm se interessado pela vida política, Brenner (informação verbal)³¹ aponta que registros de filiados não são o suficiente, e pouco tem a ver com militância. A perspectiva de política é compreendida pelas relações humanas. Nos estudos de Mesquita, Bonfim, Padilha e Silva (2016), é a mais suscitada entre os entrevistados, estando para além de instituições e aparelhos. Na concepção dos jovens

a política está presente no cotidiano, nas escolhas e posicionamentos que fazem, nas relações entre as pessoas. Ela demarca uma centralidade na vida desses jovens só possível pelo compromisso e participação nos contextos em que estão inseridos, por suas diferentes trajetórias no mundo da política (Mesquita; Bonfim; Padilha; Silva, 2016, p. 292).

Quando os autores revelam a centralidade da política aliada ao compromisso e à participação nos respectivos contextos, mostram também o quanto as relações/interações sociais são patentes e presentes nas conquistas dos direitos e na permanência destes, abrindo espaço para frentes de militância. Na última ideia apresentada por Mesquita, Bonfim, Padilha e Silva (2016, p. 293), a política, os entrevistados trazem a concepção da possibilidade de uma nova sociedade pautada na garantia dos direitos, onde se repudia a desigualdade social. Um dado interessante é que essa concepção baseia-se na subjetividade, ou seja, parte do eu, isto é, “onde a mudança acontece no âmbito pessoal, possibilitando aos jovens a compreensão de seu lugar no mundo enquanto atores sociais”.

O processo dinâmico de solidariedade, empatia e justiça promove a ação de combate a clivagens e a mecanismos de exclusão. Essa compreensão atravessa as duas outras ideias postuladas anteriormente, pois está imbricada com a subjetividade, como anunciado pelos autores, mas que se forma pela internalização de aspectos importantes, como a ética e os valores (Bock *et al.*, 2002).

Essas três concepções (uma perspectiva institucional, uma perspectiva de relação social, uma perspectiva de ferramenta de transformação) fundamentam a prática social

³¹ Informação fornecida pela prof.^a Dr.^a Ana Karina Brenner em reunião com o GEPEJA, em 24 de fevereiro de 2021.

que queremos investigar com maior profundidade. Esperamos contribuir muito mais nessa dimensão, tendo em vista que é uma pesquisa incomum na área da Educação e traz resultados relevantes quanto à realidade do campo, principalmente quando essa realidade é pareada e/ou confrontada com a LDBEN atual, que, apesar de zelar, na teoria, pela prática social, deixa a desejar e impõe inúmeros desafios aos jovens, até mais que no zelo pela instância do trabalho.

3.4. OS DESAFIOS PARA A PARTICIPAÇÃO SOCIAL E POLÍTICA

Aqui, elaboramos uma análise a partir dos possíveis motivos que podem colaborar para o distanciamento das experiências políticas por parte dos jovens, sejam essas experiências conscientes ou não. Entendemos que há um intenso investimento público no processo de formação alienante. Castoriadis (1992) e Veiga-Neto (2003), nesse sentido, ressaltam que há muitas contribuições para a formação do sujeito submisso. Queremos, no entanto, demarcar temporalmente certa produção alienante a partir de 2016, isso porque é provável que os egressos do curso do EM, concluintes de 2018 e 2019, tenham ingressado na última etapa da EB no ano em que o ex-presidente Michel Temer assumiu o mandato de Chefe de Estado, após o golpe parlamentar, disfarçado de *impeachment*, contra a ex-presidente Dilma Rousseff³².

Remetemos a essa perspectiva, motivados por Grigoletto e Nardi (2020, p. 39), que apresentaram o primeiro discurso do ex-presidente Michel Temer ao assumir a Presidência da República:

sugeriu aos brasileiros que parassem de falar em crise. Citou, para tanto, um enunciado que disse ter visto num posto de gasolina, no interior de São Paulo: ‘Não fale em crise, trabalhe’. Assim, segundo o Presidente e seus aliados, para ajudar a reverter o clima de crise, seriam espalhados pelo país vários outdoors com o enunciado ‘não pense em crise, trabalhe’ (Grigoletto; Nardi, 2020, p. 39).

Podemos perceber que há uma grande intenção por parte do governo em silenciar as discussões acerca das inquietações da população brasileira. Percebemos a intenção de

³² Recomenda-se a leitura de: RODRIGUES, Theófilo Machado. O papel da mídia nos processos de impeachment de Dilma Rousseff (2016) e Michel Temer (2017). *Contracampo*, Niterói, v. 37, n. 02, p. 37-58, ago. 2018/ nov. 2018. DOI – <http://dx.doi.org/10.22409/contracampo.v37i2.1108>. Acesso em: 20 jan. 2021.

deixá-la alheia dos rumos, das alternâncias e dos desafios políticos, sociais e econômicos que dizem respeito ao país.

Vimos nesse *slogan* do ex-presidente Michel Temer a elucidação do que descrevemos sobre a escola dualista, compromissada com a formação de mão de obra para o operacional (trabalho), dissociado do intelectual, do pensar. Outra questão relevante é a reprodução desta frase em *outdoors*, veículo de comunicação em massa muito utilizado por empreendedores, a fim de promoverem a fixação de uma marca, de um produto, de uma ideia etc. Veja como uma empresa de propaganda apresenta a definição desse termo:

O slogan já é criado com a função de entrar na mente das pessoas e não sair mais, pois segundo estudos, a afirmação dos slogans nas ideias das pessoas faz com que elas consumam mais a marca que possui um slogan que ‘gruda’ na mente dos consumidores (Contagem Outdoors, 2021, sem paginação).

Uma importante ferramenta de comunicação tem sido usada para atingir a opinião da população pela persuasão, o que arriscamos a comparar com uma categoria muito próxima da doutrinação. Identificamos no discurso do ex-presidente Michel Temer um descompasso com o que determina a Constituição Brasileira, e é baseado em Amoris (2016, p. 150), ao referir-se à comunicação em massa por esse veículo utilizado, que apontamos o engodo: “a Constituição Federal delega, à sociedade, uma postura atuante, crítica e responsável”.

Essa postura atuante, na nossa percepção, está atrelada à prática social. Na mesma direção, Amoris (2016)

apresenta a política como uma prática, ‘e por prática política entendemos uma ação humana intencional que produz relações sociais’ (2000, p. 263), o que pode nos levar à interpretação de que não se fala de algo estanque quando se fala sobre política, pois, como prática social, não pode ser resumida ou contida em fórmulas herméticas. Sua relação com a sociedade independe de instituições ou de mandatos, intrínseca aos assuntos da própria pólis e de seus habitantes (Guareschi, 2000 *apud* Amoris, 2016, p. 152).

Sendo a política provedora de relações sociais, o conceito é muito próximo das ideias de Mesquita, Bonfim, Padilha e Silva (2016), que defendem ser a política compreendida como a base das relações humanas, e também como mecanismo de mudanças na sociedade. Além disso, ao contrário de hermética, a política deve ser

compreensível, mais ainda pela população jovem, indo no sentido inverso do que o ex-presidente da República, Jair Bolsonaro, manifestou em uma polêmica instaurada no ano de 2019, quando anunciou de forma irresponsável: “Queremos uma garotada que comece a não se interessar por política”, segundo o Jornal Estadão (2019).

O discurso inflamado do Chefe de Estado que ganhou as grandes e pequenas mídias revela que a “garotada” tem se interessado por política. Nesse sentido, os jovens, se relacionam de alguma forma com uma das três grandes ideias defendidas por Mesquita, Bonfim, Padilha e Silva (2016), ou, então, com a sua fusão; são elas: uma perspectiva institucional, uma perspectiva de relação social, uma perspectiva de ferramenta de transformação.

É possível perceber como as três ideias dos autores se anunciam. A demanda está além dos partidos está na interação e na participação que, juntas, possibilitam a proposição de mudanças no cenário político. Todavia, não podemos ser ingênuos e esquecer do conceito “participacionismo” (CARRANO, 2012). As experiências da juventude com a política têm ido ao encontro dos anseios das ideologias implantadas no país desde o ano de 2019. Tais atitudes adotadas por representantes do Estado são consideradas por nós como estratégias de desconstrução da ideia de sujeito político e consciente, sinalizado em alguns momentos do sistema educacional. Consideramos tais ideologias um forte elemento que dificulta ou busca impedir a participação política da juventude.

O interesse por questões políticas não é novo. Em consonância com essa constatação, Mische (1997) pondera como a política tem se entrelaçado à vida das pessoas nos últimos anos ao refletir sobre o movimento que ganhou as ruas e que foi chamado de “Caras Pintadas”. Corrochano, Souza e Abramo (2019) citam ainda

o conjunto heterogêneo de manifestações ocorridas em 2013, com intensa presença de jovens e coletivos juvenis, oriundos de diferentes lugares sociais, a compreensão das relações entre jovens e ações coletivas defronta-se com novas questões (Bringel; Pleyers, 2013; Gohn, 2018 apud Corrochano; Souza; Abramo, 2019, p. 163).

Dando seguimento a essa linha reflexiva de atuações dos (des)governos em prol do controle e da submersão das ações políticas dos jovens, é visto em Mattos (2018) o quanto o Movimento Ocupa apresentou preocupações aos governantes. No caso do Rio de Janeiro, ocorrido no ano de 2016, aproximadamente 40 escolas da rede estadual de ensino foram mobilizadas por estudantes, trazendo pautas importantes, como a

infraestrutura. Em entrevista às redes de comunicação, o ex-secretário da SEEDUC, Antonio José Vieira Neto, declarou, em 16 de abril de 2016, ao se referir ao Movimento Estudantil:

O risco que estamos vendo é ver esse movimento submergir numa discussão que é política de enfrentamento. É real, é claro: o jovem milita. Mas se o movimento político contra um governo for colocado como carro de frente vai dificultar a discussão qualitativa. Eu quero propor a mudança necessária (Mattos, 2018, p. 50).

Na fala de Vieira Neto, percebemos a defesa de uma relação desigual de poder que uma cadeia hierárquica, ou melhor, o domínio sobre as deliberações, sobrando para os jovens, apenas, a participação passiva, quiçá consultiva. Mas reconhece, embora, como risco o potencial dessa juventude. Quando o ex-secretário da pasta da Educação manifesta a intenção de iniciar uma discussão qualitativa, em que o Estado se coloca à frente do movimento político e legítimo, revela outro desafio que os jovens enfrentam, que é o silenciamento e o descrédito, apontado por Santos e Miranda (2018) nos seguintes termos: “o jovem no Brasil não é levado a sério”, à maneira da conhecida música de Charlie Brown Jr. Tal perspectiva anuncia que os jovens, mesmo que estejam levando adiante sua agenda de reivindicações, não são considerados “partícipes, interlocutores e atores importantes na estrutura social, econômica e política brasileira” (Santos; Miranda, 2018, p. 1), de forma que ocupam o papel de coadjuvante nas suas próprias pautas.

Os rótulos e o tratamento pejorativo que os jovens recebem reforçam a construção de uma imagem negativa sobre os mesmos. Contudo, não podemos perder de vista que esse silenciamento e esses estereótipos estão para os jovens, justamente, por conta do não contentamento com as condições desiguais e limitadas impostas.

A concentração nos investimentos em prol da formação de uma juventude alienada se revela estar no início das pautas de governo nos últimos anos. Revela-se, ainda, a tentativa de desconstruir uma trajetória de lutas e reivindicações, esvaziando os discursos da juventude e tornando-os inaudíveis, além de desencorajar os jovens em relação à concreta participação na sociedade.

No período da pesquisa, a Secretaria Nacional da Juventude, parte do organograma do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, contava com sete Ações/Programas (BRASIL, S/A, sem paginação):

- a. Novo Horizonte, instituído em 2020, que tem o objetivo de fomentar o empreendedorismo resiliente;
- b. Identidade Jovem (ID Jovem), instituído em 2013, o qual favorece o jovem de baixa, possibilitando-lhe o acesso a eventos e a passagens interestaduais com valor de meia-entrada;
- c. Sistema Nacional de Juventude, instituído em 2013 para promover a participação dos jovens em políticas públicas;
- d. Prêmio de Inovação em Políticas Públicas de Juventude, instituído em 2019 com o objetivo de premiar as iniciativas de inovações em políticas públicas em prol da juventude em esferas municipais;
- e. Delivery Solidário, instituído com o objetivo de distribuir as doações de alimentos às famílias vulneráveis, sobretudo no período de pandemia da COVID-19;
- f. BRICS, menciona o 5º Fórum de juventude do BRINC em 2019;
- g. Sistema de Seleção Unificada, iniciado em 2010 para a realização e acompanhamento de inscrições do ENEM para acesso ao Ensino Superior.

Vimos, aqui, as poucas possibilidades oferecidas às juventudes. Não há efetivos projetos em desenvolvimento, mas apenas a manutenção do que já havia sido implementado em governos anteriores, além de ações pontuais e superficiais. O desafio enfrentado por esse grupo tipicamente ativo e que vive atualmente momentos de imobilismo desenha um pano de fundo que erroneamente esboça uma juventude desinteressada e ineficiente, fortalecendo o discurso vazio de que os jovens não querem nada.

CAPÍTULO 4: PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo versa sobre o percurso metodológico de como a pesquisa foi conduzida entre metodologia, procedimentos e instrumentos da coleta de dados para assim registrar as concepções e os sentidos da escola atribuídos pelos jovens egressos do EM. Explica-se, aqui, como se deu a busca bibliográfica, documental, bem como as motivações que nos levaram a escolher as técnicas de coleta de dados utilizadas em campo: questionário *online* e entrevista. Por fim, o percurso se encerra na análise das narrativas pontuadas na entrevista.

É importante salientar que a pesquisa foi reformulada muitas vezes, adaptando-se às limitações que eram percebidas no seu decorrer, a começar pela seleção dos sujeitos da amostra, que inicialmente abrangeria, geograficamente, os municípios vinculados à Regional Metropolitana VII, divisão feita pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, que engloba Belford Roxo, Mesquita, Nilópolis e São João de Meriti. Contudo, após reflexões iniciais, optamos apenas por Mesquita e Nilópolis, mas, em seguida, a pesquisa foi novamente alterada e se limitou ao município de Belford Roxo, considerando como critério a memória afetiva e o trabalho já desenvolvido na dissertação³³ com os jovens do Parque Roseiral, situado no referido município. Essa aproximação poderia ser favorável no momento da pesquisa de campo, principalmente na entrevista, trazendo memórias que auxiliaram ao longo das interlocuções entre nós e os jovens.

4.1. PESQUISA BIBLIOGRÁFICA E DOCUMENTAL

Entre os desafios da pesquisa desta tese está o de reunir estudos que contribuíssem com os nossos objetivos. Iniciamos com os conceitos de escola, direito, educação, Ensino Médio e juventudes, e agrupamos referenciais clássicos (Lenza, 2018; Bobbio, 1992; Saviani, 2007, 1989; Libâneo, 2012; Frigotto, 2010, 2015), bem como autores/pesquisas mais contemporâneos (Brenner, 2011; Turra NETO, 2012; Young, 2007; Carrano, 2007; Ramos, 2008) que dialogavam com os conceitos evocados aqui na área da educação; além

³³ MATTOS, Tatiane Pacheco. **Violência e escola**: leitura de jovens de uma escola pública de Belford Roxo. 2018. 105f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Educação, Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2018.

disso, buscamos os marcadores legislativos para respaldar todo o nosso arcabouço teórico-crítico (Brasil, 2012; Brasil, 2018^a; Brasil, 1988; Brasil, 2013; Brasil, 2014; Brasil, 1996).

Essa fase é classificada por Minayo (2009) como exploratória, e, nesse período, vivenciamos duas dificuldades bem expressivas que foram: a dispersão dos resultados das buscas no portal da CAPES; e a inatividade do portal do governo do Estado, que teve como consequência a dispersão da legislação que regulamenta o curso do EM. Durante o levantamento de estudos e pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES sobre os termos “juventude” e “EM”, percebemos o extenso número de contribuições sobre o tema que aparentemente favorecia a pesquisa bibliográfica; no entanto, a expressiva quantidade dificultou a seleção de contribuições e, ao mesmo tempo, instaurou a sensação de ser uma pesquisa já bem popularizada. Contudo, com objetivo de ir até esses jovens egressos formados sob a Resolução Estadual 5.330/2015³⁴ da SEEDUC, vimos que trazíamos um caráter singular à pesquisa, dando-lhe uma estrutura que privilegia o aspecto social.

Passada a etapa da pesquisa bibliográfica, momento também em que utilizamos o Catálogo de Teses e Dissertações, partimos para a pesquisa documental, estágio em que nos deparamos com outro desafio: reunir as fontes de documentos legais, como Deliberações e Resoluções do governo de Estado do Rio de Janeiro, que regulavam as formas de oferta de EM. O principal portal que continha todos os documentos esperados, o da SEEDUC/RJ, até a finalização dessa etapa se encontrava fora do ar.

Atualmente, há um outro *site*³⁵ que hospeda as informações da SEEDUC, mas com o conjunto de legislações em menor escala, isto é, de maneira incompleta. No período dessa etapa da pesquisa, a busca por materiais legais para compilar as formas de ofertas de EM da rede estadual foi muito complexa, pois, ao passo que nos deparávamos com determinada legislação, a partir de informações obtidas com diretores/colegas de escolas, no momento de conferência, em um curto espaço de tempo, víamos que tal legislação encontrava-se revogada.

³⁴ A Resolução da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro nº 5.330/2015 é um compilado das Diretrizes que implementam as modalidades da Educação Básica, anunciadas pelo ex-secretário de educação Antônio José Vieira de Paiva Neto. Contudo, apenas as modalidades do Ensino Médio fazem parte desta pesquisa, incluindo o aprofundamento do EM em modalidade regular de tempo parcial, modelo que concentra maior quantidade de jovens.

³⁵ Portal Educação: <https://www.seeduc.rj.gov.br/>.

Essa busca iniciada em fevereiro do ano de 2019 não obteve nenhum sucesso e, apenas em setembro do ano de 2019, com as solicitações feitas no sistema de ouvidoria do Estado do Rio de Janeiro, Sistema Fala.BR, pelo formulário *online*, foi possível obter algumas poucas informações por meio do envio da Resolução SEEDUC nº 5.330 de 10 de setembro de 2015, que fixa diretrizes para a implantação das Matrizes Curriculares na rede pública estadual. Na primeira devolutiva acerca da solicitação registrada, fomos informadas que são ofertados: Curso Normal (magistério), Ensino Médio Regular, Ensino Médio Integral Intercultural, Ensino Médio Articulado, Ensino Médio Integrado, Educação Profissional Técnica Concomitante e Subsequente, Educação de Jovens e Adultos presencial e semipresencial e Correção de Fluxo. Mais tarde notamos que estava incompleta essa relação; ainda faltavam a Educação do Campo e a Educação Indígena.

Ainda cercada por muitas dúvidas, em busca de mais documentos, dada a ausência de publicização, novamente, em contato pelo Sistema Fala.BR, solicitamos mais informações. Em resposta recebemos a seguinte mensagem: “Sobre o tema solicitado, informamos que tanto a Resolução SEEDUC Nº 5172 de 10 de dezembro de 2014 como a Resolução SEEDUC Nº 5330, de 10 de setembro de 2015 apresentam as matrizes curriculares, bem como tratamento de todas as modalidades ofertadas pela Seeduc, inclusive Ensino Médio. Não há outros documentos que abordam tais modalidades. Para quaisquer outras consultas é necessária sua indicação de forma que tal legislação possa ser localizada”.

Encerramos, por ora, as consultas *online* e utilizamos como base parte da pesquisa documental e essas Resoluções indicadas. Aparentemente, passado esse período de compreensão das ofertas de EM (sem garantias de ter seu ciclo encerrado devido às mudanças constantes), iniciamos a análise dos documentos indicados, correlacionando-os com as interpretações dos livros e artigos. Para o processo de aprendizagem, era importante conhecermos as Resoluções que traziam a matriz curricular dos jovens que se formaram entre 2018 e 2019.

Consideramos importante destacar as peculiaridades entre a pesquisa documental e bibliográfica, tendo em vista que pesquisas, tanto documental quanto bibliográfica, possuem muitos aspectos comuns. Segundo Fonseca (2002):

A pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em

bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão etc. (Fonseca, 2002, p. 32).

Como Fonseca (2002) aponta, os dois tipos de pesquisa partem de caminhos comuns, porém, a distinção está na fonte que se analisa. Os dados aqui reunidos pertencem às duas categorias, pois transcendem as bibliografias do campo teórico e buscam os documentos, que possivelmente também serviram de fonte para os autores que convidamos para este diálogo crítico, colaborando para novos conhecimentos.

Não obstante, essa pesquisa é construída a partir de documentos que veiculam textos legislativos, que formam grande parte de nosso aporte conceitual, trazendo uma análise crítica da LDB nº 9.394/96, em que é intensificada as categorias trabalho e prática social; as observações acerca dos objetivos do EM, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio³⁶ (Brasil, 2012; Brasil, 2018); as críticas reflexivas dos dados do Censo Educação Básica 2017 entre ingressos e concluintes da última etapa da Educação Básica, tendo como análise inicial o ano de 2016. Em continuidade, a análise desses dados correlacionando-a à Declaração de Jomtien (1990).

Ainda sobre a pesquisa documental, recorreremos à análise do discurso do texto escrito em relação à LDBEN nº 9.394/96, com a contribuição da ACD (Dijk, 2008) para analisar a referida Lei. Esse referencial observa “o modo como o abuso de poder, dominação e a desigualdade são representados, reproduzidos e combatidos por textos orais e escritos no contexto social e político” (Dijk, 2008, p. 113). Para a ACD da atual LDBEN, estamos considerando o linguista holandês Van Dijk (2008), que reconhece como um de seus pilares a Escola de Frankfurt, na Alemanha.

4.2. INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

Para a coleta de dados, elaboramos dois instrumentos: o questionário *online* e a entrevista. Além disso, aqui adotamos a pesquisa narrativa para coletar os fatos que foram

³⁶A análise dos objetivos do Ensino Médio será feita à luz das DCNEM (2018), devido a não relevância da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), uma vez que ela ainda estava no período de discussão/implementação, já que na pesquisa dialogaremos com os egressos que concluíram o Ensino Médio entre 2018 e 2019. No entanto, a Lei nº 13.415/2017 que se refere à BNCC e altera artigos da atual LDB, apesar de não analisada, é necessário mencioná-la.

relatados na entrevista. Sobre o questionário *online*, vimos que o instrumento digital de coleta de dados adotado não tem uma abordagem tradicional, isso porque, na concepção de Faleiros *et al.* (2016), o questionário impresso apresenta significativas limitações: a falta de resultado rápido, por exemplo, além de ir na contramão das tendências tecnológicas; positivamente, contorná-lo possibilita a redução de custos. Veja o que os autores dizem sobre esse modelo de trabalho: (FALEIROS, *et al.*, 2016, p 2):

Com o acesso crescente à internet em todo o mundo, as pesquisas com o uso do ambiente virtual mostram-se como uma tendência atual para a coleta de dados, preferida pela maioria dos sujeitos dos estudos. Embora os grupos etários mais jovens continuem a ter a maior taxa de uso da internet, a adesão de pessoas de faixas etárias mais avançadas a esta ferramenta tem aumentado nos últimos anos (Faleiros *et al.*, 2016, p. 2).

A agilidade que o recurso permite na pesquisa, otimiza o tempo da etapa que no formato tradicional se torna mais lento. Por razões assim, utilizamos também o formulário *online* para o consentimento do Termo Livre e Esclarecido do roteiro de entrevista. Não abordamos no questionário *online* questões mais reflexivas e complexas, e sim as que podem colaborar para o desenvolvimento da entrevista futuramente, permitindo também que o encontro não seja longo e com muitas perguntas, o que pode levar à exaustão física/cognitiva/emocional do informante.

Ao iniciarmos pelo questionário *Google Form*, a ideia é, além de construir o perfil do informante, simplificar um processo mais complexo, otimizando o momento da entrevista. Nesta direção, o questionário *online*, em primeiro lugar, tem função primordial, pois é a ferramenta que apresenta o perfil desses jovens e possibilita a implementação do roteiro de perguntas no momento da entrevista; segundo, porque é a porta de acesso às questões que nos levam para as narrativas.

A estrutura do questionário *online* foi reconstruída no sentido de torná-lo qualitativo. A primeira versão, intitulada por nós como “questionário teste”, era composto por 42 perguntas. Quando do retorno das respostas, analisamos o que os dois jovens voluntários registraram e, nesse sentido, avaliamos ter sido necessário alterar as perguntas, como também acrescentar algumas outras.

Na configuração, o questionário *online* é habilitado para apenas uma resposta por informante, que pode ter cópia das respostas caso marque essa opção. O instrumento logo no início apresenta uma breve explicação sobre a pesquisa, como o seu objetivo, bem

como o que se espera com a aplicação do questionário *online*. O questionário divide-se em três seções, que são visualizadas em forma de barra de progresso:

- 1) A primeira contém o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Consentimento.
- 2) Já na segunda seção, há subseções:

“**Sobre Você**”: é composta por 42 perguntas que buscam coletar metadados, informações sobre moradia, família, mercado de trabalho, vínculos criados, lembranças da vida escolar;

“**Sobre a Escola**”: há 24 perguntas que buscam saber mais sobre os relacionamentos entre os profissionais da escola e os colegas de turma, bem como as experiências individuais e coletivas vividas na escola durante o EM;

“**Sobre o Território**”: busca compreender por meio de 7 perguntas como é o local em que a escola está inserida e a ambientação da moradia do entrevistado, analisando o acesso aos locais de cultura, esporte e lazer, entre outros;

“**Sobre Trabalho**”: as 4 perguntas buscam saber se o egresso está no mercado de trabalho e quais são as suas perspectivas;

“**Após a Conclusão do Ensino Médio**”: há 1 pergunta apenas que tem a intenção de saber o que o egresso priorizou após a conclusão do EM; se houve continuidade nos estudos ou não.

- 3) a terceira seção verifica a disponibilidade do informante para a realização da entrevista, isto é, a terceira etapa do trabalho de campo.

Ao total, no questionário *online* foram 78 questões, das quais 9 são abertas; as demais são configuradas para respostas de múltipla escolha. Contudo, utilizamos também a escala de mensuração, sendo possível considerar a questão de acordo com o grau de satisfação, nível de aderência com uma ou mais opções de respostas caso se aplique (Faleiros *et al.*, 2016). Para a última fase da pesquisa de campo, a entrevista aberta, em consonância com Minayo (2009, p. 64), o entrevistado “é convidado a falar livremente sobre um tema e as perguntas do investigador, quando são feitas, buscam dar mais profundidades às reflexões”. Por isso, cada questão do roteiro é ampla, conforme demonstrado a seguir:

1ª. Além da relação de trabalho constituída, que outras relações sociais você vem estabelecendo desde que concluiu o Ensino Médio? Ou seja, por quais ambientes e espaços você transitou ou com quais se relacionou, mesmo que por um curto espaço de tempo, desde que se formou? Essa(s) relação(ões) foi(ram) propiciada(s) pela própria escola?

2ª. O lugar que ocupa hoje na sociedade, analisando toda a trajetória de onde começou para se chegar até este lugar, você percebe contrubuições da escola? E que lugar é esse? Para esse lugar, a escola foi condição vital? O lugar não necessariamente deve ser um território, utilize-se de recurso abstratos que envolvam o emocional, indo de um curso/universidade à personalidade.

3ª. Você se considera satisfeito com o seu presente e com o seu projeto de vida? Olhando para trás, você acredita estar em nível de igualdade com os outros colegas formandos, inclusive de outras instituições, como os que estudam em uma escola integral, técnica ou profissionalizante?

4ª. Tendo em vista os últimos acontecimentos, por exemplo, a discussão sobre a fragilidade do sistema de saúde, o enfraquecimento da economia, o súbito aumento de óbitos e de desempregados, as manifestações de ruas, o desmatamento ambiental, o ataque aos povos indígenas, a instensificação de conflitos nas redes sociais, as *fake news*, considerando também outras situações como o *impeachment* de 2015, o pedido de intervenção militar e as campanhas de ajuda humanitária, como a dos Médicos Sem Fronteiras, que experiências e pensamentos você acumulou em relação à prática social ou à política? Essa experiência recebeu contribuições da escola/dos professores?

5ª. Você se recorda de discussões sobre temas como o respeito ao idoso, a educação ambiental e a educação em Direitos Humanos na escola? Recorda-se do Movimento Ocupa realizado pelos estudantes no ano de 2016? Caso sim, que possibilidades você encontra nesse Movimento? Você tem recordações de atividades/discussões reflexivas dentro e/ou fora de sala de aula sobre a conscientização, a liberdade e a emancipação do ser humano? Quais temas eram mais comentados e incentivados pela escola/pelos professores? Quais memórias você tem da escola e gostaria de compartilhar para finalizar a entrevista?

Na elaboração das perguntas, utilizamos as de tipo aberta para possibilitar uma investigação com profundidade (MINAYO, 2009), configurando o questionário apenas como uma conversa direcionada. Mas há também a possibilidade de surgirem novos elementos durante a entrevista, situação propiciada pelas questões inesperadas que muitas vezes não são aguardadas. Com a entrevista, buscamos um aprofundamento nas considerações de Clandinin e Connely (2015) sobre as narrativas para, então, coletar os fatos que foram explicitados. Os autores supracitados construíram suas ideias a partir das narrativas de outros cinco autores, um fenômeno que procuramos utilizar para nos inspirar a chegar a uma teoria, mesmo que provisória, considerando as limitações da pesquisa qualitativa. Apesar de um roteiro previamente elaborado, as perguntas podem se diversificar conforme o questionário *online* respondido, pois são experiências de caráter singular. Tornar o roteiro engessado e padronizado a todos os entrevistados não vai suscitar a riqueza social que estamos querendo trazer à tona.

Ainda acerca das narrativas, Clandinin e Connely (2015, p. 85) fazem a relação com a teoria da experiência de Dewey, “especificamente [consoante] às noções de situação, continuidade e interação”. Ou seja, “com Dewey, pode-se dizer mais, ‘experencialmente’, do que ‘por causa de sua experiência’ quando se responde por que uma pessoa faz o que faz”. A partir disso, concluímos e concordamos com Clandinin e Connely (2015) acerca da pesquisa narrativa possibilitar a interação pessoal e social, bem como o processo de continuidade que está vinculado ao tempo presente, passado e futuro, além de ela estar sujeita à percepção de lugar.

Essa concentração de elementos gera um espaço tridimensional. Deve-se levar em consideração as questões internas (sentimentos, esperanças etc.), e as questões existenciais, que têm a ver com o ambiente. Essas considerações são extremamente importantes na elaboração das perguntas (Clandinin; Connely, 2015). Por intencionar e analisar as narrativas coletadas para compreender a realidade concreta dessa juventude periférica após a conclusão do EM, foi muito importante coletar dados em várias etapas, pois os textos de lei nos colocam no campo abstrato, mas a concretude das experiências só é possível acessar a partir das entrevistas.

Em nosso roteiro de perguntas aperfeiçoado após a análise dos questionários respondidos, temos um número reduzido de questões, já que a técnica se realiza de forma mais livre. A esse respeito, Minayo e Costa (2018, p. 143) defendem que:

no decorrer da narrativa, vai entremeando perguntas a partir do que é dito pelo entrevistado, com o único objetivo de dar mais profundidade à reflexão. A ordem dos temas não obedece a uma sequência rígida, pois o intuito do pesquisador é acolher as relevâncias e ênfases que o entrevistado dá ao tema [...]. Em sua realização, o pesquisador precisa estar muito atento e trabalhar com uma espécie de esquema oculto de pensamento, buscando sempre encontrar os fios relevantes para aprofundar a interlocução [...] mantendo uma relação livre de amarras, mas vigilante para que o relato ouvido não fuja do escopo da pesquisa (Minayo; Costa, 2018, p. 143).

Sendo assim, o roteiro propôs indiretamente perguntas que atravessam a questão principal da pesquisa – Educação para quê? –, atentando para a construção de pontes entre nossas colocações e o questionário respondido. Além disso, levar-se-á em conta pressupostos das DCNEM, como já aventado.

Mas, para a entrevista, ainda foi preciso encontrar os jovens informantes e ter o seu aceite para a participação. Isso requereu a utilização do método de amostragem orientada, chamado de amostragem de bola de neve, conhecida também por *Snowball*, uma estratégia desenvolvida na Europa que tem sido adaptada em diferentes países, conforme à necessidade e à realidade (Lallinde; Hernaz; Saboya, 2004).

4.3. TECENDO A METODOLOGIA BOLA DE NEVE

Apesar do caráter controlado, científico e rigoroso das metodologias, sugerimos a reflexão sobre o próprio termo que nos remete a uma metáfora, que para acontecer depende de condições favoráveis. Se a neve é resultado dos cristais de gelo formados em nuvens, os egressos do EM são formados em quais condições? Indagamos de forma retórica: Em que condições esses jovens foram formados na escola? Neste sentido, a metodologia nos possibilita enxergar melhor esses aspectos, considerando as narrativas coletadas durante a entrevista.

Em paralelo, quando a metodologia bola de neve foi pensada, levamos em consideração a forma que iríamos encontrar os jovens egressos, tendo em vista, ainda, que a pesquisadora já não fazia mais parte do quadro de funcionários da escola no bairro de Roseiral desde novembro de 2018. Era necessário trazer para a pesquisa um método de encontrar os jovens de forma menos burocrática, evitando os protocolos de autorização da SEEDUC. Sendo assim, a pesquisa se desenvolveu com a metodologia bola de neve,

a qual depende dos sujeitos sementes identificarem outros participantes para a pesquisa de campo.

Esse método é utilizado para se transmitir informações e para obtenção de dados (Vinuto, 2014; Lallinde; Hernaz; Saboya, 2004). Seu uso é mais comum em pesquisas da área da Saúde para alcançar grupos de difícil acesso ou grupos em que não é possível precisar estatisticamente a quantidade. Não é tão fácil encontrá-los se não for por indicação, mas é tangível devido à reação em cadeia para se chegar até a amostra de análise.

Pelo desenho que a metodologia nos proporciona, consideramos a pesquisa como qualitativa. Com um alto número de trabalhos publicados sobre juventudes e EM, era fundamental trazer o caráter singular desta pesquisa, o que foi favorecido pelo referencial metodológico dada a proposta da pesquisa de campo e a amostragem reunida pela metodologia bola de neve, ainda incomum nas pesquisas brasileiras. Tal procedimento coaduna com a articulação criativa apresentada por Deslandes (2009, p. 37), pois “trabalhos originais e inovadores se iniciam com perguntas que ainda não foram formuladas para a investigação científica e com maneiras diferentes de abordar o objeto”.

Consideramos a abordagem qualitativa por corroborarmos com a compreensão de Bardin (1977) acerca desse tipo de pesquisa, a qual permite uma flexibilidade que a torna adaptável, conforme situações não previstas (sempre muito corriqueiras apesar do planejamento elaborado), e contribui para a progressão das hipóteses lançadas em um campo social. Já nas palavras de Minayo (2009)

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2009, p. 21-22).

O que a autora considera não ser quantificado, identificamos como constituinte do campo da nossa pesquisa. Minayo (2009, p. 75) diz que “o campo é em si um momento relacional, específico e prático: ele vai e volta tendo como referência o mundo da vida, tendo em vista que a maioria das perguntas feitas em pesquisa social surge desse universo: da política, da economia [...]”. Mesmo sendo a pesquisa qualitativa cercada de limitações, por exemplo, o universo subjetivo, ainda assim se torna uma excelente ferramenta.

Com o método bola de neve, é possível ganhar em aspectos sociais, dando o caráter qualitativo, ou seja, os métodos desse perfil “servem para verificar o comportamento da população em estudo e como ele é afetado pela rede social na qual ela está inserida”, além de serem descritivos e exploratórios para a pesquisa diante dos desafios enfrentados. O desafio da nossa pesquisa, por exemplo, é o acesso aos jovens egressos do EM, que já não fazem mais parte de uma unidade escolar, ou seja, no momento estão dispersos, dificultando a construção de uma rede para as entrevistas.

Iniciamos a pesquisa de campo a partir das sementes, que são pessoas, as quais são dois professores que ainda permanecem na escola e que, após explicação por telefone de todo processo da pesquisa, indicaram os primeiros jovens que participaram respondendo ao questionário *online*. Após o contato com as duas sementes, a pesquisa de campo foi realizada em três etapas: I. identificação dos grupos de jovens; II. aplicação de questionário *online* construído no *Google Form*; III. entrevista com o jovem selecionado entre os que responderam ao questionário.

A primeira etapa foi interdependente das outras duas, uma vez que consistiu na identificação de egressos indicados por outros grupos, iniciando – a partir do grupo das sementes, responsável por indicar o primeiro grupo de jovens chamado de “onda um” – um processo sequencial até alcançar a princípio, conforme planejamento inicial, cinco grupos de jovens. A segunda etapa consistiu na aplicação do questionário *online* (Apêndice A), que usa o recurso da plataforma *Google*, com a ferramenta *Formulários Google*. Aplicação se deu após o contato pelas redes sociais e/ou *whatsApp*.

Entre os objetivos de aplicar o questionário *online*, etapa 2 da pesquisa, consideramos a identificação dos sujeitos durante a etapa 1 (Minayo; Costa, 2018) para coletar informações que possam construir o perfil do jovem. O questionário *online* possui uma estrutura mista, ou seja, contém questões fechadas (em grande proporção) e abertas, no intuito de se aproximar o máximo possível da realidade dos jovens, construindo, assim, uma pesquisa qualitativa.

A terceira etapa consistiu na realização da entrevista aberta (Minayo, 2009; Minayo; Costa, 2018) (Apêndice B) com os jovens³⁷ provenientes das classes populares

³⁷ O planejamento inicial contava com 14 entrevistas, mas, devido ao lento processo de aplicação dos questionários *online*, foi necessário replanejar trazendo um número diferente de informantes na bola de neve. O processo de indicação esgotou-se em janeiro de 2023, tendo reunido 19 participantes com respostas registradas.

que concluíram o EM entre o ano de 2018 e 2019 na escola estadual localizada no Parque Roseiral, cidade de Belford Roxo.

Com a entrevista aberta, trouxemos as considerações de Minayo (2009, p. 65), que considera as entrevistas uma fonte de dados subjetivos, ou seja, elas “constituem uma representação da realidade”. Compreendemos, ademais, o caráter da entrevista de imiscuir prática de vida, mundo do trabalho e vida social/política a partir de um roteiro previamente elaborado, embora muito flexível, e caracterizado pela possibilidade de estimular o entrevistado.

Mas, no percurso da pesquisa de campo, ocorreram situações que nos distanciaram da meta inicial da pesquisa, que era entrevistar pelo menos cinco jovens. A não devolutiva aos inúmeros contatos realizados fez com que ocorresse uma entrevista, a qual trouxe ricas e generosas informações acerca da escola durante o curso do EM e após a conclusão do curso. É possível perceber que a amostragem bola de neve não reúne os participantes em um único espaço de tempo. São três etapas que dependem das indicações dos jovens. Logo, não é um percurso de rápida realização, levando em conta o tempo de resposta do questionário *online* que foi planejado inicialmente para ser respondido em dez dias.

Optamos pelos egressos, pois consideramos que, falar dessa etapa da Educação Básica com jovens que ainda cursam o EM, destoa em grandes proporções das narrativas do grupo de egressos, apesar de o primeiro grupo ser de fácil acesso por se encontrarem no ambiente escolar. Além disso, é necessário que o grupo esteja distante desse espaço para que haja tempo não só de reflexão, mas de materialização dos fins da escola, em específico, finalidades do EM, já que um dos objetivos dessa metodologia é buscar compreender sobre determinado tema. No nosso caso, buscamos entender sobre o trabalho e a vida política e social, bem como reunir informações sobre a realidade e perspectivas desses egressos.

Assim, é construída a amostragem da pesquisa pela bola de neve, mesmo que ela divida muitas opiniões, pautando-se na razão que a leva a uma função não probabilística, ou seja, não é possível gerar conceitos amplos por estar imersa em subjetividades (Dewer, 2013). Justamente por isso a consideramos relevante, pois não é nosso interesse trabalhar com probabilidades nem estatísticas, o que nos coloca no rol das poucas pesquisas no Brasil que utilizam esse método.

Vinuta (2014) descreve de forma minuciosa o passo a passo para a aplicação dessa metodologia com o grupo de amostra:

A execução da amostragem em bola de neve se constrói da seguinte maneira: para o pontapé inicial, lança-se mão de documentos e/ou informantes-chave, nomeados como *sementes*, a fim de localizar algumas pessoas com o perfil necessário para a pesquisa, dentro da população geral. Isso acontece porque uma amostra probabilística inicial é impossível ou impraticável, e assim as sementes ajudam o pesquisador a iniciar seus contatos e a tatear o grupo a ser pesquisado. Em seguida, solicita-se que as pessoas indicadas pelas sementes indiquem novos contatos com as características desejadas, a partir de sua própria rede pessoal, e assim sucessivamente e, dessa forma, o quadro de amostragem pode crescer a cada entrevista, caso seja do interesse do pesquisador. Eventualmente o quadro de amostragem torna-se saturado, ou seja, não há novos nomes oferecidos ou os nomes encontrados não trazem informações novas ao quadro de análise (Vinuta, 2014, p. 203).

Concordamos que o método é bem simples. Entretanto, Vinuta (2014) aponta que o método requer atenção devido às implicações e riscos, pois existe a possibilidade de as pessoas que serão indicadas se recusarem a fornecer a entrevista, impactando no tamanho da rede social contatada para o trabalho. Em contrapartida, sendo um grupo grande, possibilitará um quantitativo mais expressivo de indicados, o que promove uma rede ampla e satisfatória. Mas o fato de haver indicações abre prerrogativas para que se entre em uma seita, em que os discursos se assemelham, o que se torna um entrave que antecipa a finalização do acesso.

O que antes intitulávamos como grupos, agora apresentamos de modo mais específico. A escolha das sementes, considerada **onda zero**, é de extrema importância, pois é a partir dela que a amostra é feita. A partir da **onda um**, já estamos em contato com o público-alvo da pesquisa, havendo, assim, uma sequência que nomeamos por **onda dois**, **onda três** e assim sucessivamente, resultando, então, numa amostra de número satisfatório.

Cabe lembrar que no planejamento inicial propusemos uma amostra com 30 jovens, ou seja, $\frac{1}{4}$ dos alunos egressos entre 2018 e 2019, tomando como base a estimativa de 30 alunos por turma, notada a experiência de formação de turmas na rede estadual quando relacionada à 3ª série do EM. Contudo, devido às dificuldades encontradas no percurso da pesquisa de campo, o tempo destinado à aplicação do questionário já havia expirado, e foi necessário o replanejamento. Desse modo, trabalhamos sob a perspectiva de 19 jovens, o que representa aproximadamente 15% dos concluintes.

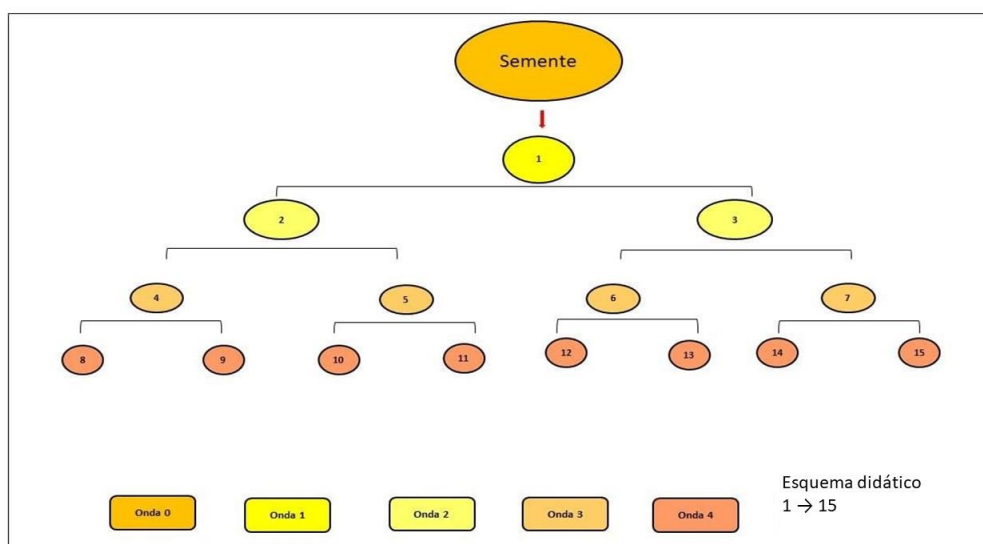
Após refletir sobre a espera que tivemos para as devolutivas dos questionários, bem como a ausência de retorno, consideramos que o conjunto extenso de perguntas não

incentivou a participação dos jovens. O fato de serem 78 perguntas ao total, divididas em três etapas pode ter dificultado o número de jovens a responderem.

Na nossa pesquisa, o grupo de alunos egressos do EM é o nosso público alvo, indicados pelas sementes e pelas ondas que atravessam o campo (Dewer, 2013). Para isso, consideramos duas sementes, uma delas sendo representada por professores que ainda estão atuando na escola estadual no bairro do Roseiral, onde já fiz parte do quadro funcional, apesar de Dewer (2013) apontar que normalmente as sementes, sujeitos da onda zero, fazem parte da população alvo. Como ideia inicial, ao final de cada semente, germinariam 15 questionários. Somente após a análise dos 30 instrumentos respondidos é possível o levantamento do perfil por completo, o qual direcionaria para as 7 entrevistas. Mas o campo precisou ser ajustado, já na onda 3, às limitações que encontramos.

Partimos da semente A, chegamos até a onda pela indicação da semente, solicitando ao participante da onda 1 que indicasse mais dois jovens para a formação da onda 2, subsequentemente, solicitando a indicação de mais outros dois jovens para a onda 3, repetindo o processo para a onda quatro. Vejamos o esquema representativo na Figura 4.

Figura 4 - Representação da rede de expansão e cadeia por amostragem bola de neve



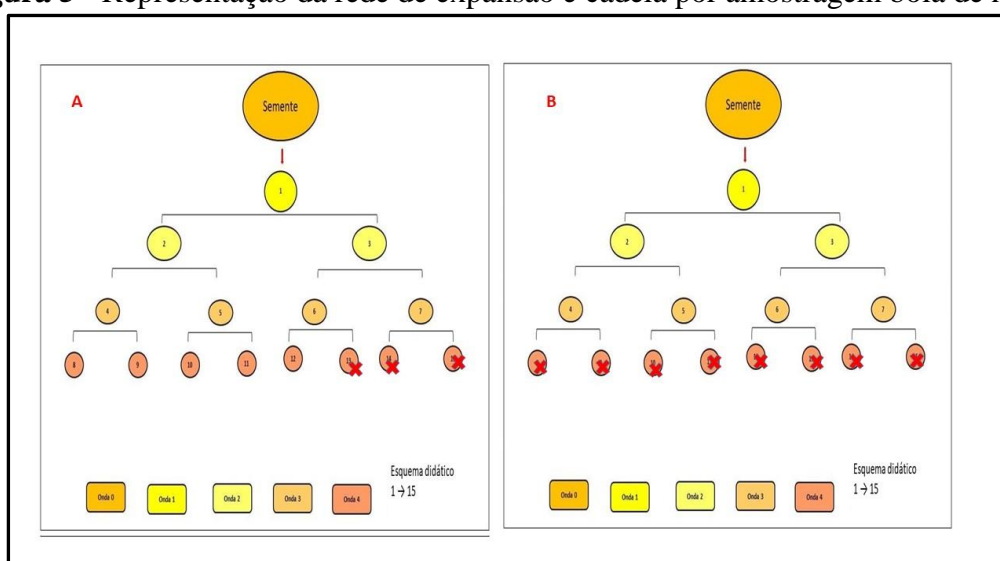
Fonte: Pesquisadora (2022).

A Figura 4 apresenta o planejamento do esquema didático completo, que levar-nos-ia aos 15 jovens de cada semente. A onda 0 (zero), ou seja, a semente, é capaz de alcançar 15 jovens, logo, utilizando duas sementes o número de jovens dobra.

Mas devido à interrupção no cronograma, como já mencionado, o percurso da bola de neve foi interrompido no final do mês de janeiro do ano de 2023. Sendo assim, a pesquisa se desenvolveu até o seu esgotamento do tempo limite, alcançando por completo a onda 3 de cada semente. Contudo, em uma das sementes, a onda 4 alcançou apenas 5 jovens participantes, enquanto a mesma onda da outra semente não se desenvolveu.

Com isso, a semente A alcançou 12 participantes, e a B, um total de 7 participantes entre a onda 1 e 3. Ao total, participaram da pesquisa na etapa do questionário *online* 19 jovens, como mostra a Figura 5.

Figura 5 - Representação da rede de expansão e cadeia por amostragem bola de neve



Fonte: Pesquisadora (2023).

A rede expandiu até o limite representado na semente A e B da Figura 5. Tão logo encerrada essa etapa, buscamos ler os questionários *online* da forma mais atenta possível para deliberarmos sobre os jovens que seriam convidados a participar da terceira etapa da pesquisa, a entrevista. Pensando sobre 5, vimos que 6 poderiam participar, pois apresentavam respostas que nos instigaram a buscar saber mais sobre eles.

O convite para a entrevista foi feito em fevereiro de 2023, logo após o fechamento das análises dos questionários *online*. Enquanto aguardávamos a confirmação de recebimento e o aceite do convite, que estava previsto para acontecer no mês de março, planejamos o uso dos recursos de áudio e vídeo para as 5 entrevistas, após serem dadas as autorizações e a ciência do Termo de Livre Esclarecido. Desta forma, foram dispensadas as solicitações de processos junto à SEEDUC para autorização de conversa com os sujeitos envolvidos, o que seria necessário se estivessemos dentro de uma unidade

escolar. Ademais, como Dewer (2013), compreendemos que a técnica ganha relevância devido à otimização de tempo que é oferecido e ao custo-benefício em comparação ao grupo-focal, por exemplo, proposto no Pré-Projeto de Tese submetido a este Programa de Pós-Graduação.

Para a etapa da entrevista, utilizamos como critério o convite de jovens que tiveram participações em coletivos, como o Grêmio Estudantil e o Conselho de Representantes de Turmas, bem como em movimentos sociais e partidários na sociedade, sem deixar de considerar, contudo, jovens que estão alheios a essas duas situações, mas ponderaram suas conquistas pessoais e profissionais. Esse último conjunto sobrepôs a categoria trabalho, pois é um elemento típico em todas as 19 respostas do questionário *online*, ao contrário dos coletivos que citamos acima. Além disso, os sonhos e os planos projetados, ao concluírem o curso do Ensino Médio, dizem respeito ao que chamamos de resiliência.

No entanto, dos 6 jovens selecionados para a participação nesta fase, 5 não corresponderam ao convite. Sendo assim, só foi possível a realização de 1 entrevista e é a partir disso que vamos fazer as análises das narrativas que correspondem tanto ao roteiro de perguntas quanto às dúvidas que atravessaram as respostas no questionário.

4.4. PROPOSTA PARA TRATAMENTO DOS DADOS

O que os jovens trazem nos questionários *online* e na entrevista, bem como nas narrativas do entrevistado possibilita pensarmos sobre o que estamos oferecendo a essa juventude. Ouvir nem sempre é uma prática da escola, porém é urgente que nos silenciemos para compreender quais demandas realmente são necessárias atender/resolver. A metodologia bola de neve oportunizou esse longo processo de pesquisa, revelando-nos circunstâncias sociais que ainda não tinham sido encontradas em outras pesquisas.

Após a coleta das narrativas, seguimos para a análise e a interpretação dos dados. Cabe destacar que essa etapa é feita considerando um conjunto de fatores e não fatos isolados. No entanto, é preciso diferenciar os dois processos indissociáveis envolvidos nessa última fase da pesquisa. Enquanto na análise se procura “ir além do descrito fazendo uma decomposição dos dados e buscando relações entre as partes que foram decompostas”, na interpretação “busca-se sentidos das falas e das ações para se chegar a

uma compreensão ou explicação que vão além do descrito e analisado” (Gomes, 2009, p. 80). O primeiro processo conta com um trabalho mais técnico, objetivo, padrão e sistemático, sendo parte da herança do modernismo educacional.

Apoiadas em Fischman e Tefera (2014, p. 8), fazemos a crítica ao “modernismo na pesquisa educacional”, que é pautado num tipo de rigor científico tomado de herança da modernidade, ou seja, um trabalho que fomenta categorias e classificações. Vejamos o que Fischman e Tefera (2014) consideram:

Pesquisas na área de educação e de ensino muitas vezes preferem se concentrar em resultados padrões, ao invés de ter que lidar com corpos indisciplinados, confusos e imprevisíveis – corpos que são moldados e, por sua vez, moldam os contextos sociais, políticos e econômicos que eles habitam (Erevelles, 2010 *apud* Fischman;Tefera, 2014, p. 7).

Essa característica cientificista que priorizava a frequência com que aparece determinado tema passou a valorizar também as ausências, dando um caráter qualitativo à pesquisa, tornando a técnica híbrida (Bardin, 1979 *apud* GOMES, 2009). Fischman e Tefera (2014) problematizam a hierarquia entre pesquisas quantitativas e qualitativas; enquanto a primeira é controlada, a segunda, não, o que pode se tornar mais complexo pela imersão na subjetividade. Mas, concluem que não há um conceito fechado sobre a melhor forma de realizar pesquisa no campo da educação e reiteram que “temos apenas desafios educacionais que aparecem na forma de tensões, dilemas e enigmas corporificados e complexos” (Fischman; Tefera, 2014, p. 9).

Sendo assim, é pertinente a construção de categorias que envolvam os jovens e a escola; a tabulação das informações. Todavia, as categorias, aqui, não têm interesse de moldar ou de fazer classificações, como são comumente tratadas nas franjas da modernidade (Fischman; Tefera, 2014). Trata-se de um meio para a interpretação em face do contexto apresentado. Sendo assim, a categorização ou a classificação só poderão ser anunciadas no pós-campo.

No processo de interpretação, aparentemente última fase da pesquisa, que está presente desde as primeiras análises documentais, podemos compreender que ele próprio se relaciona com os significantes e com os significados, ou seja, estruturas semânticas com estruturas sociológicas nos discursos dos informantes, somadas as inferências que serão apontadas no percurso entre a pesquisa de campo e a tabulação de informações. Em outras palavras, “chegamos a uma interpretação quando conseguimos realizar uma síntese

entre as questões da pesquisa; os resultados obtidos a partir da análise do material coletado, as inferências realizadas e a perspectiva teórica adotada” (Gomes, 2009, p. 91).

CAPÍTULO 5: PERCURSO E RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO

O trabalho de campo teve início com a busca pelas sementes, ou seja, os professores que ainda trabalhavam no colégio do bairro Roseiral, com o qual a pesquisadora ainda mantinha contato. A conversa informal com as sementes gerou a indicação da onda um, que consistiu em reunir os primeiros jovens que pudessem indicar os próximos até o esgotamento do campo. Com isso, agregaram-se ondas subsequentes, a saber: um, dois, três e, parcialmente, a onda quatro.

Após o contato feito com os jovens a partir das indicações, enviamos o *link* do questionário *online*. Este questionário (Apêndice A) reúne 78 perguntas que buscam trazer o perfil do aluno que a escola formou para a sociedade. Após o esgotamento das indicações e a aplicação do questionário *online*, buscamos avaliar quais jovens seriam convidados para a entrevista. O participante que concordou em conceder a entrevista trouxe uma importante contribuição a partir do relato das memórias da sua trajetória do EM.

Avançando na pesquisa, apresentamos o Capítulo 5, que se estrutura em seções. Começamos descrevendo o processo de construção das ondas da metodologia bola de neve; em seguida, vamos analisar as devolutivas do questionário *online* com importantes nuances do Atlas das Juventudes (Barão; Resegue; Leal, 2022), que traz um perfil dos jovens a nível nacional. Posteriormente, vamos relatar o percurso para a realização da entrevista, bem como as narrativas do jovem entrevistado.

5.1. A linha de largada do percurso circular no campo

Seguindo o planejamento descrito na metodologia bola de neve, em junho de 2022 realizamos contato telefônico com duas professoras que atuavam no 3º ano do Ensino Médio durante os anos de 2018 e 2019 na escola escolhida para esta pesquisa. Após a explicação dos objetivos que buscamos nesse percurso, as professoras, denominadas aqui como sementes, sugeriram nomes de ex-alunos que poderiam participar e que mantinham contato com elas por *WhatsApp*, mesmo que esporadicamente.

Durante a conversa com as sementes, que se deu pelo aplicativo de mensagens e, eventualmente, por algumas ligações, elas demonstraram interesse em receber devolutiva ao final da pesquisa. Uma das professoras chegou a mencionar que reside no bairro e que

tem pretensão de se candidatar ao processo consultivo para eleição de diretor. Reiterou também que vê nesta pesquisa de doutorado uma possibilidade de qualificar o Plano de Ação de gestão que precisa elaborar.

As conversas com as sementes encerraram-se e seguimos com a proposta de fazer contato com os dois egressos que estão categorizados na onda 1. Após uma reapresentação por *WhatsApp* de quem era a pesquisadora, trazendo à memória dos jovens a funcionária da Orientação Educacional, eles se mostraram proativos e se propuseram a colaborar no mesmo dia.

Os dois jovens egressos do Ensino Médio da onda 1 responderam ao questionário que foi disponibilizado por *link*. Mas é importante mencionar que a participação não se deu de imediato, como confirmado inicialmente por eles. Como no período de cinco dias ainda não haviam respondido, compreendemos que era necessário retomar o contato, sendo dessa vez o pedido bem-sucedido.

Em seguida, agradecemos a eles a participação e solicitamos o contato de outros egressos para a formação da onda 2, ou seja, precisávamos de quatro indicações, como foi informado durante a conversa inicial. Cada um dos egressos participantes indicou mais dois jovens, projetando, dessa forma, a onda 2.

O percurso com a onda 2 foi semelhante e, após explicarmos sobre a pesquisa, os jovens se colocaram à disposição. Entretanto, o processo de coleta de dados foi mais moroso, pois, apesar de manifestarem o interesse de colaboração, não acessavam o *link* para responder ao questionário. O contato precisava ser muitas vezes retomado, isso porque os jovens tinham o *WhatsApp* no modo “mensagens temporárias”. Era necessário buscarmos novamente os mesmos jovens, reiterando o pedido e disponibilizando o *link* novamente. O fechamento da onda 2 demorou um pouco mais de dois meses.

Com o planejamento um pouco atrasado, iniciamos a formação da 3ª onda. Apesar de precisarmos de oito participantes, foi necessário fazermos contato a mais para a substituição dos egressos que deixaram de responder aos nossos chamados. É importante mencionar que os contatos a mais foram indicados por integrantes da onda 2.

Outra estratégia para o cumprimento do percurso da onda 3 foi a necessidade de repensar as estratégias no intuito de tornar o acesso ao *link* mais popular e atrativo, para se conseguir as devolutivas que, em alguns casos, estavam demorando bastante. Foi quando enviamos *e-mails* de agradecimento aos que já haviam participado, reforçando elementos que tornam a pesquisa importante. Porém, apenas um dos jovens retornou também em tom de agradecimento.

O processo foi tão lento que, já prevendo a inconclusão da pesquisa, foi necessário reavaliarmos o número de participantes. Deliberamos que a composição da nossa amostra devia abarcar o número de participantes máximo até onde esgotar o mês de janeiro de 2023, tendo em vista o prazo das outras fases da pesquisa. Chegamos ao total de 19 questionários respondidos, incluindo 5 jovens da onda 4.

A onda 4 deveria ser composta por oito jovens de cada semente, ou seja, pensávamos, inicialmente, em 16 jovens. Tendo a onda 4 sido interrompida, concentramo-nos no total de jovens alcançados, pois, mesmo com essa interrupção não prevista no cronograma, a metodologia cumpriu o seu papel, que é o de encontrar os sujeitos até que sejam esgotadas as tentativas.

5.2 As devolutivas dos questionários *online*

Em análise aos 19 questionários com 78 perguntas cada um, submetidos pelo *Google Forms*, todos os participantes concordaram que foram suficientemente esclarecidos acerca da pesquisa e consentiram com a mesma pelo TCLE. Apesar da concordância, observamos que quatro jovens não preencheram no questionário *online* o espaço reservado para indicar o *Instagram*, considerando também a probabilidade de não terem uma conta nessa rede social, o que dificultou rastreá-los no momento da seleção para as entrevistas, pois esse meio somaria mais uma forma de contato além do *WhatsApp* divulgado.

Como dito anteriormente, o questionário foi dividido em seções: 1ª - TCLE; 2ª - subseções: você, escola, território, trabalho, após a conclusão do EM; 3ª - disponibilidade para possíveis futuras entrevistas, buscando, assim, a compreensão dos jovens em diferentes aspectos, dos quais destacamos como prioridade os da segunda seção.

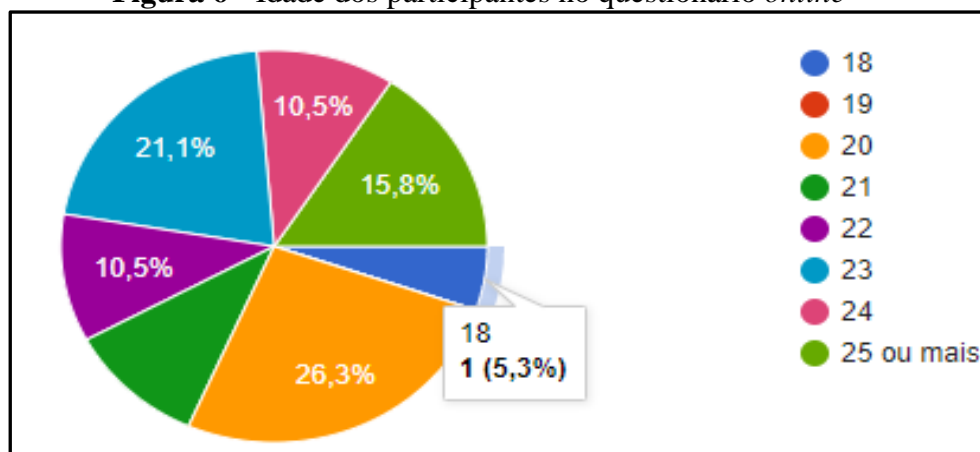
5.2.1. Sobre você

Elaborada essa seção com 42 perguntas que coletam metadados, como informações sobre moradia, família, mercado de trabalho, vínculos criados, lembranças da vida escolar, a partir dela se cria o perfil dos sujeitos da amostra, reunindo dados mais objetivos em que perguntamos sobre algumas variáveis, como idade, religião, etnia,

estado civil etc. O perfil construído contribuirá para o nosso entendimento das questões posteriores, inclusive, para as narrativas colocadas no momento da entrevista.

O grupo é formado por jovens de idade entre 18 e 25 anos ou mais, sendo que 84% ainda são menores de 25 anos. No grupo de jovens, há duas subcategorias: jovem-jovem (18 a 24 anos) e jovem-adulto (25 a 29 anos), como mostra a Figura 6:

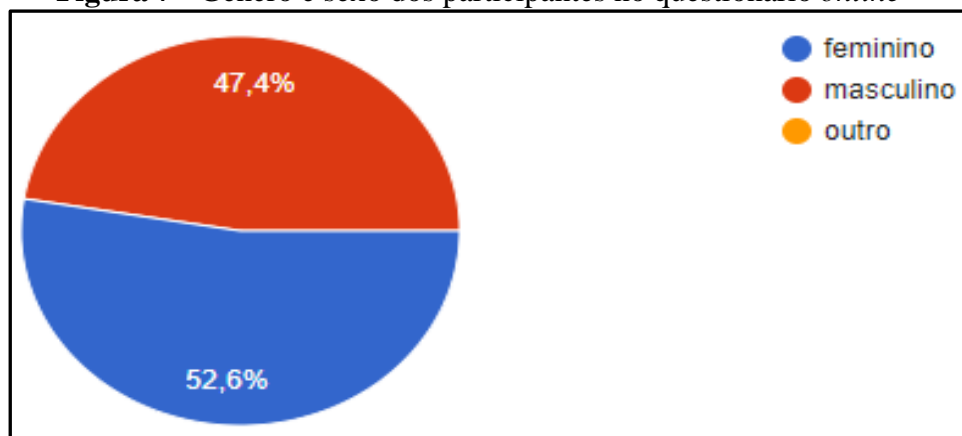
Figura 6 - Idade dos participantes no questionário *online*



Fonte: Pesquisadora (2023).

Apesar de o Estatuto da Juventude trazer para a categoria jovem quem está entre 15 e 29 anos, optamos pelo recorte de “18 até 25 ou mais”, porque trouxemos como hipótese que poucos estariam entre 15 e 17, bem como entre 25 e 29 anos, justamente por serem idades mais comuns no curso do EM. Trazendo o que foi dito em números, apenas um jovem tem 18 anos e três estão entre 25 ou mais.

Para identificar o gênero e o sexo dos informantes, 19 jovens nessa subseção, propusemos as questões 5 e 6 no questionário *online*. Eles, ao se identificarem na questão do gênero, mostram que o seguinte resultado: 53% são do gênero feminino, e 47%, masculino. O resultado se repete ao mencionar o sexo, como mostra a Figura 7.

Figura 7 - Gênero e sexo dos participantes no questionário *online*

Fonte: Pesquisadora (2023).

No questionário, em relação à questão sobre o sexo, havia as opções homem e mulher; contudo, ao perguntarmos sobre o gênero, havia um espaço aberto para outra(s) forma(s) de identificação: feminino, masculino, não-binário e outros. Após o término das devolutivas e início das leituras e interpretações, observamos que fomos desatentos e construímos um questionário não inclusivo. Fazendo uma correlação com o Atlas das Juventudes (Barão; Resegue; Leal, 2022), percebemos que a distribuição dos jovens informantes acerca do sexo corresponde aproximadamente ao perfil da juventude nacional, pois “a distribuição de jovens entre homens e mulheres é bastante equilibrada” entre os “quase 50 milhões de pessoas com idade entre 15 e 29 anos ($\frac{1}{4}$ da população)” (Barão; Resegue; Leal, 2022, p. 8).

Sobre o ano de conclusão do EM, entre os 19 participantes da pesquisa, há jovens que concluíram esse período escolar no ano de 2018 e 2019, sendo que nove são egressos do curso de EM do ano de 2018, e dez são de 2019. Mesmo com essa diferença de ano, é importante destacar que os currículos e propostas para essa etapa do EM não sofreram mudanças.

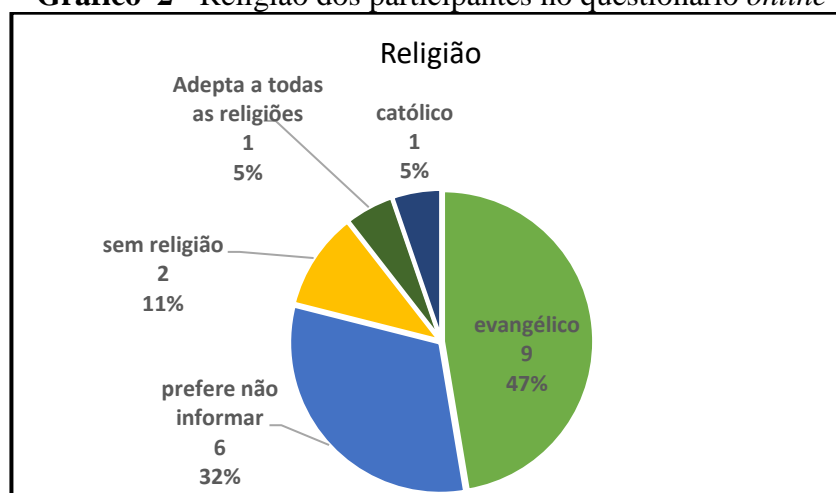
No indicador de concluintes do EM mencionado no Atlas das Juventudes, os jovens considerados brancos alcançaram a taxa de 76,8%, enquanto os jovens pretos e pardos concentram a taxa de 61,8%. Logo, os 19 jovens informantes da pesquisa de campo correspondem à faixa menor de concluintes dessa etapa da EB (Barão; Resegue; Leal, 2022).

Quando indagamos sobre a religião, aproximadamente metade dos participantes se identificaram como evangélicos, mas essa porcentagem pode ser maior, pois pouco mais de 30% preferiram não informar. Se compararmos com o quadro nacional, vemos

que a religião com maior número de adeptos é o catolicismo, diferente do que o Gráfico 2 nos mostra. Mas, apesar desse grupo de católico ainda ser maior que o de evangélico, há uma queda no número de adeptos do catolicismo, o que ocorre em sentido contrário ao reportarmos a religião evangélica, que apresenta um movimento que vem crescendo cada vez mais (Censo, 2010).

Inferimos, ainda, que, diante da experiência nas salas dos professores enquanto ouvinte dos desabafos de alguns colegas de profissão, é possível que os jovens de religião de matriz africana omitam o credo devido ao grande preconceito sobre essas crenças. Veja no Gráfico 2 a distribuição entre crenças religiosas.

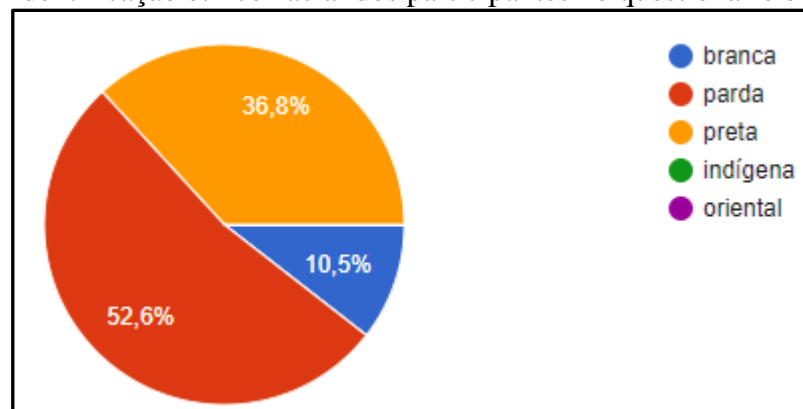
Gráfico 2 - Religião dos participantes no questionário online



Fonte: Pesquisadora (2023).

Ao compararmos com a pesquisa do perfil da juventude nacional, encontramos consideráveis diferenças. Entre os 303 jovens informantes que foram ouvidos durante o ano de 2020, 98 consideram-se sem religião; 95 declaram-se católicos; 59 declaram-se evangélicos; 51 declaram-se de outras religiões, entre afro-brasileiras, budismo, espírita, incluindo os sem crença religiosa, os ateus, e outras (Barão; Resegue; Leal, 2022).

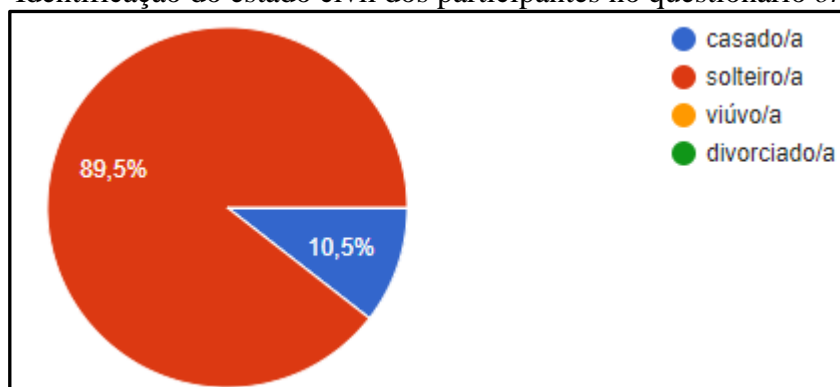
Acerca da identificação étnico-racial, utilizamos as categorias do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Entre os jovens informantes, 53% se consideram pardos, 37% são pretos e uma pequena porcentagem de apenas 10% se reconhecem como branco. Observamos, assim, que entre os participantes, juntando jovens pretos e pardos, eles somam 90%, o que, de acordo com a categoria trazida pelo IBGE, são considerados a porcentagem de negros. Retomando nosso estudo, dos 19 egressos da escola pública do Parque Roseiral, 17 são negros, como mostra a Figura 8.

Figura 8 - Identificação étnico-racial dos participantes no questionário *online*

Fonte: Pesquisadora (2023).

Acerca da população de jovens negros/as, há a estimativa de que seja composta por 31 milhões em números aproximados, sendo autodeclarados 51% pardos e 10% pretos (Barão; Resegue; Leal, 2022). Ou seja, o perfil da juventude nacional é de uma juventude étnica/racial negra, o que contribui em grande medida para compreender sobre a identificação étnico-racial dos jovens informantes.

Buscamos saber, ademais, sobre o estado civil dos participantes e verificamos que dez mulheres e sete homens são solteiros, e dois homens são casados. Logo, 89,5% são solteiros/as e os demais, casados. Vejamos a Figura 9.

Figura 9 - Identificação do estado civil dos participantes no questionário *online*

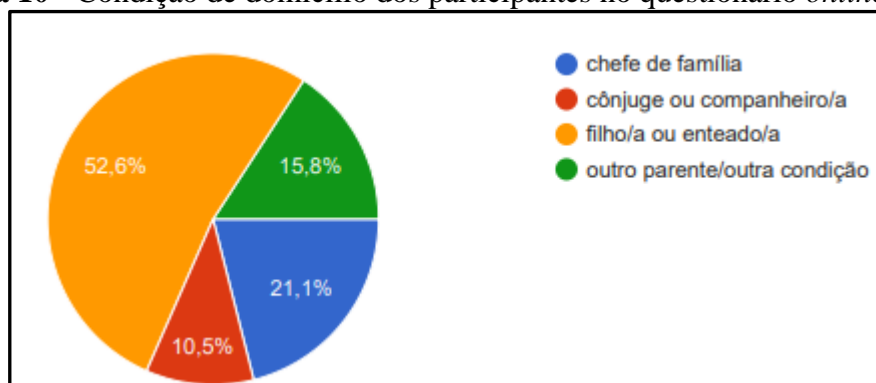
Fonte: Pesquisadora (2023).

Vimos que os participantes casados têm idade de 21 e 24 anos e são evangélicos. Diante da questão sobre domicílio, em que buscamos saber as condições de moradia, os egressos casados disseram se ver como chefes de família, que, em nosso entendimento, significa que são pessoas que se sentem responsáveis pelo sustento da casa. Entre as

opções, quatro se colocam como chefes de família, mais da metade ainda reside na condição de filho/enteado (dez participantes); como cônjuge/companheiro são 2; já na condição de residir com outros/parentes são 3 jovens.

Direcionando o olhar para os que sinalizaram cônjuge/companheiro e chefes de família, notamos que duas mulheres se colocam como cônjuge/companheiro e outras duas se colocam como chefes de família, como verificado na Figura 10.

Figura 10 - Condição de domicílio dos participantes no questionário *online*

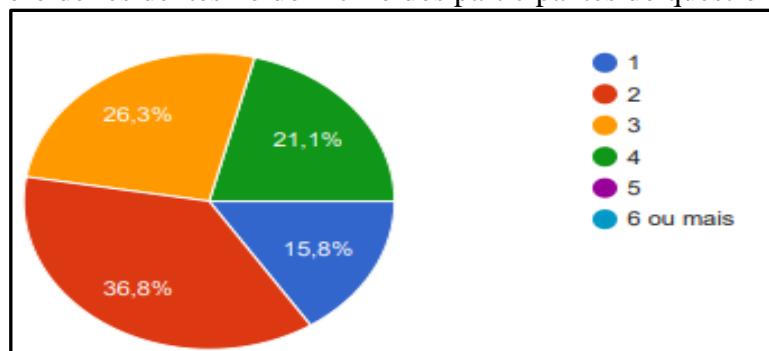


Fonte: Pesquisadora (2023).

Fazendo um paralelo com as informações dos que se colocam como casados, percebemos uma contradição: se antes apenas 2 se posicionaram como casados, agora temos mais 2 mulheres que se consideram cônjuge/companheiro, o que causa conflito com as informações preenchidas no formulário *online*, onde elas se classificaram como solteiras. Uma informação que consideramos importante, claro, mas que não foi averiguada por falta de oportunidade.

Em observação do perfil nacional, as taxas de jovens enquanto filho/enteado, chefes de família e cônjuge nos respectivos domicílios não estão tão distantes da pesquisa. “Os papéis que os jovens ocupam nos seus domicílios também é variado. Enquanto mais de 55% dos jovens brasileiros ocupam o lugar de filho ou filha, 15% ocupam o lugar de pessoa responsável pelo domicílio e quase 13% ocupam o lugar de cônjuge” (Barão; Resegue; Leal, 2022, p. 21). Sobre o papel de enteado/da, as taxas são somadas separadas dos que estão como filhos/as, representando, então, 2,7% (Barão; Resegue; Leal, 2022, p. 21).

Quando perguntados sobre o número de pessoas que residem no mesmo domicílio, temos uma porcentagem aproximada de 26%, 21%, 16% e 37%, que, respectivamente, concentram 3, 4, 1 e 2 pessoas no mesmo lar. Vejamos a Figura 11:

Figura 11 - Número de residentes no domicílio dos participantes do questionário *online*

Fonte: Pesquisadora (2023).

Observamos, diante das respostas individuais, que entre os jovens que se classificam como chefes de família a renda familiar pode ser categorizada em 5 faixas: (1. até R\$ 650,00; 2. de R\$ 650,00 a R\$1.300,00; 3. de R\$1.300,01 até R\$1.950,00; 4. de 1950,01 até 2.600,00; 5. acima de R\$ 2.600,00). Temos, então, entre os jovens, 42,1% que possuem renda familiar de R\$ 1.300,00 até R\$ 1.950,00; 15,8% que estão entre R\$ 1.950,00 e R\$ 2.600,00; 21,1% entre R\$ 650,00 a R\$ 1.300,00; e, finalmente, 15,8% que estão acima de R\$ 2.600,00.

Entre esses, uma jovem reside sozinha e tem renda entre R\$ 1.300,00 e R\$ 1.950,00; outra, diz ter duas pessoas que moram no mesmo domicílio, contabilizando uma renda acima de R\$ 2.600,00. Em relação aos demais, que são os homens já mencionados, um deles diz dividir domicílio com mais duas pessoas e possuir renda entre 650,00 e R\$ 1.300,00; enquanto o outro, que também informa morar com mais duas pessoas, possui renda entre R\$ 1.300,00 e R\$ 1.950,00.

Concluimos que, desses que detêm as responsabilidades de sustento da família, as mulheres apresentam melhores salários. Observando os mesmos itens com os jovens que ainda residem no domicílio dos pais/responsáveis na condição de filho/enteado, vemos, na Tabela 2, que a renda familiar de pessoas com mais membros na família acaba sendo menor ao compará-las com o primeiro grupo mencionado:

Tabela 2 - Número de pessoas por domicílio e renda familiar

Jovens informantes/homens	
Número de pessoas que residem no domicílio	Renda familiar
3	R\$ 1.950,00 – R\$ 2.600,00
4	R\$ 1.300,00 – R\$ 1.950,00
2	R\$ 1.950,00 – R\$ 2.600,00
3	R\$ 1.950,00 – R\$ 2.600,00
4	R\$ 1.300,00 – R\$ 1.950,00

Jovens informantes/mulheres	
Número de pessoas que residem no domicílio	Renda familiar
4	R\$ 650,00 – R\$ 1.300,00
4	R\$ 650,00 – R\$ 1.300,00
3	R\$ 1.300,00 – R\$ 1.950,00
3	R\$ 650,00 – R\$ 1.300,00
3	Acima de R\$ 2.600,00

Fonte: Pesquisadora (2023).

Analisando a renda dos que residem no domicílio na condição de filho/enteado, concluímos que a renda familiar é menor nas famílias com mais membros; e a dos que estão na condição de chefes de família, vimos que esse grupo possui melhores rendas, considerando o número de pessoas residentes. Cabe destacar que as melhores rendas se revelam sendo as das mulheres chefes de família, já que uma mora sozinha e a outra tem apenas mais um membro residente com quem partilha moradia.

Diante desses dados, é possível inferir que as mulheres, quando se assumiram chefes de família, buscaram maiores salários e procuraram não ampliar a família, o que diz muito sobre perspectiva de futuro. Essa atitude é uma alternativa à imposição de ser colocada como única a executar o trabalho doméstico, o que já é instituído na cultura patriarcal da sociedade. Esse dado também vai na contramão de estatísticas de 2019, ano em que “homens ganhavam 47,24% mais que mulheres no Brasil, inclusive no desempenho das mesmas funções há essa diferença” (Barão; Resegue; Leal, 2022, p. 109).

Trazendo esse cenário socioeconômico das cinco faixas e considerando que somente 15,8% dos jovens informantes vivem com renda familiar acima de R\$ 2.600,00, verificamos que há espelhamento entre essa informação e outra, a saber: a “diminuição da presença de jovens nas classes A, B e C e um aumento nas classes D e E [...]. Nas classes altas, predominam os domicílios sem jovens, enquanto há um crescimento de renda menor naqueles domicílios que contam com jovens” (Barão; Resegue; Leal, 2022, p. 20).

Estes dados desenvolvidos até aqui, mais objetivos, favorecem a montagem do perfil dos jovens em que concluímos que nossos informantes majoritariamente possuem menos de 25 anos e pertencem às categorias feminino e masculino de forma equilibrada, favorecendo respostas representativas dos dois gêneros. Também observamos um equilíbrio entre a quantidade de jovens de 2018 e de 2019, o que propicia uma perspectiva de respostas mais comuns diante das situações postas no formulário *online* e no roteiro de entrevistas.

Os jovens tendem a ser adeptos da religião evangélica, majoritariamente são negros e mais de 50% ainda vivem na condição de serem cuidados por responsáveis/pais (não estamos considerando, aqui, a condição de maior idade apresentada pelo Estatuto da Criança e Adolescente - ECA). Vimos que uma pequena porcentagem está na condição de cônjuge/companheiro. Essa informação nos leva a pensar que não há um intenso interesse dos jovens em constituir uma nova família.

Observamos que 37% (maior porcentagem entre as opções) dos domicílios entre os informantes possuem apenas duas pessoas, seguidos de 26% com três pessoas, o que nos ajuda a conjecturar sobre as condições de acesso aos bens e serviços se considerarmos a questão da renda familiar. Apenas 15,8% ganham acima de R\$ 2.600,00 e quase metade dos participantes (42,1%) estão na faixa de R\$ 1.300,00 até R\$ 1.950,00 de renda.

Devemos lembrar que os questionários foram respondidos no mês de fevereiro do ano de 2023, quando ainda se vigorava o salário mínimo de R\$ 1.212,00, referente ao ano de 2022. Concluimos, assim, que 68,5% vivem com uma renda familiar abaixo de dois salários mínimos. Acerca da renda familiar, D'Agostini, Junior e Marcassa (2017, p. 144) apontam que “a condição socioeconômica dos jovens pobres, que vivem nos territórios de precariedade social, faz com que eles se submetam à exploração do trabalho simples e desvalorizado bastante cedo”. Esse baixo salário gera mais impacto quando é cruzado com o valor da cesta básica no estado do Rio de Janeiro durante o mês de fevereiro, que mostra um aumento com valor médio de R\$ 745,96 (DIEESE, 2023). Um valor que gera impacto se considerarmos o número de pessoas no domicílio, mostrado na Tabela 2.

5.2.1.1. Território

O colégio estadual da pesquisa situa-se na Baixada Fluminense, cidade de Belford Roxo. A cidade tem área territorial total de 78,985km²/2022, das quais 62,89km²/2019 são área urbanizada (IBGE, 2022), tendo ainda uma grande área não urbanizada (Ferreira; Coelho, 2017). A região faz fronteira com as cidades de Duque de Caxias, São João de Meriti, Nova Iguaçu e Mesquita. Tem como população 483.087 pessoas, distribuídas no conjunto de 30 bairros e com população jovem de 15 a 29 anos de idade, totalizando uma juventude de 107.393 pessoas (IBGE, 2022). Os 107.393 jovens estão incluídos nos 24% da população jovem brasileira, conforme o Atlas das Juventudes (Barão; Resegue; Leal, 2022).

Segundo o IBGE (2022), o esgotamento sanitário adequado atende 81,4%/2010, a arborização de vias públicas alcança 35,1%/2010, a urbanização de vias públicas chega a 38,1%/2010, e a população exposta ao risco é expressiva, contando com 53.204 pessoas. Essa “infraestrutura urbana da cidade é deficitária, uma vez em que não são todos os bairros que contam com o abastecimento regular e rede de esgotamento sanitário” (Ferreira; Coelho, 2017, p. 1).

Já a população sem coleta de lixo está em 30%, e os domicílios sujeitos à inundações estão em 33,0%. Sobre a coleta de resíduos, 108.200 habitantes da região não têm os seus resíduos recolhidos. Acerca da infraestrutura, apenas 60% das vias são pavimentadas, considerando o espaço urbano, o que representa uma porcentagem inferior ao compararmos a média de outras cidade, bem como a média nacional (Municípios e Saneamento, 2020).

Quando buscamos saber sobre importantes Indicadores de Desenvolvimento Sustentável das Cidades, o município de Belford Roxo revela que o orçamento municipal para a saúde é classificado na categoria “grande desafio” quanto ao cumprimento da meta. Sobre energia limpa e acessível, o município está na categoria “desafio” (IDES, 2023).

Em relação a trabalho e rendimento, o salário médio mensal dos trabalhadores foi de 2 salários mínimos em 2021. O percentual populacional com rendimento nominal *per capita* com valor até meio salário mínimo em 2010 era de 39,3%. Enquanto que “a proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 7,85%” (IBGE, 2022, documento *online*). A respeito da educação, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (EM) foi de 3,5, estando aquém da média estadual do Rio de Janeiro, que é 5,7. Entre a média estadual temos a da rede pública e a da rede privada, respectivamente, 5,3 e 6,8 (INEP, 2021).

A cidade, apesar de ter acesso à estação ferroviária que faz o ramal Belford Roxo-Central do Brasil, oferece acesso à Rodovia Presidente Dutra, conhecida também por BR – 116. Contudo, esse acesso é muito restrito à população que reside próximo ao Centro do município. A Rodovia BR – 040, conhecida como Washington Luís, é acessada pelos bairros periféricos de Belford Roxo, que fazem divisa com o município de Duque de Caxias. Em geral, os demais munícipes que residem nos bairros que não estão nestas pontas entre Duque de Caxias e Centro de Belford Roxo, para o deslocamento por essas vias mencionadas, é necessário fazer uso de mais de um transporte.

A cidade de Belford Roxo ainda conta com uma área não urbanizada e, na visão de Ferreira e Coelho (2017), a cidade não é potencializada. As autoras apontam ainda

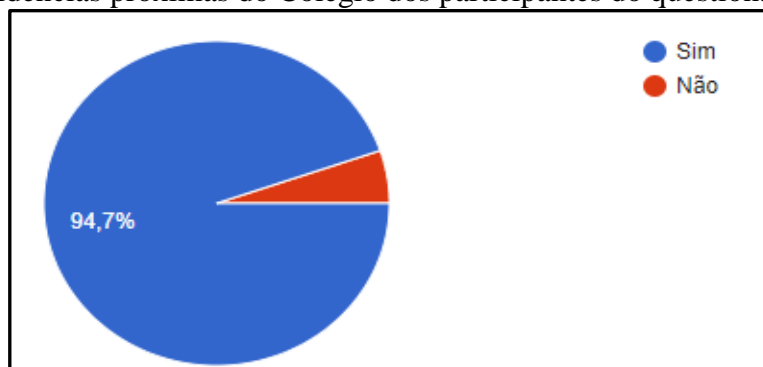
para a necessidade de uma ação imediata do governo, tendo em vista que consideram o termo “coletivismo” importante nos espaços vacantes³⁸. Sobre os espaços vacantes, as autoras consideram:

podem exercer função social, além de contribuírem para construção da qualidade da paisagem urbana, requalificando sua urbanidade através dos novos fluxos observados, as relações sociais e movimentos feitos pela sociedade que significam o lugar. Amparados na ideia que o espaço público é o lugar do coletivo por excelência, salientamos a importância da refuncionalização dos vazios urbanos com a participação da população, aquele que de fato darão sentido ao lugar, respeitando a memória e cultura local, se baseando nos interesses em conjunto que garantirão de maneira prospectiva o dever do município de Belford Roxo (Ferreira; Coelho, 2017, p. 6).

Para saber com os jovens informantes mais sobre o território, na seção “Sobre você”, no questionário *online*, mais especificamente nas questões 14 até a 18, buscamos identificar a distância entre a escola e as respectivas residências, sendo a escola localizada no Parque Roseiral e a única que atende à comunidade do entorno³⁹.

O questionário, em parte, visa mensurar sobre a proximidade entre escola e residência. Perguntamos se, enquanto estudantes do colégio no Parque Roseiral, eles residiam próximo à unidade de ensino. Observemos a Figura 12 a respeito disso.

Figura 12 - Residências próximas do Colégio dos participantes do questionário *online*



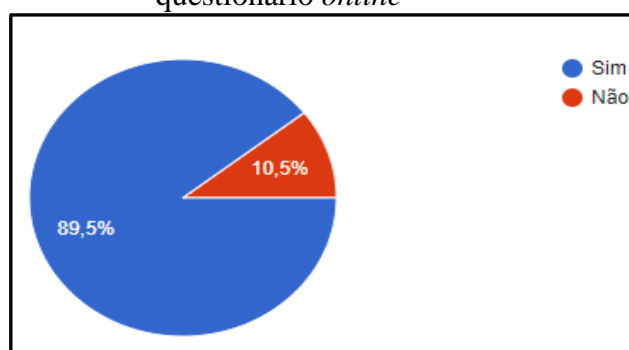
Fonte: Pesquisadora (2023).

³⁸ Ferreira e Coelho (2017) trazem como espaços vacantes os locais que são considerados como não apropriados dentro do perímetro urbano.

³⁹ Para acessar as outras escolas de EM da rede estadual mais próximas, é necessário deslocar-se até o bairro Vale do Ipê no percurso de 2,6 km; ou São Vicente, em um percurso de 3,4 km. Contudo, nesse período em que os jovens informantes estudaram, não era possível ter o livre deslocamento, pois, como menciona Mattos (2018), a região era submetida a regras de rivalidade entre narcotraficantes que relativizavam o vínculo com outros territórios. Essas considerações vão ao encontro das perspectivas do Atlas das Juventudes, pois “em locais onde há conflitos entre facções, por exemplo, é possível que haja restrições de circulação para pessoas e jovens” (Barão; Resegue; Leal, 2022, p. 200).

A Figura 13 sinaliza com círculos amarelos os bairros adjacentes Maringá, Santa Amélia e Parque Amorim. A escola está marcada com círculo verde. Assim, não avaliamos que o Parque Amorim fica próximo da escola. Nesta mesma perspectiva, vamos analisar a Figura seguinte, 14, mas, para o entendimento de que o bairro Vilar Novo fica longe da escola, queremos chamar a atenção para a Praça de Santa Marta, que

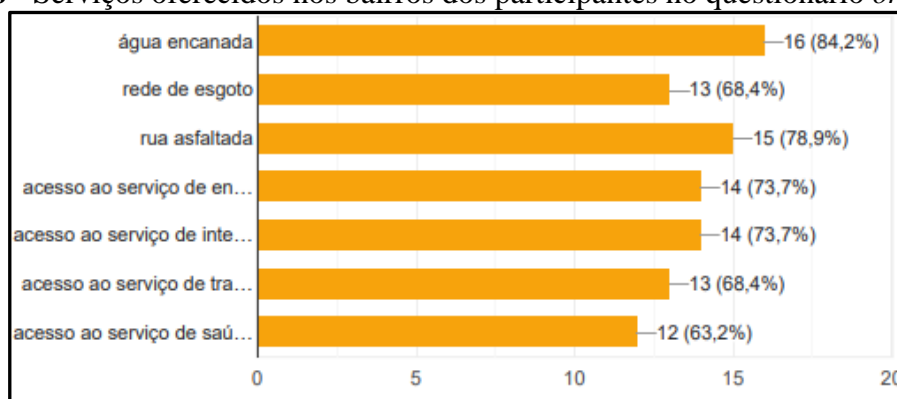
Figura 15 - Jovens que residem próximos do colégio entre os participantes no questionário *online*



Fonte: Pesquisadora (2023).

Entre os participantes que continuaram morando próximo da escola e os que se mudaram, procuramos saber sobre as condições urbanas do bairro. Eles responderam condicionados pelos elementos elencados nas opções do formulário *online*, que considerou elementos que fazem parte da vida cotidiana no bairro de moradia. Nas opções registraram: água encanada (84,2%), rede de esgoto (68,4%), rua asfaltada (78,9%), energia elétrica (73,7%), internet (73,7%), transporte público (68,4%) e serviço de saúde (63,2%), como mostra a Figura 16.

Figura 16 - Serviços oferecidos nos bairros dos participantes no questionário *online*



Fonte: Pesquisadora (2023).

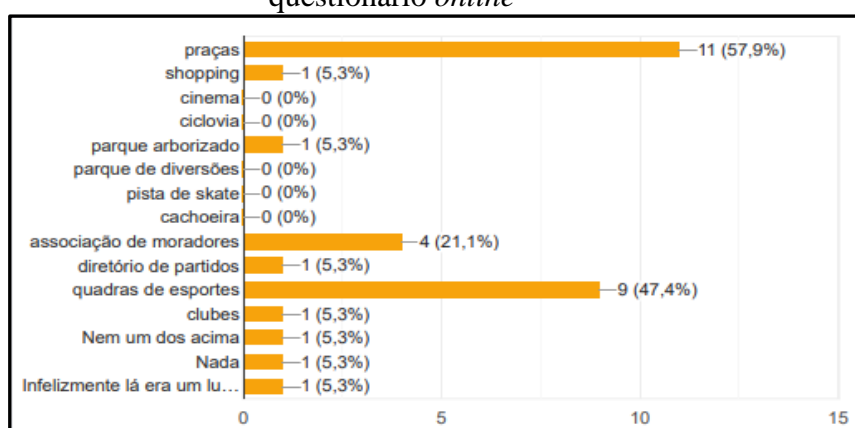
Essas informações de acesso aos serviços básicos da população revelam que, mesmo com as mudanças de domicílio, ainda há grandes problemas na oferta de serviços básicos, não sendo, portanto, um problema específico do Parque Roseiral, e sim da própria cidade, isto é, da gestão pública.

5.2.1.2. As relações na escola e no território

Ainda nesta seção, buscamos compreender um pouco sobre as relações construídas na escola. Na questão 19 do questionário *online*, vimos que 95% dos jovens ainda têm amigos desde a época do EM. Quando perguntamos sobre as memórias acerca da escola no período escolar, todos disseram ter boas lembranças da fase em que estudavam. A esse respeito, percebemos ao ler as respostas individuais que, dos 19 informantes, 17 registram memórias construídas coletivamente, citando as aulas, os passeios, as apresentação de seminário, as brincadeiras, as gincanas, o horário do almoço. Todas essas memórias envolvem pessoas, interações com o outro.

Observando com mais detalhes essas memórias, temos, entre os 17 jovens informantes, 3 que mencionaram passeios, como Museu da República e cinema. Isso nos permite inferir acerca da importância do acesso aos espaços de socialização. Essa questão nos faz estabelecer relações com as perguntas 67 e 68, que pertencem à subseção vista mais à frente, porém se mostrou oportuno antecipá-las. Procuramos saber, justamente, o que o bairro onde residem e o Roseiral têm para ofertar no que toca à socialização. Veja as Figuras 17 e 18 abaixo, que representam as questões 67 e 68, respectivamente, do questionário *online*, e que foram dispostas para marcação em caixas de seleção, ou seja, mais opções poderiam ser marcadas.

Figura 17 - Espaços que o bairro Roseiral oferece segundo os participantes no questionário *online*



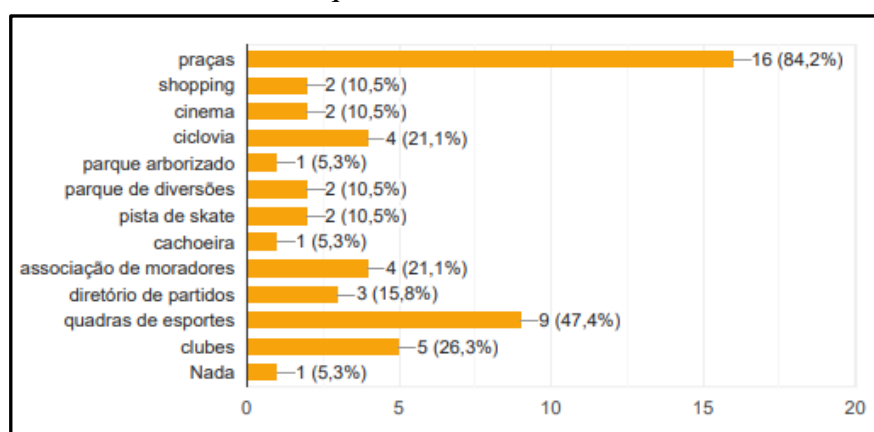
Fonte: Pesquisadora (2023).

Os dispositivos de lazer, cultura, organização social e esporte são compreendidos por nós como espaços de socialização de que o Parque Roseiral dispõe. Aproximadamente 60% dos jovens afirmam que a região da escola tem praças, 21%

citam associação de moradores e quase 50% citam quadras de esporte. O que chamamos a atenção é para a ausência de espaços culturais, por exemplo, e de diversificação de ambientes de lazer e esporte. Além disso, preocupa-nos que apenas 21% dos jovens possuem a ciência da associação de moradores, tendo em vista a grande importância para a melhoria do próprio bairro que essa organização possibilita, sendo esse grupo também um espaço de discussão política e de questões coletivas.

Quando direcionamos as perguntas para a região de domicílio (cf. Figura 18), as praças estão presentes em 84% das respostas; as quadras de esportes seguem com 47%; os clubes com 26%; a ciclovias com 21%; a associação de moradores 21%, e, por último, o diretório de partidos com 16%. Reforçamos esses dois últimos, pois são ferramentas políticas que se mostraram impopulares entre os participantes.

Figura 18 - Espaços que o bairro de domicílio oferece segundo os participantes no questionário online



Fonte: Pesquisadora (2023).

Diante do quadro que mostra o quanto as regiões são limitadas em oferta de ambientes culturais, lazer etc., queremos apontar para a dinâmica excludente: “as juventudes experimentam barreiras nas possibilidades de acessar a cultura” (Barão; Resegue; Leal, 2022, p. 144). Para além da juventude das classes populares,

O aproveitamento de equipamentos e atividades de cultura gratuitas oferecidas pelo poder público ainda é baixo entre as juventudes: bibliotecas públicas (8% dos jovens visitaram nos últimos 30 dias, 59% nunca visitaram), exposições fotográficas (3% visitaram nos últimos 30 dias, 71% nunca visitaram). Isso pode estar relacionado à falta de interesse das juventudes nessas atividades ou outros obstáculos, como disponibilidade de transporte ou de horários que coincidam com o tempo livre e finais de semana (BRASIL, 2013b). Apenas 17,2% dos municípios possuem Pontos de Cultura, sendo que os equipamentos culturais mais comuns são bibliotecas públicas, estádios e ginásios, clubes e *lan houses*. Os cinemas só estão presentes em 10% dos municípios brasileiros

- os museus e teatros, em menos de 26% (IBGE, 2018) (Barão; Resegue; Leal, 2022, p. 145).

Temos aqui duas variáveis: a falta de interesse e a ausência desses espaços como desafios. Contudo, na pesquisa com os jovens do Parque Roseiral, procuramos saber sobre o que a região oferece e vimos o quanto ela é precária, não entrando na discussão sobre interesses, o que não nos pareceu ser o cerne da questão.

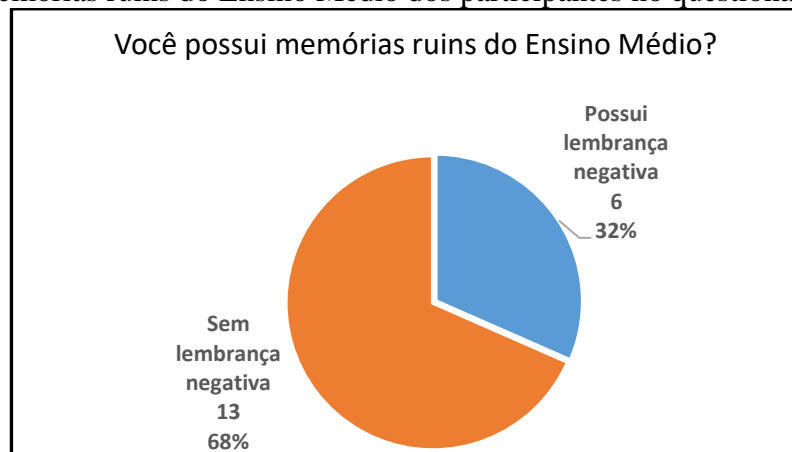
Inferimos que a escola foi um dispositivo para os estudantes acessarem outros espaços. As aulas e os passeios previstos atendem a uma demanda específica de um plano de curso, porém, em paralelo, eles desenvolvem habilidades muitas vezes pouco explícitas, como a socialização entre estudantes num espaço menos engessado e uniforme. Destacamos o quanto a oferta das aulas e passeios se fixam nas memórias.

Nessa mesma direção, reconhecemos o que é tido nos bairros populares pelos quais transitamos e também que é possível desenvolver o entendimento sobre a possibilidade de articular esses acessos por meio dos diretórios partidários e das associações dos bairros. Todavia, tão importante quanto as instituições é o próprio movimento coletivo não institucional, que Mesquita, Bonfim, Padilha e Silva (2016) também defendem. Essa consciência políticossocial está prevista na LDBEN nº 9.394/96.

Dayrell (2007) cita que a construção das experiências sociais se relaciona em grande medida com a vivência no meio em que estamos inseridos; no caso, evidenciamos os jovens em relação às ofertas, às oportunidades e às influências que têm nos seus lugares de pertencimento. Um território limitado tende, assim, a trazer poucas experiências sociais, ficando a cargo da escola esse grande papel. Em consonância com que estamos elucidando, Borges (2018), no que tange ao território, ressalta que o local de moradia é essencial para a formação das perspectivas dos sujeitos.

A partir das Figuras 17 e 18, vimos aqui que, para terem acesso aos demais espaços sociais, é preciso deslocar-se. A região de moradia é limitada e diminui as chances que os jovens têm de explorar os territórios, socializando-se com as demais pessoas, representando esse momento uma forma de ampliar o conhecimento cultural e artístico, indo além do científico da escola e do religioso crença de alguns.

Retomando a subseção que atravessa as memórias na escola, perguntamos sobre as memórias ruins de que se recordam, caso as possuam. Dos participantes, 13 afirmam não ter memórias ruins da escola durante o curso do EM, como sinaliza o Gráfico 3.

Gráfico 3 - Memórias ruins do Ensino Médio dos participantes no questionário *online*

Fonte: Pesquisadora (2023).

Entre os participantes, 32% contam as seguintes situações: alunos sendo ignorantes com os professores e os funcionários; as ocorrências, que são os registros feitos pelos funcionários da escola quando há uma conduta indisciplinar do aluno; “quando a diretora não quis permitir que fizéssemos festa de formatura fora da escola e não quis devolver nosso dinheiro”; brincadeira de mau gosto que o próprio aluno fez com o colega; “alunos tóxicos”; e falta de recursos pedagógicos.

Analisando o que foi citado como lembranças negativas, podemos inferir que as situações são bem pontuais e envolvem tanto as relações de tratamento entre os próprios colegas quanto um episódio com a direção da escola. De caráter coletivo, temos apontado também a falta de recursos pedagógicos.

5.2.1.3. Os planos e os sonhos: perspectivas e realidade

A partir das questões abertas 24 e 25 do questionário *online*, propomos conhecer as perspectivas de futuro dos jovens entrando na dimensão de planos e sonhos entre o profissional, os estudos e a vida em geral a partir da conclusão do Ensino Médio. Como perguntas de caráter aberto, os jovens puderam descrever na questão 24 quais planos e sonhos gostariam de realizar quando concluíssem o EM, sendo as respostas reproduzidas na parte A do Quadro 4. A parte B se refere à questão 25, que pergunta sobre, entre os planos mencionados, quais não foram possíveis realizar ainda. Nessas duas questões queremos identificar se, com o passar desses anos, os egressos conseguiram alcançar seus projetos ou parte deles. Vejamos o Quadro 4:

Quadro 4 - Respostas sobre planos e sonhos após a conclusão do Ensino Médio

Planos para realizar (A)	Planos que não foram possíveis realizar (B)
Me formar em psicologia e conseguir atender no meu próprio consultório.	A faculdade, conseguir me formar em Recursos Humanos.
Sempre sonhei com a área em que atuo no momento, sou técnico de enfermagem socorrista e curso o 6º período de Enfermagem.	Concluir o ensino superior, porém está em andamento.
Me formar em Engenharia Elétrica e atuar na área.	Nenhum.
Fazer viagens para fora do país.	Viajar.
Ter cursado uma faculdade ao término do Ensino Médio, porém tive que ir trabalhar para poder conseguir minhas coisas e o sonho de cursar a faculdade ficou para depois.	Fazer minha formação na faculdade.
Gostaria de ter me profissionalizado na área da moda.	O estudo de moda.
Eu gostaria de ser professor de Educação Física.	Não consegui ser professor de Educação Física ainda.
Gosto muito de design gráfico, faço edições de vídeo e artes, e pretendo trabalhar com isso no futuro.	Fazer o curso superior para aprender de forma correta o que já sei fazer.
Almejava entrar para as Forças Armadas, mas a falta de oportunidade foi maior.	Entrar para as Forças Armadas, participar de concurso público, entre outros.
Sou microempreendedora de salão de beleza.	Crescer no meu estabelecimento.
Queria fazer curso de Enfermagem e fazer faculdade de Medicina.	Não consegui fazer o curso nem a faculdade.
Ser bombeira.	Ser bombeira
Trabalhar fora, entrar em uma faculdade.	Entrar na faculdade
Fazer uma faculdade de Administração.	Condições financeiras
Um curso técnico na área da Medicina Veterinária.	Curso de veterinária
Em termos profissionais, alcançar todas as minhas metas possíveis; em estudos, realizar meu sonho de passar em concurso.	Passar no concurso
Faculdade.	Faculdade

Fonte: Pesquisadora (2023).

Na primeira coluna do quadro acima, temos as 17 respostas registradas pelos participantes. Nota-se que 10 delas estão relacionadas diretamente ao curso de nível superior. Além disso, o Quadro 4 também mostra que dois dos projetos registrados têm explicitamente planos e sonhos que se relacionam ao curso técnico. Então, temos 12 jovens que atrelam seus projetos profissionais à escolarização. Entre os respondentes, 3 visam uma estabilidade na área militar, enquanto 1 tem uma perspectiva empreendedora, e outro visa ampliar seu conhecimento de maneira informal a partir de viagens internacionais.

De forma sistematizada, entre as respostas podemos compreender que quase 100% dos jovens planejam uma vida profissional. Conforme Bergamaschi, Ferreira e Batitucci (2017), jovens tendem a ter anseio pela conquista da independência e da vida

profissional, o que se atrela à sentença de Carrochano (2013, p. 29): “a juventude brasileira é uma juventude trabalhadora”.

Continuando, a coluna B resguarda as respostas à pergunta sobre quais desses planos e sonhos ainda não foram possíveis de realizar. Ali, vimos que 2 jovens conseguiram materializar os seus planos: um informante concluiu a faculdade, e o outro está cursando o ensino superior. Os demais demonstraram interesse em realizar o curso de nível superior, inclusive citando qual curso lhes interessava, desejo que pode ser reiterado com a fala de Carrochano (2013, p. 35): “o ensino superior estava no horizonte, bem como nas expectativas de suas famílias”. Há a expectativa do ingresso no ensino superior, contudo, as dificuldades apresentadas nas respectivas trajetórias foram significativas.

Segundo Carrochano (2013), algumas dificuldades cooperam para não o ingresso ou até mesmo a não permanência no ensino superior, mesmo após conquista de bolsa de estudos, os quais sejam: o transporte, a alimentação, a compra de material etc. Lima e Nonato (2021, p. 14) vão além e consideram que ainda é marcante a desigualdade social, o que culmina nessa impossibilidade: “a não-conclusão do Ensino Médio, as dificuldades de acesso ao processo de escolarização e qualidade dos mesmos, a defasagem em relação aos conteúdos cobrados no ENEM [...]”.

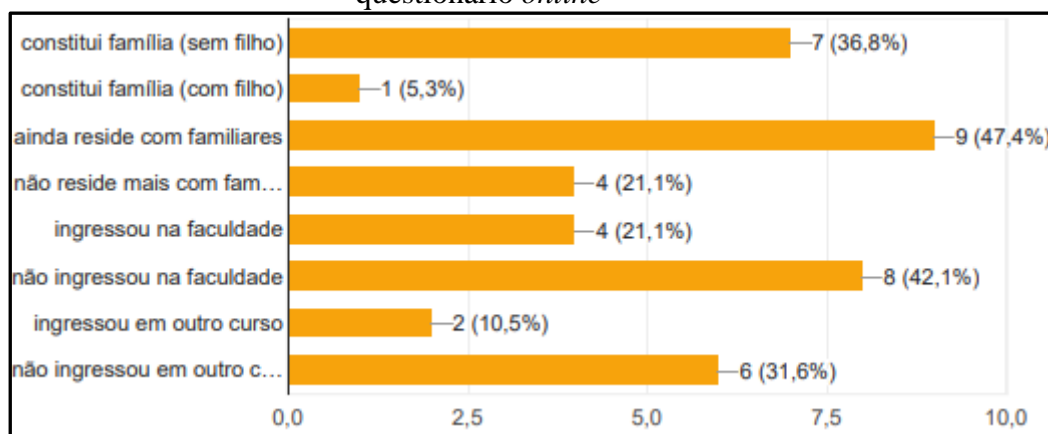
Houve a ampliação do acesso ao ensino superior, já que “em 2018, as pessoas pretas e pardas representaram 50,3% dos estudantes do ensino superior da rede pública e 46,6% da rede privada” (Barão; Resegue; Leal, 2022, p. 50), principalmente pela implementação de políticas públicas geradas por uma agenda de discussões e pressões do movimento negro, dos movimentos sociais, dos cursinhos populares e de um novo público. Além disso, passou a ser possível alcançar o ensino superior por meio do Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES), do Programa Universidade para Todos (PROUNI), do Sistema de Seleção Unificada (SISU), e por meio do uso da nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), pela Lei nº 12.711/12 popularmente conhecida como Lei de Cotas (Lima; Nonato, 2021)⁴⁰. É inegável que ainda precisamos avançar na materialização e expansão dos Programas, garantindo, assim, a ampliação da oferta de vagas.

Agora, chamamos a atenção para a jovem empreendedora, pois ela tinha como plano estar no campo da beleza e conseguiu. Apesar de concluir que não cresceu no

⁴⁰ O FIES e o PROUNI são programas do setor privado; O SISU e a Lei de Cotas são políticas do setor público (Lima; Nonato, 2021).

empreendimento, acreditamos que seja mais um julgamento de autocobrança, pois, após a conclusão do EM, ela conseguiu construir uma carreira sólida e bem aceita no mercado. O desejo de crescer é importante, mas é complementar, visto que o salão já existe. Ainda na dimensão dos planos e sonhos, apresentamos algumas opções a serem escolhidas pelos jovens. Elas estão relacionadas ao término do curso do EM, conforme Figura 19 abaixo:

Figura 19 - Realizações após conclusão do Ensino Médio dos participantes no questionário *online*



Fonte: Pesquisadora (2023).

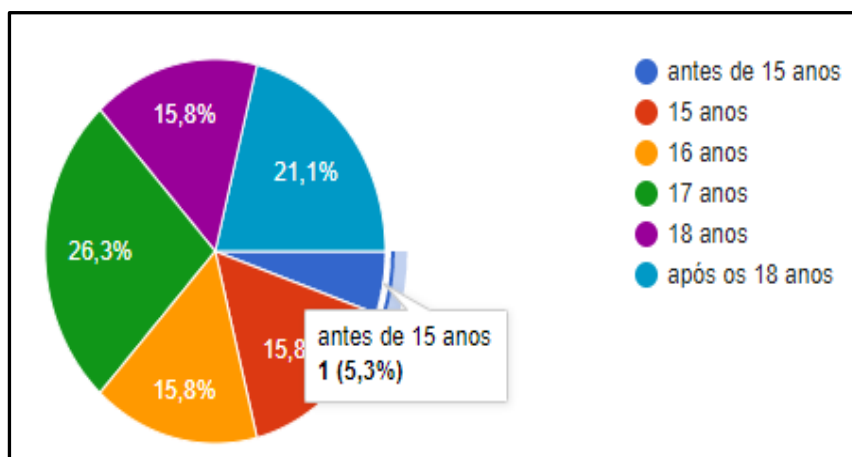
Dos participantes, 36,8% constituíram família sem filhos; 5,3% têm família com filhos; 47,4% ainda residem com a família; 21,1% não residem mais com os familiares; 21,1% ingressaram na faculdade; 42,1% não ingressaram no ensino superior; 10,5% ingressaram em outro curso não especificado; 31,6% não ingressaram em outro curso. Nessa questão, observamos na Figura 19 uma contradição em relação ao Quadro 4, que sinaliza apenas dois jovens como presentes no curso superior, um com *status* de concluinte e o outro cursando. Aqui na Figura 19, é apresentado um número maior de jovens que ingressaram na faculdade, somando um total de quatro pessoas. É possível que pudesse haver o ingresso com desistência, o que pode ser averiguado durante as entrevistas se esses casos fizerem parte dos participantes selecionados.

Dos informantes, todos demonstraram ter sonhos e planos, o que caminha ao encontro do perfil de jovens do país. O Atlas das Juventudes apontou que, entre os 303 jovens perguntados sobre ter planos futuros, 253 disseram que “sim, muitos”; 47 disseram que “sim, alguns/poucos”; 3 disseram “não tenho sonhos” (Barão; Resegue; Leal, 2022, p. 35).

Adiante, buscamos verificar se algum dos jovens precisou trabalhar durante o curso do EM. Verificamos que, dos participantes, 63,2% precisaram atrelar trabalho e

estudo. Percebemos, ainda, que a busca por trabalho se iniciou em diferentes faixas etárias. Entretanto, somente 3 tiveram o privilégio de buscar trabalho somente aos 18 anos de idade, e 4 após a maior idade legal. Vejamos a Figura 20:

Figura 20 - Idade que iniciou a busca por trabalho no questionário *online*

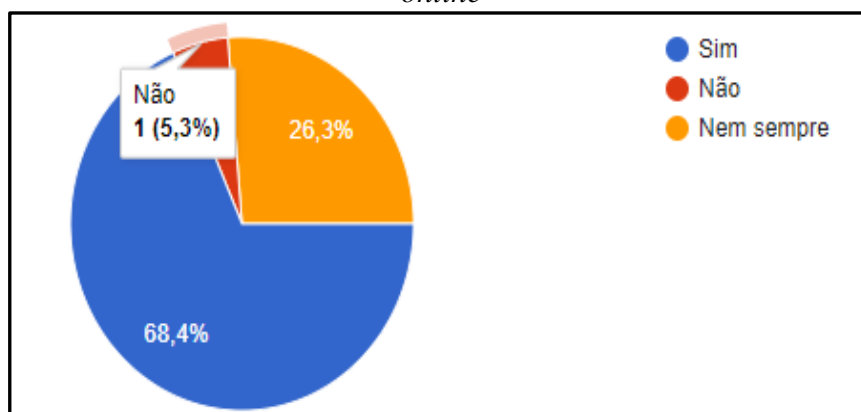


Fonte: Pesquisadora (2023).

Analisando a Figura 20, percebemos uma predominância na busca por trabalho antes dos 18 anos. Se analisarmos a porcentagem de jovens que precisaram trabalhar enquanto cursavam o EM e compararmos com a Figura 21 – considerando a afirmação dos jovens acerca de terem responsabilidades financeiras em casa –, percebemos que são índices bem próximos, o que nos faz refletir que os jovens, desde cedo, são cobrados e continuam a sê-lo. Isso implica em questionarmos quais são os jovens que não trabalham nem estudam, visto que os dessa periferia seguem o sentido contrário.

Direcionando para a questão da situação dos jovens de 15 a 29 entre trabalho e estudo, porém a nível nacional, foi possível traçar quatro categorias no ano de 2019: 35,58% trabalhavam, mas não estudavam; 14,23% estudavam e trabalhavam; 28,13% estudavam e não trabalhavam; 22,06% não estudavam nem trabalhavam. Aqui temos 77,94% dos jovens envolvidos com determinada responsabilidade, seja estudando ou trabalhando.

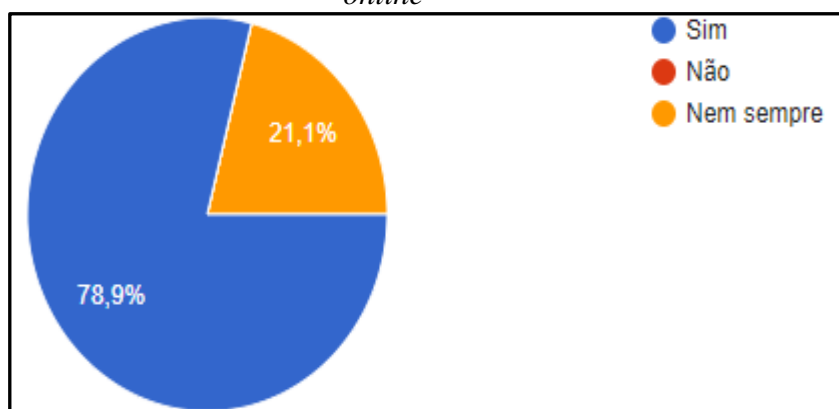
Figura 21 - Jovens que possuem responsabilidades financeiras em casa no questionário *online*



Fonte: Pesquisadora (2023).

Os jovens participantes majoritariamente possuem certa responsabilidade financeira em casa, seja de forma esporádica ou não, mas de alguma forma se identificam com a condição de participar do orçamento de casa de maneira permanente. Para além disso, as responsabilidades domésticas também fazem parte da rotina dos jovens participantes. Observemos a Figura 22:

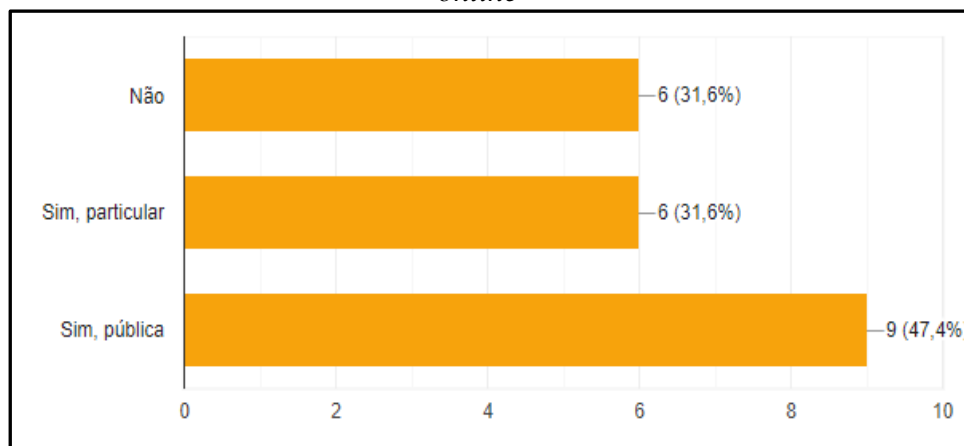
Figura 22 - Jovens que possuem responsabilidade doméstica em casa no questionário *online*



Fonte: Pesquisadora (2023).

Fazendo um paralelo com as duas últimas Figuras, temos aproximadamente 68% dos jovens com responsabilidades financeiras em casa, e 79% com responsabilidades domésticas, o que demonstra que, entre eles, é possível que ocorra dupla jornada. Diante das responsabilidades que esses jovens têm na rotina familiar, é plausível supor que tenham maiores dificuldades de ingressarem e permanecerem no ensino de nível superior, pois, quando perguntados se pretendem fazer faculdade (caso não estejam fazendo), 79% ainda fazem planos recorrendo à rede privada e à rede pública, como mostra a Figura 23:

Figura 23 - Jovens que ainda pretendem cursar ou não o nível superior no questionário *online*



Fonte: Pesquisadora (2023).

A Figura 23 mostra que 6 participantes da pesquisa não têm pretensão de cursar o nível superior. Fazendo um comparativo com o Quadro 4, que traz as respostas sobre os planos não realizados após a conclusão do EM, temos 7 jovens que apontam a não materialização desse sonho ainda. Acerca das pretensões de fazer um curso superior em faculdade pública ou privada, não é possível fazer uma análise sólida, pois o número de respostas não corresponde ao número de jovens perguntados, nem com o Quadro citado acima. No que se refere às cobranças não especificadas de familiares e pessoas próximas, 18 participantes responderam, sendo que 12 não se sentem cobrados e sim apoiados; apenas 1 participante sinaliza que, por morar sozinha, não se sente cobrada.

Entre os 6 que responderam “sim”, isto é, sentem-se cobrados, há os que relatam que é por não trabalharem. Acerca disso, Reis (2014, p. 155) aponta que “que os jovens em busca do primeiro emprego passam por um período mais longo de desemprego, mesmo em relação a outros jovens na mesma faixa etária”. Por outro lado, outros relatam que se sentem cobrados pelos pais e familiares e desabafam dizendo que há comparações com outros membros da família e até com vizinhos, os quais tiveram outras realidades para conseguir cursar a faculdade, o que revela um desconforto em relação à família.

Diante desses planos projetados, sabemos que os percursos por que caminhamos não nos tornam imóveis, principalmente a nós, pessoas pertencentes à classe popular. Nesse sentido, procuramos saber se houve a necessidade de mudar os planos profissionais para adequar à condição financeira, e 63,2% afirmaram que sim. Quando indagamos sobre a necessidade de mudança de planos de estudos em função da condição financeira, quase 60% afirmam que sim.

Nesse sentido, concordamos com Paim (2007, p. 7) ao abordar que a “necessidade de uma colocação no mercado de trabalho, muitas vezes, atrapalha e desestimula a continuidade dos estudos, ampliando os números da evasão escolar”, ou até mesmo limitando novos percursos de formação. “Estas condições auxiliam a construção de uma cultura de sobrevivência” (D’Agostini; Nogueira Junior; Marcassa, 2017, p. 144). Em concordância, Carrochano (2013, p. 40) aponta que os jovens são “fortemente premidos pela necessidade de responder às necessidades materiais de existência”.

Esses dados que se referem à mudança de planos devido à condição financeira propiciam percebermos que os jovens possuíam planos para a realização de alguns projetos profissionais e escolares. Contudo, mais da metade teve um impacto não favorável em relação às suas expectativas. Então, as condições precárias alimentam a manutenção desse círculo contínuo de desigualdade (D’Agostini; Nogueira Junior; Marcassa, 2017), e por isso compreendemos que o *status* socioeconômico no qual o participante está inserido implica, de forma objetiva e direta, na materialização de seus planos, que podem ser cerceados pela necessidade imediata.

Tal dado nos permite perceber, ainda, o quanto são importantes as políticas de acesso e permanência no nível superior, já discutidas na abordagem do Quadro 4. Quando perguntamos se percebem a necessidade do uso dessas políticas para ingresso, apenas 26,3% disseram não perceber a necessidade delas, sem emitir razões por ser uma questão de caráter de estrutura fechada. Enquanto os demais afirmaram achar necessária a participação no SISU, no ProUni e no FIES, o que possivelmente está ligado à condição socioeconômica. Acerca do Prouni, Borges (2018, p. 504) ressalta que é uma aparelhagem de “empregabilidade mais rápida” e mais procurada pela população de menor renda.

Ainda acerca das vagas oriundas das políticas públicas educacionais, Borges (2018) aponta que

a expansão por meio das políticas de aumento de vagas no setor público (REUNI) e no setor privado (PROUNI e FIES) é associada a políticas de ações afirmativas, impedindo que essas vagas sejam monopolizadas pelas classes médias oriundas da educação privada, ainda que o Sistema de Seleção Unificada (SISU) crie uma espécie de disputa entre elites escolares dos diversos estados do país por vagas em instituições públicas de prestígio em todo o país (Borges, 2018, p. 497).

As políticas públicas permitem uma melhor distribuição no acesso das classes populares aos espaços tradicionalmente ocupados por classes mais abastadas. Quando

nos reportamos aos incentivos, ao apoio e ao recurso generalizados para cursar nível técnico ou superior, 63,2% dizem que não recebem nenhum incentivo. Ou seja, as perspectivas de futuro são sacrificadas por conta de uma necessidade financeira imediata, como ressalta Borges (2018), já que a preocupação com o sustento tende a ser prioridade.

É comum pensar que o primeiro apoio seja recebido dos familiares e que o governo contribua implementando uma política de acesso e permanência. Mas, sobre a dimensão familiar, buscamos saber sobre a escolarização dos pais; quando nos referimos às mães, vimos que mulheres apresentam maior nível de escolarização em relação aos homens. Entre elas, 36,8% têm o Ensino Médio completo, precedido de 15,8% com o Ensino Fundamental completo. Quanto aos pais, os resultados são de 10,5% e 10,5%, respectivamente. Olhando mais especificamente para o nível superior, apenas uma mãe de participante concluiu essa etapa, e um pai de participante tem o curso superior incompleto.

Isso nos leva à compreensão de que o ingresso na faculdade pode ser uma realidade distante no entendimento dos pais, o que, por consequência, pode não gerar a dimensão do incentivo que consideramos necessária. Mas, contradizendo essa perspectiva, porque tendemos a trazer os pais como exemplo e espelho, ao analisarmos as respostas individuais, percebemos que a participante que não tem interesse em cursar o nível superior e que é empreendedora é justamente a participante que tem a mãe formada com nível superior.

A outra participante tem o pai com o curso de ensino superior incompleto, e a mãe com o EM completo, mas a jovem não apresentou resposta quando perguntada sobre os seus sonhos e planos projetados e alcançados. Sobre o participante que está no 6º período do curso de graduação de Enfermagem, vimos que a mãe tem o Ensino Médio e o pai apenas o Ensino Fundamental incompleto. Já a participante que possui formação em nível superior na área de RH, tem a mãe com a formação apenas no Ensino Fundamental e o pai com o Ensino Médio.

Apesar de Vieira *et al.* (2022) apontarem a família como importante órgão influenciador nas perspectivas de futuro, inclusive na carreira profissional, vimos que essa não é uma regra aplicada a esses jovens das classes populares, com exceção do jovem que cursa graduação em Enfermagem, visto que a mãe é técnica de enfermagem.

Ainda em tempo, com a finalidade de relacionar essa representatividade dos pais na vida dos estudantes, vimos que nas perguntas 41 e 42 do questionário *online*, 89,5% dos jovens estavam sob os cuidados da mãe durante a infância; durante a adolescência,

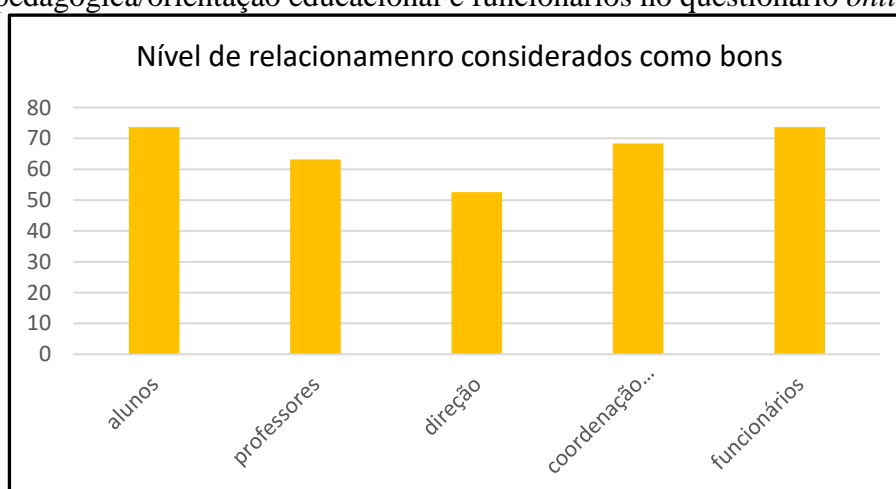
esse número cai para 68,4%. Como as mães possuem maior grau de escolaridade, nossa hipótese é de que isso pode refletir na conclusão do EM por parte dos jovens informantes.

Durante a leitura e a interpretação dessas duas perguntas, não consideramos os avós como tutores de criação, pois é comum os avós cuidarem dos netos enquanto os pais trabalham. Mainett e Wanderbroocke (2013) também constata que os avós substituem “pais falecidos, pais despreparados por serem adolescentes ou adultos imaturos, pais negligentes, pais desconhecidos, pais dependentes químicos, abusadores, portadores de deficiências físicas e de transtornos mentais”.

5.2.2. Sobre a escola

Quando refletimos sobre as 24 questões da seção “Sobre a escola” no questionário *online*, na subseção que levanta o relacionamento entre a. alunos, b. professores, c. direção, d. coordenação pedagógica/orientação educacional, e. funcionários, os participantes apontam que eram muito bons, respectivamente, em a. 73,7%, b. 63,2%, c. 52,6%, d. 68,4% e e. 73,7%. Apesar de um resultado favorável para os envolvidos na organização da escola, a direção é apontada com menor percentual, o que pode estar relacionado ao papel rígido de medidas não tão populares, por exemplo, a cobrança de disciplina e comportamento, bem como as punições. Vejamos o Gráfico 4.

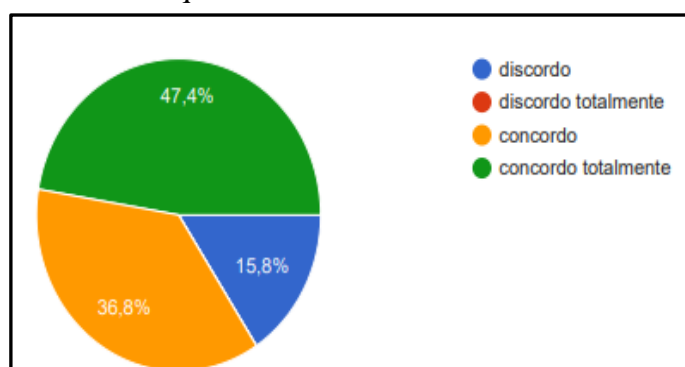
Gráfico 4 - Nível de relacionamento com colegas, professores, direção, coordenação pedagógica/orientação educacional e funcionários no questionário *online*



Fonte: Pesquisadora (2023).

Esse Gráfico 4 mostra que o relacionamento com colegas e funcionários tende a ser melhor quando comparado com o relacionamento com membros da equipe e professores. Acreditamos que seja pelo modo menos informal de interagir. Na subseção intitulada “Durante o ensino médio”, propomos algumas afirmativas com o objetivo de direcionar as memórias de maneira que possamos perceber a forma como os participantes se relacionavam, e, assim, julgar as afirmativas a partir dos critérios “concordo totalmente”, “concordo”, “discordo totalmente” e “discordo”. As respostas sobre a afirmativa “Você fazia amigos facilmente” são apresentadas na Figura 24:

Figura 24 - Respostas sobre ter facilidade de fazer amigos durante o Ensino Médio no questionário *online*



Fonte: Pesquisadora (2023).

Somando os que concordam com a frase e os que concordam totalmente, temos 84,2% afirmando que fazem amigos facilmente. Acerca da outra afirmação, “nos horários vagos você se reunia com os amigos”, apenas um afirma que discorda. Na outra afirmativa, os estudantes tinham um grau de concordância com a sentença “você se sentia solitário” e apenas um participante diz concordar com a proposição. Verificamos que essas duas situações ocorreram com a mesma participante, ou seja, ela não se reunia com amigos nos horários vagos e reitera que se sentia sozinha.

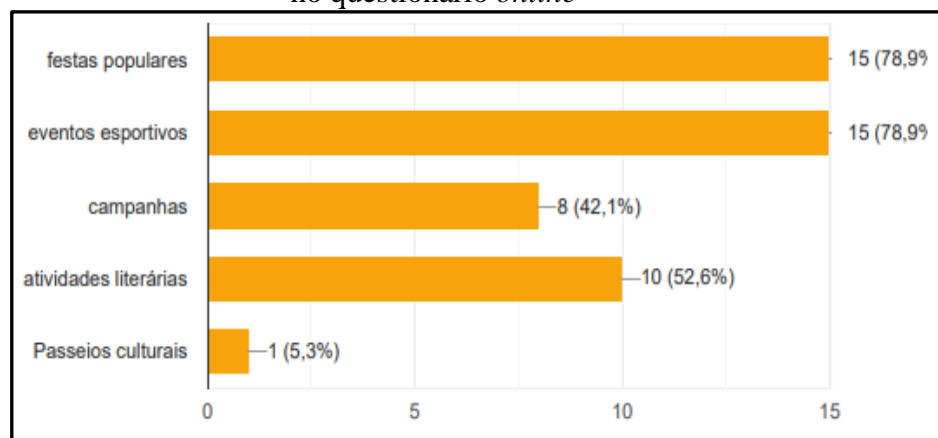
Quando nos referimos aos participantes que na escola aprenderam a criar vínculos, 94,8% concordam com isso. Em consonância com D’Agostini, Nogueira Junior e Marcassa (2017), temos a concepção de que a

ausência de outros locais públicos, a escola tenha se configurado como espaço de lazer e o trabalho como lugar que possibilita ao jovem – ao mesmo tempo – realização pessoal, distração e alheamento dos problemas relativos à falta de espaços e oportunidades de lazer próximos à sua moradia (D’Agostini; Nogueira Junior; Marcassa, 2017, p. 145).

Fazendo, assim, da escola um lugar de refúgio, o que por consequência pode construir boas lembranças dessa época escolar. Quando mensuramos o grau sobre a aprendizagem de escrever texto e realizar cálculos, respectivamente, 89,5% e 84,2% concordam com esta afirmativa. Mas é exótica a informação de que um participante discorda da frase que na escola aprendeu a escrever textos.

Ao buscar as respostas individuais sobre isso, vimos que esse participante não pretende cursar faculdade. Pensamos na possibilidade de termos aqui um caso em que a escola não cumpriu parte do seu papel ou há, ainda, a possibilidade de ter aprendido a escrever textos em outra instituição social, por exemplo, a própria família, tendo em vista que os pais não são analfabetos. Ao dimensionar o quanto a escola promove atividades que proporcionam uma formação humana em que há trocas de experiências, entre festas populares, eventos esportivos, campanhas, atividades literárias e passeios culturais, elaboramos a Figura 25:

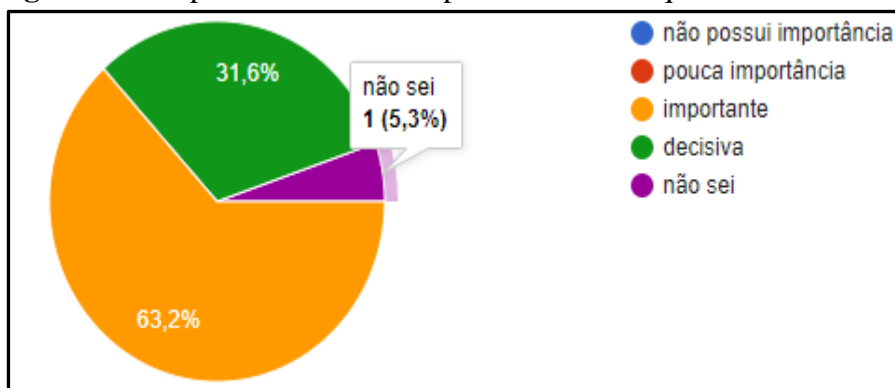
Figura 25 - Atividades promovidas pela escola durante o ano durante o ensino médio no questionário *online*



Fonte: Pesquisadora (2023).

Observamos que umas são mais corriqueiras que as outras. Conhecendo um pouco sobre a realidade escolar na realização de eventos, os passeios culturais são os que demandam maior dispêndio financeiro e, possivelmente, por essa razão era menos proporcionado. Dos eventos citados, as festas populares e os eventos esportivos eram os que reuniam maior número de participantes entre os jovens informantes.

Feito esse direcionamento reflexivo durante a marcação das respostas no formulário *online*, perguntamos, por último, sobre a importância da escola para o futuro. Vejamos os posicionamentos na Figura 26:

Figura 26 - Importância da escola para o futuro no questionário *online*

Fonte: Pesquisadora (2023).

Entre os participantes, 31,6% consideram a escola decisiva, e 63,2% a consideram-na importante. Entre eles, um participante não sabe dizer sobre a importância da escola. Buscando conhecer mais sobre essa participante, até mesmo para criar hipóteses sobre o que ela sinalizou com a resposta, vimos que seus pais não possuem o Ensino Fundamental completo, e que em seu domicílio moram quatro pessoas com a renda familiar na faixa de R\$ 650,00 a R\$ 1.300,00; ainda que tenha sonhos de fazer curso de Enfermagem e faculdade de Medicina, não conseguiu concretizá-los por enquanto.

Fazendo uma síntese e retomando as questões que procuraram abordar sobre a construção da rede de amigos e vínculos criados, observamos que elas nos dão a dimensão de que a escola é um espaço de interação e socialização em grande medida. Avaliamos que a escola não é a única instituição que apresenta elementos básicos de formação do cidadão, contudo, ainda é a principal, sendo-lhe confiada essa missão, bem como aprender a fazer cálculos e a escrever textos também.

Apontando para pontos mais específicos. citamos a escolarização, que é o conjunto de conhecimentos adquiridos na escola, ou seja, são os conhecimentos viabilizam a aprendizagem na construção do saber. Portanto, uma ferramenta de transmissão do que deve ser continuado e valorizado (Sodré, 2012). Ainda sobre a missão, trazemos novamente a LDBEN nº 9.394/96 acerca dos princípios e fins da educação, documento que zela pelo desenvolvimento, preparação para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (Brasil, 1996).

Nessa direção, a escola tem o comprometimento com a educação e a escolarização. Dentro desses conceitos, há divergência, já que, como pontua Sodré (2012), educar é um processo de socialização que não perde a dimensão, paralela, da

capacitação individual, colocando em destaque que ambos elementos têm suma relevância na formação do indivíduo, e que a escolarização seria uma ferramenta para conduzir esse processo de aquisição de saberes. Em colaboração com o que foi dito, podemos mencionar Young (2007) quando defende a necessidade de os conhecimentos poderosos serem veiculados pela escola, isto é, o conhecimento teórico, e não o operacional e prático.

5.2.2.1. Os coletivos

O coletivo tem sido concebido por Pimentel, Bomfim e Santana (2021, p. 33) como “um grupo social organizado, sistematizado, onde experiências vividas são guiadas pela necessidade dos sujeitos e pelo desejo comum de realizar algo ou alguma coisa”. Entendemos pelo exposto que o coletivo é uma ferramenta que pode ser usada pelos jovens para contribuir de maneira sociopolítica, bem como educativa e cultural.

Na consideração de Montoya (2010), os coletivos juvenis compartilham propósitos relacionados à vida cotidiana, com base em interesse comum (que também não deixa de ser político), repleto de caráter democrático e participativo. A forma de gestão não é hierárquica, muito pelo contrário, seu poder se revela de maneira horizontal entre os participantes.

A participação dos jovens nos setores da sociedade tem se amplificado em ações coletivas desde 2013⁴¹ e podem “desenvolver práticas contestatórias ou não, dependendo de seu perfil e das estruturas relacionais existentes entre os jovens. Eles contestam e renovam práticas e valores estabelecidos por meio de sua cultura” (Gohn, 2018, p. 120). A nem tão recente onda de coletivos tem colocado em pauta questões voltadas para o meio ambiente, para as relações étnico-raciais, para a causa dos refugiados, para o gênero, os direitos humanos, as necessidades especiais etc. (GOHN, 2018).

Entendemos que os jovens de periferia são importantes agentes na comunidade, considerando que “se articulam para realizar suas ações sociais, educativas, culturais e políticas como marcadores importantes para o fortalecimento dos processos formativos e identitários desses atores e da comunidade local” (Pimentel; Bonfim; Santana, 2021, p. 49). Sendo eles um segmento da sociedade e podem estar presentes também nas instituições escolares, considerando-as enquanto instituições políticas e sociais.

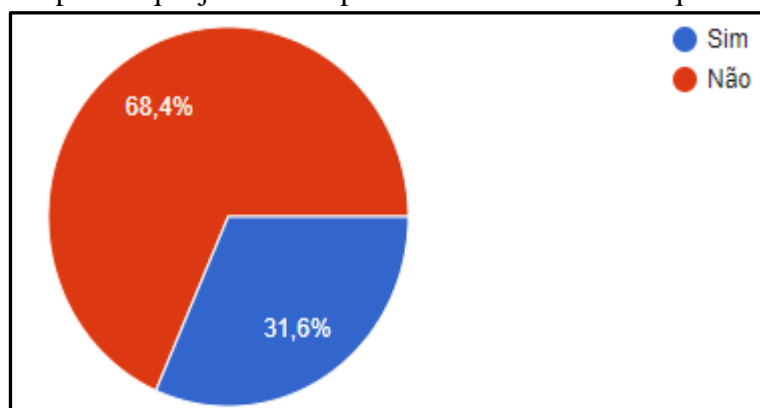
⁴¹ Gohn (2018) faz referência ao período de junho de 2013, momento em que os jovens ganharam as ruas.

Então, buscamos verificar a sua organização coletiva, ou seja, se os alunos são peças das engrenagens de funcionamento ou estão apenas na categoria do participacionismo, citada por Carrano (2007). Essas peças, considerando os alunos, são representadas por coletivos de estudantes, sejam em forma de Conselho de Representantes de Turmas (CRT), Grêmio Estudantil⁴² ou demais grupos de construção de ideais coletivos, por exemplo teatro, grupo de dança, de grafite etc.

O CRT tem uma função que não se esgota em repassar comunicados, pois a sua atuação deve ser ativa e representar as vozes dos alunos matriculados por turma, não se esgotando no participacionismo. Nesse sentido, perguntados se as turmas tinham representantes, 84,2% dos participantes apontaram que sim. É possível que o CRT não tenha cumprido o respectivo papel, pois apenas 68,4% afirmam que os representantes participavam dos Conselhos de Classes, enquanto 26,3% alegam que a participação não era sempre que ocorria; um participante disse não haver representantes de turma nos Conselhos de Classes.

A participação nos CRT proporciona uma escola mais democrática, tendo em vista que cada segmento tem a oportunidade de falar sobre o lugar que ocupa. Ainda sobre isso, ao perguntar se já foram representantes, vimos que só 31,6% disseram que sim, conforme a Figura 27.

Figura 27 - Participantes que já foram representantes de turma no questionário *online*



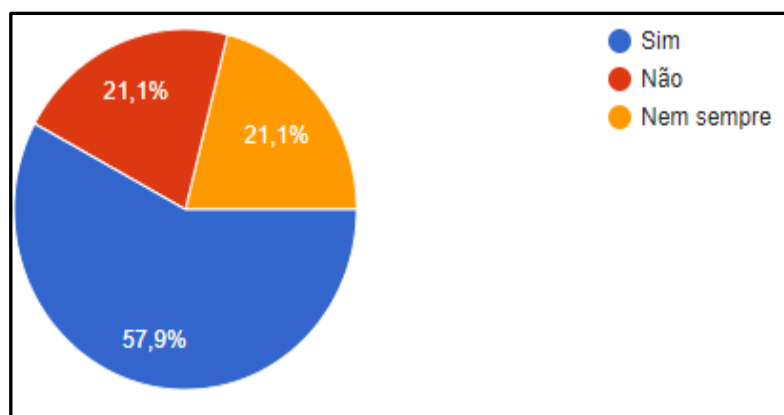
Fonte: Pesquisadora (2023).

Apesar do número pequeno de participantes que fizeram parte do CRT, os demais, majoritariamente, têm conhecimento que os representantes participavam dos Conselhos

⁴² O Grêmio Estudantil está citado entre os coletivos nesta pesquisa, mas é importante ter a compreensão do que é uma entidade política formal e de organização hierárquica, configurando-se uma outra modalidade de participação política que atua de maneira mais estrutural na sociedade (Montoya, 2010).

de Classes, como vimos anteriormente. Ainda sobre a organização coletiva (e política), 57,9% dos egressos informaram que havia Grêmio Estudantil na escola, e 21,1% apontam uma intermitência desse coletivo na escola, ou seja, no período do Ensino Médio não percebiam uma continuidade na proposta. Vejamos a Figura 28:

Figura 28 - Participantes perguntados no questionário *online* se na escola havia Grêmio Estudantil



Fonte: Pesquisadora (2023).

Ao perguntar se participaram do grêmio, apenas 21,1% disseram que sim, o que não é um índice ruim, tendo em vista que é um grupo representativo que conta apenas com 6 a 12 estudantes. Mas, além do grêmio estudantil como grupo coletivo para diálogo político e de interesses dos alunos, perguntamos sobre os demais grupos, por exemplo, o de teatro.

O grupo de teatro pode articular pela própria interação e forma artística a defesa das respectivas demandas. Apenas 15,8% apontam que a escola possuía esse coletivo. Avaliamos que o grupo possa ter existido em um dado momento, não tendo um vínculo direto com a proposta pedagógica da escola, e sim com um trabalho da prática docente. Essa conclusão também vem das informações sobre quem já participou do grupo de teatro, sendo de igual forma a mesma porcentagem, 15,8%.

A esse respeito, Ferreira (2020) coaduna com a perspectiva freireana em que considera que a existência de grupos com participação social em prol de uma formação comunitária se volta para a ação pela mudança social, chamando a isso de pedagogia da experiência. Perguntados sobre os demais grupos que a escola tinha para os estudantes participarem, há uma dispersão nas respostas, como mostra o Quadro 5. Além disso, os demais mencionaram não se recordarem ou afirmam que não existiam grupos na escola.

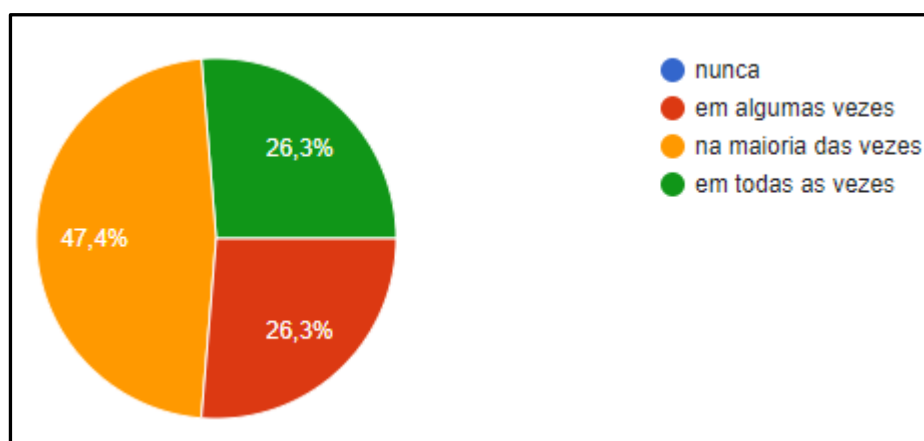
Quadro 5 - Grupos na escola para a participação dos estudantes

Grupos	Participantes que citaram
Dança	2
Artes e dança	1
Estudos e handebol	1
WhatsApp	1
Grêmio	1
Intersala	1
Intersala e festa junina	1

Fonte: Pesquisadora (2023)

No Quadro 5, os oito participantes citam os grupos de dança, artes, estudos, handebol, *whatsApp*, grêmio, intersala e festas que a escola tinha, mas os demais participantes relatam que não se lembram se havia outros grupos, assim como afirmam que não existirem outros grupos. Em seguida, buscamos saber de quais grupos os jovens informantes participavam, mas foi expressiva a porcentagem de alunos sinalizando que não participava de nenhum grupo, sendo quase 50% dos informantes; os que participavam destacaram as atividades explicitadas no Quadro 5, logo acima.

Retomando o protagonismo dos alunos, e não o paricipacionismo ao qual Carrano (2012) faz contundentes críticas, perguntamos sobre o processo de tomada de decisões diante de eventos e atividades. Vejamos a Figura 29 a seguir que se relaciona à pergunta:

Figura 29 - Quando os estudantes eram consultados para as tomadas de decisões nas atividades e eventos na escola, conforme o questionário *online*

Fonte: Pesquisadora (2023).

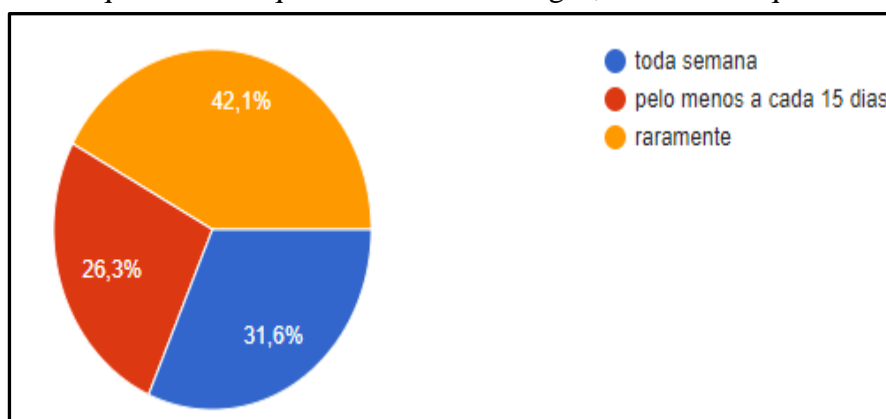
Entre os informantes, 47,4% dizem que na maioria das vezes eram consultados, e 26,3% afirmam que sempre eram consultados. Não houve informantes que tenham sinalizado nunca terem sido consultados. Apesar do pouco fomento nas organizações coletivas entre os alunos, o fato de estarem presentes, mesmo que em algumas ou na

maioria das vezes nos momentos de deliberação, revela que a escola zela por um aluno protagonista, ainda que em alguma medida.

Contudo, o desafio de não ter sistematizado e formalizado esse protagonismo dos estudantes gera justamente a intermitência nas propostas e a não garantia de espaços que acolham as falas desses jovens. Os espaços coletivos propiciam a construção de diálogos políticos em prol das demandas coletivas, por isso é importante que a escola tenha condições para a implantação da ação dos grupos.

Ainda na relação social com os amigos, perguntamos sobre a frequência com que os encontravam. Vejamos os índices na Figura 30:

Figura 30 - Frequência com que encontram os amigos, conforme o questionário *online*

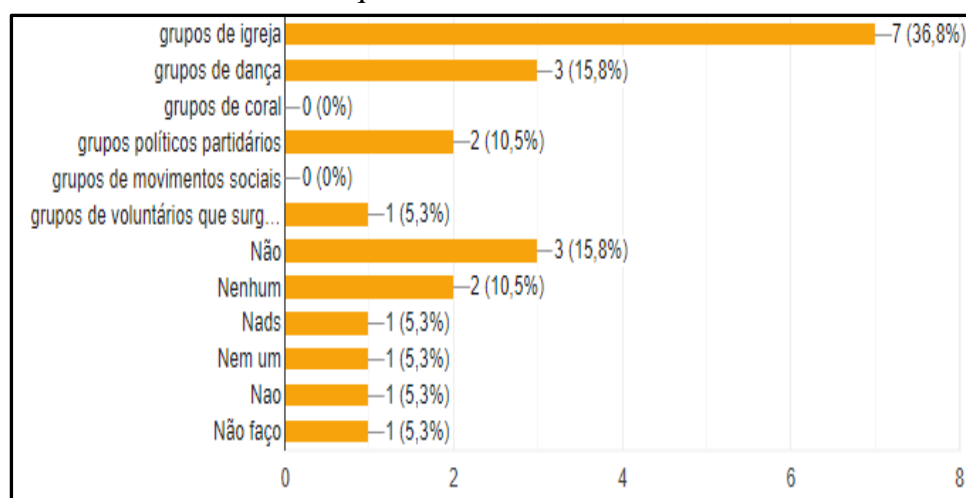


Fonte: Pesquisadora (2023).

Apesar de mencionarem no início do questionário que ainda possuem contato com amigos da época do EM, vemos aqui que 42,1% dos participantes não têm por hábito encontrar os amigos. Isso acaba sendo um dado preocupante, pois a manutenção de uma vida social ativa é importante para resguardar a rede de apoio.

Considerando a vida coletiva que possuem na escola, perguntamos se fazem parte de coletivos e de movimentos sociais fora do espaço institucional, como no bairro, na igreja, na dança, no trabalho voluntário ou na atuação em partidos políticos. Tal participação soma 68,46%, mas nos aflige considerar que 47,5% dos jovens não fazem parte de nenhum movimento social ou coletivo no próprio bairro, como mostra a Figura 31:

Figura 31 - Coletivos e movimentos sociais de que participam no bairro, conforme o questionário *online*



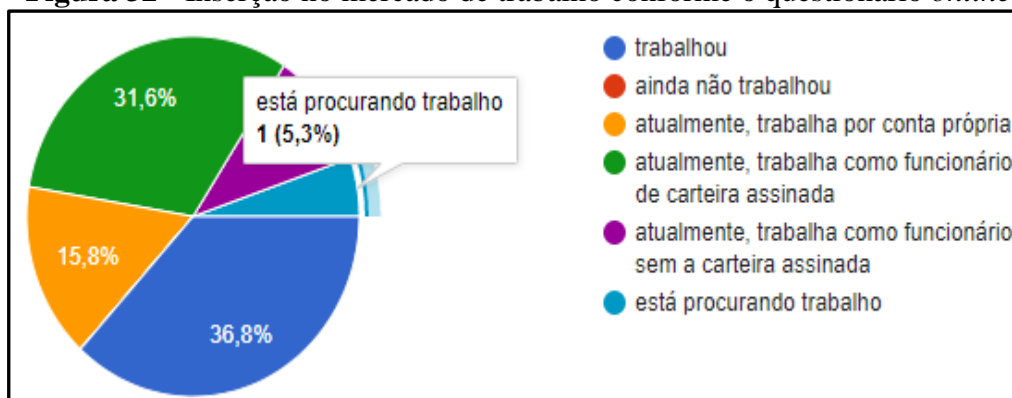
Fonte: Pesquisadora (2023).

É possível que essa falta de participação seja por conta da não existência desses espaços no bairro em que residem, ou melhor, pela falta de oferta dessas atividades nos locais de moradia. Assim, perguntamos quem participa em outro bairro, mas o índice de se repete, sendo 68,4% entre grupos de igreja, de dança, de partido político, de movimentos sociais e grupos voluntários.

Fechando esta seção, levantamos algumas hipóteses: a falta de motivação no envolvimento em questões coletivas na escola pode ser uma das razões para serem alheios também nas questões da sociedade. Justificando ou não essa apatia, D'Agostini, Nogueira Junior e Marcassa (2017, p. 148) diagnosticam: a “constatação de que trabalho e estudo são o centro das atenções e tomam a maior parte do tempo de vida dos jovens, restando assim pouco tempo para outras formas de convívio social”.

5.2.3. Sobre Trabalho

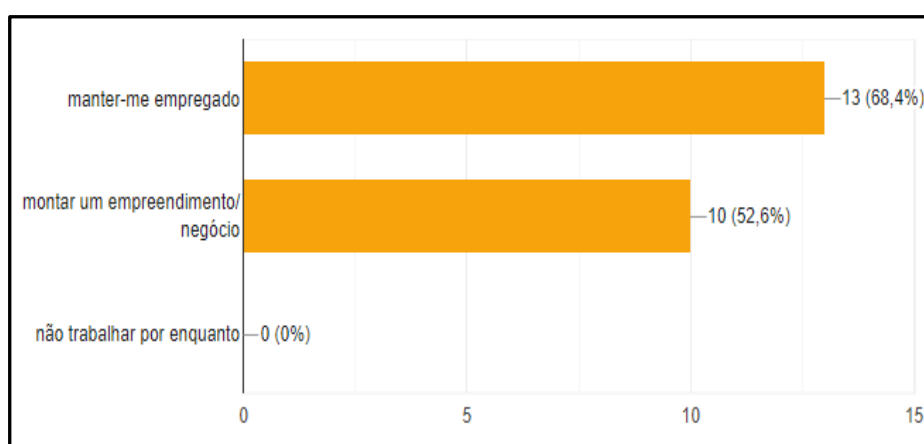
A última subseção chamada de “Sobre trabalho” tem a perspectiva de conhecer mais sobre a respectiva inserção no mercado de trabalho desde a conclusão do Ensino Médio. Na Figura 32 abaixo temos as respostas:

Figura 32 - Inserção no mercado de trabalho conforme o questionário *online*

Fonte: Pesquisadora (2023).

Aqui vemos que todos têm experiência com trabalho, o que foi revelado em outros momentos, quando abordamos o tema durante o curso do Ensino Médio. A Figura 32 revela que, desde a conclusão do curso, 36,8% dos participantes trabalharam; 15,8% trabalham de forma autônoma (três jovens); 31,6% (seis jovens) estão empregados sob o regime de CLT, e 10,5% (dois jovens) não possuem vínculo celetista; 5,3% (um jovem) está procurando emprego, ou seja, no momento da pesquisa 11 estavam trabalhando.

Chamamos a atenção para o considerável índice de jovens trabalhando, pois “a taxa de desemprego juvenil é superior à taxa média de desemprego da população geral brasileira” (Barão; Resegue; Leal, 2022, p. 346). Ao relacionarmos esse dados à Figura 33, temos 68,4% dos jovens com interesse em se manter empregados; dentre esses, há jovens que não descartam o interesse em montar um empreendimento. Vejamos a Figura 33, que tem a ver com a pergunta sobre as perspectivas de trabalho.

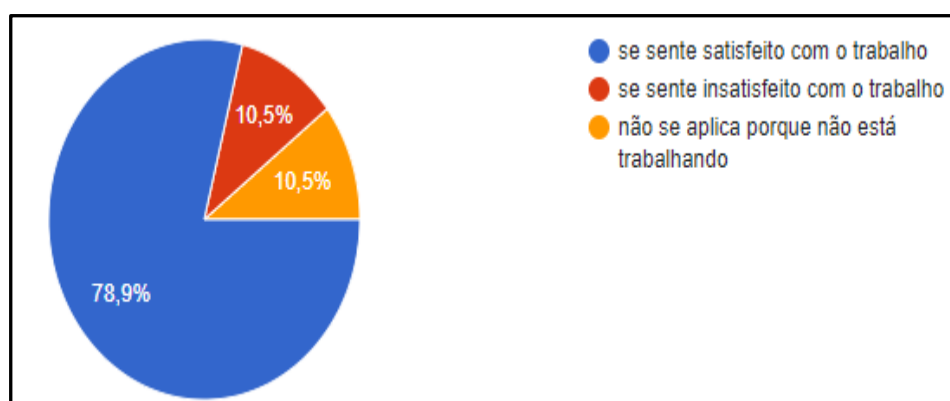
Figura 33 - Perspectiva de trabalho, conforme o questionário *online*

Fonte: Pesquisadora (2023).

Dentre as opções, percebemos que não há a possibilidade, entre eles, de não trabalhar. Pensar em uma proposta de dedicação aos estudos para concurso público ou um curso de horário integral é de difícil materialização nesses casos em que é necessário estar no mundo do trabalho. O interesse de empreender pode surgir pela escassez de trabalho formal e, além disso, segundo Farias (2018), o ato de empreender tem como base a perspectiva liberal econômica. Farias (2018, p. 19) cita que há “defesa e apoio baseados na crença de que o sucesso está nas atitudes do indivíduo, e isso configuraria a garantia de seu sucesso econômico na vida”. Reiteramos, ainda, o discurso midiático que envolve a liberdade e a flexibilidade na rotina de trabalho, engrandecendo o trabalho sem vínculos formais.

Quando perguntamos sobre o sentimento do trabalho atual, uma grande porcentagem se sente satisfeito, enquanto 10,5% dizem o contrário. Vejamos a Figura 34:

Figura 34 - Sentimento dos participantes em relação ao atual trabalho, conforme o questionário *online*



Fonte: Pesquisadora (2023).

Entre os jovens que se colocam insatisfeitos com o trabalho, um trabalha como funcionária e sem carteira assinada, e o outro como funcionário, mas com vínculo formal. Entre os que trabalham, 63,2% acreditam que é possível ser promovido e buscam por isso; 21,1% acreditam que no trabalho em que estão não há chance de promoção. Temos aqui um grupo com pretensões de promoção, mediante uma política de plano de carreira do trabalho, por isso criam expectativas no exercício de suas funções, mesmo os que trabalham informalmente. Os demais não apresentaram expectativas no trabalho.

Quando perguntados sobre o que fazer após a conclusão do EM, os participantes poderiam marcar opções com que se identificassem, inclusive mais de uma. Então vimos que em 84,2% dos casos há preocupação em trabalhar; 31,6% se preocuparam em estudar

para concurso; 31,6% se preocuparam em entrar na faculdade; 26,3% se preocuparam em fazer um curso técnico. Avaliamos que a busca pelo trabalho desde o curso do Ensino Médio acaba sendo algo necessário; já quando olhamos para as participações nos espaços coletivos e sociais da escola e principalmente fora dela não percebemos um interesse equivalente.

Por mais que tenhamos um discurso legal na LDBEN nº 9.394/96 de que a formação deve ser voltada para o mundo do trabalho e da prática social, não temos aqui um equilíbrio no resultado dessa etapa da educação. Os jovens tendem a abrir mão não só da socialização, mas dos seus sonhos por conta da condição socioeconômica em que se encontram. Esse investimento de tempo no mundo do trabalho não permite que possam enxergar na sociedade, em seu território, as ferramentas que colaboram para a desestruturação dos pilares postos, os quais os oprimem e os impossibilitam de fazer quaisquer escolhas.

5.3. A(s) análise(s) para a(s) entrevista(s): a entrevista

Esta seção foi construída planejando relatar como ocorreu/ocorreriam as entrevistas provocadas pelas leituras dos questionários respondidos pelos 19 jovens informantes. Contamos aqui como ocorreu a abordagem aos jovens e as suas devolutivas, e também os hiatos nas respostas, para a participação nessa etapa. Isso incide, portanto, em relatar não somente a entrevista em si, mas o processo de tentativas para a realização da entrevista. Contudo, somente a entrevista é a base da nossa discussão nas análises das narrativas, considerando que analisamos o perfil dos jovens a partir dos questionários.

Sendo a entrevista a última técnica aplicada para a coleta de dados, sucedendo o questionário *online*, esse instrumento iniciou-se a partir da última pergunta do questionário *online*, o qual continha caixas de seleção para que os jovens pudessem marcar os dias da semana e os horários que estariam disponíveis caso desejassem participar da entrevista se estivessem dentro dos critérios da pesquisa.

Acerca dos critérios, tínhamos como medidas entrevistar os jovens que participaram dos coletivos da escola; em segundo plano, estavam previstos os jovens que estivessem envolvidos nas questões sociais fora da escola, justificando, assim, as questões presentes no questionário *online* acerca do território. É importante destacar que, na metodologia bola de neve, os jovens foram abordados por indicações anteriores, sem a

necessidade de serem submetidos a critérios, o que esse seria feito apenas para a realização da entrevista.

Esses critérios direcionaram quais seriam os jovens que iríamos entrevistar. Dentre os 19 questionários respondidos e após a análise do que trouxeram, selecionamos seis que se apresentaram dialógicos com as fundamentações da pesquisa no que se refere ao mundo do trabalho e à prática social.

Sendo assim, mantendo o cronograma, encerramos o mês de fevereiro de 2023, o qual foi dedicado à leitura e à análise dos questionários *online* e entramos em contato com os jovens para que pudéssemos dar continuidade à outra etapa da pesquisa de campo durante o mês de março. Destacando a questão de prioridade, nossos esforços se intensificaram com os jovens que já haviam experienciado a participação de grupos coletivos na escola, o que revelava o protagonismo desses jovens.

Durante algumas semanas do mês de março de 2023, realizamos contatos por *whatsApp* com os seis jovens selecionados. Cada jovem foi selecionado por razões específicas e relevantes, pois são esses pontos específicos que chamaram a nossa atenção e que serão anunciados aqui. Porém, três deles não deram nenhuma devolutiva quanto às mensagens enviadas. Obtivemos retorno apenas de três jovens, que aqui serão chamados pelos nomes de Dyami⁴³, Zuri⁴⁴ e Akin⁴⁵. A primeira pessoa a retornar foi Dyami, por isso iniciamos a tentativa de entrevistá-la primeiro.

Dyami agradeceu ser escolhida, contudo, por mensagem explicou que não poderia dar continuidade à sua participação, tendo em vista que estava prestes a realizar uma cirurgia, da qual não quis apresentar os detalhes. Essa informação nos preocupou, pois se trata justamente da jovem empreendedora que demonstrou o desejo de crescer no salão de beleza. Consoante à situação delicada, na tentativa de ajudar, explicamos sobre o benefício da seguridade social, pois queríamos saber se ela tem contribuído para ter acesso a essa assistência. Neste ínterim, a jovem empreendedora explica que já tem tudo encaminhado e que faz as contribuições regularmente, por isso está tranquila.

Dyami provavelmente seria uma jovem que enriqueceria a proposta da pesquisa, pois teve uma participação ativa nos coletivos da escola ainda que, atualmente, tenha priorizado questões de cunho menos coletivas e sociais, tendo em vista os objetivos profissionais de empreendedora.

⁴³ Nome angolano utilizado para meninos e meninas que tem o significado de “águia” (Geledes, 2020).

⁴⁴ Nome na língua suali que tem o significado de “linda” (Geledes, 2020).

⁴⁵ Nome difundido na cultura yorubá, significa “corajoso” (Geledes, 2020)

Dyami

Nas primeiras tentativas de realização de entrevista, tivemos contato com Dyami, mas, apesar de não conceder a entrevista, fizemos as inferências por meio das respostas da jovem empreendedora do ramo de beleza a partir do que foi dito no questionário. Todas as suas respostas levam ao entendimento de que, apesar de perceber a importância da escola, não há um interesse em caminhar mais nessa direção, ou seja, o ingresso no ensino superior ou em quaisquer outros cursos não é desejo dela.

Acerca do ingresso no ensino superior, Corrochano (2013, p. 40) ressalta que, apesar da ampliação dessa oferta, ainda há um conjunto considerável de jovens que não projeta essa formação, “ao mesmo tempo que não encontra possibilidades de formação em outros tempos e espaços, permanecendo fortemente premidos pela necessidade de responder às necessidades materiais de existência”. Os jovens possuem suas identidades e identificações e estar conscientes do trabalho de empreendedor com todos os prós e contras demonstra maturidade. Não se percebe, aparentemente, um grau de desmotivação ou insatisfação com a profissão; ao contrário, revela-se uma vontade de crescer empreendendo nesse no campo da beleza.

Segundo o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC, 2022), o mercado de beleza se mantém estável. Sob a análise do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas:

o número de pequenos negócios (MEI, micro e pequenas empresas) abertos nas atividades de cabeleireiro, manicure e pedicure, estética e outros serviços de cuidados com a beleza aumentou. No primeiro semestre de 2022, os MEI foram 99,4% de todos os CNPJ criados no segmento (Serviço Brasileiro..., 2022, sem paginação).

No caso de Dyami, formada no ano de 2019, estamos tratando de uma mulher negra de 25 anos ou mais que mora sozinha, que consegue com o trabalho gerar uma renda entre R\$ 1.300,00 a R\$ 1.950,00, com experiência de trabalho, tendo em vista que começou a trabalhar aos 18 anos, após o término do curso do Ensino Médio. Dyami não vê necessidade de cursar o ensino superior, apesar da mãe ser formada, conforme sinalizado no questionário *online*. Sobre a interação com a escola, apresentou respostas positivas e favoráveis em relação à convivência na comunidade escolar. Inclui-se a essa boa convivência a participação nos eventos da escola, bem como a participação no grêmio

estudantil e no grupo de teatro. Dyami ainda se recorda que os alunos, na maioria das vezes, eram consultados nas tomadas de decisões na escola.

Ao questionar sobre as relações e participações em espaços sociais, ela sinaliza que não frequenta movimentos ou quaisquer grupos de coletivos atualmente. Após conclusão do curso de EM, ela ressalta ainda ter contato com os amigos da escola, contudo, encontra-os raramente, apesar de continuar residindo na mesma localidade, perto da escola. Revela, ainda, que se ateve à preocupação em trabalhar assim que se formou e se considera satisfeita com o seu trabalho.

Seguimos então para a segunda jovem, Zuri, a outra jovem que se mostrou interessada respondendo ao convite, logo após Dyami. A princípio, demonstrou interesse e ansiedade em contribuir. Após muitas mensagens trocadas pelo *whatsApp*, onde Zuri perguntava mais sobre o interesse da entrevista e quais eram os objetivos, no dia marcado ela não pode comparecer. Após algumas tentativas durante a semana, perguntamos se poderia ter uma nova data. Obtivemos uma resposta positiva, mas sem direcionamento de datas e horários. Zuri era uma entrevistada importante nesse processo, pois reunia boas experiências nos coletivos da escola, o que nos motivou a tentar contato novamente.

Zuri

Acerca de Zuri, não conseguimos realizar análises, tendo em vista que nas conversas de *whatsApp* ela não nos deu informações para que pudéssemos inferir ou construir hipóteses, mas a feitura do questionário colabora para o entendimento do perfil de aluno egresso. O questionário revela uma jovem negra de 20 anos, criada pelo pai em sua maior parte da vida; ela é mãe e reside com o cônjuge/companheiro; possui uma renda familiar de R\$ 1.300,00 a R\$ 1.950,00. Zuri concluiu o Ensino Médio no ano de 2019 e não reside mais no bairro Roseiral. Conseguiu mudar de cidade para alcançar melhores condições de moradia e hoje tem acesso a diferentes aparelhos sociais e serviços públicos.

Zuri tem planos de viajar, conhecer outros países, fazer pré-vestibular social e curso de graduação em uma universidade pública. Ela reconhece também que, apesar de receber apoio e incentivo, precisa usar as políticas de acesso como SISU, Prouni e Fies. Zuri continua tendo contato com os amigos do EM, os quais encontra a cada 15 dias. Ela relata, ainda, ter tido boa relação com a escola, bem como com os demais da comunidade escolar. Reconhece que na escola os alunos participavam de todas as tomadas de decisão. Sinaliza que, após o EM, não buscou faculdade nem outros cursos. Zuri explica também

sobre a necessidade de trabalhar somente após os 18 anos de idade, o que lhe permitiu concluir o Ensino Médio. Conta, ainda, que precisou mudar os planos de estudo e de trabalho por causa da sua situação financeira.

Sobre a participação nos eventos, ela era presente em sua maioria. Também fazia parte do grupo de representantes de turma, do teatro e do grêmio estudantil. Ainda hoje participa de grupos, como o da igreja e o da dança, além de manter uma relação social com as pessoas do trabalho, que é registrado pela lei trabalhista. Apesar de estar satisfeita com o trabalho, demonstra vontade de montar o próprio negócio. Finaliza mostrando que, após o Ensino Médio, teve vontade de entrar na faculdade, fazer um curso técnico, concorrer a concursos e trabalhar. Não foi possível, ademais, adquirir outras informações, somente as que estavam registradas no questionário *online*.

Em paralelo, conseguimos contato com o jovem que cursa enfermagem, cujo nome dado aqui é Akin. Ele aceitou e ofereceu algumas datas para que o encontro por *meet* pudesse acontecer. Após tudo preparado e ajustado para a entrevista, a pesquisadora não pode abrir a sala devido a um imprevisto pessoal relacionado à saúde. Na tentativa de explicar ao entrevistado o ocorrido, Akin ofereceu orientações básicas, explicando o que pode ser e como deve tratar caso não consiga atendimento em algum hospital.

A atenção dada às questões pessoais da entrevistadora gerou um pequeno distanciamento da pesquisa de campo e, após aproximadamente sete dias de afastamento e sem realizar um contato mais sólido, retomamos ao estado inicial com novas tentativas de entrevista com Zuri, Akin e os outros três que ainda não tínhamos conseguido contato. Dessa vez, optamos pelo envio de e-mails e mensagens no *Instagram*. Apenas um jovem deu devolutiva; chamá-lo-emos aqui de Ghedi⁴⁶. Depois das explicações de como seria a segunda etapa da pesquisa, agendamos a entrevista para que fosse feita por telefone e durante o horário de almoço de Ghedi.

Nesse momento Zuri e Akin ficaram de sobreaviso, pois já eram contatos realizados e priorizamos o contato com Ghedi. No entanto, mesmo com as ações planejadas por nós, Ghedi e a entrevistadora, não foi possível realizar a entrevista. Ghedi informou que precisava adiar e que retornaria assim que possível, pois, naquele momento, estava na estrada. Reiniciamos, então, novos contatos com os demais jovens, pois acreditamos que, com o distanciamento ocorrido, haveria dificuldade na realização das entrevistas com Zuri e Akin.

⁴⁶ Nome somali utilizado para meninos. Significa “viajante” (Geledes, 2020).

Depois de muitas tentativas de contato com os seis selecionados, apenas com dois deles não foi possível o acesso, mesmo utilizando diferentes recursos de comunicação. Correlatado a isso, novas trocas de mensagem com Akin foram feitas e um novo encontro fora agendado. Novos dias e horários foram definidos e ajustados.

Akin e Ghedi

Akin foi um dos participantes que também aceitou e quase não foi possível a entrevista, tendo em vista que não revela ser a prioridade da pesquisa um olhar que se afunila para a prática social. Sua história aparentemente era simples, sem acumular nenhuma experiência com coletivos ou possuir trânsito em diferentes espaços sociais, conforme o formulário *online*.

A entrevista com Ghedi, no entanto, mostrou-se explicitamente muito interessante para o nosso propósito por conta da sua percepção sobre associação de moradores e grupos partidários da localidade em que mora. Durante o período da escolar, ele também foi integrante do Grêmio Estudantil e representante de turma, o que torna o seu perfil ainda mais atraente para nossos objetivos.

A ausência de respostas de Ghedi, contudo, levou-nos a procurar Akin novamente. Entre os 6 jovens, não tivemos sucesso com Dyami, Zuri, Ghedi. Somente Akin manteve a disponibilidade de participar da pesquisa. Os outros dois jovens não responderam a nenhuma das nossas tentativas de contato.

Akin

Enfim, conseguimos encontrar o Akin pelo *Meet* na parte da manhã de um domingo, mas, pelas dificuldades no áudio dessa plataforma, optou-se em migrar para a chamada de vídeo do *whatsApp*, pois era o recurso mais próximo disponível no momento. Agora, com o roteiro de perguntas impresso sobre a mesa da entrevistadora, o tão esperado momento se iniciou com os agradecimentos pelo tempo dedicado e pela assinatura do Termo de Livre e Esclarecido, específico da entrevista enviado por link do *Google Form*, que estava devidamente preenchido.

O roteiro de perguntas foi construído com cinco questões investigativas que propunham um olhar direcionado e que geravam outras novas perguntas que se

mostravam propícias, conforme as narrativas de Akin. Vejamos a esse respeito o Quadro 6:

Quadro 6 - Questões do roteiro de perguntas para as entrevistas

Questões	Direcionar à medida do possível
1. Além da relação de trabalho constituída, que outras relações sociais você vem estabelecendo desde que concluiu o Ensino Médio? Ou seja, que ambientes e espaços você transitou ou se relacionou, mesmo que por um curto espaço de tempo, desde que se formou? Essa relação foi fecundada a partir da própria escola?	Instituições sociais, políticas, religiosas, de dança etc. Relação com as participações no CRT, Grêmio ou outro coletivo da escola, se foi condução da escola. Interação com vida política e com diferentes espaços em que participa de processos decisórios.
2. O lugar que ocupa hoje na sociedade, analisando toda a trajetória, de onde começou para se chegar até esse lugar, você percebe contribuições da escola? E que lugar é esse? Para esse lugar, a escola foi condição vital? O lugar não necessariamente deve ser um território, utilize-se de recurso abstratos que envolvam o emocional, indo de um curso/universidade à personalidade, por exemplo.	Conquistas (as que consideram); recomeço e resiliência; os sentidos dessas contribuições; marcas da escola.
3. Você se considera satisfeito com o seu presente e com o seu projeto de vida? Olhando para trás, você acredita estar em nível de igualdade com os outros colegas formandos, inclusive de outras instituições, como os que estudam em uma escola integral, técnica ou profissionalizante?	Olhar passado, presente e futuro (sentimentos, questões existenciais); satisfação com o trabalho diante dos sonhos projetados; território como (não) limitador de arte, cultura e lazer; sentido da escola para si; para quê educação e escola?; perspectiva de trabalho diante da escola (realidade ou frustração); refletir sobre o título da tese.
4. Tendo em vista os últimos acontecimentos, por exemplo, discussão sobre a fragilidade do sistema de saúde, enfraquecimento da economia, súbito aumento de óbitos e desempregados, as manifestações de rua, desmatamento ambiental, ataque aos povos indígenas, a instensificação de conflitos na redes sociais, as <i>fake news</i> , considerando também outras situações, como <i>impeachment</i> de 2015, pedido de intervenção militar e campanhas de ajuda humanitária, como a de Médicos sem Fronteiras, que experiência e pensamentos você acumula em relação à prática social ou à política? Essa experiência recebeu contribuições da escola/dos professores?	Senso crítico; nível de conhecimentos gerais e de participação social.
5. Você se recorda de discussões sobre temas como o respeito ao idoso, educação ambiental e educação em Direitos Humanos na escola? Recorda-se do Movimento Ocupa realizado pelos estudantes no ano de 2016? Caso sim, que possibilidades você encontra nesse Movimento? Você tem recordações de atividades/discussões reflexivas dentro e/ou fora de sala de aula, sobre conscientização, liberdade e emancipação? Quais temas eram mais comentados e incentivados pela escola/pelos professores? Quais memórias você tem da escola? Gostaria de compartilhá-las para finalizar a entrevista?	Consideração de legitimidade dos Movimentos; processos consultivos e decisórios.

Fonte: Pesquisadora (2023).

O roteiro não seguiu a sequência elencada no Quadro 6, sendo utilizado de maneira contextualizada e propositiva, buscando elucidar algumas situações que permitiam trazer o objetivo de cada questão proposta. Essa forma favoreceu no sentido de coletar mais dados, pois Akin se demonstrou mais à vontade para falar.

Iniciando com a questão 2 do roteiro, que busca saber a percepção que ele tem da escola e se essa instituição contribuiu nas conquistas que hoje tem, Akin explica que, atualmente, é técnico de enfermagem e que trabalha em uma cooperativa de *home care* sob forma de contrato na Barra, região da Zona Oeste (RJ), bem distante do bairro em que mora – o Roseiral – e, por isso, dispõe de pouco tempo, que ainda precisa ser dividido entre as aulas presenciais da faculdade e os estudos em casa para concurso. Relata que a escola é importante, foi uma forma de progredir, porém não traz o mérito do lugar que ocupa hoje (faculdade e trabalho de *home care*) para a escola.

Diante dessa declaração, gostaríamos de compreender mais sobre isso e Akin comenta que os professores apresentavam um único caminho, que era a faculdade, o que, para ele, era muito distante; apesar de não ter precisado trabalhar durante o Ensino Médio, a maioria dos colegas precisavam entrar rapidamente no mercado de trabalho. Por isso Akin defende que se torna muito mais pertinente a formação no curso de ensino técnico, tendo em vista a formação profissional em curto tempo, para, depois, projetar o curso superior.

Compreendemos as razões que levam Akin a atuar na linha de frente pela defesa do curso técnico: existe uma questão imediata de empregabilidade. Contudo, retomando o que Cunha (1980) traz sobre o ensino PP e o SS, o autor aponta que o curso técnico profissional curto não pertence ao ensino superior, sendo este considerado longo, devido ao diferente grau de qualificação. Akin percebe alternativa no curso técnico assentado na rede de ensino PP, que, na versão de Libânio (2012) e Saviani (1999), é a escola para o trabalho manual e não intelectual. Ainda acerca dessa defesa que Akin traz sobre o curso técnico, Cunha (1980, p. 37) elucida que “as duas redes não inculcam culturas diferentes, mas a mesma cultura burguesa em diferentes versões, pois não seria possível inculcá-la na mesma maneira nos futuros explorados e nos futuros exploradores”. Isso nos leva a refletir sobre uma possível contribuição de um discurso escolar colonizado.

Cunha (180), Libâneo (2012) e Saviani (1999) apontam para uma escola capitalista espelhada na burguesia europeia. Mas, não podemos perder de vista que, sob a perspectiva de formação profissional que Ramos (2018) destaca, a formação está implicada aos conhecimentos que Young (2007) considera poderosos. Ou seja, o curso

técnico de enfermagem que Akin concluiu de forma concomitante ao EM tende a implicar trabalho, ciência e cultura. Temos, então, um curso de profissionalização de curta duração se compararmos com o período da graduação que, mesmo tecnológica, seria uma formação posterior, que ainda demandaria a participação em um processo seletivo.

Akin ressalta algumas vezes que a escola não incentivava os cursos técnicos, e que o incentivo que recebeu foi da mãe, que também é técnica de enfermagem, porém sem atuação. Akin esperava que a escola ofertasse outros caminhos e conta como iniciou a sua trajetória como socorrista na ambulância do Serviço de Atendimento Móvel de Urgência (SAMU). Além disso, reitera que pretende voltar para esse campo da saúde por gostar do setor de urgência e emergência.

Pedimos que contasse mais sobre o curso técnico, por exemplo o ano em que começou e Akin disse que iniciou o curso enquanto estudante do 3º ano do EM e, após formado, ainda estudou por mais 8 meses no técnico. Era de forma concomitante, ou seja, ao sair da escola no horário das 12h, deslocava-se até o outro bairro para estudar. Disse que recebeu incentivo do primo também, além da mãe, mas não dos professores, que traziam falas sobre os cursos de graduação insistentemente.

Diz gostar do que faz e, por isso, paralelo ao início da faculdade, fez um curso técnico de especialização como socorrista. Agora, no 6º ano da graduação de enfermagem na Faculdade Estácio de Sá, pensa algumas vezes em fazer outra graduação, mas só após o término do curso de Pós-Graduação em Urgência e Emergência numa universidade pública.

Perguntamos se não pretende terminar a graduação em uma faculdade pública. Akin diz que não, apesar de já ter tentado. Além de não ter conseguido a nota necessária para o ingresso no curso de enfermagem, os horários ofertados não eram compatíveis com o trabalho. Na rede privada ainda há uma melhor organização de horário que o atende, entretanto, reitera que estuda com bolsa por conta do vestibular que fez.

Quando indagado sobre as muitas atividades que acaba dando conta, explica que, entre os plantões, ainda cuida da avó que tem Alzheimer avançado, mas recebe a ajuda da mãe que mora na casa em frente e que faz visitas, podendo, assim, dedicar-se mais às leituras. As leituras às quais Akin se refere são as que se voltam para as provas de concursos públicos na área de enfermagem.

Menciona que gosta de estudar e, quando perguntado se é por conta do retorno financeiro, diz que não é apenas por isso, pois realmente gosta de estudar. Mas, apesar de estudar muito, relata que há momentos em que se sente frustrado quando pesa o tempo

dedicado ao estudo para concursos e o fato de ainda não ter conseguido ser aprovado. Somado a isso, há as expectativas que as pessoas têm dele, justamente por fazerem essa mesma comparação, deixando-o incomodado. Perguntamos sobre as pessoas que têm curso superior em sua família, e de resposta ele diz ser o primeiro. Mediante isso, oferecemos a ele, nesse momento, uma reflexão otimista e de engrandecimento por tudo que já conseguiu.

Dando sequência à linha de raciocínio, trouxemos a questão 3 do roteiro, que propõem refletir sobre passado, presente e futuro e o quanto ele se sente satisfeito com esse trânsito temporal. Além disso, a questão desafia e provoca quando o pede para comparar a sua trajetória com a dos colegas. Responde que se considera satisfeito com o projeto de vida que tem e mantém o interesse em continuar estudando. Sobre os colegas que manteve contato desde a conclusão do Ensino Médio, alguns não ingressaram na faculdade, pois estão tendo que trabalhar. Quando perguntado se percebe que os colegas avançaram no mesmo sentido que ele, responde que não. Considera o fato de ter tido uma família que o tenha dado suporte a razão do seu progresso. Contudo, menciona os colegas que tem na igreja que frequenta de forma esporádica (embora não tenha religião), dizendo já cursaram o Ensino Médio e já fazem faculdade, o que também não deixa de ser uma comparação.

Apesar de boas amizades construídas, tem interesse em mudar de casa, pois os locais que gosta de frequentar para lazer são distantes, além da distância do trabalho deixá-lo exausto. Porém, ainda não consegue se mudar por causa do suporte que tem de dar à mãe para cuidar da avó.

Quando trouxemos a questão 1 no roteiro, queríamos investigar se, além do trabalho que tanto menciona, durante o seu percurso esteve em espaços que propiciassem a relação social e se a escola foi importante nesse processo. Então, Akin no disse que tem dificuldades de perceber as relações sociais, pois restringe o pensamento ao trabalho. Trouxemos, assim, à memória elementos do questionário *online*, isto é, o social pode sinalizar uma boa relação com todos e uma alta popularidade, mas sem participações como representante de turma e integrante do grêmio estudantil.

Sobre isso, Akin diz que o grêmio mantinha atividades e reuniões após o horário de aula e, por ter tido o foco no curso técnico, preferia não participar. Acerca do Conselho de Representantes de Turma, para ele, seria mais uma responsabilidade, mas reconhece o grau de importância de cada grupo. Perguntamos, então, se após o Ensino Médio tem se envolvido com questões sociais, e, apesar de dizer que não, conforme estímulo da

questão, Akin contou que é presidente da Liga Acadêmica de uma área específica na faculdade.

Buscando saber do que se trata, Akin conta que são grupos que se dedicam à escrita de artigos e ao desenvolvimento de projetos de extensão. Perguntamos o que fazem na extensão e ele disse que atendem demandas como palestras, ação social de diferentes temas das escolas. Pedimos que contasse qual foi a última ação de extensão realizada e Akin disse ter levado o grupo para uma escola pública em Mesquita, onde apresentou aos profissionais a Lei Lucas, que se refere à Lei nº 13.722/2018, tornando obrigatório a formação sobre os primeiros socorros nas escolas (Brasil, 2018). Citou, porém, que antes falavam sobre as Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs) nas Unidades Básicas de Saúde, uma outra atividade de extensão.

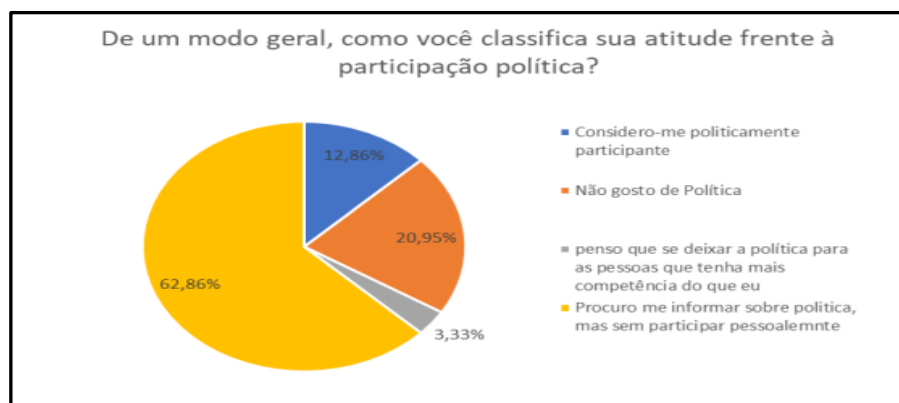
Nesse momento, perguntamos se tornaria a falar da Lei Lucas caso recebesse um convite da escola em que a pesquisadora trabalha, ele respondeu que sim, mas que precisa de um ofício e de tempo para escalar um técnico de enfermagem. Aproveitamos para perguntar se participaria de uma ação social junto aos professores de Educação Física da unidade escolar, oportunidade em que verificaríamos a pressão arterial, o índice de massa corporal e o condicionamento pelo teste de sentar e levantar – que é a verificação de quantos apoios entre mãos, joelhos e cotovelos são utilizados para se sentar e se levantar do chão, ou seja, quanto menos apoio, melhor é o condicionamento físico (Araújo, 1999). Nesse projeto, Akin também se mostrou interessado.

Retomando as questões do roteiro, Akin revela que o grupo acadêmico é o principal coletivo que frequenta e com o qual desenvolve ações sociais por meio dos projetos de extensão. Akin destacou também o espaço religioso como um outro lugar de trânsito e de sociabilidade, embora prefira não ser membro nem se envolver com os compromissos e interesses da igreja.

Avançando para a questão 4 do roteiro, há no enunciado a citação de algumas crises políticas que o país enfrenta e a intenção de expor Akin a essa pergunta é saber a respeito das experiências e dos envolvimento dele com essas temáticas, alinhando o conhecimento que demonstrar, de alguma forma, à escola durante o EM. Akin, no entanto, não demonstrou interesse nas questões políticas e sociais mencionadas no roteiro de perguntas. Contudo, essa não é uma característica apenas de Akin, pois Ferreira, 2020, p. 60) diz que “numa das últimas pesquisas (Observatório Participativo da Juventude) realizadas com jovens sobre este tema é interessante notar que, ao tratar de política, parece

usual a afirmação de que não estão ligados ou conectados a esta temática”. Vejamos a elucidação desse assunto presente na Figura 35:

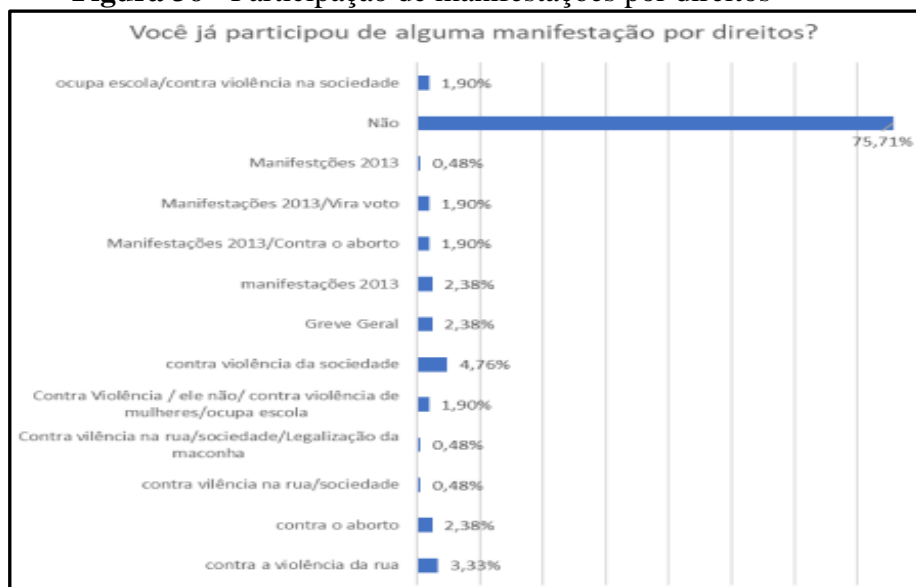
Figura 35 - A participação e a apreciação da política



Fonte: Ferreira (2020, p. 62).

A pesquisa de Ferreira (2020) é desenvolvida com estudantes do EM e mostra uma realidade semelhante à que estamos esboçando nesta pesquisa. Temas emergentes apresentados no roteiro de perguntas atravessam o campo da política em nosso cotidiano, entre eles: a fragilidade do Sistema Único de Saúde (SUS), o enfraquecimento da economia, o súbito aumento de óbitos e desempregados, as manifestações de rua, o desmatamento ambiental, o ataque aos povos indígenas, a instensificação de conflitos nas redes sociais, as *fake news*, considerando também outras situações, como o *impeachment* de 2015, o pedido de intervenção militar e as campanhas de ajuda humanitária, como a dos Médicos sem Fronteiras.

O roteiro de perguntas, Quadro 6, revela elementos que estão voltados para uma estrutura maior como a saúde, a economia, o meio ambiente e os direitos humanos, os quais estão sustentados por questões políticas. O roteiro também traz elementos mais tangíveis para nós, quando nos reportamos às manifestações de rua que visam à conquista e à manutenção do direito social. Acerca desse último item, Akin não demonstra interesse e ressalta que nunca participou de manifestação. Vimos com Ferreira (2020) que essa ausência no trato de temas sociais tem se revelado comum entre os jovens. Vejamos, por exemplo, a Figura 36.

Figura 36 - Participação de manifestações por direitos

Fonte: Ferreira (2020, p. 67).

Na Figura 36, vimos que quase 80% dos jovens não participaram de manifestações que buscam preservar ou adquirir um direito que diz respeito à coletividade. Isso nos leva a um julgamento precoce de que jovens não se interessam por essas questões e essa lacuna não propicia constituir um maior diálogo sobre os elementos da questão 4, que buscam saber o conhecimento, as experiências e o envolvimento com os temas expostos, tais como a pandemia da COVID-19, o desemprego, as manifestações de rua, as questões ambientais e de diversidade, o movimento das *fake news*, entre outros. Entretanto, Abramo e Venturi (2000, p. 5) dizem que “não são os jovens que desconhecem a relevância política, mas antes a forma predominante de se fazer política no país que não os reconhece como interlocutores, gerando em muitos deles indiferença ou aversão”.

De todos os temas levantados, conforme o Quadro apresenta, Akin tem acompanhado pouco, somente lê umas notas que aparecem nas redes sociais; o entrevistado se ateuve apenas à dimensão da pandemia da COVID-19. Ele explica como a doença influenciou a sua área de trabalho de forma geral, mas se limita a contar, especificamente, o impacto que teve na sua rotina de trabalho, tendo que parar de trabalhar na primeira semana até que estratégias fossem construídas para o deslocamento seguro, a continuidade no *Home Care* sem expor a avó ao risco da COVID-19 e a sobrevivência com o salário atrasado.

Perguntado sobre as discussões acerca da vacina e do movimento antivacina, menciona que o movimento contrário à vacinação em massa é desnecessário, e, quando

tem colegas que apoiam esse tipo de pensamento, ele procura não discutir, não promove nenhum embate. Diz que procura não se envolver por estar sempre muito ocupado.

Caminhando para a quinta e última questão do roteiro que, aliás, tem o mesmo sentido da questão quatro, buscamos verificar se durante o EM houve discussões e reflexões acerca da conscientização de respeito ao idoso, sobre a educação ambiental, os Direitos Humanos (sendo essas questões diretamente expressas nas DCNEM de 2012); se debatiam a respeito do Movimento Ocupa realizado pelos estudantes no ano de 2016. Akin diz que, na escola, esses assuntos não foram discutidos em sala. As aulas eram sempre muito voltadas para os conteúdos específicos, exceto com a professora de História, que trazia as próprias opiniões diante de algum acontecimento e se posicionava partidariamente.

Sobre isso, muitos alunos reclamavam da postura da professora, o que podemos predizer que eles não se interessavam pela discussão político-partidária. Ferreira (2020, p. 63) considera acerca disso que “a linguagem, a disputa interna e a burocratização das relações partidárias não têm sido atraentes para esta geração juvenil”. Segundo Akin, havia um professor em específico, o de Filosofia, que conseguia apresentar a opinião política acerca dos acontecimentos na sociedade, mas sem trazer a dimensão partidária para a conversa. Esse professor conseguia mostrar diferentes aspectos sem criar situações de conflito.

Quando perguntado sobre o “Movimento Ocupa”, em que os estudantes apresentaram à mídia, por meio da ocupação das escolas, as pautas que defendem, por exemplo, a infraestrutura das escolas, Akim diz não ter acompanhado, embora estivesse no Ensino Médio. Diz que não se recorda quando perguntado sobre as demandas que o Movimento tinha, não sabia por que lutavam, pois não se atentava a esses assuntos. Em seguida, para finalizar, pedimos que deixasse as considerações finais. Akin reiterou que não tem vontade de parar de estudar, que ainda tem muitos projetos.

A entrevista com Akin foi finalizada após muitos protelamentos, pois vivenciamos um estado tridimensional quanto ao passado, presente e futuro. Parecia estarmos agarrados às memórias que precisavam ser contadas e recontadas. Ao encerramos, despedimo-nos com promessa de novos contatos sempre que necessário e possível.

Após a entrevista realizada com Akin, outras tentativas de contato foram feitas, inclusive, recorrendo a mais um questionário *online* respondido. Contudo, acreditamos que a insistência desgastou a comunicação, o que pode ter contribuído para que os jovens

selecionados deixassem de responder às mensagens. A informante Zuri deixou de responder às solicitações, o que fez com que não ampliássemos as narrativas dos jovens. Sendo assim, Akin foi o único que forneceu elementos para análise de modo a dar continuidade à proposta da pesquisa.

Refletindo sobre os breves contatos com os jovens, apesar da entrevista com Akin, percebemos que não possível reunir dados que nos permitissem uma interpretação planejada, que era a intenção de verificar o quanto a escola se relacionou com a prática social dos jovens. A pesquisa constatou ideias para a construção de um perfil de jovens envolvidos na prática social, conforme expresso na LDBEN atual. Contudo, apesar da escola ter oportunizado experiências, não avaliamos uma ação sólida e efetiva no percurso dos jovens mesmo após a formação de EM concluída.

No entanto, queremos chamar a atenção para a entrevista realizada com Akin, já no final desta seção, pois é a partir dessas narrativas que trazemos os pressupostos de Clandinin e Connelly (2015), que nos ajudaram na compreensão do que o jovem quis revelar, impedindo, assim, quaisquer entendimentos tendenciosos para a escola nessa pesquisa. Em contribuição, trouxemos à tona as nossas percepções e interpretações após a leitura dos dados de pesquisa coletados por meio dos formulários dos seis jovens que, a princípio, seriam os sujeitos da amostra e que, posteriormente, participariam da entrevista.

5.4. Analisando as narrativas

Após a entrevista, tínhamos muitos textos de campo produzidos a partir do roteiro de perguntas e precisávamos ainda construir um texto acadêmico, considerando, ainda, que existe o tratamento textual anterior. Acerca disso, vejamos o que Clandinin e Connelly (2015) afirmam:

Consideramos que os textos de campo são nossa forma de falar sobre o que é considerado como dados na pesquisa narrativa e tendo em vista que os dados tendem a carregar uma ideia de representação objetiva de uma experiência de pesquisa, é importante notar quão imbuídos de interpretação são os textos de campo. Quando passamos para nossa pesquisa de campo, já estamos contando para nós mesmos e para os outros as histórias sobre as razões de nossa pesquisa. Nosso interesse especial na situação é repetidamente e continuamente estabelecido e negociado com os participantes. [...] Portanto a forma que adentramos ao campo de pesquisa influencia o que pretendemos. Deliberadamente

selecionamos alguns aspectos que aparecem nos textos de campo (Clandinin; Connelly, 2015, p. 134).

Para a construção do tratamento deliberado, devemos nos apoiar em conceitos de pesquisa narrativa que são apresentados por Clandinin e Connelly (2015). Assim, analisamos as narrativas de Akin e atravessamos um importante conceito, o que chamamos de temporalidade, que, segundo Clandinin e Connelly (2015, p. 29), é a contextualização de “tudo em relação ao tempo”, ou seja, o que podemos ter a título de transformação e aprendizado dessa trajetória do EM e como que o colégio do bairro Roseiral interferiu na vida de Akin nesse momento presente e no futuro, já como egresso do curso.

Entendemos como um processo de direcionamento do olhar, em que buscamos identificar nas experiências de Akin o movimento de crescimento. De maneira geral, é como olhar para o passado para compreender as transformações de nossas histórias de vida, nas quais nos enredamos continuamente. Acerca disso, destacamos que o caráter contínuo também tem uma importante função na metodologia narrativa.

Parece um tanto clichê, mas é fato que o futuro é o que está por vir, porém, em uma perspectiva de continuidade, o que Clandinin e Connelly (2015) chamam de “*continuum*” são as experiências vividas por nós que nos encaminham para outras experiências. Assim, temos um passado implicado no futuro, desdobramento que nos permite analisar um contexto de forma geral, e não sob recortes. Essa continuidade apresentada pelos autores diz que o passado projeta o futuro: cada “ponto tem uma experiência passada como base e cada ponto leva a uma experiência futura” (Clandinin; Connelly, 2015, p. 30).

Neste sentido, a temporalidade e o caráter de continuidade precisam ser considerados durante a pesquisa narrativa. Nessa metodologia, não podemos construir um perfil de entrevista formal e pontual, pois, dessa forma, estamos invisibilizando situações importantes e concretas na vida do entrevistado.

Em consonância com essas considerações, Clandinin e Connelly (2015, p. 77) ressaltam, ademais, que na pesquisa narrativa mostramos uma construção do sujeito, isto é, “as pessoas são vistas como corporificação de histórias vividas”. É como se ganhássemos densidade ao longo do percurso que caminhamos, como uma espécie de metamorfose na vida. Ainda podemos ampliar essa ideia no próprio processo construtivo de pesquisa. Comumente, quando iniciamos uma pesquisa, levamos conosco uma

“perspectiva, atitudes e modos de pensar sobre a pesquisa” (Clandinin; Connelly, 2015, p. 80). Mas os (des)caminhos que vamos atravessando em certa medida nos coloca em outro ponto de vista quando comparamos com a linha de largada.

Isso deságua em um outro ponto que queremos destacar nessa metodologia de pesquisa. Vejamos: estas “histórias, estas narrativas pessoais de pesquisa devem coincidir com ou ultrapassar uma fronteira, para variar os graus com os quais desenvolvemos nossas pesquisas atuais” (Clandinin; Connelly, 2015, p. 80). Entre o coincidir ou o ultrapassar, tecemos tensões, porque a pesquisa com o caráter formalista enraizado em nós dificulta a pesquisa narrativa por não se encaixar no planejado, considerando que esta última é uma metodologia entrelaçada (Clandinin; Connelly, 2015).

Esse entrelaçamento favorece a interação, que é um outro termo importante dessa metodologia de pesquisa. A interação concentra-se no pessoal e amplia-se para a dimensão social; a continuidade reúne passado, presente e futuro. Quando temos esses elementos do tempo (passado, presente e futuro), é formado o que chamamos de espaço tridimensional (Clandinin; Connelly, 2015). Em outras palavras, “os estudos têm dimensões e abordam assuntos temporais; focam no pessoal e no social em um balanço adequado para a investigação; e ocorrem em lugares específicos ou sequências de lugares” (Clandinin; Connelly, 2015, p. 85).

Direcionando essa perspectiva para o nosso trabalho, a entrevista nos fez percorrer diferentes lugares, como a escola e suas dependências, o bairro e os espaços que abarcam, até mesmo a própria residência de Akin entre idas e vindas nos tempos passado, presente e futuro. Indo ao encontro dessas nossas considerações, Clandinin e Connelly (2015) citam quatro direções a que o ato de investigar deve se atentar: introspectiva (condições internas, como sentimentos, esperanças etc.); extrospectiva (condições reais do meio); retrospectiva e prospectiva (elementos do passado, presente e futuro). São essas direções que desenham o caminho que devemos tomar na transcrição do texto de campo para o texto narrativo.

Vimos que as histórias trazidas pela memória de Akin se reúnem com as atuais e que a vivência do hoje o ajuda a construir rotas para o futuro, por exemplo, o que Akin faz hoje no Programa de Extensão no curso de graduação em Enfermagem, e o que ainda pretende fazer nesse mesmo Programa, ou o que ainda virá após a conclusão da graduação. Ao levar o entrevistado ao passado, retomando algumas memórias, vimos que o que mais lhe tira sorrisos são as histórias com os amigos e as brincadeiras. Parecem

memórias gostosas de se (re)visitar. Além dos amigos, demonstra alegria ao lembrar das profissionais de apoio que colaboravam sempre no pátio, no refeitório e nos corredores. Akin refere-se a essas profissionais como tias, um modo carinhoso de se aproximar delas.

As tias da merenda também são lembradas com muito carinho e falar delas parece ser gratificante. Mas, quando o assunto se volta para os professores e a equipe diretiva, as expressões faciais já não continuam as mesmas, parecendo trazer à tona lembranças de situações delicadas e sensíveis. O sorriso não se esconde, mas se revela mais tímido e, assim, fala mais das memórias de ocorrências e advertências por indisciplina.

A escola, aqui, é o lugar e é o meio de muitas lembranças boas, onde são citados os intervalos, que seriam o recreio, ou a troca de sala dos professores, as rodas de conversa e até mesmo o próprio refeitório como espaço social. Vimos também que há memórias de uma escola agitada com eventos, embora Akin participasse somente como espectador, sempre de forma passiva.

Akin se revela diferente em 2023, ano da entrevista. Agora na faculdade, ele está voltado para as ações do Programa de Extensão e é perceptível o quanto as demandas do Projeto o consomem e o deixam cansado. Mas, como um efeito de retroalimentação, todas essas demandas também acabam nutrindo as esperanças e os desejos de Akin acerca de perspectivas de futuro.

Sobre os primeiros sorrisos, as mesmas brincadeiras com os amigos eram as razões das ocorrências consideradas indisciplina. Hoje, ele consegue perceber o quanto as supostas brincadeiras poderiam se desdobrar em sérios conflitos, mas que, na época, sequer suportavam isso. Quando entramos na dimensão mais particular sobre a sua família, perguntando sobre os pais, Akin demonstra gratidão pela avó e, em seguida, pela mãe, tendo em vista que foram as duas pessoas presentes durante a sua infância e a adolescência. Ao se recordar do pai, não apresenta entusiasmo, diz ter tido pouco contato. Explicou-nos que, principalmente após o ano de 2017, esse contato praticamente deixou de existir e que, possivelmente, deu-se quando o pai se mudou para o estado de Minas Gerais.

A história narrada por Akin nos proporciona recontá-la no texto acadêmico, agora com um entendimento maior do que foi lido por nós nos dados coletados no questionário *online*. Recontar a história do outro diz muito sobre nós. Nesse sentido, queremos chamar a atenção para a introdução desta tese, que tem a história de vida da pesquisadora. Na introdução, tentamos mostrar o quanto a vida social e política da pesquisadora estava implicada com a escola pública. Somente após o ingresso na rede pública no curso do

EM, foi possível perceber engrenagens sociais que poderiam ser utilizadas ou até mesmo rompidas em prol do acesso à equidade. Na pesquisa narrativa, estar na pesquisa também é previsto. Vejamos o entendimento de Clandinin e Connelly (2015) acerca disso:

O contar sobre nós mesmos, o encontro de nós mesmos no passado por meio da pesquisa deixa claro que, como pesquisadores, nós, também, somos parte da atividade. Nós colaboramos para construir o mundo em que nos encontramos. Não somos meros pesquisadores objetivos, pessoas na estrada principal que estudam um mundo reduzido em qualidade do que nosso temperamento moral o conceberia, pessoas que estudam um mundo que nós não ajudamos a criar. Pelo contrário, somos cúmplices do mundo que estudamos. Para estar nesse mundo, precisamos nos refazer, assim como oferecer à pesquisa compreensões que podem levar a um mundo melhor (Clandinin; Connelly, 2015, p. 97).

A metodologia permite que haja uma costura entre o que está sendo narrado pelo entrevistado e o que foi experienciado pelo entrevistador. Quando voltamos à introdução, na história de vida da pesquisadora, percebemos uma construção e vivência do conceito de prática social em que se quer achar em outrem esse mesmo aspecto para um mundo com mais justiça social. Isso se relaciona com o que Clandinin e Connelly (2015, p. 119) cogitam: a “fase pesquisa narrativa destina-se ao entendimento e à *composição de sentidos* da experiência”, ou seja, viver as experiências do EM contribuiu para que a pesquisa buscasse as experiências de outros jovens de classes populares construídas da escola. Fazer parte do processo vai ao encontro da pesquisa narrativa, tornamo-nos parte da pesquisa, pois nossas memórias também eclodem: “Fazemos parte do desfile que presumimos estudar”, como ressaltam novamente Clandinin e Connelly (2015, p. 120).

Entendemos que no caso a pesquisadora, em acordo com Amores (2016), traz a prática social como ação que produz relações sociais, seja com instituições ou fora do campo institucional. Em concordância com Mesquita, Bonfim, Padilha e Silva (2016), para propor mudanças não são necessários vínculos a partidos nem estar filiado a entidades ideológicas, como é o caso de partidos políticos. Contudo, sabemos que se vincular formalmente a tais princípios é uma ação que fortalece os ideais das instituições, que coadunam com as nossas perspectivas.

Atravessando essas reflexões, percebemos o quanto Akin, a princípio, durante o percurso do Ensino Médio, buscava não se envolver com questões que não fossem ao encontro dos seus objetivos primeiros. Anos depois, o mesmo jovem está comprometido

e atuante no Programa de Extensão que abraça questões sociais, portanto, demandas coletivas.

Akin demonstra priorizar a sua formação, estando sempre muito ocupado nos estudos do EM e do curso técnico de enfermagem. Por isso, percebe-se pouca mobilização de Akin nas questões coletivas e institucionais da escola, como o Grêmio Estudantil ou CRT, bem como as que são de fora da escola, por exemplo, o Movimento Ocupa feito pelos estudantes da Educação Básica em 2016. Ainda durante o percurso do EM, ele não sentia a importância de participar dos movimentos, contudo, vimos, então, eclodir o seu interesse durante o curso de graduação em participar ativamente das ações em prol da coletividade.

Esse fato nos aguça a criar mais indagações. A escola voltada para um discurso de prática social sob força de Lei, no caso a LDBEN nº 9.394/96, não mobilizou Akin para a participação dos movimentos existentes nem dentro, tampouco fora da escola. A escola, cotidianamente com seus poucos recursos, gasta energia investindo em prol da formação humana e não apenas uma escolarização. À revelia disso, verificamos o quanto ainda estamos distantes das intenções propostas para alcançar os alunos. Em contrapartida, a continuidade nos estudos, o percurso no ensino superior acabou por mobilizar em Akin a experiência social e política institucional.

Akin apresenta uma linda trajetória, diferente dos caminhos percorridos pela pesquisadora enquanto militante, mas, considerando Mesquita, Bonfim, Padilha e Silva (2016), a política é compreendida pelas relações humanas, está para além das instituições e dos aparelhos. É o cotidiano, é o posicionamento; e Akin escolheu se posicionar na centralidade dos estudos, utilizando-o como ferramenta de transformação social não apenas para si, mas contribuindo para um novo perfil de sociedade.

Mas o que foi dito por Akin é que a escola se revela bem mais conteudista e que foi no ensino superior que se mobilizou para além da sua própria formação. No início desta tese, levantamos os pressupostos do Bobbio (1992) e Lenza (2018) acerca dos direitos à educação. Pensamos por um instante se Akin tivesse esse direito violado e imaginamos que as condições locais, sociais e econômicas, em grande medida, poderiam direcioná-lo para uma outra realidade, reservando-lhe um outro futuro. Em entrevista, Akin diz que é o primeiro da família a cursar o ensino superior e conta que também há amigos do Ensino Médio que pararam de estudar.

O apoio que recebeu permitiu que fizesse outros cursos, como a especialização do técnico. O fato de não ser responsável, a princípio, pela renda de casa, colabora para o

seu interesse na continuidade dos estudos. Hoje, com uma realidade mais amadurecida, tem compromissos financeiros em casa, contudo, não desconsidera a hipótese de uma segunda graduação. Conseguimos perceber que essa vontade de caminhar não se relaciona apenas à questão econômica ou ao acesso aos bens de consumo. Percebemos que há uma paixão no ato de estudar e contribuir com o coletivo.

Mesmo quando se tem o entendimento de que o retorno financeiro é importante, não se percebe em Akin uma exclusividade em acumular bens materiais. Há planos de ser servidor público, e se percebe também intenções de colaborar com o bem-estar do outro, uma preocupação que ultrapassa as linhas da própria vida de que tem gerência.

Mas Akin também apresenta suas frustrações, pois diz que tem vontade de ir para a universidade pública, mas não consegue corresponder ao tempo que ela exige, tendo em vista a sua necessidade de trabalhar. Apesar de não ter havido a necessidade de trabalhar enquanto adolescente, a forma como conduziu a passagem pelo EM revela que o trabalho era algo a ser iniciado sem demora.

Apesar do grande reconhecimento que temos pelas universidades públicas, há entraves que os estudantes enfrentam devido à organização da instituição. Consideramos que esses entraves se relacionam ao que Juliani, Stipp e Otani (2015) apontam como crise de hegemonia, crise de legitimidade e crise institucional.

A crise da hegemonia surge quando a Universidade, que tradicionalmente se ocupou de conhecimentos científicos e humanísticos à formação de elites, se vê forçada pelas forças econômicas capitalista vigentes a produzir conhecimentos instrumentais destinados a formar mão de obra capacitada. [...]. A crise de legitimidade diz respeito às reais contribuições, ou retornos sociais que a Universidade proporciona à população, bem como igualdade na oportunidade de acesso, independente da classe social que um indivíduo pertença [...]. A crise institucional é provocada também pelas forças de mercado que exigem da Universidade a eficácia e a produtividade medidas pela ótica mercadológica, que se choca com os objetivos fins da Universidade (Juliani; Stipp; Otani, 2015, p. 4).

A crise de legitimidade permeia mais os planos de Akin quando cita a universidade pública. A oportunidade de acesso parece estar cerceada pela necessidade de trabalhar. Vimos, então, que a própria jornada de trabalho do jovem pertencente à classe popular é incompatível com permanência na universidade pública.

Durante o diálogo, nos momentos em que buscamos saber de Akin a sua percepção de prática social na escola, ele voltava-se para o tema trabalho. Explicita em sua fala que optou em não se envolver em atividades que poderiam trazer-lhe

responsabilidades além do próprio estudo, como ser representante de turma, fazer parte do grêmio estudantil, participar de grupos de dança e de teatro, entre outros; estava alheio a tudo isso por acreditar que essas atividades poderiam contribuir para uma menor dedicação dada às matérias.

Durante o período de três anos de EM, a escola propôs aos estudantes diferentes formas de interagirem no espaço, participando de forma ativa de ações coletivas, como é o caso também dos eventos culturais e esportivos. Contudo, somente na faculdade percebemos que Akin de fato envolve-se em situações de ordem prática, como ministrar palestras em Unidades Básicas de Saúde (UBS) e em escolas pelo Programa de Extensão. Ainda na Extensão, Akin dedica-se à escrita de artigos e à participação em grupos de pesquisa. Refletindo sobre esse fato é possível supor que, se na escola houvesse grupos com uma perspectiva mais voltada para a leitura, como o grupo de Jovens Leitores implementado nas escolas estaduais nos casos em que há no quadro funcional o agente de leitura, Akin poderia ter se envolvido nesse coletivo.

Em continuidade, ainda buscamos saber o quanto Akin interage em outros espaços. Vimos que, após o EM, ele fez um curso técnico; contudo, perguntamos sobre ambientes que não sejam escolares. Falamos sobre a sua congregação religiosa local, e ele explicou que vai esporadicamente e que não se compromete com os departamentos que a igreja tem, sendo muitos, como de dança, de louvor, de missões etc.

Avançando mais nos questionamentos, percebemos que, apesar de todo compromisso com a saúde, o mesmo não se envolve com assuntos políticos dessa área. Nos assuntos em que tentamos introduzir um caráter mais político, como a pandemia de COVID-19, Akin não colaborou para a construção de um diálogo mais sólido, inclusive sobre a polêmica da vacina que dividia opiniões na sociedade. Sobre esse período, Akin aborda apenas situações pessoais, como o salário em atraso, evitando expor concepção política, até mesmo entre os colegas que anunciaram para ele que não tomaram as doses das vacinas.

Ao problematizarmos questões sobre assuntos voltados para o meio ambiente, Direitos Humanos, entre outros presentes na DCNEM (2012) e também os temas em evidência pela mídia, os quais exigem um pouco mais de reflexão, não conseguimos construir um diálogo mais denso. Akin mantém-se a maior parte do tempo calado quando perguntas sobre esses temas são lançadas, com exceção de uma situação específica em que traz à memória os discursos dos professores, o que ocorreu quando ele se recordou

de dois, mas de forma bem pontual, evitando apresentar pontos de vista; no entanto, demonstra ter maior aceitação das inferências do professor de Filosofia.

Em maior proporção, a entrevista vai ganhando aspectos de conversa e, por conseguinte, a parcialidade reverbera na própria interpretação do texto de campo, considerando que “podemos inferir em certas respostas de alguns participantes pela forma como reagimos – por exemplo, sorrindo, fazendo outra pergunta relacionada ao momento ou pedindo esclarecimentos” (Clandinin; Connelly, 2015, p. 135). Durante a condução do diálogo construído, há elementos que tendemos a dar maior valor e espaço, como foi o caso das práticas sociais na escola. Em contrapartida, outras narrativas acabam não sendo encorajadas e desenvolvidas, sendo isso uma característica explícita da pesquisa narrativa, conforme Clandinin e Connelly (2015) apontam.

Entre dar ou não visibilidade, temos um espaço de tensão. Clandinin e Connelly (2015) veem na pesquisa os espaços de tensão e o que pudemos experimentar nesse sentido é, justamente, o que intitulam de entremeio, ou seja, uma série de questões foram pensadas logo no início do projeto de pesquisa. Entretanto, conforme vivíamos o meio da pesquisa, questões antes priorizadas deixaram de ser importantes por ora. Mas, no momento de trazer o texto de campo para a condição de texto da pesquisa, esses elementos retornam. Destacamos, porém, que os “pesquisadores narrativos são sempre fortemente autobiográficos. Nossos interesses de pesquisa provêm de nossas próprias histórias e dão forma ao nosso enredo de investigação narrativa” (Clandinin; Connelly, 2015, p. 165).

No entanto, podemos ser julgados pelas limitações, entre elas, o risco dos leitores entenderem como um aspecto pessoal apenas, tornando o estudo simplista. Nas palavras de Clandinin e Connelly (2015, p. 166), os estudos nesse formato são etiquetados como “idiossincráticos e narcisistas”. Buscando o equilíbrio dessa circunstância, é condição indispensável implicar o senso de relevância e, para isso, Clandinin e Connelly (2015) propõem que o “eu” esteja diretamente implicado com o “eles”.

Retomando o desencadeamento da discussão sobre o processo de tratamento do texto, inferimos que o período da transição em que o texto de campo vira texto de pesquisa nos distancia dos envolvidos na investigação. É como se a pesquisa estivesse chegando ao fim e, em algumas situações, relutamos, pois queremos protelar o momento final. Esse distanciamento nos apresentou outra característica da pesquisa narrativa: ela faz com que nos apaixonemos e tenhamos o desejo de não terminar. Nesse sentido, após vivenciar grande parte do campo, principalmente na entrevista, o que Clandinin e Connelly (2015) trazem como paixão se revela com muitos sentidos. Ao passo que as narrativas sobre a

escola e o seu movimento de alguns anos passados são apresentadas, e as memórias do entrevistador vão caminhando lado a lado, surge o que Clandinin e Connelly (2015) chamam de nostálgico. O exótico passa a ser familiar entre nós e percebemos as razões de relutarmos contra o encerramento do processo da pesquisa.

Tal resistência e paixão são tão reais que encontramos um meio de mantermos o contato com propostas a serem desenvolvidas na escola de atuação da pesquisadora em paralelo a esta tese. Após algumas semanas passada a entrevista em fevereiro, buscamos novamente contato para uma parceria entre a Liga Acadêmica do Curso de Enfermagem e a instituição de ensino em que a pesquisadora atua como orientadora educacional. Agora, contando com mais parceiros da graduação que compõem o Programa de Extensão, está em andamento o projeto Saúde na Escola.

O projeto já desenvolveu no mês de abril de 2023 a ação de combate à obesidade, ensinando sobre o tema aos alunos do 6º ano de escolaridade do Ensino Fundamental, em que foi possível fazer a pesagem dos alunos e predizer o Índice de Massa Corporal de cada um. Em maio, ocorreu o treinamento de primeiros socorros para os professores, alunos representantes de turma e alunos membros do Grêmio Estudantil (entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio), em atendimento à Lei nº 13.722/2018, conhecida como Lei Lucas, que torna obrigatório o conhecimento sobre os primeiros socorros nas instituições de ensino (Brasil, 2018).

Ainda no mês de maio, ocorreu com os alunos do 6º ano a ação contra o tabagismo e as bebidas alcoólicas. É importante sinalizar que a escolha dos alunos nessas ações que envolvem o 6º ano tem como critério a transição para a adolescência, o que foi deliberado pelo grupo do Programa de Extensão. As ações ocorridas no primeiro semestre de 2023 não puderam contar com a presença de Akin na escola, mas ele colaborou para desenvolvimento das ações na instituição, atuando no planejamento e na liberação dos manequins do laboratório de enfermagem.

Atravessando a fase final da pesquisa de doutorado, experienciamos a sensação de termos alcançado a linha de chegada e conseguido, a partir dela, construir outras pontes que contribuem para a formação dos professores e estudantes hoje na escola em que a pesquisadora atua como Orientadora Educacional. Isso revela o quanto a educação é algo vivo e é construída todos os dias por muitos envolvidos.

Retomando a análise das narrativas, apesar de não encontrarmos no material o entusiasmo de Akin em participar dos coletivos e das atividades escolares no período em que era estudante do EM, enquanto graduando revela um perfil de protagonista em

práticas sociais que contribuem para duas grandes áreas na sociedade, a saber: a educação e a saúde. Akin volta-se não apenas para o mundo do trabalho, mas também para a prática social. Com esse entendimento, retomamos a leitura da LDBEN, buscando verificar a implicação do curso de nível superior nessa dimensão; temos, no Artigo 1, § 2º, que faz a menção de que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996), o que já havíamos visto enquanto fazíamos a análise. Se pensarmos sobre a estrutura da educação escolar, temos dois níveis. O Artigo 21 diz que a educação escolar se estrutura em níveis: “I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - educação superior” (Brasil, 1996).

No nosso entendimento sobre Akin, em suas narrativas revela-se que a educação escolar cumpriu com a sua função no que se propôs: o mundo do trabalho e a prática social; contudo, não durante os anos de 2017 a 2019, e sim após, durante o nível II da educação escolar. Akin demonstra o interesse em manter seu protagonismo no Projeto de Extensão, nas ações que entendemos como prática social, e ainda mantém o foco no mercado de trabalho. Parece equilibrar as duas categorias, o que pode ser a materialização do texto da LDBEN, em que há o direcionamento de uma educação escolar com formação voltada para o trabalho e a prática social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecemos que a pesquisa precisou se reinventar em muitas circunstâncias. O desenho inicial entre cronograma e caminhos de execução necessitou ser ajustado muitas vezes devido às dificuldades de se desenvolver pesquisa com egressos. Quando optamos em pesquisar um tema em que encontramos os alunos na escola, o processo se torna menos moroso; o contrário acontece quando temos que encontrar esses ex-alunos.

Por conta disso, tivemos que nos adaptar às contingências dos eventos e, mesmo com muitos movimentos, a sensação é de estarmos estagnados. Viver e construir o processo leva tempo, mas só aparece no final. Alcançamos o objetivo da pesquisa, afinal, mesmo com todos os eventos que nos atravessaram, pois essas dificuldades apenas nos mostraram outros caminhos possíveis.

Após essa trajetória de pesquisa contada em cinco capítulos, muitas ideias foram repelidas e muitas outras acolhidas. Essa seletividade contribuiu para o que trazemos enquanto considerações finais acerca da pergunta que justifica esta tese: escola para quê? Essa pergunta direcionou-se à categoria denominada juventude periférica, ex-alunos do Ensino Médio entre os anos de 2016 e 2019 em uma escola da rede estadual em Belford Roxo.

Construir essas ideias finais requisitaram o entendimento de importantes conceitos e são eles que nos auxiliarão para responder à pergunta apresentada. Nisso, a escola se torna a principal instituição a ser investigada, principalmente pela razão de a escola ser voltada para a formação, o que a torna um espaço de disputas ideológicas.

Buscamos com a pesquisa bibliográfica, com a análise do discurso feita sobre a LDBEN atual juntamente com os resultados das duas técnicas de coleta de dados – questionário *online* e entrevista –, as quais foram possíveis por meio da metodologia bola de neve, responder à pergunta título da pesquisa. Inicialmente, a pesquisa contava com um maior número de entrevistados para a análise das narrativas entre os jovens que responderam ao questionário. Contudo, como já exposto, só foi possível realizar a entrevista com o egresso nomeado, aqui, como Akin.

Com as contribuições dos jovens nos dois instrumentos de coleta de dados, encontramos a resposta temporária da pergunta título, que se refere às seguintes delimitações: unidade geracional e grupo de jovens pertencentes à classe popular. Ou seja, a resposta que a pesquisa traz se limita às características desse grupo social de amostra devido à idade e ao fato de estarem nesse espaço geográfico, isto é, periférico.

Tais delimitações direcionam percepções específicas acerca da escola e da educação em suas vidas.

Sobre os instrumentos, a utilização das técnicas de coleta de dados escolhidas é indissociável dos objetivos que pretendemos alcançar ao final da pesquisa. Neste caso em especial, buscamos problematizar a participação dos jovens egressos de escolas da rede pública na sociedade, mapeando seu trânsito no mundo do trabalho e demais espaços de envolvimento na sociedade. Não obstante, analisamos em que medida houve a materialização das expectativas presentes e se ainda há expectativas futuras.

Decerto, é uma pesquisa de cunho qualitativo, pois requer uma investigação acerca da compreensão da realidade que não seria possível acessar detalhes somente por meio de questionários, os quais, sem dúvida, também possuem considerável valor. A investigação atentou para os grupos de jovens com aspectos comuns, como o tempo geracional, a etnia, o pertencimento a territórios periféricos, compartilhando aflições semelhantes na estrutura da comunidade do Parque Roseiral, em Belford Roxo.

Na pesquisa, a escola é entendida como sistema simbólico construído a partir das significações imaginárias, ou seja, a escola tem como fim formar no coletivo as significações imaginárias, o que inclui normas, valores, culturas etc. Para além disso, o próprio coletivo é um meio para formar as significações imaginárias. Portanto, o coletivo é resultado de uma formação que acontece em meio a ele mesmo, como um *feedback* contínuo. De forma genérica, concluímos que o papel que a escola exerce em um de seus vieses é o de instituir aquilo que já foi deliberado pela sociedade desde a escola moderna, que zela por um corpo social formado por intelectuais e executores de ideias. Neste sentido, perfaz os ideais capitalistas, ou seja, é mantida a divisão entre capital e trabalho.

Em continuidade, pensamentos contra-hegemônicos que partem de um coletivo progressista percebem na escola um importante aparelho de refutação das significações imaginárias outorgadas nesse espaço desde a modernidade. Em colaboração, a escola é aliada das reconstruções desses imaginários. Nesta mesma direção, com a Constituição Federal de 1988, a escola passou a ser acessível por meio da educação pública, tornando-se um direito.

A escola pública, agora, vem sendo representada por diferentes grupos da sociedade e permeada por pensamentos progressistas. Por meio das deliberações documentadas e que possuem peso legal, essa instituição revela-se menos excludente quando comparada ao seu objetivo na Idade Moderna. As ideias deliberadas presentes na LDBEN (1996) revelaram, por meio da análise do discurso, o modelo de sociedade que

se busca formar, bem como a que educação a sociedade aspira. Ainda percebemos que, na referida Lei de 1996, até as modificações mais atuais, os ideais projetados não têm uma evolução gradual. O texto oscila entre reacionário e progressista em consonância aos ideais filosóficos e partidários do Chefe de Estado eleito por grupos sociais que se veem representados.

Avançando ainda na análise do discurso sobre o texto da LDB promulgado em 1996, é preciso trazer a lembrança que, em 1988, a educação pública se tornou um direito de todos, devendo ser acessível a diferentes grupos de classes sociais. Assim, uma educação fundida na modernidade foi contra-argumentada por coletivos em oposição, que, com grande custo, no final da década de 1980, conseguiram tornar a escola e a educação um espaço democrático. No entanto, não obtivemos apenas avanços, mas acumulamos também experiências de retrocesso.

Dois anos após a CF de 1988, a Comunidade Internacional propôs pensar qual educação seria promovida pelos aparelhos reprodutores do Estado, em outras palavras, quais significações imaginárias seriam pulverizadas na sociedade. A Conferência de *Jomtien* em 1990, no nosso entendimento, buscou resgatar ideais filosóficos de uma educação dualista, formando grupos de burgueses e grupos de proletariado, em conformidade com os pressupostos do Banco Mundial, que, por sua vez, serve aos preceitos capitalistas.

Não se nega que a Conferência zelou pelo acesso à educação. Contudo, rebaixa a educação pública a patamares mínimos e ao favorecimento dos grupos que podem financiar uma educação de qualidade. Em contrapartida, os demais permanecem nas mesmas condições contadas pela história da modernidade, a exemplo: ler, contar, conviver e ser acolhido.

De certo, esses exemplos que apresentamos não são menos importantes na educação, pois é fundamental para o avanço do processo de aprendizagem. No entanto, a Declaração de *Jomtien* oficializa tais exemplos como mínimo, desimportantes. As deficiências dessa Declaração apontadas por nós não retiram os traços positivos que verificamos na LDBEN de 1996, como a defesa por uma educação em prol da promoção da equidade, da igualdade de gênero, entre outras. Mas, quando analisamos o texto da Lei supracitada, ficou explícito que o sancionamento das ideias em 1996 tendeu aos ideais liberais. Apesar de as discussões à época estarem em torno de um texto mais democrático, prevaleceu uma formação com foco na dimensão do trabalho que, em nosso entendimento, é imbuído de caráter não social.

Somente em 2008 foram investidos novamente os esforços para a formação voltada ao mundo do trabalho, sob a perspectiva de romper a dicotomia do conhecimento, preconizando, assim, os ideais antineoliberais, sendo essa uma intervenção coletiva de ideais progressistas. Retomando o texto inicial da Lei da Educação Nacional de 1996, temos a luta pela incorporação de ideais progressistas que resultou na instituição de uma formação cidadã, social e política, apesar de não suscitar possíveis conceitos sobre o entendimento de tais termos. Preocupa-nos não terem sido escritos de forma expressa esses conceitos, similarmente a como foi feito com o trabalho, que é mais direcionado, notemos: mundo do trabalho e ambiente de trabalho.

Concluimos que falar sobre trabalho nos encaminhou, quase que de forma imediata, ao seguinte entendimento: trata-se de se manter empregado e obter meio de subsistir, isto é, prover seu sustento. Até que, em 2008, a redação da Lei revela uma dimensão antagônica e afunilada para uma a formação tecnológica, científica e cultural vinculada ao Trabalho. No que concerne às questões da cidadania, do social e da política na formação da prática social, não há um direcionamento para essa reflexão. Essa falta de visibilidade pode, em grande medida, deixar esta discussão em segundo plano, até mesmo porque o conceito de cidadão flutua e é reconstruído de forma histórica e social.

Cabe destacar que, no período de 2018 em 2019, o curso de EM estava sob as perspectivas das DCNEM do ano de 2012. Esse documento revela o entendimento da necessidade de propor ajustes no percurso da formação, com o objetivo de acompanhar as mudanças nos interesses dos jovens, levando em consideração a unidade geracional, as respectivas faixas etárias e as experiências enquanto jovens de classes populares. Nesse sentido, a formação dos jovens prezava por questões extremamente importantes na sociedade, tais como Direitos Humanos e educação ambiental. Essas são temáticas que ganharam espaço na sociedade no final da década de 1990 e início da década dos anos 2000. De certa forma, justifica as DCNEM de 2012 trazer esse viés na formação dos jovens.

A escola, como um sistema de símbolos, propõe formar o coletivo pelo próprio coletivo, sem deixar de lado a referência de um jovem protagonista, como mencionado nas Diretrizes de 2012. Até aqui, já concluimos que essas Diretrizes tiveram uma proposta com viés social. Observamos empiricamente, então, o cuidado e o zelo com a categoria que criamos, a prática social, explicitada na LDBEN sem se distanciar dos conhecimentos científicos considerados poderosos. Esse discurso que se reverbera na escola é construído ou impresso nos jovens por meio da educação, tendo em vista que é na escola que

encontramos um conjunto populacional de jovens em massa pela obrigatoriedade do ensino da Educação Básica entre os 4 e 17 anos de idade. Os pressupostos defendidos nas Diretrizes de 2012 passam a ser construídos nos grupos juvenis em idade escolar, mas não devemos tornar invisível que a juventude destacada aqui é o grupo com aspectos comuns acerca do contexto geracional, socioeconômico e, por consequência, territorial.

Entre as Diretrizes e os aspectos apontados, encontramos contradições na escola. Os aspectos direcionam para a juventude periférica das classes populares que está inserida, de forma geral, em uma escola com o imaginário de dogmas forjados na modernidade e que, forçosamente, carregamos indo de encontro à juventude que não é estanque, muito menos linear. Podemos dizer que são as experiências acumuladas que irão formar o perfil da juventude, ainda mais as experiências adquiridas na escola com as significações e os símbolos.

A escola, além de expressar nos jovens os valores e os princípios por meio da socialização que promove, também é comprometida com o fazer educativo que coloca em ação a prática social. Essa prática social experienciada na escola contribui para a perspectiva de futuro. Nesse sentido, o fazer educativo desenvolvido na escola em tempo presente é indissociável do tempo futuro.

Uma juventude que interaja na sociedade requer uma juventude que socializa na escola sob o pilar do protagonismo. Quando citamos o protagonismo juvenil, remetemos à participação política, claro que não exclusivamente partidária, mas a um movimento de grupo que demanda deliberações em coletivo.

Atuar em espaços que requerem tomadas de decisões é uma das proposições das Diretrizes de 2012 e, nisso, a escola não é isenta. É possível que, por conta desse comprometimento, possamos ver grandes movimentos com a participação da juventude, ou de algum grupo da juventude (visto a pluralidade), conforme a necessidade percebida por ela mesma no que tange à violação dos respectivos direitos.

A juventude periférica tem se revelado atuante nas organizações institucionais e não institucionais para o acesso às políticas públicas. A escola como agente de educação colabora mostrando como participar da sociedade de forma ativa, ou seja, como interagir e por que interagir para não se tornar massa de manobra sob o conceito de participacionismo. Isso vai além de uma relação de trabalho resumida numa condição de mão de obra. A categoria prática social é mencionada na LDBEN; aqui, temo-la considerado o resultado da soma da socialização, da participação e da ação nos espaços e territórios. Nisso, prezamos por uma participação política na sociedade que não se esgote

no imaginário coletivo, correndo o risco de ser direcionada a partidos políticos exclusivamente, apesar de esse também ser um mecanismo importante para propor mudanças e justiça social.

Entretanto, até para promover mudanças, participação ativa na sociedade é necessário resiliência, pois os desafios que a categoria enfrenta contribuem para um possível imobilismo. Alguns dos desafios podem ser representados pela concretização dos sonhos, em que acaba requerendo do jovem um distanciamento de pautas coletivas. A pesquisa de campo iniciada pela metodologia bola de neve nos revelou uma juventude no Parque Roseiral que viveu sonhos e que ainda busca viver esses sonhos. É possível que isso seja uma das razões de não transitarem em espaços de pautas coletivas, como já aventado anteriormente.

Observando a trajetória da pesquisa e fazendo um paralelo com o que representa a metodologia utilizada, podemos ver que o percurso seguiu como uma bola de neve. Sob constantes movimentos e mudanças de tamanho, a metodologia bola de neve permitiu que, a partir das sementes (pessoas que foram professores desses jovens durante o período de 2018 e 2019), encontrássemos os jovens egressos do EM e, por meio da coleta de dados, contassem-nos um pouco sobre o que estão fazendo atualmente, entre trabalho, estudo e demais atividades em que possam estar envolvidos, inclusive em seus territórios. Permitiu também que eles revelassem as concepções sobre a escola no período em que ainda eram estudantes, bem como as perspectivas de futuro que têm.

Tais contribuições capturadas pelo questionário *online* permitiram que, na primeira seção, os jovens tivessem acesso ao TELC e, na segunda, que se revelassem por outras subseções, que buscaram ter acesso a informações para a configuração do perfil, envolvendo questões da escola, do território e sobre o que fizeram após a conclusão do Ensino Médio.

O questionário mostrou que permanecem residindo no mesmo local e com a família, próximos da escola e ainda continuam com pouco acesso a serviços e espaços de socialização. Os jovens, majoritariamente, não ingressaram no curso superior e técnico como previsto em suas intenções, mas muitos deles já estão empregados. Em relação a esse último ponto, podemos concluir que a escola trouxe uma efetiva proposta voltada para o ingresso no mundo do trabalho, pois 11 jovens declararam estar trabalhando. Vemos aqui o quanto a escola contribuiu para a inserção desses jovens em diferentes departamentos da sociedade a partir da empregabilidade. Mesmo com tantos

apontamentos feitos sobre o EM, a escola atendeu a uma grande demanda, o que revela que é um aparelho de grande peso na sociedade.

Já na fase da entrevista, as narrativas de Akin compuseram o texto de campo e, em certa medida, foram associadas e pensadas a partir da própria experiência da pesquisadora, que trouxe à tona as suas memórias do curso de EM enquanto normalista, correlacionando-as com as Diretrizes da Educação Nacional, o ponto de partida desta pesquisa. Podemos concluir isso pela forma como se projetou a entrevista, a começar pelo roteiro de perguntas sem caráter imparcial. O roteiro foi construído a partir de uma linha de raciocínio e de intenções que desse a Akin a oportunidade de responder relatando a respectiva experiência e vinculando-a a um sentido particular, todo seu.

Não há nas narrativas de Akin o entendimento de que a escola tenha contribuído para o lugar em que está atualmente. Ele reconhece a importância da escola, mas acredita que ela tenha falhado em priorizar o ensino superior em detrimento do ensino técnico. Akin mostra, aqui, o quanto a formação técnica pode ser importante e não necessariamente servil, pois, integrada à tecnologia, à ciência e à cultura, propõem a continuidade nos estudos, o que o levou para o ensino superior. Demonstramos, assim, que a ideia de educação profissional na LDBEN atual é uma via possível, contribuindo para a prática social e contrapondo-se ao dualismo.

Entendemos que o trabalho também é visto como prática social, mas destacamos que a ideia, inicialmente, é pautada na escola moderna estruturada no capitalismo, como explicitado no Capítulo 1, principalmente se considerarmos o cenário político da década de 1990 quando a LDBEN foi sancionada. Ao longo desta redação, com contribuições progressistas, vimos que é possível ter a ideia do trabalho enquanto prática social, mas mantivemos bem demarcadas essas duas categorias para não correremos o risco de reduzi-las a sinônimos, dando destaque à prática social como passível de ser identificada para além do trabalho.

O objetivo da pesquisa era capturar os sentidos da formação no EM dos jovens de classes populares e, a partir dos questionários e da entrevista, vimos que os jovens em grande medida reconhecem a escola como importante espaço de promoção de aprendizagem e de criação de vínculos. Contudo, a pesquisa revelou que os jovens não identificam na instituição efetividade na construção do conceito de prática social, de maneira que seja possível vivê-la de forma efetiva na sociedade, embora vemos essa prática social expressa em muitos outros departamentos na vida de Akin.

Além disso, o território no qual a escola se insere, que também é a região de moradia majoritária dos jovens, não oferece espaços possíveis de envolvimento com questões coletivas, exceto a oferta feita pelos grupos de congregação religiosa. Apesar de ter uma associação de moradores, esta não gera nos jovens, que sabem da sua existência, um sentimento de pertencimento nem o entendimento dessa organização como um mecanismo de mudanças sociais.

A partir das narrativas de Akin, essa formação é desenvolvida durante a graduação, momento em que se configurou um perfil protagonista. Nessa etapa da educação escolar, Akin valorizou os conteúdos conceituais na mesma proporção que parece valorizar as ações coletivas do Projeto de Extensão, diferente de como era no EM.

Podemos inferir que os jovens que estudam na rede pública no Parque do Roseiral buscam com prioridade uma profissão para o imediato ingresso no mercado de trabalho, buscando suprir carências socioeconômicas. O próprio ingresso no curso superior parece seguir essa mesma lógica, até mesmo para que possa ser financiado, quando não há a possibilidade de acessar e permanecer no nível superior da rede pública.

A escola pública estadual no bairro do Roseiral promoveu ações que estimularam o protagonismo juvenil, que apresentaram o mercado de trabalho e que propuseram experiências com a prática social. Mas não são todos que participam ou que estão cientes das ações que a escola desenvolve. Vimos pelas devolutivas do questionário *online* que, durante o período do EM, há a participação majoritária dos jovens nas atividades da escola, inclusive, nos movimentos de colegiado. Contudo, não observamos se mais alguém, além de Akin, envolveu-se em questões sociais após a conclusão do EM.

Ademais, com a entrevista, vimos também que há um maior interesse em se buscar pelo ingresso no mercado de trabalho. A ausência de protagonismo de Akin na escola acaba sendo justificada pela necessidade de focar no trabalho remunerado. Na entrevista, revelou-se o interesse nos cursos técnicos, justamente para encurtar a distância até a empregabilidade.

O curso de nível superior acaba sendo mais estimulado, contudo, não atende de forma imediata às necessidades dos jovens. Percebemos que a faixa de renda familiar e o número de pessoas no domicílio dos jovens geram insegurança socioeconômica, o que provavelmente leva os jovens a buscarem rapidamente por um emprego. Além disso, há poucos ingressos no ensino superior se considerarmos as taxas de conclusão do EM. Na experiência de Akin, foi no curso superior, segundo nível da educação escolar, que o

protagonismo se revelou, indo ao encontro do conceito de prática social citado na LDBEN.

Vimos com Akin que a graduação atendeu à LDBEN no quesito protagonismo e na categoria prática social por envolver os alunos no Projeto de Extensão, o qual tem como objetivo atender à necessidade da sociedade. Logo, não foi o EM – última etapa da Educação Básica, e sim o nível II, última etapa da educação escolar, que trouxe a materialização da prática social institucional para o entrevistado. Entendemos, então, que a escola plantou a perspectiva da prática social no cotidiano da instituição, onde uns envolveram-se durante o curso, enquanto Akin envolveu-se institucionalmente somente no curso de graduação.

Mas será que, de fato, a atual LDBEN tem capacidade de mobilizar para as práticas sociais? A referida Lei é entendida por nós como objetivo e projeto, todavia, sabemos a distância entre tais objetivos e as práticas escolares, apesar de Akin ter se revelado um caso de sucesso. Ainda queremos chamar a atenção para um outro ponde de vista. A partir disso, temos o entendimento que essa conclusão nos encaminhou para uma nova linha de largada. Um constante processo de reflexão não está pautado no domínio das técnicas e muito menos assentado no domínio das ciências. A educação, enquanto instância de domínio político, estará sempre sujeita às indagações.

Portanto, a pergunta “Escola para quê?” nos levou a um determinado lugar provisório. A pergunta deve ser feita todos os dias, considerando que a questão se torna flutuante por apresentar muitas respostas. Vimos que, para Akin, foi o espaço de ensino que proporcionou o conhecimento que não receberia da família; foi o local que colaborou para a construção do seu aprendizado, sendo possível instrumentalizar-se para o ingresso não apenas no mercado de trabalho, mas também no ensino superior, de modo a dar continuidade aos estudos, e participar de forma ativa em departamentos da sociedade e da família no exercício da prática social.

REFERÊNCIAS

- AMORIS, Valéria de Camargo. A importância do outdoor para o poder público. **Anuário Unesco/Metodista de Comunicação Regional**, ano 20, n. 20, p. 137-159, jan/dez. 2016.
- ARAÚJO, Cláudio Gil. Teste de sentar-levantar: apresentação de um procedimento para avaliação em medicina do exercício e do esporte. **Rev. Bras. Med. Esporte**, São Paulo, v. 5, n. 5, p. 179-182, out 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-86921999000500004>. Acesso em: 06 mai. 2023.
- BARÃO, Marcus; RESEGUE, Mariana; LEAL, Ricardo. **Atlas das Juventudes**: evidências para a transformação das juventudes. FGV Social: 2022. Disponível em: <https://cps.fgv.br/livros/atlas-das-juventudes>. Acesso em: 16 dez. 2023.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edições 70: Lisboa, Portugal, 1977.
- BERGER, Peter. Ludwig; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BERTICELLI, Ireno Antônio; TELLES, Ana Maria. O currículo na contemporaneidade: filosofia e tendências. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 19, n. 41, p. 271-286, mai./ago, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v19i41.3594>. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/issue/view/220>. Acesso em: 18 jun. 2023.
- BICCA, Renato Dutras. **Socialização juvenil**: cultura e sub-representação política feminina no Brasil 2017, 117 f. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Bacharelado em Ciências Sociais, Porta Alegre, Rio Grande do Sul, 2017.
- BORGES, Eduardo Henrique Narciso. A escolha da carreira: entre o sonho e as possibilidades. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 27, maio/ago. 2018. pp. 492-508. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/13431/pdf>. Acesso em: 11 jun. 2023.
- BRASIL. **Consulta Matrícula**. INEP/data. MEC, 2019. Disponível em: <https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?dashboard>. Acesso em: 17 ago. 2019.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *In*: **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2012.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio**. 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_99.pdf. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95/2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/2016/emendaconstitucional-95-15-dezembro-2016-784029-publicacaooriginal-151558-pl.html>. Acesso em: 10 abr. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 3 de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 06 de 20 de dezembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05 mar. 2020.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Perguntas e Respostas. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ensino-medio-inovador/perguntas-e-respostas-ensino-medio-inovador>. Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. **Novo ensino médio começa a ser implementado gradualmente a partir de 2022**. Notícia Educação. 2021a. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2021/07/novo-ensino-medio-comeca-a-ser-implementado-gradualmente-a-partir-de-2022>. Acesso em: 21 nov. 2021.

BRASIL. **Reforma do ensino médio será implementada na rede estadual a partir de 2024**. Publicações. 2021b. Disponível em: <http://www.alerj.rj.gov.br/Visualizar/Noticia/51847?AspxAutoDetectCookieSupport=1>. Acesso em: 21 nov. 2021.

BRASIL. **Sinopse do Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=8>. Acesso em: 02 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.852 de 5 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. **Instituto Capixaba tem 30 vagas em Pedagogia da Alternância**. Educação Básica: formação do professor. Portal do Ministério da Educação, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/21064-instituto-capixaba-tem-30-vagas-em-pedagogia-da-alternancia>. Acesso em: 20 dez, 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.722 de 04 de outubro de 2018**. Dispõe sobre a obrigatoriedade da capacitação em noções básicas de primeiros socorros de professores e funcionários de estabelecimentos de ensino. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/113722.htm. Acesso em: 12 mar. 2023.

BRASIL. **Manifestos dos pioneiros da educação nova (1932) e dos educadores 1959.** Fernando de Azevedo *et al.* Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Secretaria Nacional da Juventudes. **Ações e Programas.** Brasília, S/A. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/juventude-1/acoes-e-programas>. Acesso em: 03 jul. 2021.

BRASIL. **Planejando a próxima década:** Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 19 dez. 2019.

BRENNER, Ana Karina. **Militância de jovens em partidos políticos:** um estudo de caso com universitários. 2011. 307p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação / Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

CARRANO, Paulo César. A participação social e política de jovens no Brasil: considerações sobre estudos recentes. **O social em questão**, Rio de Janeiro, ano XV, n. 27, p. 83-100, 2012.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CASTORIADIS, Cornelius. **As encruzilhadas do labirinto:** a ascensão da insignificância. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CENSO 2010. **Notícias:** número de católicos cai e aumenta o de evangélicos, espíritas e sem religião. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?id=3&idnoticia=2170&view=noticia#:~:text=Em%20paralelo%2C%20consolidou%2Dse%20o,8%20%25%2C%20evang%C3%A9licos%20n%C3%A3o%20determinados..> Acesso em: 10 jun. 2023.

CLANDININ, D. Jean; CONELLY, F. Michel (org.). **Pesquisa narrativa:** experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

COIMBRA, Cecília Maria Bouças. As funções da instituição escolar: análise e reflexões. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, ano 9, n. 03, p. 14-16, 1989.

CONTAGEM OUTDORS. **Notícias:** por que dão tanta importância a um anúncio publicitário. Disponível em: < <http://contagemoutdoor.com.br/por-que-dao-tanta-importancia-a-um-anuncio-publicitario/#:~:text=Slogans%3A%20O%20slogan%20j%C3%A1%20C%20A9,gruda%2E%80%2D%20na%20mente%20dos%20consumidores.>> .>. Acesso em: 20 jan. 2021.

CORROCHANO, Maria Carla. Jovens trabalhadores: expectativas de acesso ao ensino superior. **Avaliação, Campinas; Sorocaba**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 23-44, mar. 2013.

DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772013000100003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/ZGDpVRbM3Hmj3fS3jyXYTb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 dez. 2023.

CORROCHANO, Maria Carla; SOUZA, Raquel; ABRAMO, Helena. Jovens ativistas das periferias: experiência e aspirações sobre o mundo do trabalho. **Trabalho Necessário**, Niterói, v. 17, n. 33, p. 162-186, mai.-ago. 2019.

CORROCHANO, Maria Carla; ABRAMO, Helena Wendel; ABRAMO, Laís Wendel. O trabalho juvenil na agenda pública brasileira: avanços, tensões e limites. **Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo**, [online], v. 22, n. 36, p. 135-196, 2017.

CORROCHANO, Maria Carla. Jovens trabalhadores: expectativas de acesso ao ensino superior. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba, v. 18, n. 1, p. 23-44, mar. 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=219125744003>. Acesso em: 23 jul. 2023.

CORTI, Ana Paula de Oliveira; SOUZA, Raquel. **Diálogos com o mundo juvenil: Subsídios para educadores**. 2. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2012.

CUNHA, Luiz Antonio. **Uma leitura da teoria da escola capitalista**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

D'AGOSTINI Adriana; NOGUEIRA JUNIOR, Gilberto; MARCASSA, Luciana Pedrosa. Juventude e periferias urbanas: perfil, cultura e outros aspectos da vida social e afetiva. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 19, n. 41, p. 137-153, mai./ago. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v19i41.3785>. Disponível em: <file:///C:/Users/Aluno/Downloads/Dialnet-JuventudeEPeriferiasUrbanas-6129458.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2023.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 29 abr. 2020.

DAVID, Igor Porto. **O engajamento político e o recrutamento partidário da juventude**: disposições, redes e interesses no âmbito da universidade pública. 2020. 129f. Dissertação (Mestrado acadêmico). Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Administração e Ciências Contábeis. Programa de Pós-Graduação em Administração, Juiz de Fora, Minas Gerais, 2020.

DEGASE. **Unidades do DEGASE**, 2019. Disponível em: <http://www.degase.rj.gov.br/>. Acesso em: 22 fev. 2020.

DESLANDES, Suely Ferreira. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; GOMES, Romeu; DESLANDES, Suely Ferreira (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 31-59

DIEESE. **Nota de fevereiro**: custo de cesta básica tem alta em 13 capitais e redução em 14. Disponível em:

<https://www.dieese.org.br/analisecestabasica/2023/202302cestabasica.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2023.

DIJK, Teun A. van. **Discurso e poder**. São Paulo: Contexto, 2008.

FALEIROS, Fabiana. Uso de questionário online e divulgação virtual como estratégia de coleta de dados em estudos científicos. **Texto Contexto Enferm.**, Santa Catarina, v. 25, n. 4, p. 2-6, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-07072016003880014>.

FARIAS, Maria Socorro Lourde de Vasconcelos Tavares. **A educação empreendedora na escola: contextos, concepções e crítica**. Monografia (Graduação) 38f, UFPB / Centro de Educação. João Pessoa, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/11908/1/MSLVTF14082018.pdf>. Acesso em 14 jun. 2023.

FERREIRA, Paloma; COELHO, Glauci. Análise da produção dos vazios urbanos da Baixada Fluminense: redesenhando a paisagem urbana de Belford Roco. **Anais XXI Encontro Latino-Americano de Iniciação Científica**, XVII Encontro Latino Americano de Pós-Graduação e VII Encontro de Iniciação à Docência – Universidade do Vale do Paraíba. Disponível em: https://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2017/anais/arquivos/RE_1200_1103_01.pdf. Acesso em: 06 dez. 2023.

FERREIRA, José Sílton. **Juventudes e participação política: práticas dos estudantes do ensino médio do Vale dos Sinos**. 2020. 186p. Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. 2020. Porto Alegre, RS, 2020. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9352>. Acesso em: 18 jun. 2023.

FISCHMAN, Gustavo E.; TEFERA, Adai. A. A Pesquisa Qualitativa na Era do Educacionalismo. Questão Especial: Inquérito Qualitativo. **Arquivos Analíticos de Políticas Educacionais**, Arizona/EUA, v. 22, n. 7, sem paginação, fev. 2014.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômica-social capitalista**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemônica às avessas. **Trabalho Necessário**, Niterói, v. 13, n. 20, p. 206-233, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação educação e trabalho para trabalho e educação. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, p. 228-248, julho/dezembro de 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71-87, jan./jun. 2001.

GELEDÉS. **52 nomes africanos femininos e masculinos para seu bebê**. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/52-nomes-africanos-femininos-e-masculinos-para-o-seu-bebe/>. Acesso em: 12 mar. 2023.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; GOMES, Romeu; DESLANDES, Suely Ferreira (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 79-107

GOHN, Maria da Glória. Jovens na política na atualidade: uma nova cultura de participação. **Caderno C R H**, Salvador, v. 31, n. 82, p. 117-133, jan./abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-49792018000100008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/jBGbrMwxkJBxvytwVnz9Wcp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 dez. 2023.

GRIGOLETTO, Evandra; NARDI, Fabiele Stockmans de. Ideologia, memória, sentido: reflexões acerca do enunciado “não pense em crise, trabalhe” e suas (re)atualizações em discursos de resistências. **Letras & Letras**, Uberlândia. v. 36, n. 1, jan. –jun. 2020. DOI: <https://doi.org/10.14393/LL63-v36n1-2020-3>. Acesso em: 20 jan. 2021.

IBGE, **Cidades e estados**: Belford Roxo. 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/belford-roxo/panorama>. Acesso em: 06 dez. 2023.

IDSE. **Belford Roxo (RJ) 2023**. Disponível em: <https://idsc.cidadessustentaveis.org.br/profiles/belford-roxo-RJ>. Acesso em: 10 jun. 2023.

INEP. **Resultados 2021**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: 10 dez. 2023.

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de sociologia**: guia prático da linguagem sociológica. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 1997.

JESUS, Likem Edson Silva. Periferia, um termo crítico: distanciamentos espaciais, sociais e simbólicos nas cidades. **Revista Movimentos Sociais e Dinâmicas Espaciais**, Recife, v. 10, p. 58-78, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistamseu/article/viewFile/244989/38612>. Acesso em: 24 jan. 2023.

JORNAL ESTADÃO. **Notícias**. Disponível em:

<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,bolsonaro-queremos-uma-garotada-que-comece-a-nao-se-interessar-por-politica,70002785320>. Acesso em: 21 jan. 2021.

JULIANI, Douglas Paulesky; STIPP, Gilmar; OTANI, Nilo. Crises da Universidade pública e cooperação universidade/setor. **XV Colóquio Internacional de Gestão Universitária** – CIGU. Desafios da Gestão Universitária no Século XXI. Mar del Plata – Argentina 2, 3 e 4 de dezembro de 2015. Disponível em:

https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/136130/101_00243.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 26 jul. 2023.

LALLINDE, Gloria García; HERNANZ, Eva Gutierrez; SABOYA, Luis Morante. **Bola de Nieve**: guía para la formacion de usuarios las de drogas como agentes de salud. Madrid: Ministerio de Sanidade y Consumo, 2004. Disponível em: <<http://www.fundacioncsz.org/ArchivosPublicaciones/156.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2020.

LENZA, Pedro. **Direto constitucional esquematizado**. 22. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 9. ed. São Paulo: Loyola, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LOPES, Ana Maria D'Ávila. **A era dos direitos de Bobbio**: entre a historicidade e a atemporalidade. Brasília a. 48 n. 192 out./dez. 2011. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/48/192/ril_v48_n192_p7.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2019.

MATTOS, Tatiane Pacheco de. **Violência e Escola: Leitura de Jovens de uma Escola Pública de Belford Roxo**. 2018. 105p. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar / PPGEduc / Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2018.

MAINETTI, Ana Carolina; WANDERBROOKE, Ana Claudia Nunes de Souza. Avós que assumem a criação de netos. **Pensando fam.**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 87-98, jul. 2013. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-494X2013000100009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 06 dez. 2023.

MESQUITA, Marcos Ribeiro; BONFIM, Juliano. PADILHA, Erise; SILVA, Ana Cecília. Juventudes e participação: compreensão de política, valores e práticas sociais. **Psicologia e Sociedade**, Recife, v. 28, n. 2, p. 288-297, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; COSTA, António Pedro. Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 40, 139-153, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza; GOMES, Romeu; DESLANDES, Suely Ferreira (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 09-29

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, participação e descoberta. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza; GOMES, Romeu; DESLANDES, Suely Ferreira (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 61-77

MISHE, A. De estudantes a cidadãos: redes de jovens e participação política. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 5, mai./jun./jul./ago. 1997; n. 6, set./out./nov./dez. 1997.

MOTTA, Luana Dias. “Juventude” como categoria: sobre os efeitos da articulação entre pobreza, juventude e violência. 2016. **40º Encontro Anual da Anpocs**. ST 04 – Adolescências e juventudes: desafios e perspectivas interpretativas do contexto brasileiro. Caxambu, MG. Disponível em:

<https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/argumentos/article/view/1121/1156>.

Acesso em: 10 jun. 2023.

MONTOYA, Angela Garces. Das organizações aos grupos juvenis: Visão geral da participação política juvenil. **Última década**, Santiago, v. 18, n. 32, p. 61-83, jul. 2010. Disponível em:

https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362010000100004.

Acesso em: 9 dez. 2023.

MUNICÍPIOS E SANEAMENTOS. **Belford Roxo, 2020**. Disponível em:

<https://www.aguaesaneamento.org.br/municipios-e-saneamento/rj/belford-roxo>. Acesso em: 10 jun. 2023.

MUÑOZ, Jorge Vicente. **O saber das classes populares e prática da educação popular**. Dissertação (mestrado), Departamento de Filosofia em Educação, Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1983.

Disponível em:

<https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/9086/000044823.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 dez. 2019.

TURRA NETO, Nécio. **Múltiplas Trajetórias Juvenis**: Territórios e rede de Sociabilidade. São Paulo: Paco, 2012.

NONATO, Brécia França; LIMA, Liliane Gonçalves Fernandes. Juventudes e ensino superior. *In*: LEAL, Álida; NONATO, Brécia; CORREA, Licínia; NONATO, Symaira. **Série de Cadernos Temáticos Juventude brasileira e educação**. Programa Observatório da Juventude. Belo Horizonte: Fino Traço Ed., 2021. Disponível em:

<https://observatoriодаjuventude.ufmg.br/wp-content/uploads/2022/10/Juventudes-e-ensino-superior.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2023.

O GLOBO. **Bolsonaro defende cortes em cursos de Humanas e diz que dinheiro do contribuinte deve ir para 'leitura, escrita e fazer conta'**, 26/04/2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/bolsonaro-defende-cortes-em-cursos-de-humanas->

[diz-que-dinheiro-do-contribuinte-deve-ir-para-leitura-escrita-fazer-conta-23623980](#).

Acesso em: 04 mai. 2019.

OLIVEIRA, Ivanesa Angelina; RÖWER, Joana Elisa. A socialização juvenil no espaço escolar. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 62-76, mai./ago. 2020.

PAIM, Paulo. Desempregados de até 24 anos enfrentam dificuldades na hora de entrar no mercado de trabalho. In: MAZZEU, Francisco José Carvalho; DEMARCO, Diogo Joel; KALIL, Luna (coord.). **Juventude e trabalho**. São Paulo: Unitrabalho-Fundação Interuniversitária de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho; Brasília, DF: Ministério da Educação. SECAD- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007 (Coleção Cadernos de EJA). Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/06_cd_al.pdf. Acesso em: 13 jun. 2023.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. In: **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007.

PIMENTEL, Gabriela Sousa Regô; BOMFIM, Natanael Reis; SANTANA, Jeanne Lopes. Redes de coletivos de jovens periféricos e práticas socioeducativas. **Journal of Education**, Lisboa, v. 9, n. 3, p. 30-55, 2021. DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.24898>. Acesso em: 9 dez. 2023.

RAMOS, Francineide Castilho. Projeto Autonomia: a prática privatista nas escolas estaduais do Rio de Janeiro. V Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão: saberes da didática e as vozes da escola. V CEDUCE 2018. **Anais...** Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/ceduce/anais.php>. Acesso em: 15 dez. 2019.

RAMOS, Marise Nogueira. Reforma da educação profissional: contradições na disputa por hegemonia no regime de acumulação flexível. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, p. 545-558, nov. 2007/fev.2008.

RAMOS, Marise. Do "nó do 2º grau" ao ultraconservadorismo da atual política de ensino médio no Brasil: atualidade e urgências do pensamento de Dermeval Saviani. **Trabalho Necessário**, Niterói, v. 19, n. 39, p. 306-319, mai.-ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/49427/29401>. Acesso em: 21 fev. 2022.

RAMOS, Nara Vieira; TOMAZETTI, Elizete Medianeira; SALVA, Sueli. Jovens e escolas públicas de ensino médio – Santa Maria/RS. Quem são eles/elas? Qual ensino médio deseja? In: ANDRADE, Eliane Ribeiro; PINHEIRO, Diógenes; ESTEVES, Luiz Carlos Gil. **Juventude em perspectiva: múltiplos enfoques** (org.). Rio de Janeiro: UNIRIO/PROExC, 2014.

REIS, Maurício Cortez. Uma análise das características do primeiro emprego nas regiões metropolitanas brasileiras. In: CORSEUIL, Carlos Henrique; BOTELHO, Rosana Ulhôa (org.). **Desafios à trajetória profissional dos jovens brasileiros**. Rio de Janeiro: Ipea, 2014. Disponível em:

<https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/5655-livrodesafioscompleto-web-compactado.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2023.

REIS, Rosimeire. Experiências partilhadas e singulares na escolarização de jovens-alunas no ensino médio em moratória breve. *In*: ANDRADE, Eliane Ribeiro; PINHEIRO, Diógenes; ESTEVES, Luiz Carlos Gil (org.). **Juventude em perspectiva: múltiplos enfoques**. Rio de Janeiro: UNIRIO/PROExC, 2014.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, Justificando, 2017.

SANTOS, Raquel Souza. **E depois da escola?** Desafios de jovens egressos do ensino médio público da cidade de São Paulo. 2018. 339p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da cidade de São Paulo / Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: polêmicas do nosso tempo. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1989.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia tecnicista, concepção analítica e visão crítico-reprodutivista (1969-1980). *In*: SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores associados, 2007.

SEBRAE. **Modelo de negócios**: número de pequenos negócios criados no setor de beleza no 1º semestre de 2022 supera o período pré-pandemia. 2022. Disponível em: <https://agenciasebrae.com.br/modelos-de-negocio/numero-de-pequenos-negocios-criados-no-setor-de-beleza-no-1o-semester-de-2022-supera-o-periodo-pre-pandemia/>. Acesso em: 06 mai. 2023.

SENAC. **Cursos**: cabeleireiro. 2022. Disponível em: <https://www.rj.senac.br/cursos/beleza-e-bem-estar/cabeleireiro/>. Acesso em: 06 mai. 2023.

SODRÉ, Muniz. Pedagogia e escola. *In*: SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação. Diversidade, descolonização e rede**. 2. reimpressão. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

SOUZA, Maria Antônia. **Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba: Ed. InterSaberes, 2012.

STE. **Partidos políticos em formação**. 2020. Disponível em: <https://www.tse.jus.br/partidos/partidos-politicos/criacao-de-partido/partidos-em-formacao>. Acesso em: 20 jan. 2021.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990**. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 04 mai. 2019.

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 01 dez. 2023.

UNICEF. **Panorama da distorção idade-série no Brasil**. 2018. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/461/file/Panorama_da_distorcao_idade-serie_no_Brasil.pdf. Acesso em: 25 mar. 2020.

VASCONCELOS, José Antônio. **Fundamentos filosóficos da educação**. 2. ed. Curitiba: Ed. InterSaberes, 2017.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. 21. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VIEGAS, Elis Regina dos Santos. A consciência de classe na perspectiva marxista: alguns apontamentos a partir da categoria docente. **XI Congresso Nacional de Educação**. II Seminário Internacional de Representações Sociais, subjetividades e educação – SIRSSE, IV Seminário internacional sobre profissionalização docente – SIPD/CÁTEDRA.

UNESCO, 2013. **Anais...** Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7522_4201.pdf . Acesso em: 16 nov. 2021.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203-220, ago./dez. 2014.

YOUNG, Michel. Para que servem as escolas? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 23 dez. 2019.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO POR MEIO DO *GOOGLE FORMS*



Seção 1 de 3 - Pesquisa de campo / Tese de doutoramento de Tatiane Pacheco de Mattos

Escola para quê? Concepções e sentido de jovens das classes populares egressos do ensino médio. Pesquisa de campo/Tese de doutoramento de Tatiane Pacheco de Mattos, sob orientação da Professora Doutora Sandra Regina Sales.

Olá, quero agradecer a sua disponibilidade de participar desta 1ª fase da pesquisa, pois sei que tempo é uma coisa cada vez escassa. Ainda haverá a 2ª fase, a entrevista, caso você participe, teremos a oportunidade de conhecer melhor um pouco da sua história. O objetivo desta pesquisa é capturar os sentidos da escola para jovens de classes populares que concluíram o Ensino Médio em 2018 e 2019 no colégio do bairro Roseiral. O formulário *online* cumpre um importante papel nesta pesquisa, pois otimiza o tempo, bem como vai ao encontro das tendências *online* na vida dos jovens. Agradecemos a sua contribuição para a continuidade das pesquisas no campo científico, mesmo sob estruturas cada vez mais precárias.

Em primeiro momento você terá acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, e, em seguida, ao questionário. Na última seção, você poderá marcar a sua disponibilidade para a entrevista.

Vamos lá?

E-mail*

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), de uma pesquisa coordenada por Tatiane Pacheco de Mattos, professora da Educação Básica e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Demandas Populares e Práticas Contemporâneas da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEduc/UFRRJ), orientada pela professora Sandra Regina Sales. A pesquisa intitulada “Escola para quê:

concepções e sentidos dos jovens da classe popular” objetiva conhecer os sentidos da escola para os jovens que já concluíram o Ensino Médio. Sua contribuição se restringirá no primeiro momento a responder ao questionário. Destacamos que garantimos o sigilo da identificação de sua identidade. A pesquisa não apresenta qualquer tipo de risco e a pesquisadora orientará para que sua participação seja a melhor possível. Você estará todo o tempo acompanhado e apoiado remotamente pela pesquisadora. O maior benefício da pesquisa é o enriquecimento do conhecimento acerca das juventudes de periferia e as ações da escola durante o Ensino Médio. Garantimos que você tem o direito a retirar-se do presente estudo a qualquer momento, antes ou durante sua realização, sem sofrer penalidade alguma ou ônus de qualquer tipo. Você poderá fazer perguntas a qualquer momento e pedir quaisquer esclarecimentos pelos canais disponibilizados. Os resultados desta pesquisa, quando divulgados, não mencionarão a identidade dos voluntários. A confidencialidade de seus dados será assegurada pela pesquisadora. Você não terá despesas pela sua participação neste estudo. A divulgação dos resultados poderá ocorrer em artigos científicos, aulas, palestras, dissertações acadêmicas, vídeos ou outras formas audiovisuais de comunicação, em âmbito local, regional, nacional ou internacional, tendo como autores os pesquisadores responsáveis com finalidade, exclusivamente, acadêmica e científica.

Consentimento

CONSENTIMENTO: Declaro ter sido, suficientemente, informado sobre o estudo acima citado, tendo lido as informações e/ou obtido esclarecimentos dos pesquisadores. Ficaram claros os propósitos da pesquisa e os procedimentos a serem realizados. Ficou claro, também, que minha participação é isenta de despesas ou remunerações para mim. Entendo que poderei retirar meu consentimento a qualquer momento. Entendo, também, que estou cedendo voluntária e gratuitamente os dados e imagens provenientes deste estudo, que poderão ser explorados, analisados e divulgados, a qualquer tempo, pelos pesquisadores e colaboradores por eles indicados e nada tenho a reclamar a respeito no presente e no futuro.

Após ser esclarecido sobre a pesquisa, no caso de você aceitar fazer parte do estudo, responda às três seções do questionário e, ao final, você receberá a cópia deste em sua caixa de e-mail.

CONSENTIMENTO. Eu acredito ter sido suficientemente esclarecido(a) e concordo em participar como voluntário(a) da pesquisa descrita acima.

- ☐ sim
- ☐ não

Nome:

Seção 2 de 3 - QUESTIONÁRIO

SOBRE VOCÊ

1. Qual o seu nome? *

2. Instagram? *

3. WhatsApp? *

4. Idade? *

- ☐ 18
- ☐ 19
- ☐ 20
- ☐ 21
- ☐ 22
- ☐ 23
- ☐ 24
- ☐ 25 ou mais

5. Sexo? *

- ☐ homem
- ☐ mulher

6. Gênero *

- ☐ feminino
- ☐ masculino
- ☐ outro _____

7. Religião *

- ☐ Católico
- ☐ Evangélico
- ☐ Espírita
- ☐ Budista
- ☐ Judeu
- ☐ Religião afro-brasileira (candomblé, umbanda etc.)
- ☐ Sem religião
- ☐ Ateu
- ☐ Outra _____
- ☐ Prefere não informar

8. Identificação étnico-racial *

- ☐ Branca
- ☐ Parda
- ☐ Preta
- ☐ Indígena
- ☐ Oriental

9. Estado civil: *

- ☐ Casado/a

- ☐ Solteiro/a
- ☐ Viúvo/a
- ☐ Divorciado/a

10. Número de pessoas que residem no seu domicílio: *

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5
- ☐ 6 ou mais

11. No seu domicílio você é: *

- ☐ Chefe de família
- ☐ Cônjuge ou companheiro/a
- ☐ Filho/a ou enteado/a
- ☐ Outro parente/outra condição

12. Qual é a sua renda familiar? *

- ☐ até R\$ 650,00
- ☐ de R\$ 650,00 a R\$1.300,00
- ☐ de R\$1.300,01 até R\$1.950,00
- ☐ de 1950,01 até 2.600,00
- ☐ acima de R\$ 2.600,00

13. Concluiu o Ensino Médio em: *

- ☐ 2018
- ☐ 2019

14. Enquanto estudante do Ensino Médio do Colégio Estadual Marcílio Dias, você morava próximo ao colégio? *

- ☐ sim
- ☐ não

15. Caso não tenha morado próximo ao colégio, em qual bairro morava? *

16. Atualmente, você mora próximo ao Colégio Estadual Marcílio Dias? *

- ☐ sim
- ☐ não

17. Caso tenha se mudado, quais foram os motivos? *

18. O bairro em que você mora tem: *

Água encanada

Rede de esgoto

Rua asfaltada

Acesso ao serviço de energia elétrica

Acesso ao serviço de internet

Acesso ao serviço de transporte público

Acesso ao serviço de saúde

19. Você ainda tem amigos do Ensino Médio? *

☐ sim

☐ não

20. Você tem boas lembranças do Ensino Médio? *

☐ sim

☐ não

21. Caso tenha lembranças boas, cite uma delas. *

22. Você tem lembranças negativas do Ensino Médio? *

☐ sim

☐ não

23. Caso tenha lembranças ruins do Ensino Médio, cite uma delas. *

24. Quando você concluiu o Ensino Médio, entre planos e sonhos, o que gostaria de realizar em termos profissionais, de estudo, na vida em geral? *

25. Desses planos e sonhos que gostaria de realizar, o que não foi possível realizar ainda?

*

26. Após o Ensino Médio: *

constitui família (sem filho)

constitui família (com filho)

ainda reside com familiares

não reside mais com familiares

ingressou na faculdade

não ingressou na faculdade

ingressou em outro curso

não ingressou em outro curso

27. Precisou trabalhar enquanto cursava o Ensino Médio? *

☐ sim

☐ não

28. Começou a buscar trabalho com: *

☐ antes de 15 anos

☐ 15 anos

☐ 16 anos

☐ 17 anos

☐ 18 anos

☐ após os 18 anos

29. Em casa tem responsabilidades financeiras para colaborar nas despesas: *

- ☐ sim
- ☐ não
- ☐ nem sempre

30. Em casa tem responsabilidades domésticas: *

- ☐ sim
- ☐ não
- ☐ nem sempre

31. Caso ainda não esteja fazendo, pretende fazer faculdade? *

não

sim, particular

sim, pública

32. Pretende fazer pré-vestibular: *

não

sim, particular

sim, pública

33. Você se sente cobrado por sua família ou por outras pessoas próximas? Se sim, em relação a quê e por quem? *

34. Precisou mudar planos profissionais para adequar a condição financeira: *

☐ sim

☐ não

35. Precisou mudar planos de estudo para adequar a condição financeira: *

☐ sim

☐ não

36. Você recebe apoio, recurso, incentivo para cursar: *

curso técnico (profissionalizante)

curso de graduação (faculdade)

Não recebo apoio, recurso, incentivo

37. Para o ingresso na faculdade percebe a necessidade de utilizar as políticas de acesso: *

Sistema de Seleção Unificada (SISU)

Programa Universidade para Todos (ProUni)

Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies)

Não vejo a necessidade

38. Precisou abandonar a faculdade ou outro curso após o Ensino Médio para trabalhar:

*

☐ sim

☐ não

39. Escolaridade da sua mãe: *

- ☐ analfabeta
- ☐ Ensino Fundamental incompleto
- ☐ Ensino Fundamental completo
- ☐ Ensino Médio incompleto
- ☐ Ensino Médio completo
- ☐ Ensino Superior incompleto
- ☐ Ensino Superior completo
- ☐ não sei

40. Escolaridade do seu pai: *

- ☐ analfabeta
- ☐ Ensino Fundamental incompleto
- ☐ Ensino Fundamental completo
- ☐ Ensino Médio incompleto
- ☐ Ensino Médio completo
- ☐ Ensino Superior incompleto
- ☐ Ensino Superior completo
- ☐ não sei

41. Considerando a infância, você teve maiores cuidados: *

- ☐ da mãe
- ☐ do pai
- ☐ não tenho mãe ou não conheço
- ☐ não tenho pai ou não conheço

42. Considerando a adolescência, você teve maiores cuidados: *

- ☐ da mãe
- ☐ do pai
- ☐ não tenho mãe ou não conheço

SOBRE A ESCOLA

Como você classificaria seu relacionamento nesta escola durante o Ensino Médio:

43. Com os seus colegas do Ensino Médio: *

- ☐ muito ruim
- ☐ ruim
- ☐ razoável bom
- ☐ muito bom

44. Com os seus professores: *

- ☐ muito ruim
- ☐ ruim
- ☐ razoável bom
- ☐ muito bom

45. Com a direção: *

- ☐ muito ruim
- ☐ ruim

- ☐ razoável bom
- ☐ muito bom

46. Com a Coordenação Pedagógica e a Orientação Educacional: *

- ☐ muito ruim
- ☐ ruim
- ☐ razoável bom
- ☐ muito bom

47. Com os funcionários: *

- ☐ muito ruim
- ☐ ruim
- ☐ razoável bom
- ☐ muito bom

Durante o Ensino Médio

48. Você fazia amigos facilmente: *

- ☐ discordo
- ☐ discordo totalmente
- ☐ concordo
- ☐ concordo totalmente

49. Nos horários vagos, você se reunia com amigos: *

- ☐ discordo
- ☐ discordo totalmente
- ☐ concordo
- ☐ concordo totalmente

50. Você se sentia solitário: *

- ☐ discordo
- ☐ discordo totalmente
- ☐ concordo
- ☐ concordo totalmente

51. Aprendeu a se relacionar e a criar vínculos *

- ☐ discordo
- ☐ discordo totalmente
- ☐ concordo
- ☐ concordo totalmente

52. Aprendeu a escrever textos: *

- ☐ discordo
- ☐ discordo totalmente
- ☐ concordo
- ☐ concordo totalmente

53. Aprendeu a realizar cálculos: *

- ☐ discordo
- ☐ discordo totalmente
- ☐ concordo
- ☐ concordo totalmente

54. A escola promovia durante o ano: *

festas populares

eventos esportivos

campanhas

atividades literárias

outro: _____

55. Você participava: *

festas populares

eventos esportivos

campanhas

atividades literárias

outro: _____

56. Qual a importância da escola para o seu futuro? *

- ☐ não possui
- ☐ importância pouca
- ☐ importância importante
- ☐ decisiva

- ☐ não sei

Acerca dos coletivos

57. As turmas tinham representantes de turma? *

- ☐ sim
- ☐ não
- ☐ nem sempre

58. Os representantes participavam dos Conselhos de Classe? *

- ☐ sim
- ☐ não
- ☐ nem sempre

59. Você já foi representante de turma: *

- ☐ sim
- ☐ não

60. A escola tinha Grêmio Estudantil? *

- ☐ sim
- ☐ não
- ☐ nem sempre

61. Já participou do Grêmio Estudantil? *

- ☐ sim
- ☐ não

62. A escola tinha grupo de teatro? *

- ☐ sim
- ☐ não
- ☐ nem sempre

63. Já participou do grupo de teatro? *

- ☐ sim
- ☐ não

64. Quais são os outros grupos que a escola tinha para os estudantes participarem? *

65. Desses grupos, de quais você já participou? *

66. Nas tomadas de decisão sobre atividades e eventos os estudantes eram consultados?

*

- ☐ nunca
- ☐ em algumas vezes
- ☐ na maioria das vezes
- ☐ em todas as vezes

SOBRE O TERRITÓRIO

67. No bairro da escola tem: *

Praças

shopping

cinema

ciclovía

parque arborizado

parque de diversões

pista de skate

cachoeira

associação de moradores

diretório de partidos

quadras de esportes

clubes

outros: _____

68. No bairro em que você mora tem: *

Praças

shopping

cinema

ciclovía

parque arborizado

parque de diversões

pista de skate

cachoeira

associação de moradores

diretório de partidos

quadras de esportes

clubes

outros: _____

69. Quando está com os amigos, geralmente frequenta os espaços que tem no seu bairro:

*

Praças

shopping

cinema

ciclovias

parque arborizado

parque de diversões

pista de skate

cachoeira

associação de moradores

diretório de partidos

quadras de esportes

clubes

outros: _____

70. Quando está com os amigos, geralmente frequenta os espaços que tem em OUTRO bairro: *

Praças

shopping

cinema

ciclovias

parque arborizado

parque de diversões

pista de skate

cachoeira

associação de moradores

diretório de partidos

quadras de esportes

clubes

outros: _____

71. Frequência que encontra os amigos: *

☐ toda semana

☐ pelo menos a cada 15 dias

☐ raramente

72. Faz parte de coletivos e movimentos do bairro onde mora, como: *

grupos de igreja

grupos de dança

grupos de coral

grupos políticos partidários

grupos de movimentos sociais

grupos de voluntários que surgem

outros: _____

73. Faz parte de coletivos e movimentos de OUTRO bairro, como: *

grupos de igreja

grupos de dança

grupos de coral

grupos políticos partidários

grupos de movimentos sociais

grupos de voluntários que surgem

outros: _____

SOBRE TRABALHO

74. Entre o período em que concluiu o Ensino Médio até os dias atuais você: *

☐ trabalhou

☐ ainda não trabalhou

☐ atualmente, trabalha por conta própria

☐ atualmente, trabalha como funcionário de carteira assinada

☐ atualmente, trabalha como funcionário sem a carteira assinada

☐ está procurando trabalho

75. Sobre as perspectivas de trabalho: *

manter-me empregado

montar um empreendimento/negócio

não trabalhar por enquanto

76. Sobre o sentimento com o atual trabalho: *

- ☐ se sente satisfeito com o trabalho
- ☐ se sente insatisfeito com o trabalho
- ☐ não se aplica porque não está trabalhando

77. No atual trabalho: *

- ☐ é possível ser promovido e busca por isso
- ☐ é possível ser promovido, mas não busca por isso
- ☐ não é possível ser promovido
- ☐ não se aplica porque não está trabalhando

APÓS A CONCLUSÃO DO ENSINO MÉDIO

78. Após o Ensino Médio: *

se preocupou em estudar para concurso

se preocupou em trabalhar

se preocupou em entrar na faculdade

se preocupou em fazer um curso técnico

outro: _____

Seção 3 de 3 - ENTREVISTA

Para que eu possa compreender melhor sobre o questionário, podemos fazer uma entrevista por Google Meet. Qual o melhor dia da semana e horário: *

segunda-feira de manhã

segunda-feira de tarde

segunda-feira de noite

terça-feira de manhã

terça-feira de tarde

terça-feira de noite

quarta-feira de manhã

quarta-feira de tarde

quarta-feira de noite

quinta-feira de manhã

quinta-feira de tarde

quinta-feira de noite

sexta-feira de manhã

sexta-feira de tarde

sexta-feira de noite

sábado de manhã

sábado de tarde

domingo de manhã

domingo de tarde

Gratidão!

Muito obrigado/a por fazer parte desta construção!

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA ABERTA

1. Além da relação de trabalho constituída, que outras relações sociais você vem estabelecendo desde que concluiu o Ensino Médio? Ou seja, por quais ambientes e espaços você transitou ou com quais se relacionou, mesmo que por um curto espaço de tempo, desde que se formou? Essa(s) relação(ões) foi(ram) propiciada(s) pela própria escola?⁴⁷
2. O lugar que ocupa hoje na sociedade, analisando toda a trajetória de onde começou para se chegar até este lugar, você percebe contribuições da escola? E que lugar é esse? Para esse lugar, a escola foi condição vital? O lugar não necessariamente deve ser um território, utilize-se de recurso abstratos que envolvam o emocional, indo de um curso/universidade à personalidade⁴⁸.
3. Você se considera satisfeito com o seu presente e com o seu projeto de vida? Olhando para trás, você acredita estar em nível de igualdade com os outros colegas formandos, inclusive de outras instituições, como os que estudam em uma escola integral, técnica ou profissionalizante?⁴⁹
4. Tendo em vista os últimos acontecimentos, por exemplo, a discussão sobre a fragilidade do sistema de saúde, o enfraquecimento da economia, o súbito aumento de óbitos e de desempregados, as manifestações de ruas, o desmatamento ambiental, o ataque aos povos indígenas, a instensificação de conflitos nas redes sociais, as *fake news*, considerando também outras situações como o *impeachment* de 2015, o pedido de intervenção militar e as campanhas de ajuda humanitária, como a dos Médicos Sem Fronteiras, que experiências e pensamentos você

⁴⁷ Atentar para: instituições sociais, políticas, religiosas, de dança etc. Relação com as participações no CRT, Grêmio ou outro coletivo da escola, e se foi condução da escola. Interação com vida política em diferentes espaços que participa de processos decisórios.

⁴⁸ Atentar para: conquistas (as que consideram); recomeço e resiliência; os sentidos dessas contribuições; marcas da escola.

⁴⁹ Atentar para: olhar o passado, presente e futuro (sentimentos, questões existenciais); satisfação com o trabalho diante dos sonhos projetados; território como (não) limitador de arte, cultura e lazer; sentido da escola para si; para quê educação e escola?; perspectiva de trabalho diante da escola (realidade ou frustração); refletir sobre o título da tese.

acumulou em relação à prática social ou à política? Essa experiência recebeu contribuições da escola/dos professores?⁵⁰

5. Você se recorda de discussões sobre temas como o respeito ao idoso, a educação ambiental e a educação em Direitos Humanos na escola? Recorda-se do Movimento Ocupa realizado pelos estudantes no ano de 2016? Caso sim, que possibilidades você encontra nesse Movimento? Você tem recordações de atividades/discussões reflexivas dentro e/ou fora de sala de aula sobre a conscientização, a liberdade e a emancipação do ser humano? Quais temas eram mais comentados e incentivados pela escola/pelos professores? Quais memórias você tem da escola e gostaria de compartilhar para finalizar a entrevista?⁵¹

⁵⁰ Atentar para: senso crítico; nível de conhecimentos gerais e de participação.

⁵¹ Atentar para: consideração de legitimidade dos Movimentos; processos consultivos e decisórios.

APÊNCIDE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (ENTREVISTA) NO GOOGLE FORM

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), de uma pesquisa coordenada por Tatiane Pacheco de Mattos, professora da Educação Básica e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Demandas Populares e Práticas Contemporâneas da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEduc/UFRRJ), orientada pela professora Sandra Regina Sales. A pesquisa intitulada “Escola para quê: concepções e sentidos dos jovens da classe popular” objetiva compreender as concepções e sentidos da escola para os jovens egressos do curso do Ensino Médio. Sua contribuição se restringirá à concessão de entrevista. Caso seja dada a sua permissão, a entrevista será gravada para que, posteriormente, os registros sejam utilizados na construção e na análise dos dados. Destacamos que garantimos o sigilo da identificação de sua identidade. Riscos possíveis na participação da pesquisa: não há qualquer tipo de risco e o pesquisador orientará para que sua participação se dê da melhor forma possível. Você estará todo o tempo acompanhado e apoiado pelo pesquisador. Benefícios da pesquisa: esta pesquisa busca enriquecer o conhecimento acerca da escola, da juventude, do mundo do trabalho, bem como da prática social. Garantias: garantimos que você tenha o direito a retirar-se do presente estudo a qualquer momento, antes ou durante sua realização, sem sofrer penalidade alguma ou ônus de qualquer tipo. Você poderá fazer perguntas a qualquer momento e pedir quaisquer esclarecimentos. Os resultados desta pesquisa, quando divulgados, não mencionarão a identidade dos voluntários. A confidencialidade de seus dados será assegurada pelos pesquisadores. Você não terá despesas pela sua participação neste estudo. Divulgação: a divulgação dos resultados poderá ocorrer em artigos científicos, aulas, palestras, dissertações acadêmicas, vídeos ou outras formas audiovisuais de comunicação, em âmbito local, regional, nacional ou internacional, tendo como autores os pesquisadores responsáveis com finalidade, exclusivamente, acadêmica e científica.

CONSENTIMENTO: Declaro ter sido, suficientemente, informado sobre o estudo acima citado, tendo lido as informações e/ou obtido esclarecimentos dos pesquisadores. Ficaram claros os propósitos da pesquisa e os procedimentos a serem realizados. Ficou claro,

também, que minha participação é isenta de despesas ou remunerações para mim. Entendo que poderei retirar meu consentimento a qualquer momento. Entendo, também, que estou cedendo voluntária e gratuitamente os dados e imagens provenientes deste estudo, que poderão ser explorados, analisados e divulgados, a qualquer tempo, pelos pesquisadores e colaboradores por eles indicados e nada tenho a reclamar a respeito no presente e no futuro.

Após ser esclarecido sobre a pesquisa, no caso de você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

CONSENTIMENTO

Eu, _____,
acredito ter sido suficientemente esclarecido(a) e concordo em participar como voluntário(a) da pesquisa descrita acima.

_____, ____ de _____ de _____

Participante

Tatiane Pacheco de Mattos
Pesquisadora