

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

AMANDA FÉLIX DA SILVA

PROJETOS DE VIDA DOS JOVENS DO ENSINO MÉDIO DE ESCOLA PÚBLICA

Recife
2019

AMANDA FÉLIX DA SILVA

PROJETOS DE VIDA DOS JOVENS DO ENSINO MÉDIO DE ESCOLA PÚBLICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Orientador: Prof. Dr. Ramon de Oliveira

Recife
2019

Catálogo na fonte
Bibliotecário Danilo Leão, CRB-4/2213

S586p Silva, Amanda Félix da.
Projetos de vida dos jovens do ensino médio de escola pública /
Amanda Félix da Silva. – Recife, 2019.
228 f. : il.

Orientador: Ramon de Oliveira.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.
Programa de Pós-graduação em Educação, 2019.
Inclui Referências e Apêndice

1. Educação pública. 2. Juventude. 3. Ensino médio – Brasil. 4.
UFPE - Pós-graduação. I. Oliveira, Ramon de (Orientador). II. Título.

379.81 (23. ed.) UFPE (CE2019-069)

AMANDA FÉLIX DA SILVA

PROJETOS DE VIDA DOS JOVENS DO ENSINO MÉDIO DE ESCOLA PÚBLICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 29/08/2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ramon de Oliveira (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araújo (Examinador Externo)
Universidade Federal do Pará

Prof. Dr. José Nildo Alves Caú (Examinador Externo)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

Não há no mundo exagero mais belo que a gratidão.

Jean de la Bruyere

Gratidão a Deus por atender minhas súplicas em momentos de bloqueio mental e solitários, quando o papel em branco insistia permanecer em branco.

A minha mãe Silvania Porfirio que sonhou esse sonho comigo, mesmo às vezes não podendo me ajudar, mas sempre me incentivou a estudar e lutar pelos meus sonhos, a ela que foi minha mãe e pai ao mesmo tempo, minha eterna gratidão à mainha.

Ao meu orientador Prof. Dr. Ramon de Oliveira que foi mais que um orientador, foi um amigo nos momentos difíceis, obrigada pela autonomia, pela confiança depositada na caminhada na produção do conhecimento, obrigada por ser o professor que mediou e me levou a luz quando estava perdida.

Aos meus irmãos Antônia e Ailton que alimentaram, mesmo à distância, o desejo de correr atrás dos meus sonhos.

Aos meus amigos próximos e distantes que torceram por mim e acreditaram que eu iria alcançar meus projetos de vida.

À direção e coordenação das escolas pesquisadas que aceitaram participar da pesquisa sendo sempre solícitos e atenciosos comigo e me auxiliando no possível.

Um agradecimento mais que especial aos jovens que participaram da pesquisa em todas as etapas, pela colaboração e por compartilharem comigo seus pensamentos e opiniões, suas revoltas e desejos.

Gratidão a todos!

*Ser jovem e não ser revolucionário é uma contradição
genética.*

Che Guevara

RESUMO

A presente dissertação insere-se na Linha de Pesquisa sobre Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. O objetivo central foi analisar as percepções que os jovens matriculados no ensino médio de escolas públicas têm sobre a função da escola na construção de seus projetos de vida. Dado o objetivo, buscou-se: Identificar quais os projetos de vida dos jovens; Verificar quais são as estratégias utilizadas por eles para alcançar seus projetos de vida; Caracterizar as práticas escolares que influenciam na construção de estratégias para a realização de projetos de vida. Discutiu-se o conceito de juventude considerando a faixa etária, concepções geracionais, sua condição de classe e como sendo uma categoria socialmente construída, esta última sendo a norteadora do trabalho, pois entendeu-se que existem “Juventudes” e não apenas “juventude”, portanto, para entender essa categoria foi necessário situá-la em aspectos individuais e coletivos. A pesquisa foi conduzida em duas etapas: na primeira foi realizada um estudo exploratório para identificar o perfil social, econômico e cultural de 55 jovens matriculados em duas escolas estaduais da cidade do Paulista em Pernambuco; e na segunda, realizou-se entrevistas semiestruturadas com 24 jovens, 12 de cada escola investigada. Para a avaliação dos dados, foi utilizada a análise de conteúdo de Bardin (1977). Os resultados revelaram que a escola tem uma função nas vidas dos jovens e eles reconhecem e legitimam a escola como sendo importante e essencial para a sua formação e construção de seus projetos de vida. Os jovens avaliados desejam concluir seus estudos, ter uma formação de qualidade e alcançar uma profissão que vão lhes permitir ter uma estabilidade financeira. De acordo com as opiniões dos jovens avaliados, frequentar a escola e estudar, é a estratégia principal que garantirá a realização de seus projetos de vida. Além disso, exercer algum trabalho também apareceu como uma estratégia, visto que para esses jovens é por meio do trabalho que eles irão alcançar seus respectivos sonhos, pois é o trabalho que garante os recursos financeiros necessários. Ainda de acordo com os resultados, as práticas e atividades que são realizadas pelas escolas e que mais ajudam os jovens na elaboração de seus projetos de vida, estão relacionadas com aquilo que eles podem colocar em prática fora da sala de aula. Foram as aulas mais dinâmicas que estimularam a curiosidade e os fizeram pensar e agir: feiras de ciências, os passeios, atividades extraclasse, aulas nos laboratórios, debates, trabalhos e projetos em grupos. Conclui-se que os jovens avaliados

desejam concluir seus estudos, ter uma formação de qualidade e alcançar uma profissão que vão lhes permitir ter uma estabilidade financeira, bens culturais e materiais.

Palavras-chave: Escola Pública. Juventude. Projeto de Vida. Estratégias Escolares.

ABSTRACT

This dissertation is part of the Educational Policy Research, Planning and Management Education Line of the Graduate Program in Education of the Federal University of Pernambuco. Its main objective was to analyze the perceptions that young people enrolled in public high school have about the role of the school in the construction of its life projects. The study seeks to: Identify the life projects of young people; Check what strategies young people are undertaking to achieve their life projects; Characterize which school practices influence the construction of strategies for the realization of life projects. The concept of youth was discussed considering the age group, generational conceptions, and their class condition and as being a socially constructed category. Therefore, to understand this category it was necessary to place it in individual and collective aspects. The research was carried out in two stages: the first with an exploratory study to identify the social, economic and cultural profile of 55 young people enrolled in two state schools in the city of Paulista on Pernambuco, the second stage was conducted semi-structured interviews with 24 young people, 12 from each school investigated. Bardin (1977) content analysis was used to treat the data. The results revealed that the school has a function in the lives of young people, they recognize and legitimize the school as being important and essential for their formation and construction of their life projects. Young people want to complete their studies, have quality education and achieve a profession that will allow them to have financial stability. In their opinion, attending school and studying is the main strategy that will ensure the realization of their life projects. Work has also emerged as a strategy, as for these young people it is work that will end the biggest detriment to the realization of their dreams, the lack of money. According to the results, the school's practices and activities that most help young people in designing their life projects are related to what they can put into practice outside the classroom. These are more dynamic classes that stimulate curiosity and make them think and act, they are science fairs, outings, extracurricular activities, laboratory classes, debates, works, and group projects. Young people want to complete their studies, have quality education and achieve a profession that will allow them to have financial stability, cultural and material goods.

Keywords: Public School. Youth. Life Project. Scholar Strategies.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Quadro 1 - Resumo das etapas da pesquisa.....	86
Quadro 2 - Síntese dos jovens da Escola Estadual de Paulista (Escola B).....	116
Quadro 3 - Síntese dos jovens da Escola Técnica Estadual José Alencar Gomes da Silva (Escola A).....	117
Fotografia 1- Escola Estadual de Paulista	68
Fotografia 2- Escola Técnica Estadual José Alencar Gomes Da Silva	73
Figura 1- Mindemaster	94
Figura 2- Esquema MAXQDA.....	95
Figura 3- Ilustração do MAXQDA.....	96
Organograma 1- Perfil dos jovens da escola A por idade e gênero.....	100
Organograma 2- Perfil dos jovens da escola B por idade e gênero	101
Organograma 3- Perfil dos jovens da escola A por Etnia, Estado Civil, Maternidade e Paternidade	104
Organograma 4 - Perfil dos jovens da escola B por a Etnia, Estado Civil, Maternidade e Paternidade	105

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Perfil dos jovens da escola A por renda familiar	100
Gráfico 2- Perfil dos jovens da escola A, com quem mora	101
Gráfico 3- Perfil dos jovens da escola B, por renda familiar	104
Gráfico 4- Perfil dos jovens da escola B, com quem mora	105
Gráfico 5- Perfil dos jovens da escola A por escolaridade dos responsáveis	106
Gráfico 6- Perfil dos jovens da escola B por escolaridade dos responsáveis	106
Gráfico 7- Perfil dos jovens da escola A se trabalha	107
Gráfico 8- Perfil dos jovens da escola B se trabalha	107
Gráfico 09- O que pretende fazer após terminar o ensino médio? Escola Técnica Estadual José Alencar Gomes da Silva	129
Gráfico 10- O que pretende fazer após terminar o ensino médio? Escola Estadual de Paulista ..	131

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Infraestrutura da Escola Estadual de Paulista.....	69
Tabela 2- Equipamentos da Escola Estadual de Paulista.....	70
Tabela 3- Dependências da Escola Estadual de Paulista	71
Tabela 4- Indicadores da Escola Estadual de Paulista	72
Tabela 5- Infraestrutura da Escola Técnica Estadual José Alencar da Silva	74
Tabela 6- Equipamentos da Escola Técnica Estadual José Alencar da Silva	74
Tabela 7- Dependências da Escola Técnica Estadual José Alencar da Silva	75
Tabela 8- Indicadores da Escola Técnica Estadual José Alencar da Silva	76
Tabela 9- O que você planeja para o seu futuro? - Escola Técnica Estadual José Alencar Gomes da Silva.....	118
Tabela 10- O que você planeja para o seu futuro? - Escola Estadual de Paulista	123
Tabela 11- O que você acha que deve fazer ou tem feito para realizar seu projeto de vida?.....	133
Tabela 12- Quem ou o que tem ajudado a realizar seus projetos de vida?.....	140
Tabela 13- Quais as maiores dificuldades que você encontra para realizar seus projetos de vida?.....	144
Tabela 14- O que pode facilitar na realização de seus projetos de vida?	150

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CE	Centro de Educação
CEBRAPE	Centro Brasileiro de Análise e Planejamento
CONJUVE	Conselho Nacional de Juventude
CNE	Conselho Nacional de Educação
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
EMI	Ensino Médio Integrado
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FDC	Fundação Dom Cabral
FIRJAN	Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GEM	Global Entrepreneurship Monitor
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFPE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco
IMD	International Institute for Management Development
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PEC	Projeto de Emenda Constitucional
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
SNJ	Secretaria Nacional de Juventude
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 AS NARRATIVAS ACERCA DO CONCEITO DE JUVENTUDE.....	24
2.1 Noção de Juventude a Partir da Faixa Etária	24
2.2 As Concepções Geracionais	26
2.3 Noção de Juventude Segundo a Corrente Classista.....	29
2.4 Juventude como uma Categoria Socialmente Construída	35
3 PROJETO DE VIDA, ESCOLA E JUVENTUDE.....	40
3.1 Projeto de Vida: valores, biografia e campo de possibilidades	40
3.2 O Papel da Escola na Construção dos Projetos de Vida dos Jovens	48
4 FUNDAMENTOS DA PESQUISA E CAMINHOS METODOLÓGICOS	61
4.1 Campo de Estudo.....	65
4.1.1 Caracterização da Escola Estadual de Paulista.....	68
4.1.2 Caracterização da Escola Técnica Estadual José Alencar Gomes da Silva.....	73
4.2 Sujeitos da Pesquisa.....	77
4.3 Etapas da Pesquisa	81
4.4 Instrumentos de Coleta de Dados.....	87
4.5 Procedimentos de Análise dos Dados.....	89
4.5.1 Método de Análise de Conteúdo.....	92
4.5.2 Organização da Análise	92
5 CATEGORIA IDENTIDADE - QUEM SOU EU? COMO EU ME VEJO? DE ONDE EU VENHO?.....	99
6 A CONSTRUÇÃO DE PROJETOS DE VIDA DOS JOVENS DO ENSINO MÉDIO DE ESCOLA PÚBLICA	116
6.1 Categoria: Pensar e Planejar o Futuro	116
6.2 Categoria: O que os jovens planejam para seu futuro	117
6.3 Categoria: Ações e estratégias para a realização de projetos de vida	132
6.4 Categoria: Quem ou o que tem ajudado a realizar os projetos de vida.....	139
6.5 Categoria: Dificuldades encontradas para realizar os projetos de vida.....	144
6.6 Categoria: O que pode facilitar na realização de projetos de vida	149
7 ESCOLA E PROJETO DE VIDA.....	157

7.1 Categoria: Experiências escolares e sua contribuição para a elaboração de projetos de vida.....	157
7.2 Categoria: Contribuição dos conteúdos disciplinares para a construção de projetos de vida.....	165
7.3 Categoria: A atuação de professores na construção de projetos de vida dos jovens estudantes	170
7.4 Categoria: Desafios da vida e vida futura: o que a escola tem haver?	176
7.5 Categoria: O que a escola deveria ensinar para ajudar na realização de projetos de vida.	184
7.6 Categoria: O que falta na escola que poderia ajudar mais quanto as escolhas e decisões futuras.....	189
7.7 Categoria: Percepções dos jovens de uma escola ideal.....	196
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	205
REFERÊNCIAS.....	212
APÊNDICE A - PRÉ-ANÁLISE: FORMA DE SISTEMATIZAÇÃO/MAPEAMENTO DOS DADOS.....	225
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO.....	226
APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	228

1 INTRODUÇÃO

Ao objetivarmos com esta pesquisa analisar as percepções que os jovens matriculados no ensino médio de escola pública têm sobre a função da escola na construção de seus projetos de vida, entendemos que devemos considerar diversos influenciadores na construção desta concepção, tais como: família, escola, trabalho, gênero, faixa etária, etnia, condição de classe, contextos culturais etc., os quais têm influência direta ou indireta na construção da identidade juvenil.

As narrativas sobre o conceito de juventude que discutimos neste trabalho estão fundamentadas nas seguintes concepções, a saber: Etária e Geracional, Classe Social e como Categoria Socialmente Construída. A primeira, define o conceito de juventude marcada apenas por questões biofisiológicas e psíquicas que são inerentes à idade do indivíduo, definindo a troca de gerações marcada pelo tempo cronológico. A segunda, interpreta a juventude a partir de sua condição de classe, da qual afirma que o jovem é produto das relações de classes. A terceira, conceitua o jovem como sendo uma categoria socialmente construída, que se constitui por influências sociais mais amplas para além da faixa etária ou da condição de classe.

Tomamos como norteador do presente trabalho, a discussão sobre o conceito de juventude considerando aspectos sociais (culturais, geracionais, políticos, econômicos, de gênero, étnicos etc.), pois os jovens constituem suas identidades em determinado tempo-espço de cada grupo social vinculado. De acordo com Pais (1990, p. 146), “A juventude, quando aparece referida a uma fase da vida, é uma categoria socialmente construída, formulada no contexto de particulares circunstâncias econômicas, sociais ou políticas; uma categoria sujeita, pois, a modificar-se ao longo do tempo”.

Estamos em uma era em que as transformações sociais são constantes e onde a tecnologia e a internet mudaram muitos hábitos e formas de pensar. A evolução tecnológica e da web estão cada vez mais próxima de nós, deixando a informação e conhecimento cada dia mais acessível. Antes tínhamos uma sala cheia de computadores para gerenciar e realizar poucos comandos, atualmente, com as sucessivas inovações, temos computadores portáteis mais eficientes e que cabem no nosso bolso.

Os novos meios de comunicação têm mudado as formas de se relacionar no mundo, as pessoas não precisam mais deixar de se comunicar, fazer reuniões profissionais e trocar ideias por causa da distância, pois a relação entre proximidade e distância mudou de significado. Não

precisamos mais sair de casa para adquirir produtos e serviços e frequentar espaços públicos, como ir na praça, no cinema, no teatro ou no mercado, virou uma questão de escolha e não de necessidade.

Mudar de trabalho e profissão não é mais considerado tão arriscado como antigamente, o empreendedorismo, as novas economias e a criação de Startups têm se tornado opções de atuação cada vez mais comuns e desejadas pelos jovens. Tais categorias de trabalho têm se tornado uma alternativa para os jovens, que acreditam ser uma nova possibilidade para ascender socialmente. De acordo com GEM (sigla para *Global Entrepreneurship Monitor*) (2016), 11 milhões, ou seja, 43% dos brasileiros entre 18 e 38 anos, começaram o próprio empreendimento em 2016. Segundo o IMD (sigla para *International Institute for Management Development*) (2018), o Brasil está em 5º colocação dos países mais determinados do mundo no empreendedorismo.

No Brasil, o aumento do trabalho informal tem sido uma das causas da diminuição da desocupação atual no país. A taxa de desocupação no Brasil no trimestre móvel encerrado em novembro de 2018, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), foi de 11,6% e em maio de 2017 chegou a 13,3%. A ligeira melhora pela ocupação remunerada pode ser explicada pelo aumento dos trabalhadores que atuam no setor privado sem carteira de trabalho apesar da situação precária a qual se submetem. Em novembro de 2018, esse contingente subiu em 4,5% (crescimento de 498 mil pessoas) em comparação com o trimestre anterior, chegando a 11,689 milhões - o maior patamar da série histórica iniciada em 2012. Em comparação com o mesmo período de 2017, o avanço foi de 4,7% (mais de 522 mil trabalhadores). Além disso, houve também a contribuição do crescimento dos trabalhadores que atuam por conta própria. Esse contingente chegou a 23,8 milhões, se tornando também um recorde na série histórica. Houve um aumento de 2,3% (mais 528 mil pessoas) na comparação com o trimestre anterior e de 3,3% (aumento de 771 trabalhadores) em relação ao mesmo trimestre de 2017.

Dados do mercado de trabalho divulgados pelo IBGE (2018) mostram que, entre os trabalhadores de faixa etária de 18 a 24 anos, a taxa de desemprego é mais que o dobro da taxa da população em geral. Enquanto a taxa geral ficou em 12,4% no segundo trimestre, entre os jovens esse percentual salta para 26,6%. O crescimento do número de desempregados jovens é cada vez maior, como mostram diferentes pesquisas (SPOSITO, 2005; DAYRELL; CARRANO, 2010; OLIVEIRA, 2017).

A partir dessa realidade implica afirmar que só a certificação da educação básica não pode garantir o acesso ao mercado de trabalho, revelando que um dos projetos de vida desses jovens pode não seguir como planejado. Para Sales e Vasconcelos (2016, p. 72):

O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade. Porém, somente isso não garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual de desenvolvimento capitalista, não há empregos para todos. A ordem econômica atual assenta-se na exclusão. Portanto, boa parte daqueles/as que conseguem uma determinada formação ou atingem a idade para ingressar no mercado de trabalho fica excluída.

As buscas pela qualificação e investimento cultural têm sido uma incessante preocupação dos jovens para a entrada no mercado de trabalho, o que para eles resulta em uma estabilidade financeira. Porém, a motivação dos jovens para conquistar um emprego está relacionada a ideia de independência financeira, apoio ou ajuda para a família e realização de desejos. Contudo, como nos revelam Sales e Vasconcelos (2016, p. 72):

Aparentemente há coerência na relação entre melhor qualificação e maior empregabilidade. Contudo, é incoerente desarticular as políticas de emprego e renda das políticas sociais. Os discursos neoliberais propagam a ideia de que os jovens estão desempregados por falta de qualificação, ocultando a face perversa do mercado.

Já para Dayrell (2013) “os jovens tendem a enfatizar projetos relacionados a continuidade dos estudos e ao trabalho, que se constituem de fato dimensões centrais da condição juvenil” (p. 70).

A diferença entre emprego e trabalho tem se tornado mais explícita e o trabalho tem ganhado novas formas de se materializar por meio do que chamamos de trabalho informal. Para Ricardo Antunes e Ruy Braga (2009) em seu livro “Infoproletários – Degradação real do trabalho virtual”, as novas tendências de trabalho trazidas pela força das novas tecnologias têm substituído a mão de obra pelos computadores ou máquinas comandadas pela inteligência artificial. Com isso, surge também os trabalhos de “Freelances” e “Home Office”, outras categorias de trabalhos que insistem em deixar o trabalhador na informalidade e responsável pela garantia de sua sobrevivência.

Segundo Ruy Braga (2012), na ausência do emprego que carrega em si a garantia dos direitos trabalhistas, as pessoas não deixam de se ocupar, elas vão continuar trabalhando, em casa, na informalidade, no pequeno negócio e em posições de trabalhos cada vez mais precárias. Para Braga (2012, p. 15) "os trabalhadores precarizados são uma parte da classe trabalhadora em permanente trânsito entre a possibilidade da exclusão socioeconômica e o aprofundamento da exploração econômica", são aqueles que recebem os menores salários da periferia do sistema e não têm garantia de direitos trabalhistas.

Ainda segundo Braga (2012), em uma entrevista dada ao Estadão, os novos postos de trabalhos informais e considerados flexibilizados "é uma maneira muito dura de trabalhar, muito crua, sem nenhum tipo de direito ou baixíssima intensidade de direitos, proteção social, previdenciária e trabalhista".

Um relatório apresentado pelo Fórum Econômico Mundial (2018), analisou as transformações que a economia mundial e o mercado de trabalho sofrerão na próxima meia década. De acordo com o Fórum Econômico Mundial, com a chegada da Quarta Revolução Industrial¹, está previsto uma perda de mais de 7 milhões de empregos no mundo em até cinco anos. Para Antunes e Braga (2009):

O proletariado não acabou, ao contrário do que muitos previram e desejaram. Ele se transformou. Infoproletariado, ou cyberproletariado, são termos que compreendem uma ampla gama de trabalhadores que floresceu nas últimas três décadas e meia a partir do aumento do uso da tecnologia da informação, da globalização e da degradação das condições de trabalho. Esse triplo processo originou um tipo de proletário contraditório. Ele é de ponta, moderno, porque usa tecnologia avançada, mas é atrasado, porque herdou condições de trabalho vigentes no início do século 20. Analisar esse fenômeno é ir além do invólucro místico de certa sociologia segundo a qual a tecnologia traria para o trabalho o admirável mundo novo. Talvez fosse mais correto falar em abominável mundo novo (ANTUNES; BRAGA, 2009, p. 01).

A chegada do novo torna o antigo cada vez mais velho, as novas gerações vão sendo impactadas e influenciadas pela presença do desconhecido que facilmente se torna conhecido e que, com o passar dos anos, vão sendo esquecidos pela chegada de outros desconhecidos. Nesse

¹ A chamada Quarta Revolução Industrial conhecida por representar as inovações tecnológicas em curso, distingue-se das outras por ter mais velocidade, amplitude e profundidade, permite a fusão de tecnologias e a interação entre os domínios físicos, digitais e biológicos, além de também caracterizar as gerações recentes que recebem a terminologia de geração Y e Z (LÉVY, 1997).

ciclo de acontecimentos e mudanças, o conceito de juventude se tornou amplo sob vários olhares. Denomina-se, por exemplo, de tribos urbanas, os jovens pertencentes às grandes cidades, subcultura juvenil que está ligada a uma abordagem mais funcionalista para caracterizar os jovens em termos geracionais, e na era tecnológica, terminologias como geração X, Y e Z ou os *Millennials*, mostram como não existe uma definição única para conceituar a juventude.

A mais recente geração, a geração "Y", terminologia usada para caracterizar uma tendência contemporânea da juventude, comprova que a representação social juvenil é influenciada por aspectos globais, onde o acesso à informação não apenas tem causado impacto social, mas traz em si mesma, culturas, tecnologias, tribos, economia, inovações e ideias que cada vez mais conseguem chegar precocemente em nossas TVs, celulares e computadores.

É nesse cenário que os projetos de vida são formulados e realizados. Para nós não há sentido discutir projetos de vida juvenis sem considerar o contexto atual, pois é nessa conjuntura que a Quarta Revolução Industrial reside, e os projetos de vida ganham forma sofrendo influências culturais, da tecnologia e da Web.

A fase juvenil é a preparação para a vida adulta, é o momento de autoconhecimento, de explorar novas concepções de vida, de descobrir as várias possibilidades do que se quer planejar para o futuro e do que a sociedade dispõe. Ser jovem não significa apenas vivenciar uma distância entre o presente e o futuro, como se fosse uma ponte a ser atravessada entre a idade juvenil até a idade adulta onde nada de diferente acontece. Também significa experienciar o presente através de suas próprias ações e criações de metas e estratégias para a realizações do que foi projetado para o futuro.

Durante o percurso da construção do projeto de vida do jovem, ocorrerão transformações sociais que irão influenciar a constituição do sujeito, pois de acordo com Machado (2006) “constituímo-nos como pessoas na medida que realizamos nossos projetos” (p.18). Para Leccardi (2005, p.36) “projetando que coisa se fará no futuro, projeta-se também, paralelamente, quem se será”, ou melhor, o projeto de vida não é apenas o que se planejou para o futuro, mas a revelação da afirmação da identidade e da própria realidade, visto que se o projeto de vida passa por várias alterações, significa que não seguiu uma lógica linear preliminarmente construída. Desse modo, as condições reais do cotidiano dos jovens, os espaços que são frequentados por eles, as figuras simbólicas que os representam e os inspiram, influenciam em suas decisões e escolhas. Além disso,

tais fatores servem para a elaboração de seus projetos de vida, como também determinam o adiamento ou não de sua concretização.

Nesse sentido, uma das instituições que tem potencial singular para auxiliar os jovens na definição de seus projetos de vida e na criação de metas e estratégias para realizá-los é a escola. Destacamos a escola como um dos lugares frequentados pelos jovens, pois é ela a instituição responsável por oferecer a educação básica para a inserção social na vida adulta.

Segundo Libâneo (1990), a escola é uma instituição que age de forma consciente e intencional para instruir e ensinar com finalidades e objetivos. Sua função é formar o sujeito para atender exigências sociais que acabam determinando as práticas educativas da escola. Sendo assim, a sociedade espera da escola um retorno que atenda a essas exigências.

Apesar da escola ter sua função bem definida e regulamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96, encontramos certas lacunas em sua funcionalidade e uma delas diz respeito a dificuldade de acompanhar as mudanças que ocorrem em seu exterior e que chega nela por meio dos alunos que se adequam facilmente a essas mudanças. Em virtude da escola está sempre um passo atrás em acompanhar as mudanças da realidade em que seus alunos estão inseridos, as barreiras entre aluno e escola aumentam.

Diante das transformações radicais tanto nos panoramas político e econômico como no cultural – âmbito dos valores, das ideias, dos costumes – a escola e os educadores aparecem isolados, imobilizados, atados e deslocados perante essa avassaladora onda de novos acontecimentos que tornam obsoletos os seus conteúdos e as suas práticas (CAMACHO, 2004, p. 327).

Esse tem sido um dos principais fatores para que a escola pública se distancie cada vez mais do mundo juvenil e de suas realidades (DAYRELL, 2002; DAYRELL, 2003; DAYRELL; CARRANO, 2010; LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011).

Levando em consideração a afirmação de Dayrell (2005, p.37) que “A escola pouco conhece o jovem que a frequenta, a sua visão de mundo, os seus desejos, o que faz fora da escola”, podemos entender que o autor nos revela o mau relacionamento que os jovens estudantes vêm vivenciando na escola, o que mostra cada vez mais a perda do interesse deles de frequentar o espaço escolar, já que para eles o interessante está mais próximo da sua realidade, que se materializa fora do ambiente escolar. Portanto, esse mau relacionamento parece dificultar o processo do ensino-aprendizagem e as relações interpessoais no cotidiano escolar.

Outro fator que destacamos é a falta de diálogo entre a escola e o estudante, sobretudo, na criação de oportunidades para que os jovens possam expressar suas opiniões e participar no que diz respeito às decisões sobre eles. De acordo com uma pesquisa realizada por Castro (2002), as decisões e projetos que são edificados para os jovens, não recebem suas opiniões, eles não são contatados, prevalecendo uma postura vertical entre escola e aluno. Uma outra pesquisa realizada por Alves e Dayrell (2015) com jovens do ensino médio e moradores da zona rural em Minas Gerais, revelou que os jovens reforçam a necessidade da escola está atenta a dimensão fundamental do humano, e deve funcionar como um suporte, contribuindo para a formação humana das novas gerações e para a construção de projetos de vida.

A escola e em especial o ensino médio, que é a última etapa da educação básica, são decisivos para a construção e realização dos projetos de vida dos jovens estudantes. Ao longo da história educacional brasileira, o ensino médio passou por várias discussões e tentativas de definições quanto a sua estrutura e finalidade e atualmente ainda tenta-se definir o seu real objetivo. De acordo com Oliveira (2016, p. 37), “ainda vivenciamos a indefinição sobre o verdadeiro objetivo do Ensino Médio: voltar-se para formar profissionalmente os jovens visando sua futura inserção no mercado de trabalho ou ser um momento de preparação para a continuidade dos estudos no ensino superior? ”.

A educação e, conseqüentemente, o ensino médio se constituíram dentro de uma dualidade. O ensino médio é o fim de um ciclo em que os jovens estão entre a preparação para a continuidade dos estudos ou para a entrada no mercado de trabalho (KUENZER, 2005; CUNHA, 2000; MOURA, 2010; FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2011). O ensino médio, portanto, sempre foi alvo de discussão no campo das políticas públicas educacionais. Recentemente, em 2017, sobre o governo do presidente Michel Temer, foi aprovada a Lei 13.415/2017 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em sua organização curricular. Em seu artigo 35, § 7º, faz menção aos projetos de vida dos estudantes, alegando que: “os currículos do ensino médio 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”. Apesar da menção do artigo 35, § 7º, não podemos isolá-lo das demais alterações impostas pela Lei, principalmente porque ao analisar o que está escrito, considerando as possíveis materializações no campo escolar, encontramos evidentes contradições, tornando o que consta no artigo 35, § 7º inviável.

É a partir desse cenário, que esta investigação pretende analisar as percepções que os jovens matriculados no ensino médio de escola pública têm sobre a função da escola na construção de seus projetos de vida. Com nossos objetivos específicos queremos: Identificar quais os projetos de vida dos jovens; Verificar quais são as estratégias adotadas pelos jovens para alcançar seus projetos de vida; Caracterizar as práticas escolares que influenciam na construção de estratégias para a realização de projetos de vida.

O interesse pela pesquisa partiu de experiências anteriores adquiridas na graduação do curso de Pedagogia, primeiro como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC), vinculada a uma pesquisa maior, intitulada “O que pensam e desejam os jovens do ensino médio: uma análise em escolas públicas da rede estadual de Pernambuco”. Na pesquisa foram investigados jovens de Escolas Públicas de Pernambuco, onde pudemos concluir que a escola pouco conhece seus jovens estudantes, os considerando apenas com a identidade de aluno, reproduzindo a ideia de que existe dois mundos: o mundo da escola e o mundo juvenil.

Os jovens que frequentam a escola acreditam na indispensabilidade da educação básica, considerando-a válida, mas os caminhos percorridos no cotidiano escolar estão enfraquecendo essa validação. O valor atribuído à escola tem sido por causa da obrigatoriedade da certificação do ensino médio para a entrada no mercado de trabalho formal, ensino superior ou tecnológico (SILVA; OLIVEIRA, 2015).

Posteriormente, com a continuidade da temática no Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado “A escola e o projeto de vida da juventude do ensino médio de uma escola da rede estadual de educação do município do Paulista/ PE (SILVA, 2016)”, concluímos que os contextos históricos, culturais e sociais mudam com o passar dos anos, mas a escola insiste em permanecer estática, mantendo práticas antigas e as mesmas preocupações de disciplina e tradições escolares. Os jovens, ao destacarem seu futuro, atribuíram sentidos e importância à escola como espaço de certificação da conclusão da educação básica, mas não destacam sua relevância para suas vivências e necessidades no presente.

As duas pesquisas se cruzam em aspectos relevantes, além de reforçar a dúvida sobre a real função da escola. O que observamos, e nos preocupou, foi a busca dos jovens pela certificação da educação básica sem experimentar uma formação para o seu desenvolvimento pessoal.

A partir das limitações de análise e conclusões de um Trabalho de Conclusão de Curso e de uma investigação de Iniciação Científica, verificamos que muitas lacunas ficaram em aberto, sendo

necessário o aprofundamento, análise e avanço. Alguns dos questionamentos decorrentes dessas lacunas são: quais as estratégias que os jovens estão utilizando para construir e realizar seus projetos de vida? Quais as maiores dificuldades que os jovens têm para realizar seus projetos de vida? Como a escola tem contribuído para a construção de projetos de vida juvenis no contexto atual? A escola tem se fechado às mesmas tradições curriculares e didáticas? Quais são as experiências escolares e suas contribuições para a elaboração de projetos de vida?

Portanto, espera-se que este estudo contribua para o aprofundamento da temática juventude, projeto de vida e escola, visto que ainda essa discussão não foi incorporada no currículo escolar, assim como fornecer subsídios para melhoria da relação entre jovens e escola, dando suporte à escola para que ela seja ressignificada considerando a realidade juvenil contemporânea, de modo que contribua efetivamente para a construção e realização de projetos de vida dos jovens estudantes.

“Afinal quem não tem qualquer projeto, qualquer objetivo para lançar-se em busca, quem diz que está totalmente realizado e nada mais almeja, está morto como ser humano, ainda que tenha acabado de realizar o mais notável dos projetos” (MACHADO, 2006, p.16).

2 AS NARRATIVAS ACERCA DO CONCEITO DE JUVENTUDE

A noção de juventude vem se constituindo ao longo da história sobre diversos olhares. Já é possível encontrar nos acervos de pesquisas conceituadas a noção do que é ser jovem, articulada a vários elementos como cidade ou espaço urbano, etnicidade, corpo, gênero, classe social e até mesmo lazer e violência (LOPES; PEREIRA, 2016). Portanto, no presente trabalho vamos apresentar o conceito de juventude a partir das seguintes concepções: Idade, Geração, Classes Sociais e como Categoria Socialmente Construída.

2.1 Noção de Juventude a Partir da Faixa Etária

Considerando o conceito de juventude a partir da faixa etária, ser jovem significa apenas cumprir uma fase do ciclo da vida representada pela idade, no qual serve para dividir as fases da vida. Tal conceito é muito utilizado por médicos, psicólogos e pedagogos para caracterizar a puberdade ou adolescência onde ao final tem-se a conclusão que a maturidade para a vida adulta foi alcançada.

Essa noção do ser jovem como uma marca de um período do tempo da vida é oriunda da necessidade que o homem tem de contar e marcar o tempo, essa cronologização, usada para datar acontecimentos históricos e fixar sucessões de eventos, foi incorporada ao tempo cronológico de vida para criar um denominador comum e universal. Segundo Groppo (2000), a definição pela faixa etária tornou-se “a melhor forma de reduzir todas as diferenças sociais e individuais reais a um denominador comum e universal” (GROPPO, 2000, p.75).

Esse denominador comum e universal criado por instituições e principalmente pelo Estado delimita o conceito de juventude em seus aspectos biofisiológicos e psíquicos a algo que está sempre presente. Para Souza (2004), a idade sendo um critério para agrupar pessoas traz consigo um caráter de transitoriedade, a juventude seria representada como uma transição, como uma condição provisória. Desta forma, a juventude é definida como um conjunto social que pertence a uma cultura juvenil, a qual é classificada pela faixa etária, tornando-se uniforme e homogênea (PAIS, 1990; GROppo, 2000).

Os estudos de ritos de passagem caracterizam a idade como construção cultural, pois todos os sujeitos sociais experimentam em seu processo vital o desenvolvimento fisiológico e mental. Para vivenciar cada etapa da vida também se faz necessário vivenciar a cultura vigente, visto que é ela que vai orientar os comportamentos dos indivíduos. Portanto, existe dois fatores relevantes:

a idade que faz com que os jovens se sintam integrados socialmente tendo algo em comum a compartilhar, e os valores universais adquiridos pela cultura. Segundo Feixa (1996):

Cada faixa etária participa nos processos de criação e circulação cultural, que pode se traduzir em certas percepções de espaço e do tempo, nas formas de comunicação verbal e corporal, nos mecanismos de resistência e coesão social, em produções estéticas, lúdicas e musicais, em discursos simbólicas e ideológicas, e em apropriações sincréticas dos fluxos transmitidos por as grandes agências culturais. (FEIXA, 1996, p.16).

Por muito tempo a relação entre idade e juventude se viu marcada por ser um período de turbulências. É suposto que os jovens sentem necessidade pela rebeldia, ao culto aos heróis, drogas, sexo e *rock and roll*. Esses estereótipos precedem de concepções que alegam que os jovens são um risco e que tendem a se desviar dos padrões normativos. Vejamos o que Pais (2006) fala sobre a noção da fase juvenil como sendo um risco:

A origem etimológica do termo risco provém do latim *riscum* ou *risicum*, expressão associada às incertezas das antigas expedições marítimas. Hoje em dia, a passagem de alguns jovens para a vida adulta é um verdadeiro dobrar de “cabo das tormentas” (via de *riscum*). Aventura por aventura, envolvem-se então com os amigos, em cada esquina da vida, nas excitações do cotidiano: os excessos de velocidade com as motos, os esportes radicais, as festas rave, as aventuras sexuais, o consumo de drogas etc. (PAIS, 2006, p.11)

Como apontado por Pais (2006), para alguns jovens, a juventude é vivida por vias de riscos, porém não podemos generalizar ou tomar como absolutos tais estereótipos para todos os jovens, mesmo que por outro lado exista um reforço da ideia de que ser jovem é ser assim, não viver essa fase de tal forma é não aproveitar a juventude, influência que também advém dessa visão criada para os jovens.

Sobre a fase juvenil como sendo um desvio, Peralva (1997, p.18) fala que "não por acaso, parte considerável da sociologia da juventude constituir-se-á então como uma sociologia do desvio: jovem é aquilo ou aquele que se integra mal, que resiste à ação socializadora, que se desvia em relação a um certo padrão normativo". Abramo (1997) diz que:

É nesse sentido que a juventude só está presente para o pensamento e para a ação social como “problema”: como objeto de falha, disfunção ou anomia no processo de integração social; e, numa perspectiva mais abrangente, como tema de risco para a própria continuidade social (ABRAMO, 1997, p.29).

Essa visão funcionalista do conceito de juventude retrata essa fase da vida como um momento de disfunção social caracterizada pela rebeldia, delinquência e radicalismo juvenil, visão que também tem sido fortemente influenciadora do modo de ser jovem. Margulis e Urresti (1970), conceitua a noção de juventude a partir da faixa etária como uma moratória vital, sendo um crédito que a juventude carrega por fazer parte dessa fase da vida a partir da demora na chegada à velhice, de poder se arriscar, viver o perigo sem ter medo de morrer, viver inconsequentemente e a sensação da imortalidade.

Para Peralva (1997), as fases da vida são interdependentes e hierarquizadas, nesse sentido, para a autora, a hierarquia constrói-se entre uma orientação definida pela lógica da modernização, de orientar o futuro através da renovação dos valores e o fundamento normativo da ordem moderna, que prioriza o passado enquanto elemento de significação do futuro, ou seja, "cabe ao passado, isto é à ordem social já constituída, domesticar, sem destruir, os elementos de transformação e modernização inerentes à vida moderna" (PERALVA, 1997, p.18).

Considerando o conceito de juventude em seu critério etário, são considerados jovens no Brasil, os que estão na faixa etária de 15 aos 29 anos de acordo com o estabelecido pelo Congresso Nacional, em 13 de julho de 2010, do qual aprovou a proposta de emenda à Constituição (PEC) nº 42/2008, relativa à juventude, que insere na Constituição o termo "juventude" e estabelece a faixa etária para essa população.

A Secretaria Nacional de Juventude (SNJ, 2005) e o Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE, 2005), delimita a idade para a juventude de 15 a 29 anos, dividida nos seguintes subgrupos: 15 a 17 anos – jovem-adolescente; 18 a 24 anos – jovem-jovem; 24 a 29 anos – jovem adulto. Como descrito o conceito de juventude a partir da faixa etária não é um dado universal, podendo variar de acordo com o país e instituições.

2.2 As Concepções Geracionais

Pode-se se dizer que com as mudanças científicas e tecnológicas, que ocorreram nos últimos tempos, estão surgindo também um novo espaço social que dá fruto a novas culturas, novas linguagens e novas formas de produção e aquisição do conhecimento. Vivenciamos na história quatro revoluções, a primeira entre 1760 e 1840 caracterizada pela máquina a vapor e ferrovias; a segunda no final do século XIX com o advento da eletricidade e da linha de montagem; a terceira

na década de 60 com a revolução digital ou do computador; a quarta na virada do século com a inteligência artificial, robótica, internet das coisas, veículos autônomos, impressão em 3D, nanotecnologia, biotecnologia, armazenamento de energia e etc.

A chamada Quarta Revolução Industrial conhecida por representar as inovações tecnológicas em curso, distingue-se das outras por ter mais velocidade, amplitude e profundidade, permitindo a fusão de tecnologias e a interação entre os domínios físicos, digitais e biológicos, além de caracterizar as gerações recentes que recebem a terminologia de geração X, Y e Z.

Em meios às revoluções ocorridas em nossa história, sugeriram diferentes modos de viver no meio social em busca de caracterizar as transições de mudanças de um tempo para o outro. O termo geração surgiu com o intuito de demarcar os acontecimentos históricos atrelado à biografia, ou tempo de vida dos sujeitos.

O conceito de geração passou por diferentes visões e concepções, em sua maioria ligado a sucessão de gerações medida pelo tempo em torno da noção de revezamento geracional. Segundo Mannheim (1993), as discussões que giram em torno do conceito de geração basicamente se dividem em duas: uma que acompanha a ideia positivista de quantificação geracional e outra pertencente à corrente histórico-romântica que enxerga a geração de forma qualitativa. A primeira alega que uma geração dura em média 30 anos e nessa visão é analisada a geração em seu tempo cronológico e faixa etária. Para Mannheim (1993), o conceito de geração positivista se restringe a encontrar o tempo médio que uma geração anterior é substituída por uma nova na vida pública. Já a segunda Mannheim (1993) diz que “o problema geracional se torna, dessa forma, um problema de existência de um tempo interior não mensurável e que só pode ser apreendido qualitativamente” (p. 516). Para ele, cada indivíduo vive com pessoas da mesma idade e idades distintas em uma plenitude de possibilidades contemporâneas.

De acordo com Mannheim (1993), o que forma uma geração não é uma data de nascimento comum, mas sim o processo histórico como jovens da mesma idade compartilha a geração atual. Já para o sociólogo inglês Philip Abrams (1982), que ampliou a ideia histórico social de geração ao relacioná-la à identidade, afirma que existe uma relação entre o tempo individual e o tempo social, a identidade é como consciência do entrelaçamento da história individual e da história social.

Para Abrams (1982), uma geração no sentido sociológico é o período onde a identidade é construída a partir de recursos e significados que estão socialmente e historicamente disponíveis.

Assim, novas gerações criam identidades e novas possibilidades para a ação.

Tanto Abrams (1982) quanto Mannheim (1993) afirmam que o início de uma geração é marcado por descontinuidades dominantes de determinada época histórica e institucional. O ritmo do tempo histórico-social é visto como central para a definição das novas gerações e identidades sociais, mais precisamente: é o processo de mudança que produz o anterior e o posterior.

Um dos maiores fatores que tem ajudado a identificar a passagem de uma geração para a outra têm sido os avanços tecnológicos e científicos, por exemplo, a geração X conhecida como a geração dos *Baby boomers*, foram os jovens nascidos entre 1946 e 1964 na Europa, oriunda depois da segunda guerra mundial. Experimentaram naquele momento um súbito aumento de natalidade, visto que, com o fim da guerra os soldados voltaram para suas famílias. Essa geração foi a primeira a crescer com a televisão, que na época era o principal meio de informações. Tanto na infância, quanto na adolescência e juventude, conviveram com a Guerra Fria, o que influenciou fortemente na visão política dessa geração e uma de suas expressões deu origem ao movimento *hippie*.

As pessoas nascidas a partir dos anos de 1978 fazem parte da geração Y que ficou marcada por viver o início da era tecnológica. Segundo Claro (2010), a única certeza dos jovens da geração Y é a imprevisibilidade dos acontecimentos, os jovens dessa geração são caracterizados por terem comportamentos diferentes, ritmos mais acelerados, serem interativos, têm rapidez e facilidade ao acesso às informações e dominam os avanços tecnológicos. Para Fagundes (2011), essa geração é considerada ambiciosa e familiar à tecnologia.

A geração Z, conhecida também como geração digital, é constituída dos nativos digitais nascidos a partir de 1993. A familiaridade à tecnologia acontece de forma natural e intensa. Essa geração é caracterizada pela facilidade de realização de várias tarefas ao mesmo tempo, o imediatismo e a dificuldade de lidar com autoridade e hierarquia. Segundo Fagundes (2011) e McCrindle (2011), os jovens dessa geração procuram por um mundo semelhante ao deles, totalmente conectado, aberto a interações, veloz e global.

Contudo, a saída de uma geração para outra é marcada por transformações significativas que afetam as relações sociais. Com a expansão do mundo digital, da tecnologia e da ciência, essas transformações têm sido cada vez mais rápidas. No espaço-tempo de cada geração, as juventudes são as protagonistas na propagação das novas descobertas, onde constituem suas identidades e projetos de vida sob influência de tendências e representações globais.

2.3 Noção de Juventude Segundo a Corrente Classista

A noção de juventude a partir da corrente classista, entende a categoria juvenil considerando o contexto da reprodução das classes sociais, isto é, a formação juvenil é definida por relações de classes que está sempre fundamentada pela desigualdade social causada pelas condições econômicas.

Para a corrente classista, a cultura juvenil é sempre uma cultura de classe, segundo Pais (1996):

Para ela, [...] as culturas juvenis são sempre culturas de classe, isto é, são sempre entendidas como produto das relações antagônicas de classe. Daí que as culturas juvenis sejam, por essa corrente apresentadas, como culturas de resistência, isto é, culturas negociadas no quadro de um contexto cultural determinado por relações de classe (PAIS, 1996, p. 48).

Entendida assim como cultura de classe, sempre aparece relacionada a um significado político. O que faz parte da cultura juvenil como as representações simbólicas, por exemplo, caracterizadas pelas tribos, comportamentos, linguagens, estilos, gostos, desejos, práticas de consumo e entre outros, são na verdade frutos de resistência contra a cultura dominante para criar novos espaços culturais.

A relação de classe se estabelece de forma antagônica e conflituosa, se estruturando a partir da posse ou dependência dos meios de produção. Definir a categoria juventude considerando os contextos de classes significa interpretar as frações de classes que reflete a desigualdade social que é determinada pela condição de classe dos jovens.

Torna-se cada vez mais pertinente considerar que é necessário garantir à juventude um tempo livre, sem uma maior responsabilidade com o trabalho, família, contas para pagar e outros compromissos que a vida adulta exige, nos remetemos ao debate sobre a necessidade de uma moratória social para os jovens. Esse tempo livre sem responsabilidades é definido por Margulis e Urresti (1970) como uma necessidade que o jovem tem de uma moratória social, período no qual se assegura aos jovens a conclusão dos estudos, formação e diversão. É um período para desfrutar antes que chegue a vida adulta.

Para Margulis e Urresti (1970), a moratória social é um prazo concedido ao jovem para sua formação, é o espaço de tempo concedido para se preparar, é um investimento pessoal da

qualificação nos estudos, em cursos, faculdade, na ida ao teatro, palestra, museus, cinema, antes que cheguem as responsabilidades da vida adulta, ou seja, é o momento de investir no capital cultural.

Por outro lado, quando analisamos a dualidade social existente em nossa sociedade entre pobres e ricos constatamos facilmente que a moratória social só é possível para os filhos da burguesia, visto que são eles que têm condições para investir em uma educação de qualidade, com escolas que desfrutam de boas estruturas físicas, materiais didáticos e tecnológicos, segurança e profissionais capacitados, além do tempo livre para as aulas de músicas, dança, ida ao teatro, museus, feiras tecnológicas, momentos de lazer etc. Como destaca Novaes (2007, p.01) “A condição juvenil é vivida de forma desigual e diversa em função da origem social; dos níveis de renda; das disparidades socioeconômicas entre campo e cidade, entre regiões do mesmo país, entre países, entre continentes, hemisférios”.

Os filhos da classe trabalhadora usufruem de uma outra realidade, em um contexto que para ter acesso a algum investimento cultural, conta apenas com os espaços públicos que majoritariamente são as escolas e praças públicas. As escolas de baixíssima qualidade não possibilitam que os estudantes desfrutem de boas estruturas físicas, materiais didáticos e tecnológicos, segurança e profissionais capacitados. As praças públicas também não são um exemplo de espaço de lazer e cultura ideal, além de contarem com o déficit da segurança pública.

O tempo livre garantido pela moratória social tem sido negado aos jovens das classes populares. Segundo dados divulgados pelo IBGE (2016), 15,0% dos jovens entre 15 e 17 anos estão fora da escola, o que totaliza cerca de 1,6 milhão de pessoas. Por outro lado, poderíamos deduzir que estes jovens teriam, no mínimo, completado todo o ensino fundamental, contudo, segundo Oliveira (2017, p.36), “No entanto isto não é verdadeiro”. Os dados do IBGE também revelam que dos quase 10,6 milhões de jovens nesta idade, 1,3 milhões evadiram do sistema escolar, ou seja, no ensino fundamental. Desse total, cerca de 61,4% não o concluíram, motivos que estão relacionados à entrada precoce no mercado de trabalho, seja porque necessitam ajudar na renda familiar, sustentar a própria família ou sustento individual. De acordo com Souza; Paiva (2012),

A inserção prematura e precária dos jovens pobres no mercado de trabalho informal, ou a sua desocupação prolongada, diferencia sua condição de moratória social da dos jovens de classes mais abastadas, posto que àqueles é associada uma

perspectiva negativa dessa condição, enquanto a estes estão intrínsecos os ideais da liberdade, conforto, e tolerância do meio familiar à fase de moratória, aspectos tidos como naturais da juventude. (SOUZA; PAIVA, 2012, p. 356).

Margulis e Urresti (1970) ainda afirmam que,

Jovens pobres não têm tempo nem dinheiro, moratória social, para viver um período mais ou menos prolongado com relativa indiferença e leveza, e mesmo quando o desemprego e a crise às vezes proporcionam tempo livre para os jovens das classes mais baixas, esta circunstância não leva à "moratória social", mas a uma condição indesejada, o "Tempo livre" é constituído pela frustração e miséria (MARGULIS; URRESTI, 1970, p.03)

O processo de “adulterização” juvenil da classe subalterna advém de uma necessidade que é determinada pela sua condição de classe, pois o jovem fora do sistema produtivo significa ter uma vida social marcada pela destituição de direitos, restando a marginalização, termo usado para garantir a imagem de bandidos de nascença, visão associada à periculosidade e de risco à sociedade, imagem descartada aos jovens ricos.

Normalmente, espera-se que a transição juvenil para a vida adulta seja definida pelas etapas a seguir: saída da escola com no mínimo a educação básica completa, entrada no mercado de trabalho e saída da casa dos pais coincidindo com o casamento e nascimento do primeiro filho. No Brasil, essa lógica linear não ocorre para todos os jovens devido a sua condição social, havendo a reversibilidade das etapas e até mesmo o não cumprimento completo delas, como por exemplo, a conclusão da educação básica, visto que muitos jovens não conseguem terminá-la.

Subtende-se que a garantia do trabalho é parte determinante para o processo de adulterização e segundo Viana (2014) é a partir do trabalho que o indivíduo ganha um novo estatuto jurídico e um conjunto de responsabilidades sociais. No entanto, dizer que o elemento trabalho é o resultado de um ciclo para a vida adulta é um equívoco quando se considera que o trabalho chega precocemente para os jovens pauperizados, enquanto para os outros jovens que estão do outro lado do muro elitizado, o trabalho é adiado. Souza e Paiva (2012) dizem que:

No contexto atual, com a consolidação do modo de produção capitalista, um dos principais elementos – ou o principal – dessa complexidade é a classe social na qual o jovem está inserido. Seja considerando os aspectos de construção de um novo núcleo familiar ou de limites e possibilidades de inserção tardia na lógica de mercado, a desigualdade na distribuição dos recursos apresenta-se como fator

determinante para as diferentes experiências de moratória social vivida pelos jovens. (SOUZA; PAIVA, 2012, p. 356).

A relação entre trabalho e juventude se difere sob a dualidade estrutural econômica, a juventude pobre enxerga o trabalho não como uma preparação para uma carreira profissional da vida adulta, mas o trabalho é o meio que pode garantir o acesso a condições suficientes para satisfazer suas necessidades, como pagar contas, garantir alimentação, saúde ou desejos de consumo e de lazer, como comprar roupas, acessórios, celulares, frequentar shows, cinema e shoppings. Para eles, o trabalho ou o emprego são nitidamente um meio para mobilidade social ou ascensão social que representa a saída de um presente ruim para um possível futuro melhor.

A valorização do trabalho dada pelos jovens de diferentes classes se constitui sobre percepções antagônicas, assim ocorre também com os motivos que faz do trabalho ser a causa de preocupações. Para os jovens das classes populares além de ter que enfrentar as limitações impostas pela sua condição social, eles têm que enfrentar também o poder das mídias de consumo. Com a lógica do consumo capitalista funcionando, aqueles que não têm concretizado seus desejos de consumo e de lazer são tidos como fracassados. Logo, fazer parte da juventude se configura em ter capacidades de adquirir uma mercadoria, surge, portanto, um novo setor consumista com costumes e comportamentos específicos, regidos pela lógica do capitalismo, ou seja:

A juventude aparece então como um valor simbólico associado a traços apreciados - especialmente pela estética dominante - que permite comercializar seus atributos (ou seus sinais externos) multiplicando a variedade de bens - bens e serviços - que impactar direta ou indiretamente nos discursos sociais que se referem a ele e identificá-lo. (MARGULIS; URRESTI, 1970, p.01).

É próprio da sociedade de consumo fazer do direito de escolha um dever de todos (DEBERT, 2010). Os jovens das camadas populares que estão nas comunidades e periferias, vivem em situações em que o direito de escolha é uma condição restrita, como afirma Simão (2014):

A experiência de ser jovem de origem popular nos grandes centros urbanos é condicionada por um tecido urbano esgarçado e completamente desigual em termos de oportunidades e possibilidades. Morar em favelas, conjuntos habitacionais, loteamentos irregulares e outros espaços populares urbanos é conviver com restrições impostas por uma distribuição irregular de equipamentos e serviços (SIMÃO, 2014, p.435).

Destacamos a parte final da citação do autor que fala sobre as restrições que jovens são obrigados a se submeterem, restrições que impossibilitam o acesso a bens materiais e culturais, visto que esta parcela da juventude sofre, de forma diferente, os impactos da sociabilidade do capital.

Sabe-se que para a humanidade existir e continuar existindo, suas necessidades vitais precisam ser asseguradas. Para isso, transformamos a natureza e dela extraímos recursos primordiais para satisfazer as carências vitais. Marx define que “o trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza” (1974, p. 255) e ainda “agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio deste movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza”. De acordo com as ideias marxistas, o trabalho deveria ser um princípio educativo e formativo, do qual o homem, utilizando a práxis (teoria e prática), cresceria em sabedoria e habilidade. O pensar e o fazer andariam juntos, o homem seria dono tanto dos meios de produção quanto dono da produção das riquezas sociais.

Entretanto, no modelo atual de sociedade, existem duas personificações: o capital (burguesia) e o trabalho (proletariado). A primeira personificação caracteriza-se como dona dos meios de produção e dos recursos, a segunda é responsável por produzir a riqueza social. O pensar e o fazer andam separados entre os que são os donos dos meios de produção, e os que são os trabalhadores, que vendem sua mão de obra.

A relação pueril com o trabalho muda naturalmente a relação com outras categorias sociais, por exemplo, o jovem que apenas estuda enxerga a escola e a educação diferente dos jovens que estudam e trabalham e o mesmo ocorre com os jovens que abandonaram a escola, os que só trabalham e os que nem trabalham e nem estudam. Os significados e as representações que esses jovens atribuem à educação são moldados pela sua condição social que estão ocupando, isso também ocorre na relação com a família, amigos, sonhos e projetos de vida.

Considerando isto, a interpretação e importância dada à escola sobre sua função está pautada sobre olhares distintos, a saber: exigência da escolaridade, para o mercado de trabalho para aqueles que entende a escola como exigência básica para a conquista de empregos melhores; na continuação dos estudos, para aqueles que acreditam que a escola pode lhe garantir a entrada no curso superior ou tecnológico; na socialização de informações que o ambiente escolar proporciona

através da comunicação entre colegas e professores, para aqueles que enxergam como responsável para as relações sociais.

A condição social tem consequências significativas nas trajetórias juvenis, o campo de possibilidades que jovens pobres vivenciam são dotados de possíveis descontinuidade, intermitência, transitoriedade, informalização, degradação do trabalho, desqualificação, responsabilidades precoces, limitações, ausências de bens culturais e materiais que são essenciais para a vida social.

A corrente classista contraria a noção de juventude homogeneizante de uma classe geracional, pois:

A dimensão da escolaridade (a qualificação certificada pelo Estado), o capital social (nomeadamente traduzido nas redes de relações interpessoais que permitem ter acesso a um emprego e ser “recomendado” para determinado trabalho) e o capital simbólico (com as suas dimensões também performativas, associadas a determinados consumos culturais, hexis corporais, etc.) são alguns dos fatores que explicam que haja fortes desigualdades entre pessoas pertencentes a uma mesma geração (SOEIRO; FERREIRA; MINEIRO, 2012, p.7).

Contudo, a relação entre trabalho e juventude não está sujeita apenas a questões culturais e demográficas, mas é determinada pela condição de classe existente. Ressaltando o que já foi dito, o trabalho, o casamento e as responsabilidades consideradas do mundo adulto, chega antes para uma parcela da juventude em uma fase que deveria ser para a concretude da moratória social. Viana (2014), é bem claro ao afirmar que a definição de juventude é essencialmente e inicialmente definida pela sua condição de classe, como podemos ver nas palavras do autor:

A Juventude está presente em todas as classes sociais e isto quer dizer que a questão da classe social interfere na forma de viver da juventude. Outros elementos diferenciadores são a raça, o sexo, a religião, a cultura, entre outros. É por isso que se pode falar em juventude católica, comunista, negra, etc. A diferença fundamental, porém, é a classe (VIANA, 2014, p. 59).

A existência de desigualdades sociais e a amputação de direitos que ela causa, tem constituído várias formas de juventudes, jovens que desenvolvem sua identidade, formação individual e coletiva e projetos de vida. Os espaços de que esses jovens desfrutem mais os bens

culturais e materiais que eles podem vir a ter, são elementos fundamentais que os fazem pensar no que querem ser, isto também denuncia suas escolhas e decisões quanto ao rumo de suas vidas.

2.4 Juventude como uma Categoria Socialmente Construída

Apresentamos o conceito de juventude considerando as seguintes narrativas: etária, geracional e como condição de classe, no entanto, pelos limites dessas abordagens entendemos a juventude como sendo uma categoria socialmente construída. Nas outras interpretações há certas limitações que impedem de compreender os jovens como um todo, um ser social, que se expressa para além de fatores etários ou geracionais e de condição de classes.

Com esta interpretação queremos ressaltar o jovem como sujeito social que constitui sua identidade considerando diversos fatores incluindo aspectos etários, culturais e sócio econômicos, valendo discuti-los sempre que necessário quando for o caso. Entendemos que não podemos construir o conceito de juventude desconsiderando possíveis derivados sociais que surgem a cada nova geração, a cada mudança política, cultural, econômica, e, portanto, sociais.

A noção de juventude como uma categoria socialmente construída começou a ser amadurecida a partir da década de 1960. A indústria cultural e o aumento do mercado de consumo dirigidos aos jovens nesse período não apenas influenciou a juventude, mas também para ela e por meio dela, reinventou as representações sociais como a moda, adornos, locais de lazer, músicas, revistas e etc. Os próprios momentos de lazer dos jovens nos finais de semanas e seus comportamentos nas baladas, em grupos e em tempo livre, levou a diversas interpretações por partes de muitos pesquisadores. Para Machado (2011):

Algumas dessas análises, ao tentarem explicar o processo de transição da geração jovem para a vida adulta, procuram evidenciar que ele é significativamente marcado por rupturas culturais. Outras, contrariamente, afirmam que o ingresso dos jovens na idade adulta acontece mediante a preservação e a manutenção de valores que garantem a continuidade cultural entre as gerações (MACHADO, 2011, p.32).

A partir dos anos de 1990, a definição de juventude como uma condição social e representação social (DAYRELL, 2003; PERALVA, 1997), passou a considerar a diversificação de ser dos sujeitos em determinado tempo histórico e grupo social, isto é, não existe uma única cultura, uma única organização social, o que existe é uma diversificação e várias formas de

representá-las. Para Dayrell (2003, p. 42), “essa diversidade se concretiza com base nas condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores) e de gênero, e também das regiões geográficas, dentre outros aspectos”.

Para José Machado Pais (1990), o conceito de juventude é definido a partir de dois critérios, a saber: o etário e o sociocultural. No primeiro, a juventude é definida como um conjunto social que pertence a uma cultura juvenil, a qual é classificada pela faixa etária, tornando-se uniforme e homogênea; no segundo, ela se apresenta como um conjunto social, que entre seus aspectos culturais, econômicos, sociais e políticos é diversificada e heterogênea.

O conceito de juventude homogênea pode ser compreendido também como uma representação, essa representação se dá a partir de significados universais, como imagens universais e simbólicas que falam dessa experiência como algo homogêneo, “um mito, uma construção social que existe mais como representação social do que como realidade” (PAIS, 1990, p.145).

Franco e Novaes (2001), também apresenta uma discussão teórica sobre representações sociais, afirmando que as representações sociais são elementos simbólicos que as pessoas expressam mediante o uso de palavras e gestos. No caso do uso de palavras, utilizando-se da linguagem oral ou escrita, as pessoas explicitam o que pensam, como percebem esta ou aquela situação, que opinião formulam acerca de determinado fato ou objeto, que expectativas desenvolvem a respeito disto ou daquilo e assim por diante. Por meio dos gestos se expressam pelas ações e comportamentos que também carregam seus elementos simbólicos dos meios sociais.

Considerando isto, é importante conhecer o jovem não somente pelas suas condições de subsistência (permanência, sobrevivência e estabilidade) ou de sua situação ocupacional. Segundo Franco e Novaes (2001), é preciso ampliar esse conhecimento pela compreensão de que são seres históricos, inseridos em uma determinada realidade familiar, com expectativas diferenciadas, dificuldades variadas e distintos níveis de apreensão crítica da realidade. De acordo com Groppo (2000, p. 15):

A juventude como categoria social [...] é uma representação e uma situação social simbolizada e vivida com muita diversidade na realidade cotidiana, devido à sua combinação com outras situações sociais – como a de classe ou estrato social – e devido também às diferenças culturais, nacionais e de localidade, bem como às distinções de etnia e de gênero.

Portanto, conceituar a juventude a partir da diversidade implica afirmar que não existe uma juventude, mas sim “juventudes” (DAYRELL, 2003; FRIGOTTO, 2004; CARRANO, 2007; OLIVEIRA, 2017). Contudo, como já mencionado, é necessário para entender a juventude, considerar que o social, o econômico e o cultural influenciam em muitos modos de ser jovem. Existem grupos juvenis com identidades distintas relativas a gênero, etnia, culturas, gostos musicais, estilos, sonhos, desejos, projetos, classes sociais diferentes, o que determina a existência de “Juventudes” e não, “Juventude”. Como destaca Garcia (2014, p. 60), "Juventude, no singular, expressa uma condição geracional ou populacional; no plural, Juventudes, situam-se os sujeitos em face da heterogeneidade de classe, gênero, cor, credo enfim, da diversidade de condições em que os jovens produzem suas identidades."

Restringir o modo de ser jovem com critérios rígidos, padronizados e limitantes é descartar a existência do multiculturalismo, além de desconsiderar as experiências de cada jovem que são autênticas, espontâneas e singulares. A experimentação torna um elemento atrativo para os jovens, pois é através da experimentação que se constrói também o elemento da autonomia.

Para Groppo (2015), a condição juvenil se configura a partir de uma relação entre sociedade versus indivíduos e grupos juvenis. Sendo assim, a relação entre sociedade e juventude acontece de forma dialética, "fundada numa contradição entre o movimento da integração/socialização e o movimento da autonomia/criatividade" (GROPPO, 2015, p. 20).

A contradição entre sociedade e juventude se expressa no modo institucional que a sociedade carrega em si mesma, que é integralizadora, normativa, homogênea, socializadora e na inadaptação e na resistência juvenil, que é heterogênea, tem subculturas, criações de crenças, novos estilos de vida e etc.

Groppo (2015) ainda fala que a concepção dialética da condição juvenil procura superar a visão não dialética a que tendem o modelo funcionalista e o pós-modernista. No modelo funcionalista defende a integração social, e tem-se o conceito de autonomia juvenil como disfunções, e perturbações na ordem social. No modelo pós-modernista, trata a ordem social como modelo de repressão a ser adaptável e homogeneização, e por outro lado exerce a criatividade e autonomia em alguns espaços culturais e sociais. Nas palavras do autor:

A concepção dialética da condição juvenil procura superar a visão não dialética a que tendem o modelo funcionalista e o pós-modernista, cada qual ao seu modo. O funcionalismo, pela ênfase quase que absoluta no polo da integração social,

considerando o que poderia ser traduzido como o impulso à Autonomia como disfunções, portanto, como perturbações na ordem social que tende ao equilíbrio. Os pós-modernistas, pela ênfase também exacerbada no polo da criatividade juvenil: ora tratando a “ordem social” como realidade imponderável a quem apenas podemos nos adaptar – e, em contrapartida, exercer a criatividade autorredentora em alguns espaços vagos (no cotidiano e na produção cultural); ora tratando tal “ordem” apenas como Poder negativo de repressão e homogeneização, não destacando os aspectos criadores/propositores do sistema no que se refere à condição juvenil (não necessariamente benéficos, diga-se de passagem), nem concebendo a articulação contraditória da totalidade formada entre sistema social e indivíduos. (GROPPO, 2015 p. 22).

Portanto, a condição juvenil é uma criação das instituições e processos sociais. As pessoas se mostram únicas desde fatores biológicos, emocionais e físicos até a sua socialização. Além da faixa etária ou quando chega a morte, não existe um fim predeterminado para questões do ser. A própria maturidade biológica resulta em reações, sensações e experiências peculiares determinadas por questões sociais que envolvem o sujeito. Por isso, a afirmação de que o jovem é um sujeito social está baseada em fundamentos de considerar a juventude em aspectos individuais e coletivos.

De acordo com Charlotte (2000), o sujeito é singular porque tem uma história, um modo de enxergar, interpretar e dar sentido ao mundo, assim como dar sentido também a sua posição que ocupa no mundo, às suas relações com os outros, à sua própria história e à sua singularidade, ele é diferente de todos como um ser singular.

Já o sujeito coletivo que se encontra inserido em relações sociais, é igual a alguns como parte de um determinado grupo social e diferente de todos como um ser singular, mas com uma determinada origem familiar, que ocupa um determinado lugar social. Essa corrente entende a juventude não apenas em sua faixa etária considerando apenas o desenvolvimento cronológico biológico do ser humano, uma fase da vida ou que a condição social determine que os jovens de uma mesma classe social gozem de uma homogeneidade cultural. Compreende ser necessário considerar os determinantes sociais que definem e constituem o que é ser jovem no seu cotidiano.

[...] porque é cotidianamente, isto é, no curso das suas interações, que os jovens constroem formas sociais de compreensão e entendimento que se articulam com formas específicas de pensamento, de percepção e ação. [...] Mais que fazer uma dedução dos modos de vida dos jovens a partir de um centro imaginário correntemente identificado com uma cultura dominante (de gerações ou de classes), parece ser preferível estar prioritariamente aberto a uma análise ascendente do modo de vida dos jovens, partindo de seus mecanismos infinitesimais, das estratégias e táticas cotidianas, tentando perceber como esses

mecanismos são investidos, utilizados, transformados, quais são as suas possíveis involuções ou generalizações (PAIS, 1996, p. 56).

Nos alinhamos a essa perspectiva porque queremos compreender os modos de ser dos jovens, suas percepções sobre os contextos frequentados, os significados que atribuem e o que expressam em uma sociedade multicultural, compostas de várias faces, heterogênea. Concordamos com Dayrell (2003) que quando diz que recortar a realidade dos jovens dificulta a sua compreensão como sujeitos, na sua totalidade. Portanto, enfatizamos a noção de juventudes, no plural, que faz parte de um processo mais amplo de constituição, acompanhando das experiências vivenciadas de cada contexto social.

3 PROJETO DE VIDA, ESCOLA E JUVENTUDE

3.1 Projeto de Vida: valores, biografia e campo de possibilidades

Na maioria das vezes o termo projeto está associado a uma ideia técnica e formal de elaborar etapas para cumprir um determinado trabalho, seja ele físico como a construção de um prédio ou mesmo na produção de trabalhos científicos que subseguem a determinadas fases.

Entendemos a ação de projetar de forma mais abrangente, com os aspectos pessoais que compõem as diversas formas de ser do sujeito social. Dessa forma, projetar faz parte do cotidiano de qualquer pessoa, todo mundo projeta algo, seja a curto ou longo prazo.

Considerando que os projetos fazem parte da vida do sujeito e que por eles são construídos, concordamos com Machado (2006) quando afirma que “tanto quanto o ar e os alimentos são imprescindíveis para a manutenção da vida em sentido biológico, os projetos o são para a existência de uma vida plena, em sentido humano” (p. 36). Os projetos de vida se constituem como etapas fundamentais para o desenvolvimento pessoal.

Eles não são já determinados e imutáveis, mas assim como o sujeito desenvolve sua identidade em peculiares contextos que sofrem influências de simbologias, culturas e condições sociais, os projetos também são construídos e reconstruídos a partir dos *valores* adquiridos ao longo da vida (MACHADO, 2006), da *biografia* e dos *campos de possibilidades* (VELHO, 2003) presentes na vida de quem o projeta e são *polissêmicos* (VIANA, 2012).

Quando damos significado a palavra projeto vemos que segundo a etimologia (2019), o termo projeto deriva-se do latim *projicere* que significa “lançar para diante”, “antes de uma ação”. Compreendemos que o projeto é um plano antes elaborado, projetar consiste na fixação de metas, sendo necessário ter clareza do que se almeja, das metas e dos objetivos a serem perseguidos.

Machado (2006) é convicto ao afirmar que não vivemos sem projetos e as metas que elegemos são sempre sustentadas por uma arquitetura de valores, a ideia que o autor defende acerca de projeto se baseia em três significados, a saber: *a referência ao futuro, a abertura para o novo, e o caráter indelegável da ação projetada*. O autor afirma que não há projeto sem *referência de futuro*, enfatiza que não se faz projeto se não há futuro e que o futuro não existe sem os nossos projetos, portanto, um projeto significa sempre a antecipação de uma ação envolvendo uma referência ao futuro sendo uma pretensão do que está por vir.

Sobre a *abertura para o novo* não se faz projetos apenas quando só se tem certeza ou quando se está preso pelas dúvidas, uma concepção determinística da realidade elimina a ideia de

projeto, visto que se o futuro existe, mas já está totalmente determinado, também não se faz projetos. Na escolha das metas de um projeto é necessário fugir das certezas, a tentação da determinação, por isso que certas aberturas para o desconhecido, para novas possibilidades, para o risco do insucesso se fazem necessário. “A sabedoria do projetar consiste na fixação de metas que podem ser atingidas independentemente dos agentes, ou tão imediatas que não sejam suficientes para motivá-los; mas que também não sejam tão inacessíveis que semeiem a sensação de impotência ou desamparo” (MACHADO, 2006, p. 7).

O caráter *indelegável da ação projetada* é trazido por Machado (2006) como a antecipação de uma ação, mas essa ação tem que ser realizada pelo sujeito que projeta, “não se pode ter projetos pelos outros. Assim como não pode viver pelo outro não se pode projetar por ele” (MACHADO, 2006, p.7).

Todo projeto tem seu início fundamentado em algo, as razões de quem leva a criá-lo podem vir de motivos individuais ou coletivos, mas todos são carregados por significados que advêm de valores conservados pelo idealizador do projeto. Segundo Machado (2006), esses valores são o que queremos conservar e levar conosco durante a caminhada em busca de concretizar o projeto.

É a partir dos valores adquiridos pelo sujeito ao longo de sua trajetória de vida que se torna clara a importância e o sentido das escolhas e decisões planejadas para o futuro. O projeto de vida passa a ter um sentido, o qual será regado pelas crenças e valores de quem o projeta.

Velho (2003) quando explica sobre projetos também apresenta as trajetórias de vida dos sujeitos e os valores que são construídos a partir de influências individuais e globais. O autor situa as trajetórias pessoais dentro de uma sociedade complexa moderna contemporânea que é heterogênea culturalmente e que deve ser entendida como a coexistência, harmoniosa ou não, de uma pluralidade de tradições, pois apresenta divisões sociais que dão origem a novos grupos sociais e assim a novos valores e a novas tradições, apresentando descontinuidades e contradições.

É dentro dessa sociedade complexa que o sujeito se destaca individualmente a partir de ideologias individualistas, mas também é influenciado por unidades englobantes, como nação, família, igreja e escola, que são responsáveis por inseri-lo em lugares sociais para realizar atividades ou papéis, este processo de inserção social é denominado de individuação.

O processo do sujeito com ele mesmo também é caracterizado pela busca do *Self* (EU), que se fundamenta em princípios que buscam definir a identidade do sujeito que se subseguem a algumas perguntas de si mesmo, a saber: quem sou eu? Qual a minha missão de mundo? Qual o

meu propósito de mundo? Com essas perguntas respondidas os projetos de vida tomarão destinos e finalidades diferentes com base em uma razão mais profunda que justifica os objetivos e ações imediatos da vida cotidiana. A jornada, em busca do *Self* e do propósito de vida, também é denominada de *projeto vital*, que segundo Damon (2009), “trata-se de uma preocupação suprema é a máxima resposta à questão, por quê? Por que está fazendo isso? Por que isso tem importância para você? Por que isso é importante? (DAMON, 2009, p. 43) ”. Acompanhado também de um desejo de realizar alguma mudança no mundo, de ser autor, protagonista de ações que possa contribuir para a sociedade. Tem a ver com uma citação parafraseada muito conhecida do Mahatma Gandhi que diz “seja a mudança que você quer ver no mundo”.²

Damon (2009) ainda ressalta que o “projeto vital é uma intenção estável e generalizada de alcançar algo que é o mesmo tempo significativo para o eu e gera consequências no mundo além do eu” (DAMON, 2009, p. 53). Entretanto, a busca do *Self* em favor de um bem comum e coletivo pode não ser encontrado por muitas pessoas, visto que essa temática nunca esteve presente em seu cotidiano, transformando-a em algo desconhecido, além de que:

Para muitos as necessidades de sobrevivência estão em primeiro lugar, condição essa que não lhes resta possibilidade de pensarem outras dimensões ou até mesmo alimentar suas expectativas para além de manter as condições impostas pelo modo de produção que tem aprofundado cada vez mais as linhas da extrema pobreza (CAÚ, 2017, p. 69).

Quando encontrado, o *Self* pode estar atrelado a um desejo nobre, ou pode ser de caráter destrutivo, isso ocorre pelo caráter polissêmico de projetos de vida que pertence ao sujeito.

Para tanto, entender projeto de vida nessa perspectiva significa apreender como possibilidade de projeção de futuro desejado, bem como alinhar as maneiras de atingir os seus propósitos que se lançam ao futuro, ressaltando com isso que considera a noção de trajetória de vida como oportunidade ou chance de atualização dos potenciais individuais (CAÚ, 2017, p.62).

²“Se pudéssemos mudar a nós mesmos, as tendências do mundo também mudariam. À medida que um homem muda sua própria natureza, também a atitude do mundo em direção a ele muda. Este é o mistério divino supremo. É uma coisa maravilhosa e a fonte da felicidade. Não precisamos esperar para ver o que os outros fazem”. (MAHATMA GANDHI, 1999, p. 153).

Com a predominância da ideologia individualista, Velho (2003) afirma que a consciência da biografia é fundamental, pois a trajetória do indivíduo passa a ter um significado como elemento constituinte da realidade. Para lidar com a heterogeneidade, descontinuidades, contradições e valores diferentes da sociedade complexa, Velho (2003) ainda defende que é necessário traçar projetos, pois a elaboração do projeto é “a conduta organizada para atingir finalidades específicas” (VELHO, 2003, p. 101), tornando-se uma antecipação da futura trajetória e biografia do sujeito. Nessa visão, a construção do projeto de vida se entrelaça com a história de vida entre passado, presente e futuro. No passado, a dimensão da memória passa a ser significativa para a construção do futuro. Segundo o autor, a memória é fragmentada e é a organização desses fragmentos adquiridos ao longo da vida que dão o sentido de ser e estar no mundo.

O projeto de vida concebe o sentido de *continuum*, de mudanças que passam de uma para outra de modo contínuo, associadas à ideia de tempo passado, presente e futuro as quais são históricas e sociológicas.

Leccardi (2005) nos mostra que a concepção de tempo se debruça ao longo da história em duas vertentes: a de tempo cíclico e a de tempo linear. Para a primeira, o tempo é um infinito retorno de sequências de ciclos repetíveis, sem que haja acontecimentos singulares como se fosse um círculo sem fim. Para segunda, o tempo se caracteriza como sendo retilíneo e de eventos irrepitíveis e irreversíveis.

Na concepção de tempo retilíneo, os acontecimentos são unívocos e infinitos, seu fim apresenta uma finalidade. Portanto, concordamos com a autora, compreendendo que a concepção de tempo é uma dimensão sócio cultural que se transforma ao longo da história. Fundamentada na concepção do tempo linear, a progressão de acontecimentos em direção ao futuro passa por projetos de vida que são direcionados pelas escolhas e decisões do presente.

Vianna (2012) aponta o conceito de “projeto” como sendo polissêmico, pois para ter uma definição clara sobre projetos é necessário colocar em pauta fatores que vão desde as satisfações individuais quanto as necessidades do indivíduo. Para o autor, o projeto é o resultado do querer do sujeito mais a intencionalidade de efetivar atividades e ações em geral.

Já os projetos de vida são aquilo que os indivíduos querem e intencionam fazer com sua vida. Essa dualidade entre projeto de forma geral e projeto individual é discutido por Vianna (2012) sobre duas visões, uma que considera a existência humana e a outra que considera a essência

humana. Ambas tomam caminhos diferentes quando colocadas sob análises de questões sociais, sobretudo, com questões econômicas.

O projeto se relaciona intrinsecamente com a essência humana, porque dela vem os sonhos, o pensar, a liberdade de escolher o que se deseja, do que realmente somos. Nesta perspectiva o projeto de vida ganha sentido nas necessidades humanas que entram em contradição com aquilo que só se preocupa em garantir a existência humana. De acordo com Vianna (2012, p. 7):

Isso significa que o projeto de vida pode ser uma janela para a liberdade, se for constituído a partir da essência humana, ou seja, das necessidades radicais do ser humano que entra em flagrante contradição com a sociedade capitalista ou pode ser apenas uma reprodução da alienação, na qual a “servidão voluntária”.

O projeto de vida pode refletir na negação do que somos e do que vivemos. Quando colocado sobre a égide do sistema capitalista que rege a lógica dos meios de produção que sustenta a existência humana, constata-se que os indivíduos estão submetidos a um processo de alienação, exploração e dominação, essa opressão está presente em todas as relações sociais, sobretudo, no trabalho que é resultado da dominação e exploração simultânea.

Nessas condições, os projetos de vida dos trabalhadores, que sofrem a alienação sistematicamente, são limitados pelas podas que o explorador da mão de obra realiza nas rotinas diárias dos trabalhadores, que os força a ter que escolher entre as possibilidades disponibilizadas de ser e viver.

De acordo com essas duas visões sobre a definição de projetos de vida, Vianna (2012) conclui que há duas configurações de projetos de vida: “projeto de vida alienado e projeto de vida libertário”.

O primeiro significa uma busca de conformação do indivíduo à sociedade capitalista, buscando apenas melhores condições no seu interior e o segundo significa uma luta pela liberdade e autorrealização que entra em confronto com a totalidade da vida social burguesa e que se manifesta mais na própria luta do que na existência cotidiana, que, no entanto, também é um espaço de luta. O segundo significa algo mais raro e manifesta uma luta pela liberdade e pela autorrealização, que se mescla com a busca da sobrevivência, num equilíbrio que pode pender para um lado ou outro, dependendo do indivíduo, seus valores, representações, sentimentos, condições de vida. (VIANA, 2012, p. 7).

Velho (2003) atribui a realização de projetos de vida ao campo de possibilidades. O projeto de vida não é linear ou já predestinado e, portanto, ele não deve ser entendido como resultado de um cálculo matemático ou de um processo linear, como está presente no senso comum, mas decorre das possibilidades que advêm do contexto socioeconômico e cultural que os indivíduos estão inseridos, de onde vêm suas experiências de vida. O indivíduo traça seu projeto influenciado pelo campo de possibilidades em que está imerso. De acordo com Velho (2003, p. 28):

Campo de possibilidades trata do que é dado com as alternativas construídas do processo sócio histórico e com o potencial interpretativo do mundo simbólico da cultura. O projeto no nível individual lida com a performance, as explorações, o desempenho e as opções, ancoradas a avaliações e definições da realidade.

O campo de possibilidades é o conjunto de alternativas que o sujeito tem a oportunidade ou não de experimentar, esse campo trabalha com a multiplicidade de realidades sociais, o que potencializa a metamorfose do indivíduo. Dada essa metamorfose, nasce naturalmente uma necessidade de mudar os projetos de vida.

Segundo Velho (2003), o indivíduo passa a negociar com a sua realidade que é composta por outros projetos, de pessoas ou grupos, como a família e instituições, valendo ressaltar que mesmo se falando de grupos ou coletivos, estes não podem ser considerados homogêneos pois o formato coletivo não garante o compartilhamento igualitário de informações, os projetos continuam sendo reinterpretados.

Uma vez entendido o que é o campo de possibilidades, é importante não o confundir como o campo que vai garantir a realização dos projetos, pelo contrário, é ele que pode garantir que o projeto não saia como planejado, pois os indivíduos “são empurrados por forças e circunstâncias que têm de enfrentar e procurar dar conta” (Velho, 2003, p. 45).

Apesar de existir a capacidade de escolha, quando os sujeitos reconhecem que as possibilidades não podem ser alcançadas tão facilmente, as recompensas projetadas são adiadas, passando cada vez mais a investir no futuro a longo prazo.

Os projetos individuais sempre interagem com outros dentro de um campo de possibilidades. Não operam num vácuo, mas sim a partir de premissas e paradigmas culturais compartilhados por universos específicos. Por isso mesmo são complexos e os indivíduos, em princípio, podem ser portadores de projetos diferentes, até contraditórios (VELHO, 2003, p. 46).

A contradição dos projetos de vida surge de acordo com o contexto social, econômico e cultural que a pessoa está inserida. Tal circunstância ocorre porque essa tríade apresenta categorias fundamentais para decisões e escolhas na vida. Categorias como a família, o trabalho, religião, educação fazem parte do que chamamos de campo de possibilidades. Portanto, o campo de possibilidades é composto por determinantes sociais que alimentam diferentes desejos juvenis.

Quando colocadas no âmbito social, reconhecemos que em um sistema capitalista de onde surgem essas categorias, os projetos de vida tomam rumo diferentes, a exemplo disso é a relação entre projeto de vida e trabalho, visto que os obstáculos para aqueles que vivem do trabalho proletariado são fruto das desigualdades sociais, que balizam a construção de seus projetos de vida.

A relação entre projeto, trabalho e juventude existe, e de fato o trabalho como está posto sobre o comando do sistema capitalista é determinante para a realização ou não de projetos. Concordamos com Vianna (2012) quando afirma que:

Assim, para entender a posição da juventude diante do trabalho é necessário entender a dinâmica do trabalho na sociedade capitalista, a inserção da juventude nessa sociedade, objetivando entender a recusa do trabalho e os projetos de vida relacionados a ele ou que marcam a sua recusa. (VIANNA, 2012, p. 164).

Decorrente da condição social, constata-se que os projetos de vida de muitos jovens se constituem em uma impossibilidade, pois os mesmos estão preocupados com sua sobrevivência, como aponta Vianna (2012, p. 169):

[...] a elaboração de um projeto de vida é, para milhares de seres humanos, uma impossibilidade. Isso se deve ao fato de que estão preocupados com a sobrevivência, em primeiro lugar, e não resta tempo, possibilidade ou mesmo expectativa para ir além disso. Esse é o caso dos indivíduos pertencentes ao lumpemproletariado ou, em grande parte, ao proletariado logo, as condições sociais impedem a elaboração de um projeto de vida. Além disso, essas condições desfavoráveis também permite a elaboração de projetos de vida sob o signo da alienação, o que significa o uso da liberdade para a não-liberdade. (VIANNA, 2012).

Para estes que sofrem com o trabalho alienado têm-se sua liberdade negada ou reduzida à luta pela liberdade, nem todos os jovens podem desfrutar da juventude com o significado apenas de transitoriedade, como uma preparação para as responsabilidades da vida adulta, visto que as

mesmas podem chegar antes mesmo que terminem o Ensino Médio. De acordo com Carrano (2013, p. 101):

[...] para jovens das classes populares as responsabilidades da “vida adulta”, especialmente a “pressão” para a entrada no mercado de trabalho, ou ainda a experiência da gravidez, de maternidade e de paternidade, chega enquanto esses estão experimentando um tipo determinado de vivência do tempo de juventude.

Para os planejamentos da transitoriedade para a vida adulta ou projetos para o trabalho, continuação dos estudos, vida efetiva, lazer entre outros, além de ser preciso ter segurança de si mesmo, no autoconhecimento, na clareza das aptidões, no que se deseja ser, é importante também entender o campo das possibilidades para traçar metas e estratégias necessárias dentro dos espaços de sobrevivências onde serão formulados e implementados os projetos. Principalmente porque na fase juvenil, o projeto de vida subsegue algumas indagações como: O que fazer? Como fazer? Para onde ir? Qual é o meu lugar no mundo?

Concordamos com a ideia, inspirados em Schutz (1979), de que o projeto de vida seria uma ação do indivíduo de escolher um, entre os futuros possíveis, transformando os desejos e as fantasias que lhe dão substância em objetivos passíveis de serem perseguidos, representando, assim, uma orientação, um rumo de vida. Essa visão de autonomia de escolha remete-se a noção de projetos de vida libertários, que faz parte da essência humana.

A ideia de projeto de vida remete a um plano de ação que o sujeito se permite realizar em algum momento de sua vida, seja ele profissional, acadêmico ou afetivo. Tais elaborações dependem sempre de um campo de possibilidades dado pelo contexto social e econômico no qual o sujeito se encontra inserido.

Ter um projeto significa estabelecer metas, por isso não basta apenas construir teoricamente um projeto, mas tanto aquilo que foi pensado em realizar quanto aquilo que será feito para atingir a meta, não só é indispensável como faz parte do processo da construção do projeto, afinal, o projeto foi elaborado para ser realizado.

O projeto só é projeto quando quem o projeta pode realizar, o projeto não é uma simples representação do futuro, do amanhã, do possível, de uma ideia, é o futuro a fazer, um amanhã a concretizar, um possível a transformar em real, uma ideia a transformar em ato (MACHADO, 2006).

Para que essas metas sejam palpáveis, são necessários instrumentos operacionais que guiam as ações, pois:

Assim como é importante discernir o que vem antes dos projetos, também o é reconhecer a necessidade de associá-los com procedimentos, que visem a implementação das ações em busca de metas antecipadas, bem como de provê-los de instrumentos de avaliação, e de trajetórias emergentes, em busca de novas metas. A realização do que se projeta exige certo nível de organização, de planejamento das ações. Não basta o improvisado é preciso estabelecer metas intermediárias, articular objetivos parciais, eventualmente em certo encadeamento, conceber indicadores relativos aos cumprimentos das metas. (MACHADO, 2006, p. 15).

Para isso, a instituição escolar é vista como potencializadora na contribuição da construção de projetos de vida, ela é o lugar ideal para promover atividades pedagógicas que situem seus estudantes em suas trajetórias de vida, os ajudem a traçar metas, criar estratégias e compreendam seu campo de possibilidades para tornarem seus projetos concretos.

Ressaltamos que o estágio da juventude é o espaço e tempo de desenvolvimentos, é a construção da personalidade, de habilidades, capacidades e de potencialidades que irão servir para a vida adulta, sobretudo, porque, como destaca Peralva (1997 apud DAYRELL, 2013), na infância brinca-se, na juventude prepara-se e forma-se, e na idade adulta, trabalha-se. Consideramos esse momento da vida uma etapa fundamental para o amadurecimento das decisões e escolhas para a vida adulta.

3.2. O Papel da Escola na Construção dos Projetos de Vida dos Jovens

A terminologia da palavra educação significa instruir, fazer crescer, criar, conduzir, levar a algo, a um fim. Nas palavras de Saviani (2007), a educação é capaz de ser a mediadora da compreensão das relações sociais no seu profundo e não apenas promover o ensino de conteúdo curriculares, é fazer compreender a sociedade em sua totalidade, de onde surgiu; quais as suas contradições; o que a move. O autor ainda esclarece que a educação é um processo por meio do qual a humanidade elabora a si mesma em todos os seus mais variados aspectos, ou seja, a “educação é a mediação no seio da prática social”. Através dessa concepção podemos concluir junto com Saviani (2007) que o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa é a prática social.

A educação é composta por intencionalidades. De acordo com Libâneo (1990) e Freire (1983), a educação não é neutra, ela é um ato político, e a política é o Estado em ação, contudo, a educação é um conjunto de ações intencionais para uma determinada finalidade. Como já é sabido, a ponte que leva a educação para a sociedade é a instituição escolar.

Libâneo (1990) afirma que a Escola age de forma consciente e intencional, sendo sua função formar para alcançar as exigências da sociedade e no nosso entendimento as exigências sociais fazem parte de uma negociação entre interesses individuais e coletivos, e os interesses coletivos são representados pelo Estado que estabelece seus regimes e normas por meios das instituições e leis.

Discute-se muito sobre a função da escola em vários âmbitos, seja sua relação com o trabalho, com a família, com a cultura e sobretudo com a formação do sujeito social. Para tanto, também tentam definir o que é de responsabilidade da escola ou da família, e nesse sentido, surgem perguntas como: a escola deve falar sobre esse tema? É papel da escola falar sobre violência, drogas, sexo, relacionamentos, diversidades, projetos de vida, vocação, escolhas profissionais?

Essas são algumas perguntas que rodeiam a indefinição da função da escola. Apesar do nosso foco ser projetos de vida, acreditamos que não tem como falar sobre juventudes sem discutir essas questões presentes na vida dos jovens. Assim, como existem várias juventudes e para entendê-las é necessário considerar suas diferenças, uma escola que entende essas diferenças reconhece que recebe sistematicamente não apenas uma juventude, mas várias juventudes.

Mas porque a escola deve discutir sobre projetos de vida? Levando em conta os 12 anos que uma pessoa passar aproximadamente na escola, desde o ensino fundamental I até o ensino médio, se a pessoa deseja fazer um curso superior, a escolarização dura aproximadamente 16 a 18 anos, dependendo do curso, e, portanto, mesmo que o indivíduo não goste da escola, ele não pode ignorá-la, afinal ela influencia no destino social de cada pessoa.

Essa é uma das razões pela qual a escola é uma das instituições mais importantes de modelação da biografia individual. A escola é dona de um momento crucial no processo de mobilidade social de quem a frequenta, isso porque é a partir dela que o indivíduo vai para diferentes percursos. Para alguns jovens, ela representa um atalho curto para a escola profissional ou para o mercado de trabalho, para outros é um caminho longo com a educação superior e posteriormente o mercado de trabalho.

Contudo, a escola é um lugar em que o projeto de vida dos estudantes pode tomar forma, é nela que o jovem está para ser orientado em certa direção, para algum lugar da estrutura social. A escola é o mecanismo de preparação, seleção e localização.

Os modelos de escolas que contamos atualmente estão divididos de acordo com a estrutura social que é considerado legítimo em um sistema capitalista. Nessa conjuntura a estrutura da educação está dividida em três mundos sociais: 1) o mundo das escolas profissionais básicas, dominado por jovens com origem em famílias de posições sociais baixas; 2) o mundo das escolas que qualificam para a entrada na universidade (escolas de referências, escolas profissionais avançadas e escolas técnicas), socialmente mais variadas e frequentadas por estudantes cujas famílias têm um estatuto social médio; 3) o mundo das escolas que constituem ambientes socialmente elitistas, dominado por estudantes oriundos/as de famílias de estatutos elevados.

Já sabemos que as exigências sociais não são estáticas, elas se renovam junto com os avanços sociais e culturais, com as descobertas tecnológicas e científicas e com os novos modelos de sociedades. Por isso é natural desejar que o ensino e a prática escolar sejam coerentes com essas exigências e inovações que surgem com o passar do tempo, visto que é dada à escola a responsabilidade da democratização dos conhecimentos sociais e globais. Assim, como os projetos estão para a transformação, a educação também está. Para Machado (2006):

[...] a educação sempre permaneceu, e sempre permanecerá, tributária de ideias utópicas. Sempre será motivada pelo o que é possível imaginar e não apenas pelo o que é possível imaginar como possível. Nunca poderá resumir-se apenas a utopias, mas jamais poderá prescindir delas. Frequentemente inspirados por elas, os projetos educacionais buscam as condições de operacionalidades necessárias para as fecundações e/ou transformações prefiguradas. (2006, p. 21).

Projeto só é projeto quando pode ser realizado, isso serve tanto para os projetos educacionais quanto para os projetos de vida. Projeto, Educação e Escola se interligam nos seguintes aspectos: criações de metas, criações de estratégias, compreensão do campo de possibilidades e organização de ações para uma determinada finalidade. Machado (2006) afirma que:

Tendo por base a presente perspectiva, onde a ideia de projetos representa o fio condutor para a organização das ações, a educação tende a transformar-se, mais do que nunca, no elemento vital da dinâmica social, tanto na alimentação dos tecidos que compõem e integram a complexa teia de inter-relações entre

indivíduo/ sociedade, quanto como fonte de energias necessárias para as transformações a serem implementadas (MACHADO, 2006, p. 28).

A orientação educacional de permitir aos estudantes a elaboração de um projeto pessoal de existência é tanto importante quanto a própria educação, pois ambos se caracterizam em busca de uma transformação social, seja ela coletiva ou individual. Considerando o que já foi afirmado sobre o que é projeto de vida e como ele se constitui na vida dos jovens, explicamos que o campo de possibilidade dos sujeitos que projetam tem interferência significativa na realização de projetos de vida.

Enxergamos a escola como um campo de possibilidades em potencial para o fracasso ou sucesso de projetos de vida, visto que ela influencia diretamente na construção e definição de valores e expectativas futuras. Outra categoria importante a ser destacada na teia que tece Projeto, Educação e Escola é a categoria juventude. A partir de pesquisas levantadas sobre a juventude, verificamos que os estereótipos criados para os jovens foram construídos em cima de concepções de disciplinamento, rigidez e a tentativa de adiantamento da conduta adulta.

Por muito tempo a responsabilidade de formar os jovens ficou nas mãos dos adultos que transferiram majoritariamente essa tarefa para a escola. A escola, portanto, sempre se esforçou para que a maturidade da vida adulta chegasse cada vez mais rápido. Dentro de um contexto em que compreender a condição juvenil não era muito considerada, o uso do termo rebeldia para taxar os jovens se tornou cada vez mais comum, adjetivo que adveio das ações juvenis que iam de contra aos comportamentos e exigências que os adultos reclamavam.

Quando observamos a escola em situações atuais, percebemos que a raiz da estrutura escolar não teve muitas mudanças, pois a visão de disciplinar comportamentos para a vida adulta ainda está presente, assim como também a visão de que os jovens são rebeldes, difíceis de lidar e de conversar. Nos alerta Dayrell (2007) que a escola e seus profissionais culpam a juventude por ser individualista (hedonista) e irresponsável.

Na escola o jovem é visto apenas como aluno e sua condição juvenil para além dos muros da escola não é levada a sério, ela não tem se importado em considerar a fase juvenil como um momento de preparação para a vida adulta que é composto por várias variáveis, a saber: cultural, histórica, econômica, social e global, onde não são estáticas e que têm mudado em um curto período.

Dentro de um contexto de impasses entre a escola e juventudes, cria-se cada vez mais um ambiente desarmonioso e de insatisfação de ambos, os jovens não encontram estímulos e significados para frequentar a escola, pois para eles não há sentido, visto que existe um choque de cotidiano e inserção culturais. Isto é, existem dois cotidianos e duas respectivas culturas que não dialogam entre si, a do jovem e a da instituição escolar.

A Escola tem dificuldades de acompanhar aspectos culturais da juventude que são construídos com o passar do tempo, dificuldades de entender que os alunos não mudam de mundo quando entram na escola, pelo contrário, eles levam coisas do seu mundo para a escola e isso faz parte da socialização, pois o campo escolar é o espaço em que circulam não só os conhecimentos científicos, mas também os conhecimentos populares, que pertence a quem a frequenta. No ensino médio, são os jovens os seus principais frequentadores. Logo, temos que pensar a escola considerando as juventudes.

Como já mencionado os avanços científicos e tecnológicos têm sido um forte apontador para mostrar o quanto as sociedades têm se reinventado. Pensando nos processos de transições sociais e adaptações das novas culturas e dos novos espaços sociais, apontamos a instituição escolar como uma potência futurista, afinal, ela é responsável por transmitir os conhecimentos sociais sistematizados.

Segundo Pierre Lévy (1999, p. 158) “o saber-fluxo, o saber-transação de conhecimento, as novas tecnologias da inteligência individual e coletiva estão modificando profundamente os dados do problema da educação e da formação”. A relação com o saber se tornou volátil. A velocidade da renovação dos saberes tem mudado a forma do sujeito se relacionar com o trabalho, com as pessoas e com as famílias.

Antes era muito comum as pessoas se aposentarem por um único trabalho, não se exigia muito para aprender novas funções, habilidades e competências. Atualmente, muitas competências adquiridas por uma pessoa no começo de seu percurso profissional serão obsoletas no fim de sua carreira. Segundo Lévy (1999, p. 175):

O velho esquema segundo o qual aprende-se uma profissão na juventude para exercê-la durante o restante da vida encontra-se, portanto, ultrapassado. Os indivíduos são levados a mudar de profissão várias vezes em suas carreiras, e a própria noção de profissão torna-se cada vez mais problemática. Seria melhor raciocinar em termos de competências variadas das quais cada um possui uma coleção particular.

Com os novos avanços, descobertas e mudanças, a preparação educacional para o mercado de trabalho não só mudará como já está mudando, pois existem novos espaços de trabalho para além do mercado de trabalho formal, como por exemplo, o espaço digital e o empreendedorismo, dos quais estão cada vez mais sendo discutidos atualmente. Para Lévy (1999, p. 175):

A antiga relação com a competência era substancial e territorial. Os indivíduos eram reconhecidos por seus diplomas, que por sua vez eram vinculados a disciplinas. Os empregados eram identificados por postos de trabalho, que declinavam profissões, as quais cumpriam funções. No futuro, irá tratar-se muito mais de gerenciar processos: trajetórias e cooperações. As diversas competências adquiridas pelos indivíduos de acordo com seus percursos singulares virão alimentar as memórias coletivas. Acessíveis online, essas memórias dinâmicas com suporte digital servirão em contrapartida às necessidades concretas, aqui e agora, de indivíduos e de grupos em uma situação de trabalho ou de aprendizagem (é o mesmo). Assim, a virtualização das organizações e das empresas "em rede" corresponderá em breve a uma virtualização da relação com o conhecimento.

Os novos espaços sociais estão ocupando cada vez mais o cotidiano dos jovens, pois se tem revelado novas oportunidades de formação, de visões de mundo e de trabalho. No Brasil, dois a cada três jovens desejam empreender no seu futuro, como mostra a pesquisa realizada pela Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro-Firjan (2016). Nesse sentido, a escola ainda mostra-se presa ao modelo tradicional, sendo necessário se reinventar, assim, ela não só contribuirá para a formação integral do sujeito, como pode ajudar a diminuir a desigualdade de acesso ao conhecimento, por meio de abordagens atuais e que mostrem o que há de inovação no mundo.

No nosso entendimento todas essas mudanças também significam que os projetos de vida dos jovens das camadas populares têm se reinventado e saído do modelo tradicional que oferta a mesma possibilidade: terminar o ensino médio e entrar no mercado de trabalho formal, abandonar a escola para trabalhar em trabalhos precarizados, trabalhar e estudar e a possibilidade remota de continuar com os estudos.

Porém, por mais que as relações com o trabalho, com as pessoas e com as famílias apresentam mudanças, a escola continua sendo lugar de aprendizagens, relações interpessoais e esperança para aqueles que a enxergam como meio de condições de vidas melhores. Pesquisa realizada em uma escola pública de Belo Horizonte por Dília Glória (2003), revelou que os familiares dos estudantes investigados atribuem importância à escolarização dos filhos, sobretudo,

por acreditarem que a educação escolar seja um fator considerável para a ascensão ocupacional e melhores condições de vida.

Os alunos e seus familiares percebem que a formação escolar é essencial para a ascensão social e essa confiabilidade dada à escola aumenta a sua responsabilidade, principalmente no tocante à preparação para a entrada no mercado de trabalho, já que existe uma lógica natural que foi criada e instituída na sociedade de que primeiro estuda e depois trabalha, além de saberem que aqueles com formações acadêmicas maiores ocupam os melhores espaços no mercado de trabalho.

A ressignificação de espaços para a aquisição de novos saberes é uma demanda social, que exige que a educação se reorganize de acordo com seus objetivos ou contextos, nos quais cada um ocupa uma posição singular e evolutiva.

No momento atual presenciamos a era digital e a incorporação da inteligência artificial, que implica na construção de novas formas de aprender, já que existe uma mutação contemporânea da relação com o saber e é partindo disso que os jovens se socializam e extraem ideias, sonhos, desejos e, sobretudo, projetos de vida.

De acordo com Dayrell (2005, p. 37), um ensino que pensa nos jovens é aquele “em que se consideram os processos educativos necessários para lidar com um corpo em transformação, com os afetos e sentimentos próprios dessa fase da vida e com as suas demandas de sociabilidade”. Para estabelecer qualquer relacionamento com a juventude, segundo Carrano e Dayrell (2014), é preciso refletir sobre as múltiplas dimensões da condição juvenil, com ênfase nas culturas juvenis, na sociabilidade, no trabalho, na relação dos jovens com o tempo e o espaço, e a participação juvenil.

Essas compreensões e aplicabilidade no cotidiano escolar também são capazes de nortear e clarear o processo de elaboração de projetos de vida que faz parte do universo dos jovens. Para Machado (2006):

A justificativa dos conteúdos disciplinares a serem estudados deve fundar-se em elementos mais significativos para os estudantes, e nada é mais adequado para isso do que a referência do projeto de vida de cada um deles, integrado simbioticamente em sua realização aos projetos pedagógicos das unidades escolares (MACHADO, 2006, p. 29).

As práticas escolares contextualizadas ao cotidiano de suas juventudes têm potencial de despertar o interesse do aluno no processo de ensino-aprendizagem e efetivamente prepará-los para o que irão enfrentar em sua realidade. Para isso, é necessário mostrar e trabalhar o cenário dos

aspectos sociais, sobretudo, em busca de fazer ser compreendida a situação atual da sociedade. É mostrar o campo das possibilidades e refletir sobre elas. Desta forma, os jovens terão clareza das reais condições para projetar seus planos, de forma não alienada. De acordo com Dayrell:

Quanto mais o jovem conhece a realidade em que se insere, compreende o funcionamento da estrutura social com seus mecanismos de inclusão e exclusão e tem consciência dos limites e das possibilidades abertas pelo sistema na área em que queira atuar, maiores serão as suas possibilidades de elaborar e de implementar o seu projeto. As duas variáveis demandam espaços e tempos de experimentação e uma ação educativa que a possa orientar (2005, p. 03).

Assim como o projeto tem uma finalidade futurista a escola também pensa no futuro. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) no art.1 § 2º “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”, no art. 2º diz que “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. O ensino médio, portanto, é a modalidade de ensino que evidencia a transitoriedade que os jovens percorrem entre a fase juvenil para a vida adulta e entre o presente em função de um futuro.

Apesar de a LDBEN 9394/96 assegurar que é dever da escola garantir o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, a prática social, o preparo para a cidadania e a qualificação para o trabalho, na verdade a realidade da escola pública brasileira tem se resumido aos objetivos de preparar para o mercado de trabalho formal ou precário e a continuação dos estudos (ensino superior ou tecnológico).

Segundo dados divulgados pelo IBGE (2016), 15,0% dos jovens entre 15 e 17 anos estão fora da escola, o que totaliza cerca de 1,6 milhão de pessoas, deixando o acesso ao mercado de trabalho formal e o ensino superior ou ensino tecnológico muito distante de sua realidade. O maior motivo que tem levado os jovens abandonarem a escola é a necessidade de arrumar um emprego que não exija a certificação do ensino médio como requisito para a contratação, o que os colocam em situações de trabalhos de riscos, vulneráveis e precários.

Em pesquisa realizada pelo Movimento Todos pela Educação de título “Repensar o Ensino Médio”, revelou que para 41,7% dos jovens pesquisados, a maior dificuldade para prosseguir os estudos advinha de dificuldades financeiras. Em segundo lugar o problema de conciliar estudos e

trabalho, com 13,8%. Na pesquisa foram investigados 1551 jovens entre 15 e 19 anos, em sua maioria (87%) matriculados no Ensino Médio. Para Oliveira (2017), “se considerarmos os dois itens juntos, vez que ambos estão relacionados a questões de ordem financeira, chega-se à conclusão que, para cerca de 55% dos jovens, a questão financeira representa a maior dificuldade para continuar a escolarização (OLIVEIRA, 2017, p. 42).

Damon (2003, p. 142) diz que “a escola deve mostrar aos estudantes a relevância dos estudos para as suas vidas e orientá-los sobre as possibilidades do que querem viver, de onde querem trabalhar ou de que vida pretende levar”. Sem uma orientação educacional sobre projetos de vida, os jovens tendem a continuar tendo os mesmos pensamentos e as mesmas limitações do campo de possibilidades, visto que a educação no Brasil é dada dentro de uma dualidade estrutural que reforça a discrepância da desigualdade social entre subalternos e abastados, uma educação para pobre e outra para rico, um trabalho para pobre e uma profissão para rico.

Nesse cenário dual os filhos dos ricos não apenas conseguem ter um ensino superior de qualidade como também são os que conseguem ocupar os melhores cargos no mercado de trabalho e manter o poder econômico. Eles conhecem desde cedo o que é o mundo corporativo e as novas tendências que regem a economia, termos como: empreendedorismo, startups, novas economias, quarta revolução industrial, por exemplo, fazem parte do seu universo desde cedo.

No outro lado, estão os filhos da classe trabalhadora que têm acesso a uma educação de baixa qualidade e são obrigados a aceitarem trabalhos precários ou com remuneração baixa. Além disso, eles não têm condições de investir no seu capital cultural e se encontram perdidos, tendo que aceitar as oportunidades que lhes aparecem.

Atualmente somos forçados a nos deparar com um movimento que se cruzam com fatos antigos, isto é, já vivemos e estamos “vivenciando a hegemonia dos interesses empresariais-financeiros-neoliberais no campo educacional” (SIMÕES, 2017).

Com a aprovação da Lei 13.415/2017 que regulamenta o novo ensino médio, é reforçado mais uma vez a constatação da incerteza sobre o sentido da escola pública brasileira, e em especial do ensino médio, a lei também enfatiza a dualidade do ensino médio, pois altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação em sua organização curricular e também a Lei 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação-FUNDEB.

No artigo 35, § 7º da Lei 13.415/2017, faz menção aos projetos de vida dos estudantes alegando que, “os currículos do ensino médio 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”. Destacamos a Lei 13.415/2017 e especificamente o artigo 35, § 7º por ser pertinente em nossa discussão.

Quando consideramos o contexto atual da educação no Brasil, e as demais alterações na lei, percebemos que há contradições nos argumentos legais para a realização da reforma e quanto a própria efetivação da proposta contida no artigo 35, § 7º.

De acordo com Silva e Scheibe (2017), a recente reforma do ensino médio se respalda em argumentos e alegações reiteradas nos últimos 20 anos, que aproximam a última etapa da educação básica à visão mercantil da escola pública e contrariam seu caráter público, inclusivo e universal.

O argumento inicial da medida provisória PL 6.840/2013 justificou que o ensino médio não tem atendido às expectativas dos jovens quanto a sua entrada na vida profissional, e por causa dos baixos índices de aproveitamento escolar dos estudantes, vem apresentando resultados que não correspondem ao crescimento social e econômico do País. Outro discurso usado para defender a nova reforma diz respeito à flexibilização dos horários e da estrutura curricular.

É necessário ressaltar que o ensino médio não está isolado da conjuntura social e econômica brasileira, visto que, os problemas que afetam essa última etapa da escola básica não se resumem à escola, pelo contrário, os resultados do desempenho e da qualidade do ensino médio é expressão de fatores internos no campo educacional e externos advindo do Estado e setor socioeconômico.

Os fatores internos correspondem aos problemas e dificuldades na prática dos professores e da gestão, uso dos espaços físicos, materiais didáticos, salas, e tantos outros problemas que são peculiares de cada contexto escolar.

Os fatores externos são referentes ao mau desempenho do Estado em arcar com sua responsabilização social, à ausência de recursos para as escolas públicas, às más condições nos espaços físicos das escolas, como falta de saneamento básico, ventiladores, banheiros, salas, bibliotecas, espaços para praticar esportes, laboratórios, segurança, reconhecimento salarial dos profissionais, construção de escolas, corte dos gastos públicos, e entre outros.

Quanto aos fatores socioeconômicos, a desigualdade social atingem e determina muitos modos de vida da população, incluindo modos precários decorrentes da falta de emprego ou

salários justos, levando à necessidade dos estudantes querer abandonar a escola para trabalhar ou estudar e trabalhar simultaneamente. Contudo, os problemas do ensino médio não pertencem apenas a escola, mas advêm de fatores internos e externos a ela.

De acordo com os dados já apresentados pelo IBGE (2018), sobre a frequência líquida dos jovens na escola, verificamos que o Brasil ainda não alcançou a universalização do ensino médio em pleno século XXI. Aumentar a carga horária escolar deixará uma significativa parcela de jovens fora da escola, visto que a realidade desses jovens não lhes dá muitas opções de escolhas profissionais e de formação, isso significa dizer, que eles precisam trabalhar para ter o próprio sustento ou ter que ajudar no sustento familiar, a escola obrigatoriamente acaba ficando em segunda opção.

A pesquisa realizada pela CEBRAPE em 2012 com jovens de baixa renda das cidades de São Paulo e Recife revelou que mais de 60% dos jovens paulistanos e recifenses ocupados e cursando o Ensino Médio não largariam seus empregos caso houvesse um aumento da carga horária na escola.

Determinar que as escolas sejam de tempo integral é ignorar fatos da realidade brasileira, pois a probabilidade de aumentar o número de jovens excluídos da escola com a reforma é muito mais possível do que melhorar a qualidade da escola, além de responsabilizar a juventude por suas escolhas, em ter que optar por trabalhar ou estudar dentro de uma conjuntura em que fatores externos determinam as escolhas dos projetos de vida juvenis.

O art. 36, assegura, que “o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - Matemática e suas tecnologias; III - Ciências da natureza e suas tecnologias; IV - Ciências humanas e sociais aplicadas; V - Formação técnica e profissional.

Os itinerários formativos inviabilizam uma formação completa, já que sua estrutura é fragmentada, impossibilitando que o estudante tenha uma visão ampla dos conhecimentos necessários para se constituir como um sujeito crítico social, capaz de fazer escolhas conscientes fundamentadas em um entendimento dos acontecimentos sociais.

Que respaldo a escola terá em decidir, em nome dos estudantes, se a escola atual pública brasileira é caracterizada por ter dificuldades de dialogar com seus jovens. Como garantir que os

alunos tenham uma formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais como consta no § 7, art.35º da lei 13.415/2017?

A reforma enfatiza a dualidade estrutural do ensino médio, pois ela determina as próprias decisões dos estudantes, podendo as diversas possibilidades de projetos de vida dos jovens da classe trabalhadora, direcionando suas escolhas para fazer um curso profissionalizante precarizado, que conduz para um trabalho precarizado.

Outro ponto que a lei modifica diz respeito à formação dos professores como consta no Art. 61. A presente lei desmerece o profissional da educação, afirmando que para ser professor é necessário apenas o “notório saber” e de uma complementação pedagógica. Para garantir que os estudantes tenham uma formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais como consta no § 7, art.35º da lei 13.415/2017 é necessário muito mais do que notórios saberes e de uma complementação pedagógica.

A partir do que destacamos acima é possível constatar que na lei 13.415/2017 há muitas contradições, e sobretudo, entra em contradição com o contexto social brasileiro. De acordo com Krawczyk e Ferretti (2017), “a leitura cuidadosa da Lei permite compreender que ela não é propriamente uma reforma educacional, mas parte de um processo de desregulamentação, precarização e desagregação do ensino médio e de outros espaços públicos” (2017, p. 41).

Uma formação voltada para a construção de projetos de vida que contemplem aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais é inviável de se acontecer dentro dos parâmetros que a lei 13.415/2017 coloca. Não apenas a atual reforma do ensino médio, mas também a história da constituição do ensino médio, se firmou em contradições e em uma dualidade econômica que estruturou a educação brasileira para separar os que pensam e os que executam, os pobres dos ricos. Vivenciar um momento de reforma do ensino médio nos faz analisar o presente, mas é indiscutível não ir atrás do passado, visto que como já foi colocado, esta reforma é um retrocesso a leis e práticas antigas, como por exemplo, o Decreto nº 2.208/1997; 5.154/2004, que também se apresentaram com percepções e justificativas semelhantes.

A educação no Brasil foi marcada pela exclusão, desigualdade social e elitismo, apesar das reformas ocorridas que constituiu o ensino médio até hoje, a raiz da dualidade não foi superada. É importante considerar que todas essas reformas não estavam desvinculadas dos momentos históricos, entre períodos de industrialização, período militar, solidificação do neoliberalismo, e

entre outros fatores que influenciaram fortemente no campo de possibilidades dos jovens que são afetados diretamente com as reformas educacionais.

O Papel da Escola na Construção dos Projetos de Vida dos Jovens também é fruto dessas conjunturas sociais, por isso questiona-se sobre a verdadeira função da escola pública. Entretanto, chamamos para a reflexão não apenas para entender uma parte, principalmente se essa parte for propagada pela mídia, paga pelos interesses de alguns, mas também devemos entender o todo que é composto por várias faces reais.

É por meio de compreender a prática social que podemos criar uma prática educativa coerente ou revolucionária. Capaz de ser válida em todas as fases da vida, sobretudo, no momento de construir a educação básica para vida.

4 FUNDAMENTOS DA PESQUISA E CAMINHOS METODOLÓGICOS

No nosso entendimento, a compreensão da realidade depende do pesquisador que a interpreta. A interpretação é oriunda das crenças e da teoria que o pesquisador adota no seu caminho metodológico e em sua fundamentação teórica, além do mais, o próprio pesquisador é passível de mudanças quanto às suas crenças e convicções ao longo da pesquisa.

Segundo Franco (2003), “a metodologia organiza-se em torno de um quadro de referências, quadro este decorrente de posturas, crenças, valores, que se configuram sob forma de concepções de mundo, de vida, de conhecimento” (FRANCO, 2003, p. 192). Para ressaltar, Gamboa (2003) fala que a abordagem científica escolhida “desenvolve procedimentos, oferecem técnicas e instrumentalizam a pesquisa, elaboram explicações e interpretações pautadas por uma lógica implícita que se articula com pressupostos epistemológicos, teorias do conhecimento e formas de ver o mundo (cosmovisões)” (GAMBOA, 2003, p. 395).

Na construção do percurso metodológico tomamos para reflexão alguns pressupostos que nortearam a decisão e escolhas adotadas.

Segundo a etimologia da palavra “pesquisar”, pesquisa significa indagar, investigar, buscar uma solução, resolver um problema de um determinado local, grupo ou questão social. Em se tratando de pesquisa no campo educacional, se faz necessário aprofundar o entendimento do que é pesquisa, isso porque a pesquisa em educação se manifesta com complexidades. De acordo com Franco (2003):

A pesquisa em educação carrega diversas peculiaridades, pois trabalha com um objeto de estudo multidimensional, mutante, complexo, em que o caráter sócio-histórico de suas práticas faz com que cada situação educativa seja sempre única, irrepetível, com imensas variações no tempo, no espaço, nas formas organizativas de sua dinâmica e no caráter de sua intencionalidade (FRANCO, 2003, p. 189).

Entendendo a existência da complexidade do fazer pesquisa no campo educacional, enfatizamos ser necessário tomar alguns cuidados no que diz respeito a fidedignidade do método/abordagem escolhida para a compreensão e interpretação do objeto de estudo. Para Franco (2003, p. 191):

A metodologia deve ser concebida como um processo que organiza cientificamente todo movimento reflexivo, do sujeito ao empírico e deste ao concreto, até a organização de novos conhecimentos, que permitam uma nova leitura/compreensão/interpretação do empírico inicial.

A autora denomina tal concepção de metodologia reflexiva, uma vez que não existe pensamento teórico desligado do plano objetivo, portanto ela deve continuamente estabelecer relação entre “o ato de pesquisar e as novas compreensões que vão se erigindo do diálogo do pesquisador com o mundo” (FRANCO, 2003, p.192.).

O desenho metodológico não significa apenas explicar como ocorreu a pesquisa, mas ele deve possibilitar um movimento que traga à tona a reflexão do que foi organizado e construído cientificamente. É por meio dele que fica explícito a interpretação e compreensão da totalidade e contradições da realidade investigada.

Partindo desse entendimento do que significa fazer pesquisa e de acordo com os objetivos do presente trabalho, nossos caminhos metodológicos buscam compreender e interpretar nosso objeto de estudo em seus aspectos subjetivos e empíricos, na relevância do seu contexto social, histórico e cultural, em suas partes e em sua totalidade.

Concordamos com Minayo (2002) ao dizer que primeiro compreende-se a realidade para segundo interpretá-la. A compreensão da realidade pode se dar de várias formas, ela não é única, o sentido de linearidade não existe, não é cabível tentar controlar variáveis, ou prever resultados. Para Alves (1991), a realidade é múltipla, socialmente construída em uma dada situação, seu significado não se pode apreender de forma arbitrária e precoce, nem se limitar a determinadas categorias e dimensões.

A realidade precisa ser interpretada porque ela não é transparente, por isso a importância de uma abordagem que tenha como princípios a compreensão e interpretação. Considerando isso, afirmamos que nossa pesquisa é de cunho qualitativa. Minayo (2002) também diz que a pesquisa qualitativa é entendida como aquela capaz de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais, sendo estas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação e como construções humanas significativas, portanto, ela é dialética. Para Caú (2017):

Na construção do desenho metodológico, apreender a realidade tomando por base uma relação dialógica exige do pesquisador que mergulhe e perceba na complexidade, como algo inerente ao fenômeno educativo, sobretudo, nas escolhas metodológicas que possibilitem captar os sentidos e que possa sinalizar novos conhecimentos (CAÚ, 2017, p. 98).

Dentre as opções existentes que definem a relação entre sujeito-objeto e suas interpretações, tomamos como referência a abordagem dialética. Uma pesquisa nesta perspectiva deve ter presente em seu desenvolvimento uma concepção dialética da realidade natural, social e do pensamento. Considerar a materialidade dos fenômenos e que estes são possíveis de conhecer.

Segundo Franco (2003, p.199), o modelo dialético “fundamentalmente, incorpora-se o caráter sócio-histórico da dialética da realidade social, compreendendo-se o homem como transformador e criador de seus contextos”. A compreensão do conhecimento nessa concepção considera a realidade como uma construção histórica, da qual é determinada pelas forças contraditórias que ocorrem no interior da própria realidade. Franco (2003) sintetiza os princípios epistemológicos deste modelo, a saber:

Privilegia-se a dialética da realidade social; a historicidade dos fenômenos; a práxis; as contradições, as relações com a totalidade; a ação dos sujeitos sobre suas circunstâncias; O homem é um ser social e histórico; determinado por seus contextos; criador da realidade social e transformador de suas condições; A práxis é concebida como mediação básica na construção do conhecimento e veicula teoria e prática; pensar e agir; A prática social é o critério básico de verdade; A realidade empírica é ponto de partida na construção do conhecimento e não ponto de chegada; Não há como separar sujeito que conhece do objeto a ser conhecido; O processo de conhecimento se constrói do empírico ao concreto e deste ao empírico; O conhecimento não se restringe à mera descrição, mas busca o explicativo; parte do observável e vai além, através dos movimentos dialéticos do pensamento e da ação; A interpretação dos dados só pode se realizar em contexto; O saber produzido é necessariamente transformador dos sujeitos e das circunstâncias (práxis) (FRANCO, 2003, p. 200).

Para visualizar nossas concepções metodológicas, na etapa inicial da pesquisa realizamos uma revisão da literatura acerca da temática. Em termos práticos considerando a realidade em que o nosso objeto de estudo se encontra, foi necessário na pesquisa compreender a realidade social da educação no Brasil e especificamente do ensino médio, sobretudo, porque os jovens também constroem suas percepções na escola, e extrair suas opiniões sobre seu cotidiano escolar, sua realidade, e seus projetos de vida faz parte do objetivo desta pesquisa.

Portanto, verificar que a escola pública brasileira se constituiu dentro de um sistema capitalista, foi primordial para entender que o ensino médio é fruto de um dualismo educacional, sentenciado a ausência de uma educação de qualidade, que influencia diretamente nas construções e realizações de projetos de vida juvenis.

Com base em estudo mais recente de autores como, Kuenzer (2005), Landim (2009) e Rangel (2011) apontamos que o termo “dualismo educacional” surge para identificar e apontar as diferentes evidências de qualidade na educação, com cursos mais breves e de menor custo e entre a educação que é oferecida aos filhos das elites e aos filhos dos pobres.

A dualidade que é sinônimo da dicotomia existente na sociedade capitalista entre burguesia e proletariado separou a sociedade entre os que planejam e os executam. A consequência desta divisão é a “separação material das práticas escolares e das práticas produtivas (da teoria e da prática)” (SNYDERS, 1981, p. 147). Para Snyders (1981), a única relação que se estabelece entre essas classes é uma relação de oposição: “a ideologia da classe dominante é contrária aos interesses objetivos das classes dominadas” (SNYDERS, 1981, p. 331).

Observando esse ensino dual nos perguntamos sobre a real função da escola pública: oferecer uma educação reduzida para a sobrevivência do sistema capitalista, ou se comprometer com o desenvolvimento pessoal dos jovens estudantes? É a partir também do entendimento dessa realidade que nos fez analisar melhor a escola pública e o perfil dos seus jovens estudantes, pois não podemos perder de vista que a interpretação dos dados só pode se realizar em um contexto e que o sujeito é um ser social e histórico, determinado por seus contextos.

Conhecida a área de estudo e considerando suas características percebemos ser necessário para alcançar nossos objetivos levantar o perfil social, econômico e cultural desses jovens, em razão de nos dar mais subsídios para interpretar nosso objeto. Para isto na primeira etapa da pesquisa aplicamos um questionário como instrumento de coletas de dados.

Na segunda etapa da pesquisa, buscamos analisar as percepções que os jovens matriculados do ensino médio de escolas públicas têm sobre a função da escola na construção de seus projetos de vida. Como instrumento de coletas de dados escolhemos aplicar a entrevista semiestruturada, pois como afirmam Minayo e Sanches (1993, p. 245), “o material primordial da investigação qualitativa é a palavra que expressa a fala cotidiana, seja nas relações afetivas e técnicas, seja nos discursos intelectuais, burocráticos e políticos”.

Vale ressaltar que o objeto não é um dado imóvel e neutro, mas é constituído por significados que se dá na interação entre sujeitos, ações, contextos culturais, sociais e no campo de pesquisa. O campo de pesquisa é um dos elementos que é significante na constituição do objeto, ele não é neutro e sua escolha também tem que ser dada numa perspectiva reflexiva, onde se permite pensá-lo por meio de referenciais teóricos. Para Minayo (2002):

O trabalho de campo tem que ser pensado a partir de referenciais teóricos e também de aspectos operacionais que envolvem questões conceituais. Isto é, não se pode pensar um trabalho de campo neutro. A forma de realizá-lo revela as preocupações científicas dos pesquisadores que selecionam tanto os fatos a serem coletados como o modo de recolhê-los: Esse cuidado faz-nos lembrar mais uma vez que o campo social não é transparente. (MINAYO, 2002, p. 33).

Nessa perspectiva é interessante extrair os significados reais para as pessoas que pertencem ao campo de pesquisa. Compreender a realidade solicita entender que a mesma é lugar de significados, questionamentos, contradições, dúvidas, experiências, influências que precisam ser analisadas a luz de uma teoria que ganha materialidade.

Nosso campo de estudo foram duas escolas da rede pública da cidade do Paulista localizada no estado de Pernambuco, ofertam ensino médio com modalidades diferentes, falaremos mais sobre as escolas nos próximos capítulos.

Para a análise dos dados utilizamos a Análise de Conteúdo, esta técnica procura trazer ao mundo da pesquisa científica um concreto e operacional método de investigação. Utilizamos a análise de conteúdo baseada na concepção de Bardin (1997). Segundo a autora a análise de conteúdo enquanto método, torna-se um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

Consideramos que a obra de Laurence Bardin (1997) possui uma ancoragem consistente no rigor metodológico, com uma organização propícia à compreensão aprofundada do método e, ao mesmo tempo, traz aos pesquisadores um caminho multifacetado que caracteriza a análise de conteúdo como um método que, historicamente e cotidianamente, produz sentidos e significados na diversidade de amostragem presentes no mundo acadêmico.

Seguiremos a explicação dos fundamentos do caminho metodológico considerando a seguinte ordem: Campo de Estudo; Sujeitos da pesquisa; Etapas da pesquisa; Instrumento de coleta de dados; e Procedimentos de análise dos dados.

4.1 Campo de Estudo

Considerando que o campo de pesquisa não é uma mera consequência da escolha dos sujeitos da pesquisa, buscamos compreender a dimensão do contexto para não observar os fenômenos e interpretá-los equivocadamente. É importante atentar que os aspectos econômicos, a

política, a cultura, a religião e outros elementos concedem significados essenciais a vida humana e por isso são elementos estruturantes do campo.

Na busca de compreender mais a fundo nosso objeto de estudo e fundamentados em nossas concepções metodológicas, entendemos que o sujeito não pode ser interpretado sem considerar o contexto que pertence, uma vez que o indivíduo é um portador passivo de tradições. Sobre o campo de estudo, Trivinos (1987) diz que:

O ambiente, o contexto no qual os indivíduos realizam suas ações e desenvolvem seus modos de vida fundamentais, tem um valor essencial para alcançar das pessoas uma compreensão mais clara de suas atividades. O meio, com suas características físicas e sociais, imprime aos sujeitos traços peculiares que são desvendados à luz do entendimento dos significados que ele estabelece. Por isso, as tentativas de compreender a conduta humana, isolada do contexto no qual se manifesta criam situações artificiais que falsificam a realidade, levam a engano, a elaborar postulados não adequados, a interpretações equivocadas (TRIVINOS, 1987, p.122).

O campo escolhido para realizar esta pesquisa foram duas escolas da cidade do Paulista no estado de Pernambuco. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP, a rede estadual de Pernambuco matriculou no ano de 2018, 278.377 estudantes no Ensino Médio. Na cidade do Paulista, alvo desta pesquisa existem 22 escolas da rede estadual ofertando o Ensino Médio, com 8.074 matrículas realizadas em 2018. A População estimada para o município do Paulista é de 329.117 pessoas (IBGE, 2018). Ambas as escolas são públicas e ofertam o ensino médio.

O intuito de pesquisar escolas públicas diferentes, partiu do pressuposto de que em suas características peculiares poderíamos identificar o que cada uma dentro de suas particularidades tem realizado para contribuir com a elaboração e realização de projetos de vida dos seus estudantes, desta forma nos daria subsídios para identificar com um maior leque de opções as práticas pedagógicas que as escolas estão oferecendo; os conteúdos, as experiências as quais os jovens estão sendo submetidos; as estratégias apreendidas pelos jovens para construir e realizar seus projetos de vida, além de serem dois campos de possibilidades, dos quais foram analisados a partir do significado de campo de possibilidades que apresenta o nosso referencial teórico.

Para compreender o nosso campo de estudo consideramos não apenas a totalidade social, mas também suas partes, visto que a sociedade é composta por várias faces reais. Entendemos que

a pesquisa não é um ato isolado, mas faz parte de um processo de investigação diante do desconhecido imposto pela sociedade. Segundo Gonsalves (2001, p.67):

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...]”.

Contextualizando nosso campo de estudo não poderíamos ignorar que a escola pública no Brasil foi marcada pela exclusão, desigualdade social e elitismo, apesar das reformas ocorridas que constituiu o ensino médio até hoje, a raiz da dualidade não foi superada. Para Moll (2017), “constituímos um sistema escolar tardio, seletivo e excludente, que se organizou de modo a naturalizar os processos de reprovação e evasão, como expressões próprias das dificuldades de um grupo social “não vocacionado” para os saberes acadêmicos” (MOLL, 2017, p. 65). Segundo Carrano (2010, p. 150), “A escola de ensino médio, que historicamente foi escola de poucos, cresceu em número de matrículas, mas não se expandiu de forma a assegurar a qualidade humana e material de sua oferta”.

Contudo, é esse o contexto que influencia na construção de valores, identidades e projetos de vida dos jovens. Uma realidade marcada por uma dualidade econômica que reproduz a desigualdade social, determinando caminhos e trajetórias de vida bem distintas. E são essas marcas históricas que construíram as escolas que temos hoje, sobretudo, a escola pública que recebe a classe popular.

4.1.1 Caracterização da Escola Estadual de Paulista



Fotografia 1- Escola Estadual de Paulista.

O primeiro campo de estudo foi a Escola Estadual de Paulista localizada no bairro de Torres Galvão na cidade do Paulista. O bairro possui uma população de 11.043 habitantes, como aponta o censo realizado pelo IBGE (2010)³. Em Torres Galvão, existem mais jovens do que idosos, sendo a população composta de 22.4% de jovens e 7.6% de idosos.

Tal escola é a única que apresenta o ensino médio no bairro com a modalidade de ensino regular, a mesma possui o segundo maior Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEA da cidade do Paulista, com uma nota de 4.7.

Existem cerca de 934 alunos na escola Estadual de Paulista, distribuídos no Ensino Fundamental e Ensino Médio, atendendo nos turnos diurnos e noturnos.

A seguir mostraremos informações a respeito da infraestrutura, equipamentos, dependências e indicadores (IDEA), para compreender melhor o contexto desse campo de estudo.

³ Não estão disponíveis dados mais atualizados

Infraestrutura

Tabela 1. Infraestrutura da Escola Estadual de Paulista.

Alimentação escolar para os alunos
Água filtrada
Água da rede pública
Energia da rede pública
Fossa
Lixo destinado à coleta periódica
Acesso à Internet
Banda larga

Fonte: Censo Escolar/INEP 2018.

Segundo o Conselho Nacional de Educação-CNE/CEB nº 4, de 13 de julho 2010, “A exigência legal de definição de padrões mínimos de qualidade da educação traduz a necessidade de reconhecer que a sua avaliação se associa à ação planejada, coletivamente, pelos sujeitos da escola” (Art. 10). No § 2, continua “Para que se concretize a educação escolar, exige-se um padrão mínimo de insumos, que tem como base um investimento com valor calculado a partir das despesas essenciais ao desenvolvimento dos processos e procedimentos formativos, que levem, gradualmente, a uma educação integral, dotada de qualidade social”. “Creches e escolas que possuam condições de infraestrutura e adequados equipamentos” (Art. 10, § 2, I).

Como mostra o quadro acima, a infraestrutura da escola Estadual de Paulista permite que a escola funcione normalmente, garantindo que os alunos consigam permanecer na escola sem comprometer o seu bem-estar quanto à higiene, iluminação e alimentação, por exemplo. A escola dispõe de merenda, água, energia, saneamento básico, acesso à internet e coleta de lixo. De acordo com Sá e Werle (2017), a infraestrutura escolar pode exercer influência na qualidade da educação e diretamente no desempenho escolar dos alunos.

Na ida ao campo não observamos dificuldades por parte dos estudantes em utilizar esses recursos, mas em seus relatos fizeram algumas reclamações como: às vezes há falta de água, a internet não é muito boa e que os computadores são antigos. Vamos nos deter nos relatos em nossas análises.

Equipamentos

Tabela 2. Equipamentos da Escola Estadual de Paulista.

Computadores administrativos
Computadores para alunos
TV
DVD
Copiadora
Impressora
Aparelho de som
Projeter multimídia (data show)
Câmera fotográfica/filmadora

Fonte: Censo Escolar/INEP 2018.

Quantos aos equipamentos disponíveis verificamos que a escola conta com o apoio de equipamentos eletrônicos para ajudar nos trabalhos administrativos e auxiliar no trabalho do professor. A escola também tem computadores para os alunos que, comparado a anos anteriores, é uma conquista da escola pública, mostrando que aos poucos a escola tem se adaptado às necessidades, exigências sociais e tecnológicas. Concordamos com Borges (2014, p. 18) ao dizer que:

Um dos aspectos que podem interferir na qualidade do ensino está relacionado às condições de funcionamento das escolas, como adequação e conservação de seus prédios, e a disponibilidade de equipamentos e materiais didáticos em quantidade e qualidade adequadas ao uso dos alunos.

Quanto ao uso dos equipamentos, para os estudantes, os professores fazem uso em aulas específicas para trabalhar assuntos específicos, como por exemplo, o projetor, aparelho de som e a câmera fotográfica. Já os alunos reclamaram da falta de acesso à internet, pois não é disponibilizada a senha para colocar no telefone celular.

Dependências

Tabela 3. Dependências da Escola Estadual de Paulista.

13 salas de aulas utilizadas
63 funcionários
Sala de diretoria
Sala de professores
Laboratório de informática
Laboratório de ciências
Sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE)
Quadra de esportes coberta
Cozinha
Biblioteca
Banheiro dentro do prédio
Banheiro adequado à alunos com deficiência ou mobilidade reduzida
Sala de secretaria
Banheiro com chuveiro
Refeitório
Despensa
Almoxarifado
Auditório

Fonte: Censo Escolar/INEP 2018.

Quanto às dependências da Escola Estadual de Paulista, ressaltamos a sua capacidade para um bom funcionamento escolar. Como podemos ver no quadro acima a escola conta com salas capazes de receber os estudantes, incluindo os que têm alguma deficiência física, os professores e os funcionários sem grandes dificuldades.

Destacamos também, a biblioteca, o laboratório de informática, o laboratório de ciência, o auditório e a sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), que podem ser utilizadas não apenas para a complementação das aulas, mas como mais um recurso para aquisição de conhecimentos. A estrutura física influencia positivamente ou negativamente na didática do professor, como também na realização de projetos pedagógicos. Para Sátyro e Soares (2007, p. 07):

A infraestrutura escolar pode exercer influência sobre a qualidade na educação. Prédios e instalações adequadas, existência de biblioteca escolar, espaços esportivos e laboratórios, acesso a livros didáticos, materiais de leituras e pedagógicos, relação adequada entre o número de alunos e professor na sala de aula e maior tempo efetivo de aula, por exemplo, possivelmente melhorem o desempenho dos alunos.

Sobre a ocupação dos espaços, questionamos em nossas visitas, se os estudantes tinham acesso livremente, a gestora respondeu que tinha na medida que era desenvolvida alguma atividade pelo professor, ou seja, eles poderiam usar os espaços com a presença de um responsável adulto. Já os alunos reclamaram de usar pouco os laboratórios e espaços, afirmaram também que por eles estudarem à noite, não sobra tempo para realizar atividades fora da sala de aula, ou seja, eles raramente utilizam todos os recursos que a escola dispõe.

Indicadores

Tabela 4. Indicadores da Escola Estadual de Paulista.

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (2017 ⁴)			
Brasil	Pernambuco	P paulista	Escola Estadual de Paulista
3.7	4.0	4.2	4.7

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira - INEP.

Os indicadores extraídos a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEA expostos acima revelam as médias obtidas do ensino médio das escolas públicas estaduais. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP):

Os indicadores educacionais atribuem valor estatístico à qualidade do ensino, atendo-se não somente ao desempenho dos alunos, mas também ao contexto econômico e social em que as escolas estão inseridas. Eles são úteis principalmente para o monitoramento dos sistemas educacionais, considerando o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os alunos. Dessa forma, contribuem para a criação de políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade da educação e dos serviços oferecidos à sociedade pela escola. (INEP, 2018).

Os indicadores estão disponíveis publicamente, sua abrangência pode ser nacional ou estadual e possibilita realizar comparações entre redes, escolas e alunos.

⁴ Não estão disponíveis dados mais atualizados

4.1.2 Caracterização da Escola Técnica Estadual José Alencar Gomes da Silva



Fotografia 2- Escola Técnica Estadual José Alencar Gomes Da Silva.

O segundo campo de estudo foi a Escola Técnica Estadual José Alencar Gomes Da Silva, que está localizada no bairro do Janga na cidade do Paulista. Conforme o censo 2010⁵, a população do Janga foi estimada em 44.008 pessoas. No bairro existem mais jovens do que idosos. Sendo a população composta de 20.4% de jovens e 6.4% de idosos. Da cidade do Paulista, o Janga é o bairro com maior quantitativo de jovens, com 8.978 jovens.

O diferencial da escola está na sua modalidade de ensino, visto que é a única da cidade que apresenta Educação Profissional de nível médio Integrado, ofertando os cursos técnicos de Administração e Logística. No ensino médio conta com a presença de 399 alunos matriculados. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEA da escola resultou em 5.6.

A seguir é possível visualizar as informações sobre a infraestrutura, equipamentos, dependências e indicadores (IDEA) da escola.

⁵ Não estão disponíveis dados mais atualizados

Infraestrutura

Tabela 5. *Infraestrutura da Escola Técnica Estadual José Alencar da Silva.*

Alimentação escolar para os alunos
Água filtrada
Água da rede pública
Água de poço artesiano
Água de cacimba
Energia da rede pública
Esgoto da rede pública
Lixo destinado à coleta periódica
Acesso à Internet
Banda larga

Fonte: Censo Escolar/INEP 2018.

Como mostra o quadro acima, a Escola Técnica Estadual José Alencar Gomes Da Silva, se apresenta com capacidade suficiente para receber os estudantes, professores e demais funcionários sem que prejudique o bem-estar dos sujeitos que vivenciam cotidianamente a escola. A escola, portanto, conta com os padrões mínimos de qualidade do ponto de vista do ambiente físico que viabiliza o seu funcionamento. Para Moraes (2006), os “padrões mínimos de funcionamento das escolas expressam a presença de um conjunto de insumos e condições necessários para a realização das atividades escolares - instalações físicas, equipamentos, recursos pedagógicos, recursos humanos, currículo, gerenciamento” (MORAES, 2006, p.10).

Equipamentos

Tabela 6. *Equipamentos da Escola Técnica Estadual José Alencar da Silva.*

Computadores administrativos
Computadores para alunos
TV
DVD
Copiadora
Impressora
Aparelho de som
Projetor multimídia (data show)
Câmera fotográfica/filmadora

Fonte: Censo Escolar/INEP 2018.

Quanto aos suportes eletrônicos, a escola conta com um acervo eficaz para ajudar nas atividades administrativas e pedagógicas. Podendo ser utilizados também pelos estudantes ou para os estudantes, nas aulas em projetos e demais atividades. Em nossa visita a escola Técnica Estadual José Alencar Gomes Da Silva, quando questionamos os estudantes sobre o uso regular dos equipamentos, descobrimos que os professores fazem uso frequente destes nas aulas e nos eventos que ocorrem na escola. Pergunta semelhante feita aos estudantes da Escola Estadual de Paulista, obtivemos que há reclamações quanto ao bloqueio da senha para acessar a internet pelo celular.

Dependências

Tabela 7. Dependências da Escola Técnica Estadual José Alencar da Silva.

13 salas de aulas
58 funcionários
Sala de diretoria
Sala de professores
Laboratório de informática
Laboratório de ciências
Quadra de esportes coberta
Cozinha
Biblioteca
Banheiro dentro do prédio
Banheiro adequado à alunos com deficiência ou mobilidade reduzida
Dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida
Sala de secretaria
Banheiro com chuveiro
Refeitório
Despensa
Almoxarifado
Auditório
Pátio coberto
Pátio descoberto
Área verde
Piscina desativada

Fonte: Censo Escolar/INEP 2018.

Sobre as dependências da escola, podemos verificar no quadro acima que ela possui espaços com estruturas físicas adequadas para receber os estudantes, professores e funcionários. Também observamos que a escola, diferente da Escola estadual de Paulista, tem área verde, pátio coberto e descoberto e uma piscina desativada, o que facilita nossa visualização de que a escola apresenta um espaço maior e com recursos diferenciados. Além disso, destacamos também, a biblioteca, o laboratório de informática, o laboratório de ciência, o auditório e a sala de recursos multifuncionais

para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Tais recursos contribuem significativamente na qualidade da escola como um todo, sobretudo, na formação dos estudantes.

Ao perguntarmos à secretária escolar, que foi quem nos recebeu e nos mostrou a escola, sobre o uso dos espaços, soubemos que os estudantes têm acesso quando é desenvolvida alguma atividade ou projeto pelo professor ou por algum responsável. Já quando questionamos aos alunos, eles confirmaram o que a secretária tinha dito e reclamaram da piscina que sempre está em manutenção e do pouco uso dos laboratórios e da quadra esportiva.

Indicadores

Tabela 8. Indicadores da Escola Técnica Estadual José Alencar da Silva.

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (2017 ⁶)			
Brasil	Pernambuco	Paulista	Escola Técnica Estadual José de Alencar da Silva
3.7	4.0	4.2	5.6

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira - INEP.

Os indicadores da Escola Técnica Estadual José de Alencar da Silva, extraídos a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEB, revelam que em comparação à média geral de outras escolas do município, apresentam uma posição um pouco mais elevada. De acordo com Jannuzzi (2009), um indicador é um recurso metodológico, empiricamente referido, que informa algo sobre um aspecto da realidade social ou sobre mudanças que estão se processando na mesma, portanto, é de útil serventia para ajudar o pesquisador a interpretar a realidade que quer estudar.

Analisando a breve caracterização do nosso campo de estudo, concluímos que as escolas que investigamos são privilegiadas em relação às outras escolas existentes no Brasil, pois elas atendem os padrões mínimos de qualidade, apresentando estruturas físicas e recursos que possibilitam a escola funcionar normalmente, podendo receber seus estudantes, professores, gestores e funcionários sem maiores dificuldades.

⁶ Não estão disponíveis dados mais atualizados

4.3 Sujeitos da Pesquisa

Tomamos como conceito de sujeito, o homem como produto e produtor de sua existência concreta. De um lado o sujeito é produto do meio, sendo determinado pela realidade que vivencia, de outro, ele tem a capacidade de transformar sua realidade de acordo com o que lhe é dado pelo mundo material. Concordamos com Aguiar (2010), ao dizer que:

A nosso ver, esse homem é constituído na atividade e pela atividade. Na sua atividade no mundo, nas suas relações com os outros homens, nas suas relações de trabalho, ele vai se constituindo e produzindo a sua humanidade, a sua singularidade; ele vai se tornando homem nessas relações. E esse homem, portanto, em todas as suas ações, em todas as suas atividades, vai expressar essa humanidade que é historicamente construída. (AGUIAR, 2010, p. 122).

A noção de sujeito é vista sob a concepção de que o eu, é consciente de si, portanto, possui a capacidade de pensar, ele é capaz de produzir verdades sobre o mundo e sobre si mesmo. É a partir desse entendimento que em nossa pesquisa valorizamos o que os estudantes do ensino médio pensam a respeito da escola, dos seus projetos de vida e do mundo.

De acordo com Minayo (2002) os sujeitos da investigação são construídos teoricamente enquanto componentes do objeto de estudo. Esses sujeitos fazem parte do campo de estudo não de forma neutra, mas sua participação altera o ambiente fazendo com que surja uma relação de intersubjetividade, de interação social, com o pesquisador, em tudo a sua volta, disso resulta um novo produto.

A definição dos critérios para a seleção dos sujeitos é primordial para a qualidade da pesquisa, sobretudo, porque interfere na compreensão mais ampla do problema delineado. Antes de ir para o estudo de campo, é importante que o pesquisador faça alguns questionamentos para a seleção dos sujeitos.

Esses questionamentos para a escolha dos sujeitos ocorrem quando os objetivos já estão bem definidos, os nossos foram: *Quem são eles? Como eles se veem? De onde eles vêm? Quais seus projetos de vida? O que eles têm feito para realizar seus projetos? Quais as estratégias que eles estão utilizando para realizar seus projetos? A escola tem contribuído na elaboração e realização dos projetos juvenis? Quais as práticas escolares influenciam na construção de projetos de vida dos jovens?*

A escolha pelos sujeitos se deu uma vez que os mesmos estão em processo de construção e aplicação de projetos de vida para pós educação básica e já experimentaram todas as etapas da educação básica, tendo adquirido certa maturidade no processo de escolarização. Contudo, acreditamos que o que esses jovens têm a dizer está fundamentado em suas experiências cotidianas no campo escolar e no seu convívio social fora da escola.

Antes de chegar nos sujeitos da pesquisa vimos a necessidade de levantar os seus perfis socioeconômico e cultural em busca de compreendê-los melhor, analisaremos os perfis dos jovens de cada escola mais adiante. Na primeira etapa da pesquisa tivemos uma amostragem de 55 jovens estudantes, os critérios para a seleção dos jovens se deu considerando as seguintes características: *estar matriculado no último ano do ensino médio independentemente da idade, ter conhecido o cotidiano escolar (como se organiza, normas, aulas, conteúdos, etc.), ter uma certa liberdade e autonomia no convívio social sem a proteção integral dos pais; considerar o perfil do público para cada seguimento escolar (ensino profissional e ensino regular), e o turno diurno e noturno.* Estando diante dos sujeitos que apresentaram tais características permitimos que participasse da pesquisa aqueles que optaram por se voluntariar. Para ambas escolas foram aplicados os mesmos critérios.

Na segunda etapa da pesquisa a amostragem resultou em 24 jovens, antes de chegar nos sujeitos da segunda etapa decidimos que os mesmos deveriam ter participado da primeira etapa da pesquisa, pois já tínhamos o perfil socioeconômico cultural dos mesmos, no entanto, dos 55 jovens participantes da primeira etapa, 24 teria que ser voluntários para participar da segunda.

Portanto, nossos sujeitos foram jovens de 17 a 21 anos, matriculados no 3º ano do ensino médio de escolas públicas da cidade do Paulista/PE. Em um primeiro momento esses sujeitos foram 55 jovens voluntários, sendo 28 jovens de 17 a 21 anos da Escola Estadual de Paulista do turno noturno de uma turma do 3º ano do ensino médio e 27 jovens de 17 a 19 anos da Escola Técnica Estadual José Alencar Gomes Da Silva do turno diurno de uma turma do 3º ano do ensino médio. Em um segundo momento os sujeitos da pesquisa foram 24 jovens voluntários, 12 de cada escola, como critério para participar da segunda etapa da pesquisa, os 24 jovens teriam de ter participado da primeira etapa, pois como já falamos, decidimos assim porque já tínhamos em mãos o levantamento de seus perfis sócio-econômico-cultural.

O perfil dos 55 jovens apresentaremos mais adiante. Para apresentar os 24 sujeitos da segunda etapa da pesquisa, utilizaremos nomes fictícios para identificá-los em prol de preservar suas identidades verdadeiras. Os nomes escolhidos é uma representação para dar formas às

identidades próprias de cada sujeito em razão de entendermos que é importante apresentá-los enquanto pessoas e não apenas como dados. Aqui nos detemos em apenas apresentar uma síntese de quem são esses jovens, uma vez que deixamos para nos deter nas análises. Vamos iniciar pelos 12 jovens (seis jovens do sexo feminino e seis jovens do sexo masculino) da Escola Estadual de Paulista.

Ana, jovem de 17 anos, mora com a mãe no bairro de Maranguape 1, bairro vizinho onde a escola fica localizada, ela se autodeclarou de etnia parda, solteira e afirmou não ter filhos, a jovem está estudando.

Douglas tem 18 anos, é solteiro e mora com a mãe, ele reside no mesmo bairro que fica a escola onde estuda. Ele se autodeclarou de etnia parda, solteiro e sem filhos, no momento não trabalha e está estudando.

Carla é uma jovem de 18 anos, é solteira, de etnia parda, não tem filhos e mora com a mãe no bairro de Torres Galvão, mesmo bairro onde fica localizada a escola. No momento está estudando.

Pedro de 17 anos, se autodeclarou de etnia parda, solteiro, não tem filhos e mora com a mãe nas proximidades onde estuda. No momento Pedro está estudando.

Tiago jovem de 20 anos, mora com os pais em um bairro próximo a escola denominado Fragoso, o jovem estuda e trabalha. Ele se autodeclarou de etnia amarela, solteiro e sem filhos.

João, estudante de 17 anos, se autodeclarou de etnia amarela, solteiro, sem filhos e reside com a mãe no mesmo bairro em que fica a escola.

Luana jovem de 18 anos mora com o pai no mesmo bairro em que estuda, a jovem se autodeclarou de etnia branca, solteira, sem filhos e é estudante.

Maria Flor tem 17 anos, se autodeclarou solteira, sem filhos e de etnia parda, Maria reside com a mãe no bairro de Maranguape 1, bairro vizinho da escola onde estuda.

Tati tem 17 anos, mora com os pais no bairro de Fragoso, próximo a escola onde estuda. A jovem se autodeclarou de etnia parda, solteira, sem filhos, e não trabalha.

Leonardo jovem de 17 anos, mora com os pais no mesmo bairro onde estuda. Ele se autodeclarou de cor parda, solteiro, sem filhos, e não trabalha.

Carlos tem 21 anos, se autodeclarou de etnia parda, solteiro, sem filhos e reside com os pais, no bairro de Maranguape 1, bairro vizinho aonde estuda, no momento o jovem estuda e trabalha.

Antônia tem 18 anos, mora com a mãe no mesmo bairro em que estuda, a jovem se autodeclarou parda, solteira, sem filhos, e no momento está estudando e trabalhando.

Segue abaixo os 12 sujeitos (sete jovens do sexo feminino e cinco jovens do sexo masculino) investigados da Escola Técnica Estadual José Alencar Gomes Da Silva que participaram da segunda pesquisa:

Carol, tem 17 anos, se autodeclarou de etnia parda, solteira, sem filhos, reside com os pais no bairro do Janga, mesmo local onde estuda, a jovem não trabalha.

Felipe, tem 17 anos, mora com os pais no mesmo bairro em que estuda, se autodeclarou de etnia amarela, solteiro, sem filhos e não trabalha.

Renata, jovem de 17 anos, mora com os pais no mesmo bairro onde fica a escola, ela se autodeclarou de etnia amarela, solteira, não tem filhos e não trabalha.

Gleice, tem 17 anos, mora com a mãe no mesmo bairro em que fica a escola onde estuda, a jovem se autodeclarou de etnia parda, solteira, sem filhos e não trabalha.

Caio, tem 17 anos, o jovem mora com a mãe no mesmo bairro em que estuda, ele se autodeclarou de etnia parda, solteiro, sem filhos e não trabalha.

Emanuel, jovem de 18 anos, mora com o pai no mesmo bairro em que estuda, ele se autodeclarou de etnia parda, solteiro, sem filhos e não trabalha.

Sônia, tem 17 anos, mora com os pais no mesmo bairro em que estuda, a jovem se autodeclarou de etnia parda, solteira sem filhos e não trabalha.

Simone, tem 17 anos, a jovem se autodeclarou de etnia amarela, solteira e não tem filhos, mora com os pais no mesmo bairro em que estuda, ela não trabalha.

Rosa, jovem de 17 anos, mora com a mãe no mesmo bairro em que estuda, se autodeclarou de etnia branca, solteira e sem filhos, ela não trabalha.

Rafael, estudante de 17 anos, mora com os pais no mesmo bairro em que estuda, ele se autodeclarou de etnia parda, solteiro e sem filhos.

Renato, tem 17 anos, se autodeclarou de etnia parda, solteiro e sem filhos, o jovem mora com a mãe no mesmo bairro em que estuda, ele não trabalha.

Claudia, jovem de 17 anos, mora com os pais no mesmo bairro em que estuda, ela se autodeclarou de etnia parda, solteira, sem filhos, e não trabalha.

4.4 Etapas da Pesquisa

Tomamos como aporte as palavras de Minayo (2002, p. 26), ao falar sobre a construção da pesquisa por meio de um ciclo que se dá em três fases:

A primeira é a fase exploratória, fase dedicada à construção do projeto que se inicia com as perguntas e questionamentos prévios sobre o objeto de estudo, “os pressupostos, as teorias pertinentes, a metodologia apropriada e as questões operacionais para levar a cabo o trabalho de campo” (MINAYO, 2002, p. 26).

A segunda fase é o trabalho de campo com a coleta de dados, “essa etapa combina entrevistas, observações, levantamentos de material documental, bibliográfico, instrucional etc.” (MINAYO, 2002, p. 26). Essa fase tem caráter exploratória, de confirmação ou refutação de hipóteses e construção de teorias.

A terceira fase é o tratamento do material recolhido no campo, “subdividindo-se no seu interior em: ordenação; classificação; análise propriamente dita” (MINAYO, 2002, p. 26).

Tendo concluído a primeira fase com a definição do objeto de pesquisa, a construção do marco teórico, a definição dos instrumentos de coleta de dados, a escolha do espaço e o grupo de pesquisa, definição da amostragem e estratégias para entrada no campo, seguimos para explicação da entrada no campo.

Realizou-se a pesquisa em dois momentos, na primeira etapa realizamos um estudo exploratório com 55 jovens voluntários matriculados no ensino médio de duas escolas públicas da cidade do Paulista/PE, sendo 28 jovens da Escola Estadual de Paulista e 27 jovens da Escola Técnica Estadual José Alencar Gomes Da Silva. Na segunda etapa foram escolhidos 24 jovens voluntários, 12 de cada escola que já tinham participado da primeira etapa.

Na primeira etapa sentimos a necessidade de aplicar um questionário de 13 questões com o primeiro grupo, o questionário foi majoritariamente estruturado e seu objetivo foi de levantar informações sobre o perfil social, econômico e cultural dos sujeitos para identificar quem são esses jovens? Como eles se veem? E de onde eles vêm?

Como vimos em nosso referencial teórico, os valores construídos pelo sujeito ao longo de suas trajetórias advêm do seu contato com sua realidade, com os espaços que frequenta, com as relações que estabelecem em um dado espaço e tempo, isso resulta em identidades. No nosso entendimento a identidade, as percepções e projetos de vida dos jovens são interdependentes. Os jovens se afirmam enquanto sujeitos criam suas percepções de mundo e constroem seus projetos de vida.

Chegamos aos sujeitos da pesquisa por meio dos mediadores que facilitaram nossa entrada, permanência e relações interpessoais no campo. Fizemos o primeiro contato por meio do telefone para informar nossas intenções e objetivos e agendar nossas visitas. Quando ligamos para a escola Estadual de Paulista quem nos atendeu foi a secretária que informou o dia que a gestora iria está presente, confirmamos nossa ida à escola no dia informado.

No dia marcado comparecemos a escola Estadual de Paulista, quem nos recebeu foi a gestora que já estava ciente, a mesma nos apresentou o espaço escolar, ao professor que estava dando a aula no dia em questão e aos estudantes da turma investigada (todos os estudantes pertenciam a mesma turma). O professor demonstrou-se bastante atencioso e um parceiro no momento de mediar a aplicação dos questionários e na fase da aplicação das entrevistas.

Os estudantes também reagiram de forma positiva, dando a atenção merecida para que a pesquisa fosse realizada. Mesmo os que não quiseram participar da pesquisa contribuíram com os demais.

Nesta etapa aplicamos os questionários na sala de aula onde os alunos estavam. Antes de entregar o questionário nos apresentamos explicando aos jovens do que se tratava a pesquisa, e foi nesse momento que foi introduzido o tema da pesquisa, como também a explicação do questionário. Permanecemos no local para esclarecer alguma dúvida que ia surgindo na medida que os jovens iam respondendo. Os jovens levaram em torno de 15 minutos no máximo para responder o questionário. Buscamos realizar essa etapa de forma colaborativa estabelecendo sempre o diálogo com os sujeitos.

Para realizar a primeira etapa da pesquisa com a Escola Técnica Estadual José Gomes de Alencar da Silva, também ligamos previamente para falar do que se tratava a pesquisa e agendar a visita. Quem nos atendeu foi a secretária escolar que nos informou o dia que o gestor estaria presente.

No dia agendado fomos à escola, recebidos pela secretária escolar, visto que o gestor não pôde nos receber, que se encarregou de apresentar o espaço escolar e de nos levar até os sujeitos da pesquisa. O Professor e os estudantes da turma investigada (todos os estudantes pertenciam a mesma turma), assim como os da escola Estadual de Paulista foram receptivos para a realização da pesquisa. Também não encontramos dificuldades por parte dos estudantes que não quiseram participar da pesquisa.

Aplicamos os questionários na sala de aula onde os alunos estavam. Antes de entregar o questionário nos apresentamos explicando aos jovens do que se tratava a pesquisa, e foi nesse momento que foi introduzido o tema da pesquisa, como também a explicação do questionário, permanecemos no local para esclarecer alguma dúvida que ia surgindo na medida que os jovens iam respondendo. Os jovens levaram em torno de 15 minutos no máximo para responder o questionário.

Na primeira etapa da pesquisa, foi também o momento que conhecemos os campos de estudo descrito na caracterização de campo.

Na segunda etapa da pesquisa trabalhamos com um segundo grupo. Em busca de alcançar os seguintes objetivos específicos: Identificar quais os projetos de vida dos jovens; verificar quais as estratégias que os jovens estão realizando para alcançar seus projetos de vida; caracterizar quais as práticas escolares influenciam na construção de estratégias para a realização de projetos de vida, para isto realizamos uma entrevista semiestruturada com 24 jovens. Os 24 jovens foram voluntários que também participaram da primeira etapa da pesquisa.

As perguntas da entrevista fazem menção especificamente aos projetos de vida dos jovens, as estratégias utilizadas por eles para a realização de seus projetos de vida, e suas percepções sobre a contribuição da escola para a realização de seus projetos de vida.

Para realizar a segunda etapa da pesquisa na escola Estadual de Paulista também entramos em contato previamente por telefone, quem nos atendeu foi a mesma secretária, como ela já estava ciente do nosso retorno, agendamos o dia da visita.

Ao chegar na escola, quem nos recebeu foi a secretária, visto que a gestora estava em reunião, a mesma já ciente que iríamos ter que gravar as entrevistas e que era necessário um espaço adequado disponibilizou o laboratório de informática para a realização da pesquisa. Em seguida fomos à sala de aula para convidar os 12 estudantes que participaram da primeira etapa, explicamos como iria proceder essa etapa e do que iríamos abordar, se voluntariaram 6 mulheres e 6 homens.

Antes de iniciar a entrevista sentimos a necessidade de conversar com os sujeitos buscando criar um ambiente favorável para que eles se sentissem à vontade para externar suas percepções. Durante a entrevista nos propomos a escutar o que foi dito por eles, a “refletir sobre a forma e conteúdo da fala do entrevistado” (BRANDÃO, 2000, p. 8). O tempo para cada entrevista durou em torno de 20 minutos. Segundo Minayo (2002) a entrevista é a técnica mais usada nos estudos de campo visto que a comunicação verbal é uma forma privilegiada de interação e para a densidade enquanto fato social.

Para realizar a segunda etapa na escola Técnica Estadual José Gomes de Alencar, procedemos semelhantemente a escola Estadual de Paulista, entramos em contato previamente por meio de telefone para agendar nosso retorno. Quem nos atendeu foi a secretária que fez o agendamento do dia.

No dia acordado, ao chegarmos à escola tivemos a oportunidade de conhecer o gestor que nos recebeu muito bem, mas quem nos levou até os sujeitos foi a secretária que também disponibilizou a sala dos professores para realização das entrevistas. Ao chegar na sala de aula explicamos aos estudantes o motivo do nosso retorno e como seria essa segunda etapa, ressaltando que para participar da segunda etapa tinham que ter participado da primeira etapa. Se voluntariaram 7 mulheres e 5 homens.

Antes de iniciar as entrevistas conversamos com os sujeitos a respeito do objetivo da pesquisa e depois individualmente passamos o roteiro da entrevista para ter certeza que as perguntas estava de fácil entendimento e para tirar alguma dúvida, caso surgisse. O tempo para cada entrevista durou em torno de 25 minutos.

As dificuldades que encontramos na relação com os sujeitos se deu no momento da entrevista, para os jovens não é um hábito comum falar sobre seus projetos de vida.

No início os jovens ficaram um pouco retraídos em falar para uma desconhecida sobre suas percepções de mundo e sonhos, já no meio para o final da entrevista a timidez não existia mais, a segurança de falar o que pensavam sem consequências os tornou autônomos no processo, nesse

momento procuramos estabelecer uma relação dialógica e colaborativa com os sujeitos, pois segundo Duarte (2002):

De modo geral, durante a realização de uma pesquisa algumas questões são colocadas de forma bem imediata, enquanto outras vão aparecendo no decorrer do trabalho de campo. A necessidade de dar conta dessas questões para poder encerrar as etapas da pesquisa frequentemente nos leva a um trabalho de reflexão em torno dos problemas enfrentados, erros cometidos, escolhas feitas e dificuldades descobertas. (DUARTE, 2002, p.140)

Vale ressaltar que o pesquisador e participantes não são prisioneiros do instrumental metodológico, como aponta os autores abaixo:

Os instrumentos da pesquisa não estão em busca de respostas prontas, mas devem possibilitar a reflexão e a expressão singular dos participantes. Nessa abordagem, o qualitativo está na qualidade do conteúdo expresso, via interação dialógica com o pesquisador, abrindo janelas interpretativas do fenômeno estudado, orientadas pelos objetivos da pesquisa (ARAÚJO; OLIVEIRA; ROSSATO, 2015, p. 5).

O mais importante no trabalho com os sujeitos é mobilizar os instrumentos metodológicos necessários para obter expressões e informações de qualidades, isto é, a qualidade dos dados tem maior relevância do que os recursos utilizados. A noção de sujeito na perspectiva do método dialógico vai de contra a visão reducionista que prega um sujeito fechado em si mesmo. O sujeito configura-se no diálogo, com os outros e consigo mesmo.

Outra dificuldade que encontramos foi de ter acesso ao Projeto Político Pedagógico e o histórico de ambas as escolas, que ficaram de enviar por e-mails, mas não recebemos. O Projeto Político Pedagógico é um documento que deve ser produzido por todas as escolas, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96. Na prática, o documento estipula quais são os objetivos da instituição e o que a escola, em todas as suas dimensões, vai fazer para alcançá-los. Nele, serão considerados todos os âmbitos que compõem o ambiente educacional, como: A proposta curricular; Diretrizes sobre a formação dos professores; Diretrizes para a gestão administrativa; Plano de ação; Diretrizes pedagógicas; Quem são os envolvidos; Dados regionais sobre a aprendizagem; Contexto das famílias dos estudantes; Recursos e entre outros necessários de acordo com cada escola.

Segue abaixo um quadro demonstrativos das etapas da pesquisa.

Quadro 1. Resumo das etapas da pesquisa.

Propósito da Pesquisa			
Analisar as percepções que os jovens matriculados no ensino médio de escola pública têm sobre a função da escola na construção de seus projetos de vida.			
I Etapa da Pesquisa – Estudo exploratório			
Desvelar a percepção dos jovens matriculados e frequentando a Escola Estadual de Paulista e Escola Técnica Estadual José Gomes de Alencar da Silva. Levantar o perfil sócio, econômico e cultural dos sujeitos da investigação.			
Sujeito	Campo de Estudo	Quantitativos	Instrumentos
Jovens matriculados/frequentando (3.º anos)/2018	Escola Estadual de Paulista; Escola Técnica Estadual José Gomes de Alencar da Silva.	55 27 (Escola Estadual de Paulista) 28 (Escola Técnica Estadual José Gomes de Alencar da Silva).	Aplicação de questionários estruturados/com perguntas fechadas.
II etapa da pesquisa			
Jovens matriculados/frequentando (3.º anos)/2018	Escola Estadual de Paulista; Escola Técnica Estadual José Gomes de Alencar da Silva.	24 12 (Escola Estadual de Paulista) 12 (Escola Técnica Estadual José Gomes de Alencar da Silva)	Entrevista semiestruturada
Compreender as percepções que os jovens matriculados no ensino médio de escola pública têm sobre a função da escola na construção de seus projetos de vida. Identificar quais os projetos de vida dos jovens; verificar quais as estratégias que os jovens estão realizando para alcançar seus projetos de vida; Caracterizar quais as práticas escolares influenciam na construção de estratégias para a realização de projetos de vida.		Entrevistas semiestruturadas A entrevista é a técnica mais usada nos estudos de campo visto que a comunicação verbal é uma forma privilegiada de interação e para a densidade enquanto fato social.	

Baseada no Quadro 8 extraído da Tese: **A juventude do curso técnico integrado em agropecuária do IFPE: desejos, expectativas e experiências vivenciadas para construção do seu projeto de vida** (CAÚ, 2017).

4.5 Instrumentos de Coleta de Dados

Os instrumentos para coletar as informações a fim de serem interpretadas e analisadas ganham vida quando o pesquisador as utiliza com base uma fundamentação teórica. Na pesquisa são diversos os instrumentos que podem ser utilizados para a coleta de dados, Trivinos (1987) fala que:

[...] talvez sejam a entrevista semi-estruturada, a entrevista aberta ou livre, o questionário aberto, a observação livre, o método clínico e o método de análise de conteúdo os instrumentos mais decisivos para estudar os processos e produtos nos quais está interessado o investigador qualitativo. E isto sem desconhecer a importância de outros meios que, como as autobiografias, os diários íntimos, as confissões, as cartas pessoais etc., podem transformar-se em veículos importantes para que o estudioso atinja os objetivos que se propôs ao iniciar a desenvolver seu trabalho (TRIVINOS, 1987, p. 152).

Como foi possível observarmos nas palavras do autor, o pesquisador pode escolher o instrumento mais viável para coletar as informações, no entanto, a constituição das entrevistas e questionários são neutras, sua intencionalidade é direcionada pelo que o pesquisador pretende captar dos sujeitos.

Para a coleta dos dados da pesquisa presente escolhemos utilizar questionários e entrevistas semiestruturadas. Os questionários também podem ser utilizados em pesquisa qualitativa desde que seu enfoque seja apenas quantitativo, medido, tido como uma coisa, como é realizado em pesquisas de cunho positivista.

É importante ressaltar que existem marcadas diferenças nas denominações "perguntas norteadoras" ou "questões de pesquisa", em relação ao tipo de pesquisa qualitativa de acordo com sua fundamentação teórica (estrutural-funcionalista, fenomenológica e dialética) que estamos realizando e a pesquisa quantitativa. Isto quer dizer que existem interrogações típicas para investigações que perseguem quantificar as respostas; E que também se estabelecem diferenças, em geral, nas inquisições qualitativas de acordo com sua natureza teórica, como já o destacamos quando desenvolvemos o tópico "Problema de Pesquisa". (TRIVINOS, 1987, p.126).

Através das entrevistas pretendeu-se captar as subjetividades dos sujeitos e sua participação durante o processo. De acordo com Trivinos (1987, p.143) a aplicação de entrevistas semiestruturadas "ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as

perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”.

Para Bakhtin (1992), a palavra é o fenômeno ideológico por excelência, ou seja, “a palavra é o modo mais puro e sensível de relação social”, e “existe uma parte muito importante da comunicação ideológica que não pode ser vinculada a uma esfera ideológica particular: trata-se da comunicação da vida cotidiana. O material privilegiado de comunicação na vida cotidiana é a palavra” (1986, p. 36).

A construção do roteiro do nosso questionário e entrevista semiestruturada surgiu primeiramente de questionamentos básicos sobre o nosso objeto de estudo, posteriormente as perguntas e questões foram apoiadas em teorias e hipóteses inerentes aos interesses da pesquisa. O primeiro instrumento a ser aplicado foi o questionário para caracterizar e conhecer o perfil dos sujeitos da pesquisa.

O questionário com 14 questões, majoritariamente com perguntas fechadas nos deu subsídios para saber informações sobre o perfil sócio-econômico-cultural dos jovens e estruturas em perguntas como: quem são? Como eles se veem? E de onde eles veem?

Os resultados do questionário são apresentados no próximo capítulo. As questões construídas no questionário abordaram tópicos sobre: *Idade, Gênero, Etnia, Estado Civil, Maternidade e Paternidade, Renda Familiar, Com Quem Moram, O Nível de Escolaridade dos Responsáveis, Se Estão Trabalhando, O Acesso a Bens Materiais como a Propriedade da Casa e Computador com Internet em Casa*. Os dados do questionário também contribuíram para a análise dos dados das entrevistas, com caráter de complementação das interpretações.

A construção do roteiro da entrevista semiestruturada seguiu a mesma concepção metodológica dos questionários. É importante destacar que a entrevista semiestruturada não é estática e imutável, seu caráter qualitativo oferece um amplo campo interrogativo que pode ser ajustado, modificado, acrescentado de acordo com o desenrolar das respostas dos informantes.

O roteiro da entrevista contou com 13 perguntas abertas, das quais nos possibilitou saber: *Quais são os projetos de vida dos sujeitos; Quais as estratégias que eles estão utilizando para realizar seus projetos; Quais as práticas escolares influenciam na construção de estratégias para a realização de seus projetos de vida; Suas percepções sobre a contribuição da escola na construção de seus projetos*.

A escolha das perguntas das entrevistas semiestruturadas diferencia-se em alguns aspectos, elas podem ser explicativas ou casuais, imediatas ou mediatas do fenômeno social, isso significa dizer que seu objetivo é de promover a conscientização para esclarecer possibilidades de transformação de determinado fenômeno social.

Contudo, atentamos na construção dos nossos instrumentos elaborá-los de forma clara, fácil de entendimento aos sujeitos, com o cuidado de não ocorrer uma troca desigual, principalmente porque para os entrevistados os objetivos da pesquisa são desconhecidos. O pesquisador mesmo quando tenta deixar o sujeito à vontade deve saber que é ele que dirige as direções da entrevista.

A visão estereotipada de que o sujeito da pesquisa é apenas um figurante é desconstruída pela visão de que o sujeito de forma espontânea participa na própria elaboração do conteúdo da pesquisa. Considerando isto, decidimos fazer uso de gravadores na realização das entrevistas, pois a gravação nos dar subsídios para contar com um material completo na medida que o informante pode “ajudar a completar, aperfeiçoar e destacar etc. as ideias por ele expostas, caso o fizermos escutar suas próprias palavras gravadas. Suas observações ao conteúdo de sua entrevista e as já feitas pelo pesquisador podem constituir o material inicial para a segunda entrevista e assim sucessivamente” (TRIVINOS, 1987, p. 148).

A entrevista não é simplesmente um trabalho de coleta de dados, mas sempre uma situação de interação na qual as informações dadas pelos sujeitos podem ser profundamente afetadas pela natureza de suas relações com o entrevistador.

4.5.1 Procedimentos de Análise dos Dados

Os dados ou material se refere aquilo que o pesquisador está procurando para estudar e analisar. O pesquisador que escolheu fazer uso da pesquisa qualitativa não está preocupado apenas com os resultados, mas com o processo, a construção, e cada etapa do caminho de estudo e realizações. Na pesquisa em educação exige-se naturalmente o rigor e a necessidade de descobrir, de compreender além das aparências.

Segundo Trivinos (1987) com o método histórico estrutural dialético o pesquisador qualitativo tende a analisar seus dados indutivamente:

Na pesquisa qualitativa com raízes no materialismo dialético, como já dissemos, o fenômeno tem sua própria realidade fora da consciência. Ele é real, concreto e, como tal, é estudado. Isto significa focá-lo indutivamente. Porém, ao mesmo

tempo, ao descobrir sua aparência e essência, está-se avaliando um suporte teórico, que atua dedutivamente, que só alcança a validade à luz da prática social. Em outros termos, o fenômeno social é explicado num processo dialético indutivo-dedutivo. É compreendido em sua totalidade, inclusive, intuitivamente (TRIVINOS, 1987, p. 129).

Considerando isto, para analisar nossos dados escolhemos a análise de conteúdo, pois acreditamos ser a que mais se adequa na percepção citada acima.

A importância da fundamentação teórica na construção da aplicação da pesquisa, também ocorre com a análise de dados e conseqüentemente com a análise de conteúdo. A análise de conteúdo é aplicada nessa pesquisa porque enxerga a mensagem como um código de comunicação. Com ela é possível trabalhar com todas as formas de comunicações, pois engrandece a tentativa exploratória, isto é, aumenta a propensão à descoberta.

Nossa fundamentação teórica está baseada na concepção de Laurence Bardin (1997), para autora a análise de conteúdo busca compreender os significados e interpretações das falas dos sujeitos. Esta técnica consiste na explicação e organização do conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo, com o contributo de índices passíveis ou não de quantificação, a partir de um conjunto de técnicas, que embora parciais, são complementares (BARDIN, 1997).

Trabalhar com a análise de conteúdo não é tão simples como parece, não existe uma fórmula pronta que se adequa a qualquer conteúdo, pelo contrário o que é dado são algumas regras de base, “por vezes dificilmente transponíveis” (BARDIN, 1997). A autora afirma que não existe apenas uma análise de conteúdo, mas sim “análises de conteúdo, é um método muito empírico, dependente do tipo de fala a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo” (BARDIN, 1997, p.30).

A mesma é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Para utilizar bem essa técnica é necessário um maior rigor com os objetivos e o cuidado para não se perder no caminho das análises, principalmente quando se fala de comunicações que é um campo de aplicação muito vasto.

O modo mais fidedigno de usar esse conjunto de técnicas é por meio de sistematização do material de análise. Nesta pesquisa faremos uso da sistematização do conteúdo que se adequa a uma pesquisa qualitativa e aos objetivos da pesquisa. Iniciando a sistematização do material realiza-se a *descrição analítica*, o analista nesta etapa trata as informações contidas nas mensagens, Bardin (1997) ressalta ser conveniente nesta etapa que o analista não se limite ao conteúdo, embora

tome em consideração o continente. Contudo, a descrição analítica é a enumeração das características do texto resumida após tratamento.

A utilização de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens não é suficiente para definir a especificidade da análise de conteúdo. A autora afirma que o analista é como um arqueólogo, que trata os documentos como vestígio de descoberta ou de criação, no entanto, os vestígios são a manifestação de estados, de dados e de fenômenos.

Neste caso, o analista trata as mensagens que manipula com o sentido de deduzir os conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio, Bardin (1997) chama esta etapa de *inferência* e compara o analista com um detetive, que trabalha com índices cuidadosamente postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos (BARDIN, 1997). A inferência se localiza entre a descrição analítica e a interpretação da última fase, segundo Bardin (1997):

A inferência é o procedimento intermediário, que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma à outra, o que é que conduziu a um determinado enunciado? Este aspecto diz respeito às causas ou antecedentes da mensagem; - quais as consequências que um determinado enunciado vai provavelmente provocar? Isto refere-se aos possíveis efeitos das mensagens (por exemplo: os efeitos de uma campanha publicitária, de propaganda) (BARDIN, 1997, p. 39).

O pesquisador ou analista tem autonomia para criar suas próprias operações analíticas, isso significa que o mesmo pode adaptar o material coletado e a questão que procura resolver, pois a análise de conteúdo não exige uma única forma para ser usada por todos, sua essência permitem mudanças e adaptações durante toda análise, ou seja, o analista: “Pode utilizar uma ou várias operações, em complementaridade, de modo a enriquecer os resultados, ou aumentar a sua validade, aspirando assim a uma interpretação final fundamentada” (BARDIN, 1997, p.42).

Para explicar melhor o campo da área de análise de conteúdo, podemos dizer que se divide em duas práticas científicas, a saber: a linguística e as técnicas documentais. A primeira se refere à identidade do objeto, seu objeto é a língua ou o aspecto coletivo e virtual da linguagem. A segunda diz respeito à proximidade metodológica, o objeto da análise de conteúdo é a palavra, isto é, trabalha a palavra, a prática da língua realizada por emissores identificáveis. “Análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça. A linguística é um estudo da língua, a análise de conteúdo é uma busca de outras realidades através das mensagens” (BARDIN, 1997, p. 44).

4.5.2 Método de Análise de Conteúdo

A análise de conteúdo, enquanto método, torna-se um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Para que a informação seja acessível e manejável é preciso passá-las por um tratamento até chegar a um resultado sólido.

Para isso se faz necessário introduzir uma ordem. Antes de chegar a qualquer conclusão a leitura flutuante é primordial para o sucesso dos resultados, isto porque realizada o analista pode intuir a criação de novas formulações de hipóteses, estas hipóteses podem ser fruto de relações com o indivíduo ou representações sociais. Segundo Bardin (1997), a leitura flutuante é:

A primeira atividade que consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar, é conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações. Esta fase é chamada de leitura flutuante por analogia com a atitude do psicanalista. Pouco a pouco: a leitura vai-se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos (BARDIN, 1997, p. 96).

Concluída essa etapa já pode-se criar agrupamentos por classificação das unidades significativas em categorias, rubricas ou classes, descontar as palavras idênticas, somas ou próximas a nível semântico. Mais longe na análise, convém classificar as unidades de significação criando categorias, introduzindo uma ordem suplementar reveladora de uma estrutura interna. Segundo Bardin (1997), as quatro dimensões que organizaram o sistema categorial: origem, implicação, descrição e sentimentos, são variáveis empíricas, que emergem dos dados do texto.

4.5.3 Organização da Análise

Conforme Bardin (1997), para a realização da análise de conteúdo se faz necessário uma organização e sistematização para que o método aconteça de forma coerente. Segundo ela segue-se as seguintes etapas: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (BARDIN, 1997, p. 95).

1. A pré-análise é a fase da organização do material coletado e das ideias iniciais, realiza-se uma leitura geral dos dados para sistematizá-los utilizando o quadro referencial teórico e as indicações trazidas pela leitura geral. Posteriormente, é feita a escolha dos documentos que é a

definição do corpus da análise, além da preparação e reunião de todo o material coletado para tratar as informações. De acordo com Bardin (1997),

A pre-análise é a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas, tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. Recorrendo ou não ao ordenador, trata-se de estabelecer um programa que, podendo ser flexível (quer dizer, que permita a introdução de novos procedimentos no decurso da análise), deve, no entanto, ser preciso (BARDIN, 1997, p. 95).

Essa fase tem três objetivos: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final. Embora não seja necessário seguir essa mesma ordem cronológica a escolha dos documentos depende dos objetivos da pesquisa, ou o objetivo pode ser logo determinado para escolher os documentos que convém para fornecer informações sobre o problema levantado.

Os indicadores e as hipóteses são construídos no momento em que o analista faz a leitura flutuante. Na escolha dos documentos, muitas vezes é necessário construir um corpus que é o conjunto dos documentos para submeter aos procedimentos analíticos, o corpus são as entrevistas, respostas a um questionário, editoriais de um cotidiano etc. Para alcançar o corpus, escolhas, seleções e regras são essenciais para o tratamento dos documentos.

As regras principais para tratar os documentos baseiam-se em quatro, são elas: regra da exaustividade, regra da representatividade, regra da homogeneidade, e regra de pertinência. O próprio nome da primeira regra já diz muito sobre sua função, a regra da exaustividade exige que seja levantado todos os elementos possíveis do corpus, não se pode deixar de fora nenhum elemento, é explorar exaustivamente sem qualquer tipo de seleção.

A regra da representatividade utiliza o material como uma amostra, no entanto, o material deve ser aprovado para tal objetivo, neste caso a amostragem se impõem rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial. Nesta regra os resultados obtidos para a mostra serão generalizados ao todo.

A regra da homogeneidade, ao escolher esse critério de análise o analista não pode extrair documentos singulares, como o nome já fala os documentos retidos devem ser homogêneos, ou seja, se o analista escolheu um critério de escolha ele deve seguir com esse critério de escolhas, as técnicas devem ser idênticas e serem realizadas por indivíduos semelhantes. Nesta regra é utilizada

quando se desejam obter resultados globais ou comparar entre si os resultados individuais (BARDIN, 1997).

Regras de pertinência, as informações dos documentos devem ser apropriadas, relevantes e corresponderem ao objetivo que suscita a análise.

Na pré-análise, organizamos o material coletado para o tratamento, realizamos a leitura fluente e fizemos a descrição analítica utilizando o quadro referencial teórico e as indicações trazidas pela leitura geral. Posteriormente, realizamos a escolha dos documentos que é a definição do corpus da análise, além da preparação e reunião de todo o material coletado para tratar as informações.

Sistematizamos o material coletado utilizando a ferramenta do Google Drive, por meio de um formulário eletrônico via internet, usado para passar os dados dos 55 questionários coletados na primeira etapa da pesquisa. Terminado a atividade de sistematização e tratamentos dos dados criamos agrupamentos por classificação das unidades de onde surgiram nossas categorias de análises, fundamentada a partir do referencial teórico e dos nossos objetivos, então transportamos para o programa Mindemaster onde organizamos e visualizamos nosso mapa mental como mostra a imagem a seguir:

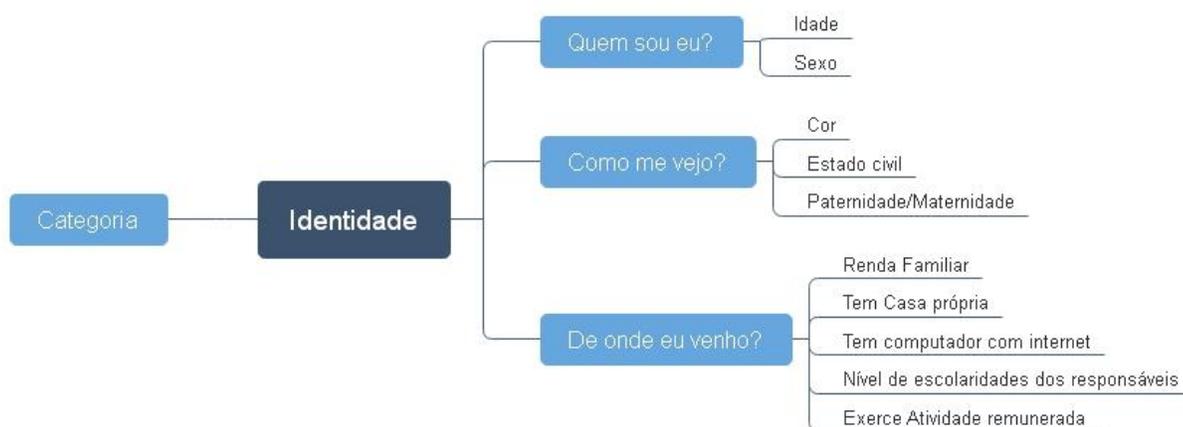


Figura 1. Mindemaster.

Com os dados da segunda etapa da pesquisa seguimos a mesma concepção metodológica de análise para tratar os dados da primeira etapa da pesquisa, só que nessa fase utilizamos o software MAXQDA para sistematizar, organizar, e tratar as 24 entrevistas semiestruturadas.

2. Na segunda fase na exploração do material, realizamos a construção das operações de codificação, onde são selecionados os textos das entrevistas, (palavras, frases, parágrafos). A partir

dessa seleção, criamos as categorizações que são de acordo com os temas correlatos do estudo, as quais nos possibilitou as inferências. Bardin (1997) diz que:

Se as diferentes operações da pré-análise foram convenientemente concluídas, a fase de análise propriamente dita não é mais do que a administração sistemática das decisões tomadas. Quer se trate de procedimentos aplicados manualmente ou de operações efetuadas pelo ordenador, o decorrer do programa completa-se mecanicamente. Esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas (BARDIN, 1997, p. 111).

A mensagem exprime e representa o emissor. Qualquer análise de conteúdo, passa pela análise da própria mensagem. A análise de conteúdo é um instrumento de indução para se investigarem as causas (variáveis inferidas) a partir dos efeitos (variáveis de inferência ou indicadores; referências no texto), (BARDIN, 1997). Ainda na segunda fase na exploração do material, realizamos a construção das operações de codificação, onde são selecionados os textos das entrevistas, (palavras, frases, parágrafos). Nessa fase fizemos uso do software MAXQDA que ajuda na análise de dados qualitativos, na organização de dados ou para procurar por palavras e combinações de palavras em documentos. Para sintetizar sobre o MAXQDA apresentamos a figura a seguir que demonstra coerência com a análise de conteúdo que escolhemos para essa pesquisa.

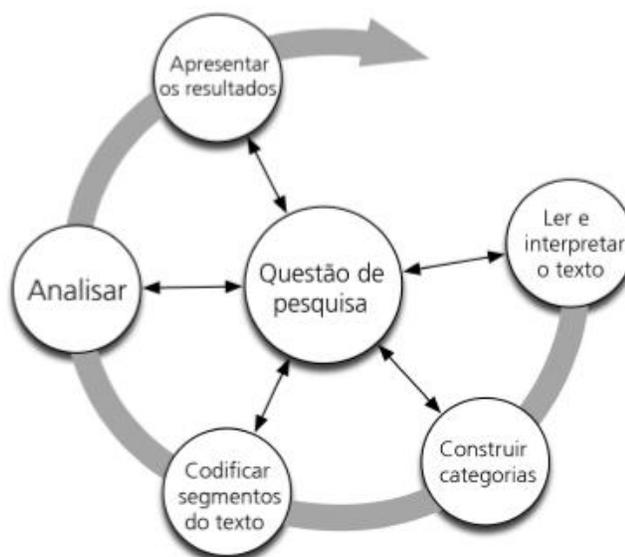


Figura 2. Esquema MAXQDA.

3. Na terceira fase, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação têm a proposição de captar os conteúdos que surgiram em todo o material coletado (entrevistas, documentos e observação), para poder realizar a inferência e interpretação fundamentadas no referencial teórico.

De acordo com Bardin (1997), os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos e válido. O analista pode utilizar operações estatísticas simples como, por exemplo, porcentagens ou mais complexas com a análise fatorial. Nesta fase é permitido construir quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, para deixar as informações mais condensadas. A imagem a seguir mostra como seguimos essa etapa usando o software MAXQDA.

The screenshot shows the MAXQDA software interface. The main window displays a document titled 'Escola Técnica Estadual Jose alencar gomes da silva'. The document content is a table with columns for 'Codificação entrevista', 'Pensar o Futuro', 'P-O que você planeja para o seu futuro?', 'P-O que pretende fazer após concluir o ensino médio?', and 'P- Se deseja empreender especifique em quê?'. The table contains 12 rows of data, each representing an interviewee's response. The interface also shows a 'Lista de Códigos' (Code List) on the left, which is organized into categories like 'Quero empreender', 'Não pensa em empreender', 'Entrar no mercado de trabalho', 'Trabalha e estudar', 'família', 'Viajar', 'ter uma boa qualificação', 'vida estável', 'Empreender', 'Trabalhar', 'Curso Superior', and 'Conjuntos'. The bottom of the interface shows a 'Lista de Codificações' (Code List) with columns for 'Nome do doc...', 'Código', 'Resultado do ...', 'Pré-visualização', 'Autor', 'Data de criação', 'Comentário', 'Grupo de doc...', 'Área', and 'Cobertu'.

Codificação entrevista	Pensar o Futuro	P-O que você planeja para o seu futuro?	P-O que pretende fazer após concluir o ensino médio?	P- Se deseja empreender especifique em quê?
J1				
J1		Planejo ir pra faculdade de administração	Trabalhar e estudar	Não
J2		ter uma vida estável, um trabalho bom, uma família e viajar	Entrar no mercado de trabalho	Não
J3		Planejo terminar meus estudos, amarrar um emprego e poder me sustentar, pagar minha contas, essas coisas...	Entrar no mercado de trabalho	Não
J4		Ter um investimento para não trabalhar em empresas	Empreender	Construções de casas para vender e alugar
J5		Uma vida estável	Trabalhar e estudar	
J6		pretendo ter meu próprio negócio e ter dinheiro para viajar e fazer o que eu quiser	Trabalhar e estudar	abrir uma loja de roupas
J7		Me formar em uma universidade	Trabalhar e estudar	
J8		ter uma boa qualificação	Trabalhar e estudar	Não
J9		Passar no Enem	Trabalhar e estudar	Não
J10		Fazer um uma faculdade e trabalhar na área	Trabalhar e estudar	Não
J11		Terminar os estudos e trabalhar	Trabalhar e estudar	Não
J12		Fazer uma faculdade e trabalhar	Trabalhar e estudar	Não

Figura 3. Ilustração do MAXQDA.

A autora ainda fala que tratar o material é codificá-lo. Para codificar precisa-se dos dados brutos do texto, que serão transformados seguindo algumas regras. Por meio de recortes, agregação e enumeração permite atingir uma representação do conteúdo. A organização da codificação, pode se dá a partir de três escolhas: O recorte: escolha das unidades; A enumeração: escolha das regras de contagem; A classificação e a agregação: escolha das categorias.

Para essa pesquisa trabalhamos com a classificação e agregação de categorias. Segundo Bardin (1997, p. 117), “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero

(analogia), com os critérios previamente definidos”. As categorias de análises podem se dá por meio de rubricas ou classes, ambas têm a capacidade de reunir um grupo de elementos constituídos por unidades de registros, o grupo recebe um nome genérico do qual vai agrupar caracteres comuns.

A autora caracteriza o critério de categorização como semântico, sintático, léxico e expressivo. Na categorização semântica os temas relacionados e correlacionados ficam no mesmo grupo de elementos, na categorização sintática os elementos são agrupados considerando os verbos e adjetivos, na categorização léxica a classificação das palavras são agrupadas segundo o seu sentido, com emparelhamento dos sinônimos e dos sentidos próximos e na categorização expressivo agrupam categorias que classificam as diversas perturbações da linguagem.

A parte da realização da organização das categorias, são divididas em duas etapas, a saber: o inventário e a classificação. Na etapa do inventário é onde isola os elementos, já na etapa da classificação repartir os elementos significa procurar ou impor uma certa organização às mensagens. A elaboração dessas etapas de categorização tem como objetivo através da condensação criar uma representação simplificada dos dados brutos.

Segundo Bardin (1997), um conjunto de categorias boas deve possuir as seguintes qualidades: ter *exclusão mútua*, significa que cada elemento não pode existir em mais de uma divisão, ou seja, o elemento não pode ser classificado em mais de um grupo categórico. Ter *homogeneidade*, como o nome já fala a classificação e organização dos elementos devem seguir um único princípio, nesta perspectiva deve ficar em um mesmo conjunto categorial, funcionando apenas como um registro e com uma dimensão da análise.

Ter *pertinência*, a categoria de análise deve estar adaptada ao material de análise escolhido e pertencer ao quadro teórico definido. O sistema de categoria deve ter pertinência quanto as intenções da investigação, as questões do analista e/ou corresponder às características das mensagens. Ter *objetividade e fidelidade*, neste princípio as diferentes partes de um mesmo material, devem ser codificadas da mesma maneira, mesmo quando submetidas a várias análises. Deve-se definir claramente as variáveis que trata, assim como deve precisar os índices que determinam a entrada de um elemento numa categoria (BARDIN, 1997). Ter *produtividade*, um conjunto de categorias é considerado produtivo se fornecer resultados satisfatório e férteis, o termo fértil significa ter índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exatos.

Portanto, utilizamos a categorização semântica onde elencamos três categorias de análise, na etapa do inventário isolamos os elementos e classificamos a primeira categoria *Identidade* com

três subcategorias para inferências e interpretação do perfil sócio econômico e cultural dos jovens, são elas: *Quem sou eu? Como me vejo? De onde eu venho?*

As outras duas criamos para realizar as inferências e interpretações das percepções dos jovens sobre a contribuição da escola para a construção de seus projetos de vida, quais são os projetos de vida dos jovens, quais as estratégias que os jovens estão realizando para alcançar seus projetos de vida e quais as práticas escolares influenciam na construção de estratégias para a realização de projetos de vida, são elas:

Pensar e planejar o futuro, subcategorias: o que os jovens planejam para seu futuro; o que pretendem fazer após concluir o ensino médio; estratégias para realizar os projetos de vida; quem ou o que tem ajudado a realizar os projetos de vida; as maiores dificuldades encontradas para realizar os projetos de vida; O que tem facilitado na realização de projetos de vida). *Escola e Projeto de vida*, subcategorias: experiências vividas pelos jovens na escola e o que os ajudou nas escolhas e na tomada de decisão quanto ao rumo de sua vida; as disciplinas que estudam na escola e se elas contribuem para a construção de seus projetos de vida; como os professores ajudam na construção de seus projetos de vida; o que falta na escola que poderia ajudar mais quanto as escolhas e decisões do rumo da vida; se o que aprendido na escola vai ser importante para a vida futura; o que a escola deveria ensinar para ajudar na realização de projetos de vida; se a escola tem lhes preparado para enfrentar os desafios da vida; e o que os jovens incluiriam ou sugeriam para a escola se tornar mais interessante e significativa.

5 CATEGORIA IDENTIDADE - QUEM SOU EU? COMO EU ME VEJO? DE ONDE EU VENHO?

Nesta seção temos como objetivo principal conhecer e compreender quem são os jovens desta pesquisa, sobretudo, porque traçar o perfil socioeconômico e cultural desses jovens, nos dá maiores subsídios para falar com propriedade sobre suas escolhas, sonhos, aspirações ou como denominamos aqui de seus projetos de vida.

O caminho metodológico que tomamos para chegar a essa categoria de análise e suas subcategorias iniciou na primeira etapa da análise de conteúdo que é a exploração do material. Como exposto no capítulo sobre os instrumentos de coletas de dados, aplicamos dois métodos de coleta de dados: uma entrevista com um questionário fechado para traçar o perfil dos sujeitos da pesquisa e, posteriormente, a entrevista semiestruturada em busca de responder nossos objetivos mais detalhadamente.

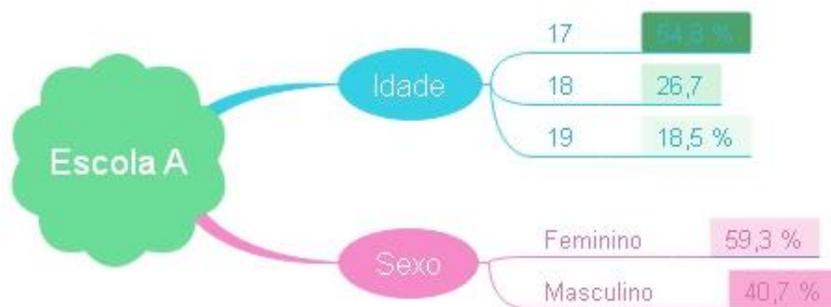
Na análise dos dados sobre o perfil dos jovens investigados elencamos a categoria “*Identidade*”. Adotamos o conceito de identidade por aquilo que se refere a “um processo que se desenvolve e se transforma com a História segundo as concepções de sujeito” (GREGOLIN, 2008, p. 83), portanto, a identidade não é fixa, ela é histórica.

Hall (2006), em seu livro “A identidade cultural nos pós modernidade” apresenta simplificadamente diferentes identidades caracterizadas em diferentes momentos históricos. No Iluminismo, o centro essencial do eu é a identidade de uma pessoa, a identidade é marcada pelo individualismo. Na concepção Sociológica do sujeito, a identidade se dá na interação do sujeito com a sociedade e o Sujeito Pós-moderno é caracterizado como não sendo fixo, essencial ou permanente. Segundo Hall (2006), “A identidade passa a ser móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (HALL, 2006. p. 13).

A identidade não é coerente desde o nascimento do indivíduo até a sua morte, ela assume identidades diferentes em momentos diferentes da vida. No nosso entendimento no processo de descoberta da identidade três perguntas essenciais acompanham o sujeito durante a vida, são elas: *Quem sou eu? Como eu me vejo? De onde eu venho?*

A classificação para cada subcategoria foi realizada com base no nosso questionário, a partir disso elencamos como elementos para a subcategoria “*Quem sou eu*” a agregação dos pontos **Idade** e **Gênero** dos jovens investigados.

Na Escola Técnica Estadual José Alencar Gomes da Silva traçamos o perfil de uma amostra de **27** jovens matriculados no terceiro ano do ensino médio do turno diurno, nesta análise iremos utilizar a letra A para representar o nome da escola. Como mostra o organograma a seguir, os jovens investigados da escola A pertencem a faixa etária dos **17** aos **19** anos de idade e são majoritariamente do sexo feminino.



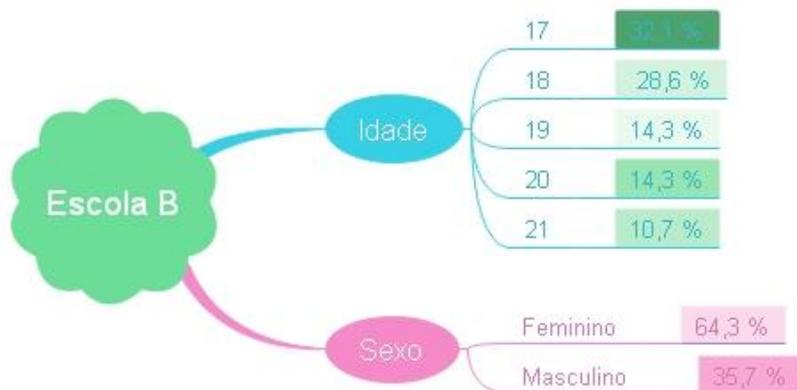
Organograma 1. Perfil dos jovens da escola A por idade e gênero.

De acordo com organograma acima os jovens da escola A majoritariamente estão dentro da faixa etária de escolarização considerada correta, visto que **54,8 %** dos jovens têm **17** anos. Quanto ao gênero dos jovens verificamos que **59,3%** são do sexo feminino. Tais características encontradas são coesas ao perfil de sujeitos que estudam em escolas públicas de ensino médio do turno diurno no Brasil. Segundo os dados do INEP (2018), **80,4%** dos alunos do ensino médio no Brasil estudam no turno diurno, e **76 %** apresentam idades de 15 a 17 anos.

Entretanto, de acordo com o censo escolar realizado pelo INEP (2018), a taxa de distorção idade/série do ensino médio no Brasil em 2017 chegou a **28,2%** e para último ano do ensino médio foi de **47,7%**, isso também significa que a rede pública apresenta taxa de distorção quatro vezes maior do que a rede privada. Destacamos também que o quantitativo de jovens com distorção idade/série mesmo no turno diurno é significativo.

Na escola Estadual de Paulista traçamos o perfil de uma amostra de **28** jovens matriculados no terceiro ano do ensino médio do turno noturno, nesta análise iremos utilizar a letra B para representar o nome da escola. Na escola B podemos ver algo semelhante com o resultado da escola A, **32,1%** dos jovens possui **17** anos, no entanto, diferente dos jovens da escola A, esses pertencem a uma faixa etária que vai dos **17** anos aos **21** anos de idade, tendo jovens mais velhos do que os da escola A como podemos ver no organograma abaixo. Outro ponto semelhante que podemos ver

no organograma 2 diz respeito ao gênero dos jovens da escola B, que também são em sua grande maioria do sexo feminino.



Organograma 2. Perfil dos jovens da escola B por idade e gênero.

As características apresentadas dos jovens da escola B é coerente ao perfil dos jovens que estudam no turno noturno no Brasil. Segundo dados do INEP (2018), 1,5 milhão (19,6%) de alunos estudam no período noturno em 2017.

Tanto os jovens da escola A quanto os jovens da escola B se enquadram no perfil nacional de jovens investigados em pesquisas anteriores. Em pesquisa realizada em 2016 por Silva, revelou que ao pesquisar o perfil de alunos do ensino médio que estudam à noite o resultado obtido apresenta características bem diferentes daqueles pesquisados que estudam durante o dia. É comum encontrar jovens estudantes no turno noturno que estão fora da faixa etária considerada ideal de escolarização. Outro ponto importante é a relação que esses jovens têm com o trabalho que também se diferencia.

Os jovens que estudam à noite, optam por estudar neste horário porque necessitam trabalhar, ou já são trabalhadores que abandonaram a escola cedo, e retornaram à escola porque precisam da certificação de conclusão da educação básica para atender exigências de qualificação do mercado de trabalho.

Isso comprova o quanto o elemento idade faz com que o jovem se perceba diferente, em um momento diferente, com projetos diferentes, com possibilidades diferentes e com acessos a bens materiais e simbólicos diferentes. Jovens com idades mais avançadas que projetam concluir

o ensino médio são diferentes de jovens com menor idade que também projetam concluir o ensino médio.

O fator idade neste contexto é relevante porque quanto mais velho for o jovem mais as responsabilidades da vida adulta se aproximam, jovens mais velhos que precisam trabalhar acabam ter que conciliar estudo e trabalho, diferente dos jovens que estão na faixa etária de escolarização correta. Segundo um estudo sobre “O Que Pensam os Jovens De Baixa Renda Sobre a Escola” realizado pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento-CEBRAP com o apoio da Fundação Victor Civita em 2012 nas cidades de São Paulo e Recife revelou que:

Para os entrevistados pernambucanos, é maior a parcela daqueles que acreditam que a idade ideal para começar a trabalhar seja aos 18 anos (quase 43%). No entanto, também é forte (38,5%) a adesão à opinião de que seria apropriado para uma pessoa como os respondentes começar a trabalhar antes mesmo dos 18 anos de idade. É provável que os valores que enfatizam a importância da conclusão do ensino básico sejam mais fortes entre os jovens que ingressaram no Ensino Médio no Recife, visto que se trata de um grupo ainda mais seletivo do que o dos paulistas (TORRES et al., 2013, p.84).

Em capítulo anterior discutimos a noção de juventude em seu aspecto etário, vimos que considerar os jovens apenas pela sua faixa etária é reduzir esse conceito a uma transitoriedade para a vida adulta, uma fase passageira, uma condição provisória. No entanto, também pudemos refletir que essa fase da vida dos 15 aos 29 anos é marcada por acontecimentos históricos, sociais e culturais onde os jovens vivenciam a cultura vigente e é ela que de certo modo vai direcionar seus comportamentos.

Os organogramas também expõem que em ambas escolas o ensino médio é frequentado mais por mulheres do que por homens, verificamos que no estado de Pernambuco o quantitativo de mulheres supera aos dos homens, por isso também a predominância do sexo feminino no ensino médio. De acordo com o INEP (2018) as mulheres correspondem a **52, %** dos jovens do ensino médio no Brasil.

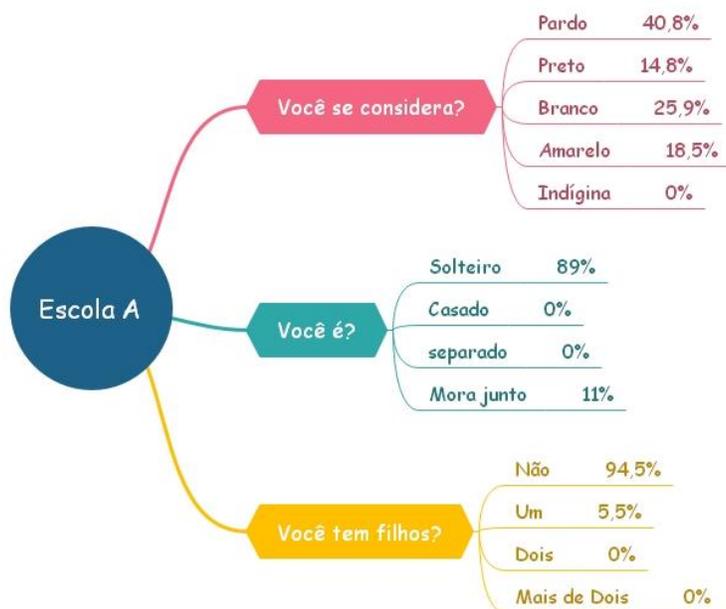
Por outro lado, é importante também considerar o elemento trabalho, visto que os homens são os que mais estão inseridos em alguma atividade remunerada, motivo que os leva a se afastarem da escola mais cedo do que as mulheres. Segundo Franco; Novaes (2001):

Observa-se a presença de 57% de mulheres e 43% de homens na amostra. Essa tendência de maior representatividade do sexo feminino no ensino médio já foi retratada em estudos anteriores, com relação à totalidade dos alunos deste nível de escolaridade no Brasil, sendo notadas desde a década de 80. Dados da Unesco (1998) relativos ao ensino secundário na América Latina mostram que as matrículas femininas representam mais da metade do total de alunos, sugerindo que a escolarização masculina vem encontrando obstáculos dos mais diversos para se realizar. (FRANCO; NOVAES, 2001, p. 174).

A identidade a partir da discussão de gênero também toma significados próprios, que são influenciados, representados e transformados pelos diferentes momentos históricos e culturais. As mulheres foram destinadas ao cuidado da casa e dos filhos, aos homens o sustento e proteção da família. Com o passar do tempo os destinos de ambos foram ressignificados, as mulheres cada vez mais ocupam as escolas, universidades e mercado do trabalho, e os homens cuidam da casa e dos filhos, entretanto, a cobrança maior para trabalhar ainda é depositada no homem.

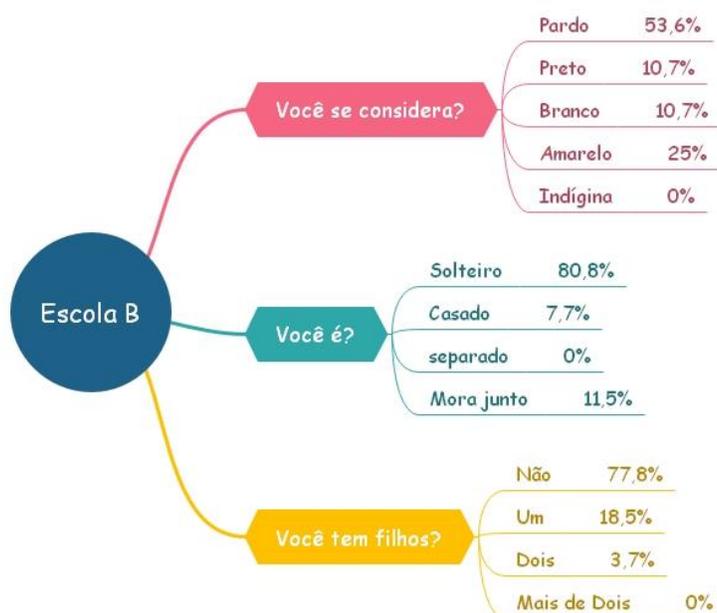
As características físicas e de personalidade são elementos cruciais no processo de autoidentificação da identidade. Enxergar como se vê diz muito sobre o sujeito, suas representações, conhecimentos, espaços frequentados, além de sua condição de classe e acessos culturais. Concordamos com Arroyo (2011, p. 159), quando afirma que os jovens têm o direito a se saber, isto é, “saber mais de si mesmos, de sua história, de seu ser no mundo, nas relações sociais, raciais, de gênero, saber mais de si nas relações de trabalho, de poder, nas cidades e nos campos”.

Caracterizando os jovens da escola A e B e identificando as respostas *como me vejo?* Assinalamos **a Etnia, Estado Civil, Maternidade e Paternidade** dos sujeitos. Como mostra o organograma a seguir podemos observar que os jovens da escola A se consideram em sua grande maioria de cor Parda, em segundo lugar ficou a Branca, e sucessivamente a Amarela, Preta e nenhum se considerou indígena. Também identificamos que **89 %** dos jovens da escola A são solteiros e **94,5 %** não têm filhos.



Organograma 3. Perfil dos jovens da escola A por Etnia, Estado Civil, a Maternidade e a Paternidade.

Os jovens da escola B se veem não muito diferente dos jovens da escola A, como mostra o organograma 4, em ordem crescente se autodeclararam Pardos, em seguida vem os que se consideram Brancos que empata com Pretos, Amarelos e nenhum Indígena. Os jovens também são solteiros com **80,8%** das respostas e não têm filhos com **77,8%** das respostas.



Organograma 4. Perfil dos jovens da escola B por Etnia, Estado Civil, a Maternidade e a Paternidade.

Embora os jovens da escola A e B pertencerem de escolas com modalidades e turnos diferentes, verificamos a semelhança quanto a etnia, estado civil, maternidade/paternidade. Os resultados se adequam ao perfil dos jovens de ensino médio das escolas de Paulista/PE, visto que segundo dados disponibilizados pelo INEP (2018), do total de jovens que se autodeclararam, **27%** foram Pardos, quantitativo maior em relação as outras respostas. Também em pesquisa realizada por Silva (2016) na cidade do Paulista com 250 jovens do ensino médio de escola pública, mostrou que **96%** dos alunos do ensino médio são solteiros e **89%** não têm filhos. As semelhanças nos fazem compreender que mesmo esses jovens viverem experiências peculiares quanto à escola frequentada, não podem fugir de determinantes mais globais de sua cidade ou região. Dada a situação: escola pública em cidade/ bairro x pode-se verificar semelhanças ou diferenças significativas que ajuda a interpretar a realidade de sujeitos.

Com a subcategoria de *onde eu venho?* Pretendemos entender a participação do sujeito em seu contexto familiar e social. Entendemos que a família, a educação e a classe social de um indivíduo são determinantes para a construção e formação de sua identidade, por isso, analisamos a **renda familiar, com quem moram, o nível de escolaridade de seus responsáveis**, se estão

trabalhando, o acesso a bens materiais fundamentais como a **propriedade da casa e computador com internet** em casa.

Primeiramente verificamos a renda familiar dos jovens da escola A, como mostra o gráfico 1, a renda familiar dos jovens está entre **1 a 2 salários mínimos** representado no gráfico por **42%** e em segundo lugar está uma renda de **2 a 3 salários mínimos** com **26%**. Quanto a com quem os jovens moram vemos no gráfico 2, que **46,4 %** moram com o pai e mãe, em segundo lugar fica **28,6 %** com a mãe, **14,3%** com avó e **7,1%** com o pai.

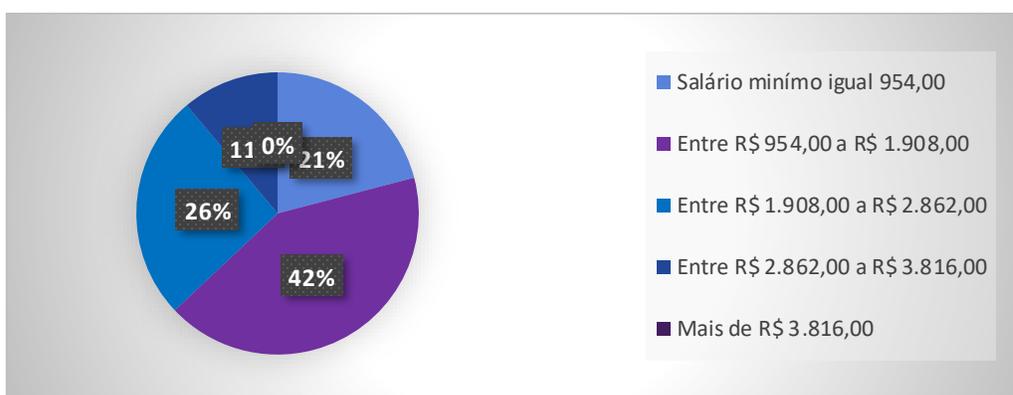


Gráfico 1. Perfil dos jovens da escola A por renda familiar.

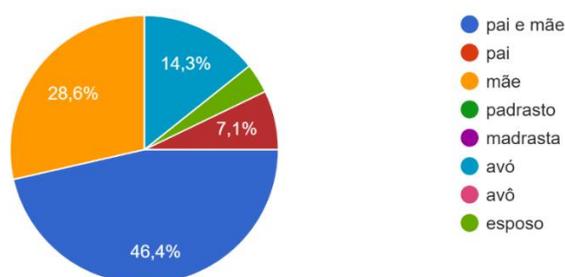


Gráfico 2. Perfil dos jovens da escola A, com quem mora.

Analisando aproximadamente a renda familiar do jovem da escola B, podemos verificar no gráfico 3 uma diferença dos resultados significativos. O número percentual da renda familiar dos

jovens de **1 a 2** salários mínimos chega a **60 %**, de apenas 1 salário mínimo chega a **30 %**, porém, diferentemente dos jovens da escola A, para **3 e 4** salários mínimos não existe.

Algumas diferenças também podemos notar quanto a com quem os jovens moram, pois como está exposto no gráfico 4, **37 %** dos jovens da escola B moram apenas com a mãe, em seguida com **18,5 %** com pai e mãe, **11%** com avó e **11%** com o marido.

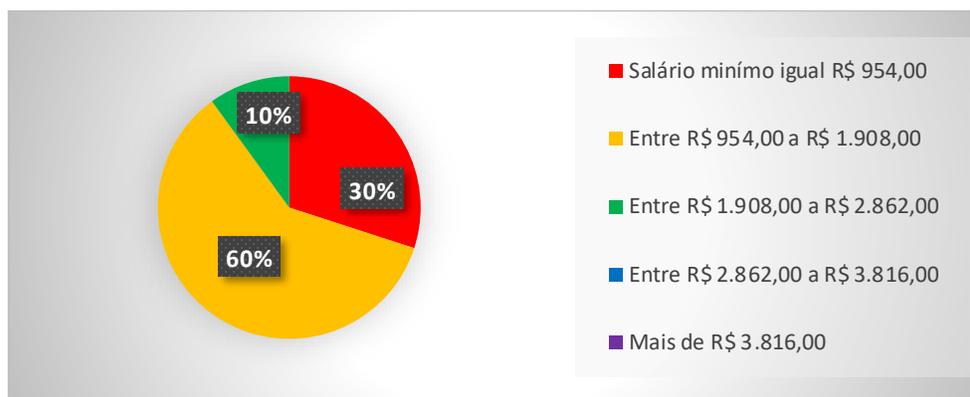


Gráfico 3. Perfil dos jovens da escola B, por renda familiar.

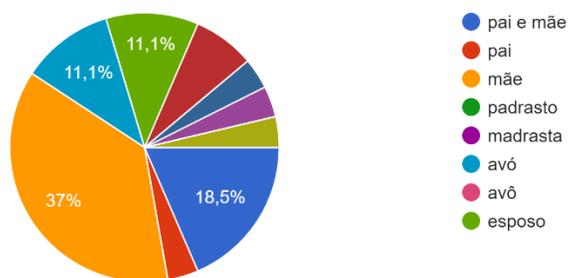


Gráfico 4. Perfil dos jovens da escola B, com quem mora.

O perfil da renda familiar de alunos de escola pública majoritariamente se assemelha, como por exemplo, podemos constatar na pesquisa realizada por Caú (2017) com jovens do curso técnico integrado em agropecuária do Instituto Federal de Pernambuco-IFPE que confirma a composição da renda familiar dos pais, indicando que **68%** são de família com renda entre **1 e 2** salários

mínimos, entre 2 e 3 salários 14%, entre 3 e 4 salários 7%, mais de 4 salários 3% e 15% não responderam. Segundo a pesquisa Síntese de Indicadores Sociais – SIS (2017) cerca de 50 milhões de brasileiros, o equivalente a 25,4% da população, vivem na linha de pobreza e têm renda familiar equivalente a R\$ 387,07.

Outro fator importante é a formação familiar destes jovens, visto que em nossa pesquisa 37% dos jovens da escola B moram apenas com a mãe, contextualizando com os outros dados vimos que é na escola B que estão os jovens com renda familiar mais baixa e com idades fora da faixa etária ideal de escolarização. De acordo com um levantamento realizado pelo Ministério público de São Paulo (2016) dois em cada três jovens infratores vêm de família que não cresce com a figura paterna.

Pesquisadores usando dados secundários do *Interuniversity Consortium for Political and Social Research* (2012) examinaram o porte de armas e o tráfico de drogas em homens jovens, ligando a ausência do pai à probabilidade de se engajar nesses comportamentos. Os resultados de uma amostra de 835 presos juvenis do sexo masculino descobriram que a ausência do pai era a única desvantagem no nível individual, com efeitos significativos no porte de armas, tráfico de drogas e comportamento. Indivíduos de lares ausentes do pai foram 279% mais propensos a portar armas e traficar drogas do que os que vivem com seus pais.

Contudo, a figura materna tem mais influências sobre os jovens do que a figura paterna quanto a escolarização dos filhos, assim revelou dados suplementares da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2014 divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), vejamos:

Mais da metade dos filhos (51,4%) tiveram ascensão sócio-ocupacional em relação à mãe (mobilidade intergeracional), enquanto 47,4% ascenderam em relação ao pai. A presença da mãe no domicílio contribuiu para um nível mais elevado de escolarização dos filhos, o que pôde ser confirmado comparando-se os percentuais de pessoas sem instrução que moravam apenas com a mãe (10,3%) ou com pai e mãe (10,8%), com os de filhos que moravam apenas com o pai (16,2%). Do mesmo modo, para filhos que completaram o ensino superior, obtiveram-se taxas de 14,4% quando moravam com pai e mãe, 11,9% se moravam somente com a mãe e 9,6% quando moravam somente com o pai. (IBGE, 2016).

Outro fator relevante que nos ajuda a entender o contexto de onde vem os jovens, diz respeito a escolarização de seus responsáveis. A escolaridade dos responsáveis dos jovens da escola A, aponta que **51,9 %** possuem o ensino médio completo, seguido por **14,8 %** com ensino superior incompleto, **14,8 %** com curso superior completo ou pós-graduação e **11,1%** com fundamental completo.

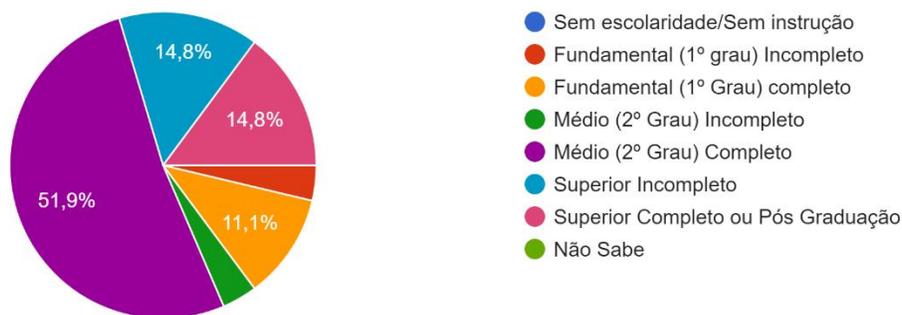


Gráfico 5. Perfil dos jovens da escola A por escolaridade dos responsáveis.

O nível de escolaridade dos responsáveis pelos jovens da escola B, também demonstra peculiaridades, pois diferente dos resultados da escola A, há um empate de **22,2 %** mostrando que o nível de escolaridade é do ensino fundamental e ensino médio completos.

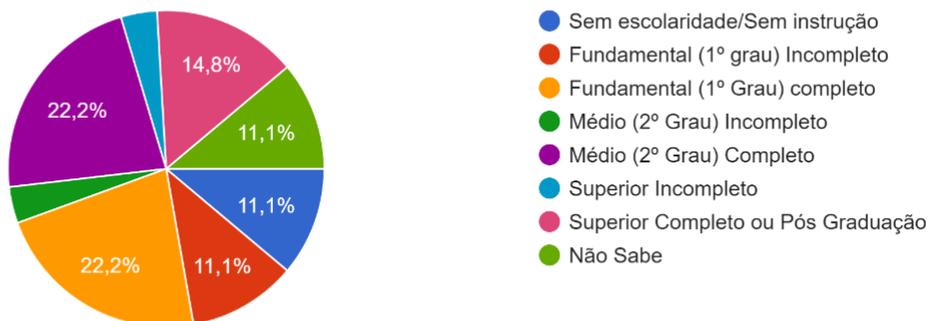


Gráfico 6. Perfil dos jovens da escola B por escolaridade dos responsáveis.

Segundo dados suplementares da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2014 divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), comprova que o nível de escolarização dos pais influencia na formação profissional e no nível de instrução dos filhos. Na pesquisa realizada a escolaridade dos pais influenciou o rendimento médio dos filhos, independentemente da escolaridade desses filhos. Para pessoas com nível superior, havia distância marcante de renda quando o pai ou mãe também tinham nível superior em relação ao rendimento obtido quando o pai ou mãe não tinham instrução, ou seja, a renda era maior para aqueles que tinham mais instruções.

O levantamento considerou diversos indicadores relacionados ao grau de instrução, formação profissional e renda dos pais para analisar a mobilidade sócio ocupacional dos filhos. Vejamos:

Analisando os grupos ocupacionais dos pais quando os filhos tinham 15 anos de idade e o grupo ocupacional no qual o filho estava ocupado na semana de referência da pesquisa é possível observar a persistência dos filhos nos grupos ocupacionais dos pais, como é o caso dos pais que trabalhavam como profissionais das ciências e das artes no qual 46,1% dos filhos também trabalhavam. Também é possível observar que 22,7% dos filhos de trabalhadores de serviços administrativos e 22,9% dos filhos de técnicos de nível médio estavam ocupados no grupo de Profissionais das ciências e das artes, tendo sido este o grupamento ocupacional que mais recebeu filhos destes dois grupamentos citados (IBGE, 2016).

Portanto, é possível afirmar que o contexto familiar exerce forte influência na trajetória dos jovens. Os jovens de pai não alfabetizado que apresentaram mobilidade intergeracional ascendente totalizaram **21,8%** dos entrevistados que residiam com o pai aos 15 anos de idade. Já os de mãe não alfabetizada que ascenderam totalizaram **23,8%**.

Em 2014, a média de rendimentos do trabalho de pessoas com nível superior completo cujas mães não tinham instrução era de R\$ 3.078, chegando a R\$ 5.826 para aquelas com mães com ensino superior completo. Do mesmo modo, o rendimento médio do trabalho de pessoas com nível superior era de R\$ 2.603 quando o pai não tinha instrução, chegando a R\$ 6.739, no caso de pessoa cujo pai tinha nível superior. Para pessoas com ensino médio completo, o rendimento médio variava de R\$ 1.431, quando a mãe não tinha instrução, a R\$ 2.209, para aquelas cuja mãe tinha nível superior; e de R\$ 1.367, para aquelas cujo pai não tinha instrução, a R\$ 2.884,00 no caso de o pai ter nível superior (IBGE, 2016).

Outra informação a ser considerada é se a casa dos jovens é própria e se eles têm em sua casa computador com internet, verificamos que **84%** dos jovens da escola A residem em casa própria, e **16%** a situação da moradia é alugada. Sobre o acesso a um computador com internet, **88,9%** têm computador com internet em casa. Na escola B, **82%** dos jovens reside em casa própria e **18%** a situação da moradia é alugada, **65,6%** têm computador com internet em casa e **34,4%** não tem computador.

Em estudo realizado pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento-CEBRAP com o apoio da Fundação Victor Civita em 2012 nas cidades de São Paulo e Recife revelou que:

[...] para fins de comparação, segundo os dados da PNAD 2011, 59,1% da população brasileira declarou possuir algum tipo de telefone móvel celular, e 39,8% utilizou alguma vez a internet nos três meses que precediam a pesquisa. Dentre os jovens de baixa renda entrevistados, 71,6% em São Paulo e 64,2% em Recife tinham acesso à internet em computadores de suas próprias residências; e 57,4% em São Paulo e 59,1% em Recife acessavam a internet a partir de seus aparelhos celulares pessoais. Destaca-se, ainda, o uso destes dispositivos tecnológicos para fins de estudo. Mais de 80% dos jovens de baixa renda declaravam utilizar o computador com internet para estudar e realizar atividades escolares. Já o celular com acesso à internet tinha sido utilizado para estudar por mais de um quarto dos alunos entrevistados. Esses dados demonstram que a internet pode ser considerada um recurso didático adicional para o Ensino Médio dado o alunado, presentemente, frequentando esse nível de ensino,

principalmente, se considerarmos as baixas proporções de jovens que não têm disponibilidade de uso do computador com internet nem em casa e nem na escola: 6% em São Paulo e 13,4% em Recife (TORRES, 2013, p.78).

Essa pesquisa também mostra um dado preocupante, em um determinado momento da pesquisa foi analisado as redes sociais dos jovens investigados num período de 8 meses, os resultados expõem que os jovens pouco publicam fotos ou conteúdos que aprenderam na escola, a não ser de publicações com os amigos.

Durante os oito meses de observação da interação desses jovens na internet, pode-se perceber a ausência de falas sobre a escola nas conversas entre amigos e em comentários sobre o cotidiano. Nos diálogos públicos trocados nas redes sociais a escola aparece apenas como cenário para os encontros entre amigos, como um importante ambiente de estabelecimento de relações de afinidade. (TORRES, 2013, p. 92).

O objetivo das redes sociais como Facebook, Instagram, YouTube e WhatsApp, por exemplo, é de possibilitar um espaço virtual em que as pessoas publiquem para seus amigos e público geral o que gostam de fazer, como visitar lugares, informações, fotos, vídeos etc. Se a Escola pouco tem sido mostrada nesses espaços, mesmo sabendo que os jovens que a frequentam têm acesso sistematicamente a estes espaços virtuais, significa que a escola não se encontra na lista do que os jovens mais gostam de fazer. Outro ponto que queremos destacar abordada pela pesquisa foi que as publicações encontradas que mencionavam a escola diziam a respeito sobre pontos negativos, ou seja, as redes sociais eram usadas para denunciar algo negativo da escola.

Chamamos atenção para esses dados porque na medida em que a história vai passando e as novas gerações vão chegando, a tecnologia, a web e a internet têm chegado mais cedo e mais fácil na vida das pessoas. Na escola portar um celular já é sinônimo de distração e de incentivo para que os alunos não prestem atenção nas aulas, as proibições de objetos como esse é algo certo e recomendável a se fazer. As grades nas janelas, os muros altos, as proibições e disciplinas impostas pela escola é vista pelos jovens como opressor e dominador. A escola, como instituição formada por relações de poder em que a lógica disciplinar ainda é bastante presente, é um espaço marcado por norma, hierarquia e vigilância (FOUCAULT, 2007; SIBILIA, 2012).

Certamente, um grande incômodo em relação às regras que conformam o espaço da escola diz respeito à proibição do uso de celular, as dificuldades de acesso à internet e a falta de uso, em sala de aula, de novos recursos tecnológicos. As narrativas apresentam uma resistência e descontentamento dos jovens em permanecer num ambiente classificado por eles como “atrasado” (TORRES, 2013, p. 103).

Tendo em vista a totalidade do campo escolar, levamos em conta também as dificuldades do professor de lidar com a posse do celular dentro de sala de aula, pois estes alegam que os alunos utilizam o celular em horários impróprios e até chegam a usar o aparelho para filar na hora da prova. Concordamos com Boarini (2013), ao dizer que é necessário abdicar da ideia do aluno naturalmente indisciplinado, ou seja, é necessário ressignificar os conceitos que rodeiam os comportamentos dos alunos e também do professor, sobretudo, ressignificar o espaço escolar como algo que é repressor e ditador.

Em relação se os jovens da escola A estão trabalhando, a pesquisa revelou que **40,7 %** destes jovens não estão trabalhando e estão procurando emprego, em segundo lugar os jovens apenas estudam e não procuram trabalho e em terceiro lugar os jovens fazem algumas atividades remuneradas como bicos ou biscates.

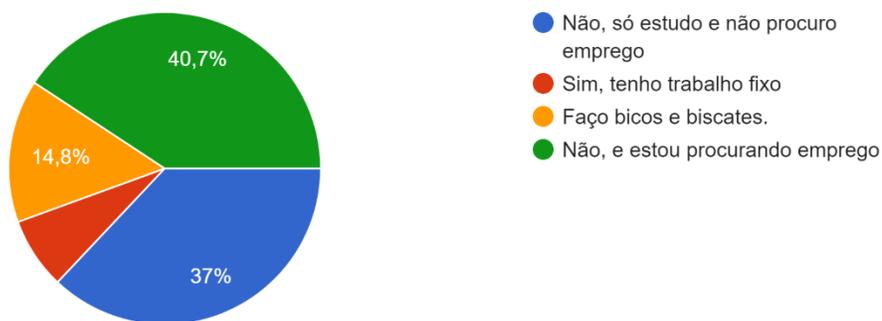


Gráfico 7. Perfil dos jovens da escola A se trabalha.

Em relação a se os jovens da escola B estão trabalhando, a pesquisa revelou semelhanças com os jovens da escola A, visto que **44,4 %** destes jovens não estão trabalhando, mas estão procurando emprego, **37%** apenas estudam e não procuram trabalho e **14,8%** os jovens fazem algumas atividades remuneradas como bicos ou biscates de **3,8 %**.

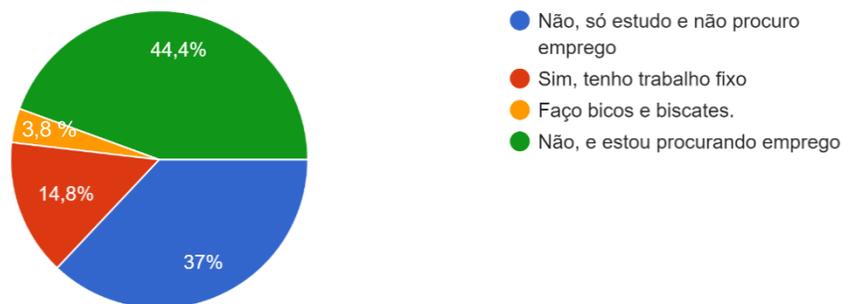


Gráfico 8. Perfil dos jovens da escola B se trabalha.

Nos chama atenção a preocupação dos jovens pela procura de um emprego, queremos ressaltar que os jovens pesquisados possuem entre 17 e 21 anos, e que, em tese, deveriam estar preocupados apenas em estudar, concluir o ensino médio, fazer um curso superior ou tecnológico e exercer sua profissão. De acordo com o estudo realizado pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento-CEBRAP (2012) mostra que jovens de baixa renda do Recife acreditam que a idade ideal para começar a trabalhar é com 18 anos, também é forte a opinião daqueles que acreditam, que seria apropriado trabalhar com menos de 18 anos.

Em outras palavras, esses resultados sugerem, de maneira relevante que a opção precoce pelo mundo do trabalho é, em parte, referida ao universo das escolhas individuais dos entrevistados. Ao contrário dos jovens oriundos de famílias brasileiras de renda mais alta – para as quais a expectativa é que o trabalho seja uma decorrência da Educação Superior – para o segmento estudado, o primeiro emprego deve acontecer no máximo até os 18 anos de idade e, preferencialmente, antes disso. Além disso, 53,8% dos estudantes entrevistados acreditavam que, após concluírem o Ensino Médio, irão primeiro trabalhar, para posteriormente ingressarem na universidade (TORRES, 2013, p. 85).

Fica evidente que em ambas pesquisas os jovens mais pobres ingressam mais cedo no mercado de trabalho, comprovando a dualidade existente, que implica na diminuição de possibilidades desses jovens de poder desfrutar da moratória juvenil. Por outro lado, “cabe, assim, verificar em que medida o trabalho pode ser associado a outros indicadores relacionados ao

desenvolvimento escolar, como a frequência à escola, a repetência e a possibilidade de evasão” (TORRES, 2013, p.89).

6 A CONSTRUÇÃO DE PROJETOS DE VIDA DOS JOVENS DO ENSINO MÉDIO DE ESCOLA PÚBLICA

6.1 Categoria: Pensar e Planejar o Futuro

Nesta seção iniciaremos nossas análises com base nos dados das entrevistas semiestruturadas. Como já exposto anteriormente, realizamos as entrevistas com 24 estudantes, sendo 12 de cada campo de estudo: Escola Técnica Estadual José Alencar Gomes da Silva e Escola Estadual de Paulista. A seguir mostraremos os quadros síntese dos jovens de cada escola.

Quadro 2. Síntese dos jovens da Escola Estadual de Paulista (Escola B).

Nome fictício	Com quem mora	Bairro	Idade	Declara-se	Ocupação	Turno em que estuda
Ana	Mãe	Maranguape 1	17 anos	Parda	Estuda	Noturno
Douglas	Mãe	Torres Galvão	18 anos	Pardo	Estuda	Noturno
Carla	Mãe	Torres Galvão	18 anos	Parda	Estuda	Noturno
Pedro	Mãe	Torres Galvão	17 anos	Pardo	Estuda	Noturno
Tiago	Pais	Fragoso	20 anos	Amarelo	Estuda e Trabalha	Noturno
João	Mãe	Torres Galvão	17 anos	Amarelo	Estuda	Noturno
Luana	Pai	Torres Galvão	18 anos	Branca	Estuda	Noturno
Maria Flor	Mãe	Maranguape 1	17 anos	Parda	Estuda	Noturno
Tati	Pais	Fragoso	17 anos	Parda	Estuda	Noturno
Leonardo	Pais	Torres Galvão	17 anos	Pardo	Estuda	Noturno
Carlos	Pais	Maranguape 1	21 anos	Pardo	Estuda e Trabalha	Noturno
Antônia	Mãe	Torres Galvão	18 anos	Parda	Estuda e Trabalha	Noturno

Fonte: Elaboração da autora.

Quadro 3. Síntese dos jovens da Escola Técnica Estadual José Alencar Gomes da Silva (Escola A).

Nome fictício	Com quem mora	Bairro	Idade	Declara-se	Ocupação	Turno em que estuda
Carol	Pais	Janga	17 anos	Parda	Estuda	Diurno
Felipe	Pais	Janga	17 anos	Amarelo	Estuda	Diurno
Renata	Pais	Janga	17 anos	Amarela	Estuda	Diurno
Gleice	Mãe	Janga	17 anos	Parda	Estuda	Diurno
Caio	Mãe	Janga	17 anos	Pardo	Estuda	Diurno
Emanuel	Pai	Janga	18 anos	Pardo	Estuda	Diurno
Sonia	Pais	Janga	17 anos	Parda	Estuda	Diurno
Simone	Pais	Janga	17 anos	Amarela	Estuda	Diurno
Rosa	Mãe	Janga	17 anos	Branca	Estuda	Diurno
Rafael	Pais	Janga	17 anos	Pardo	Estuda	Diurno
Renato	Mãe	Janga	17 anos	Pardo	Estuda	Diurno
Claudia	Pais	Janga	17 anos	Parda	Estuda	Diurno

Fonte: Elaboração da Autora.

Estamos trabalhando com uma escola que oferta Educação Profissional Técnica de Nível Médio (escola A) e outra que oferta o ensino médio na modalidade de Ensino Regular (escola B). Tendo em vista que ambas em suas Diretrizes Curriculares priorizam questões peculiares, vamos analisá-las também sob suas particularidades.

Na categoria “*Pensar o Futuro*” organizamos a análise a partir do agrupamento dos seguintes elementos: **o que os jovens planejam para o futuro; ações e estratégias para a realização de projetos de vida; quem ou o que tem ajudado os jovens a realizar os projetos de vida; quais as maiores dificuldades encontradas para realizar os projetos de vida; e o que pode facilitar na realização de projetos de vida.**

6.2 Categoria: O que os jovens planejam para o futuro

Na busca da realização dos projetos cada pessoa procura meios e estratégias para alcançar seu desejo, sonho, ou projeto tanto almejado. Como já falamos em capítulos anteriores os projetos nem sempre podem resultar como esperado, e o mais viável é realizar o mais próximo do possível.

A compreensão feita pelos indivíduos de seus campos de possibilidades os leva a pensarem em suas escolhas, decisões e o que planejam para o futuro. Para iniciar nossas análises dos resultados sobre o que os jovens da escola A desejam para seu futuro, apresentamos a seguir a tabela 9, onde destacamos os itens mais citados, contando também com aqueles que responderam mais de um item na entrevista.

Tabela 9. O que você planeja para o seu futuro? – Escola Técnica Estadual José Alencar Gomes da Silva.

Ordem	Mais citados	Total
1	Fazer um curso superior	9
2	Trabalhar	3
3	Ganhar bem	3
4	Ter o próprio negócio	3
5	Viajar	2
6	Terminar os estudos	1

Como podemos verificar na tabela 9, o que os jovens planejam para seu futuro majoritariamente é fazer um curso superior. Embora a modalidade de ensino em que eles estudam tenha como prioridade a profissionalização para atividade laboral logo após o ensino médio, não chega a ser incomum a falta de preocupação desses jovens em querer entrar no mercado de trabalho de imediato. Isso porque ao analisar o seu perfil vimos que são jovens de 17 anos, que não trabalham e estudam em tempo integral no turno diurno, tais características nos faz interpretar que eles gozam de uma moratória social que os possibilitam pensar em prosseguir com os estudos mesmo quando a função da educação profissional é garantir que eles entrem logo no mercado de trabalho.

Entretanto, não podemos negar que boa parcela da juventude que procura a educação profissional está preocupada com uma qualificação que possa garantir minimamente um posto na atividade laboral. Evidentemente que esta preocupação está atrelada à necessidade, ou seja, os jovens têm se preocupado cada vez mais cedo em assegurar seu sustento ou da família. Porém, apesar do desejo de fazer um curso superior, seus projetos não se resumem a isso. Vejamos o que os jovens da escola A falam sobre o que planejam para o futuro:

Eu planejo fazer uma faculdade, porque quero ser advogado (Felipe, masc., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

Quero ter um investimento próprio para não trabalhar em empresas (Gleice, fem., 17 anos, mora com a mãe, só estuda).

Quero me formar em uma universidade, ter uma profissão boa que pague bem para poder viajar (Sonia, fem., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

Pretendo ter meu próprio negócio e ter dinheiro para viajar e fazer o que eu quiser (Emanuel, masc., 18 anos, mora com o pai, só estuda).

Planejo fazer uma faculdade e trabalhar (Claudia, fem., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

Planejo terminar meus estudos, arrumar um emprego e poder me sustentar, pagar minhas contas, essas coisas (Renato, masc., 17 anos, mora com a mãe, estuda).

Planejo fazer uma faculdade de odontologia e abrir meu próprio consultório (Rosa, fem., 17 anos, mora com a mãe, só estuda).

Entendemos que para chegar nos projetos de vida desses jovens precisa-se interpretar os seguintes aspectos: o desejo em realizar um ensino superior visando perspectivas maiores como uma profissão reconhecida, salários melhores, novas oportunidades e um bom emprego; assegurar uma vida estável que os possibilitem viajar, ter seu próprio negócio e poder comprar o que quiser; e garantir uma qualificação mínima caso a entrada no ensino superior não aconteça, optando pela entrada no mercado de trabalho.

Compreendemos que esses aspectos são ainda mais fragmentados quando colocados à luz de cada contexto social e cultural. Partimos do entendimento que de acordo com o campo de possibilidades de cada estudante é que vai ser determinado um ou outro caminho.

Discutir sobre o futuro com jovens que estudam sob prioridades educacionais diferentes nos faz questionar a noção de futuro a longo prazo, ou a noção de futuro imediato, isso porque trazendo para o contexto da pesquisa, os jovens estudantes naturalmente tendem a pensar seus projetos de vida baseados em entendimentos de acordo com a formação que estão sendo submetidos. Portanto, “se a escola interfere em maior ou menor grau na vida daqueles que a frequentam, isso depende do significado que tem para eles e das respostas que apresenta às suas necessidades e seus projetos de futuro” (BERNARDIM, 2014, p. 04).

As discussões sobre o ensino médio e técnico se faz também a partir de questionamentos ligados a dualidade e a falta de identidade do ensino médio. De um lado afirma-se que a educação profissional tem caráter preparatório específica para inserção laboral. Por outro lado, tem o ensino médio de caráter propedêutico visando preparar os estudantes para o ensino superior.

Em nossas realidades existe o jovem que é oriundo de uma classe privilegiada que adota o ensino médio apenas como propedêutico, salvo algumas raras exceções. E existem os jovens filhos dos trabalhadores que pertencem à classe não privilegiada. Para os jovens de classe trabalhadora, o ensino médio pode apresentar os seguintes significados: certificação básica para entrada no mercado de trabalho ou ensino superior, educação profissional específica para a entrada do mercado de trabalho ou continuação dos estudos no ensino superior.

Porém, majoritariamente esses significados se materializam assim: uma parcela de jovens que conseguem entrar no ensino superior (são justamente os jovens do turno diurno de escolas de ensino regular ou de escolas de ensino técnico ou profissional), outra parcela são os que abandonam a escola porque já estão inseridos no mercado de trabalho, tem também os que nem estuda e nem trabalha (conhecidos como geração neném), e os que estudam e trabalham ou estão à procura de um emprego.

Vale ressaltar que os jovens dos setores populares que apenas estudam no turno diurno, desfrutam de uma outra realidade quando comparados aos jovens que estudam e trabalham, pois aos primeiros foi garantido uma moratória social que lhes permite, mesmo que minimamente, se preparar melhor para ingressar em um curso superior. Segundo pesquisa realizada por Oliveira (2016), intitulada “O que pensam e desejam os jovens do Ensino Médio: uma análise em escolas públicas da rede estadual de Pernambuco” constatou que:

Não é por acaso que, no processo de investigação, encontramos entre os jovens do curso diurno uma maior perspectiva de chegar até a universidade. Estes alunos, embora façam parte da classe que vive do trabalho, têm uma condição social que os assegura um mínimo de moratória social para sonhar e construir estratégias de fazer um curso superior (OLIVEIRA, 2016, p. 95)

Para Oliveira (2002), uma das possíveis consequências da divisão entre ensino médio e educação profissional é que os públicos em situações economicamente baixas passarão a conviver com a seguinte questão: “inserir-se no ensino médio e esperar mais três anos para adquirir alguma certificação ou, de imediato, buscar adquirir certificações que habilitem a disputar uma vaga no mercado de trabalho?” (OLIVEIRA, 2002, p. 07).

Esse questionamento parte do entendimento da existência de um funil social, que mantém a dualidade histórica no sistema educacional entre os que realizam as tarefas manuais com conhecimentos rasos, e os que pensam e se aprofundam nos conhecimentos científicos. Tal

dualidade tira a oportunidade de indivíduos pertencentes aos setores populares de receberem uma formação completa articulando teoria e prática. Portanto, concordamos com Oliveira (2002), quando diz que:

Enquanto para uma parcela pequena e economicamente privilegiada é assegurado um ensino médio de caráter interdisciplinar e voltado para uma inserção futura do educando no ensino superior, para a grande maioria da população, a possibilidade de uma formação escolar para uma profissão restringe-se aos cursos técnicos de nível médio ou a atividades fragmentadas de formação nos cursos financiados com os recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). (OLIVEIRA, 2002, p. 03).

Para Ciavatta e Ramos (2011), o projeto da Educação Profissional nunca esteve centrado nos sujeitos. Para elas, “sua função formativa esteve sempre, historicamente, subsumida ao caráter economicista da educação, que se tornou hegemônico na modernidade” (2011, p. 31).

Essa hegemonia fez a função do ensino médio voltado à educação profissional reproduzir não só o pensamento hegemônico do governo e dos empresários, como também o senso comum da sociedade, que enxerga a educação profissional como importante para as necessidades do mercado e dos alunos. Segundo Ciavatta e Ramos (2011, p.40), “predomina, ainda, de um lado, a visão sobre o ensino médio profissionalizante como compensatória e, de outro, a defesa de um ensino médio propedêutico, sendo a profissionalização um processo específico e independente”.

Tomando ainda as palavras das autoras, “na atualidade, a carência de perspectivas de trabalho e renda para os jovens, principalmente, das classes populares, torna a educação profissional uma necessidade” (2011, p.40). Queremos enfatizar a palavra “necessidade”, porque por muito tempo na história da educação brasileira, sobretudo do ensino médio, apregoou-se como verdade que os jovens dos setores populares que cursavam o ensino médio técnico não seguiam com os estudos no curso superior por falta de vocação, de interesse ou de desejo. Sobre essa impropriedade afirmamos trazer algumas falas dos jovens da escola A sobre o que desejam para o seu futuro, que desconstrói essa afirmação.

Eu planejo ir para faculdade de administração, quero me formar para ganhar bem (Carol, fem., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

Eu quero ter uma boa qualificação para fazer uma faculdade de administração (Simone, fem., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

Pretendo fazer uma faculdade e trabalhar na área (Rafael, masc., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

Meu sonho é fazer uma faculdade de engenharia (Caio, masc., 17 anos, mora com a mãe, só estuda).

Eu quero ser engenheiro de áudio ou sargento do exército (Emanuel, masc., 18 anos, mora com o pai, só estuda).

Também em pesquisa realizada por Bernardim (2014), revelou “que os alunos do Ensino Médio Integrado apresentam como principais razões para frequentar a escola: a formação profissional, a continuidade dos estudos no ensino superior, a convivência com amigos e a obtenção de um emprego”. Assim como a Tese intitulada “A Juventude do Curso Técnico Integrado em Agropecuária do IFPE: Desejos, Expectativas e Experiências Vivenciadas para Construção do Seu Projeto de Vida”, de Nildo Caú (2017), mostrou que do total de 878 menções que falavam sobre as expectativas juvenis, as quatro mais citados por ordem foram: Ingressar na Universidade; Bom emprego; Concluir os estudos e Trabalhar.

Tais informações constatadas em várias pesquisas comprovam que os jovens desejam “SIM” ingressar no ensino superior, portanto, nos chama atenção o desejo desses jovens de cursarem um ensino superior mesmo estando submetidos a uma educação que visa especificamente prepará-los de imediato para ocupar o mercado de trabalho.

As falas dos jovens por nós pesquisados e os resultados das pesquisas apresentadas acima desmistificam a visão de que os jovens de educação profissional planejam para seus projetos de vida apenas concluir o ensino médio e ingressar de imediato no mercado de trabalho. O que faz esses jovens tomar esse caminho é a “necessidade”, isto é, “a necessidade de uma inserção mais imediata no mercado de trabalho, [isto] não implica dizer que os jovens populares não almejem continuar sua formação até o ensino superior” (OLIVEIRA, 2017, p. 44).

Como foi possível verificar nas falas acima o que os jovens da Escola A projetam para seu futuro é ter uma vida capaz de assegurar seus desejos pessoais, poder viajar, ter seu próprio negócio, ter dinheiro para comprar o que quiser. Antes da realização desses desejos pessoais fica clara a crença de que é necessário ter uma vida estável, ter poder de compra em uma sociedade capitalista, para isso a profissão e salários bons são indispensáveis. Para eles os estudos, a entrada no curso superior, uma profissão reconhecida é o caminho para realizar seus sonhos, desejos e projetos.

No entanto, considerando o campo de possibilidades desses jovens, de onde eles vêm e a educação que estão sendo submetidos, fica fácil de entender que as realizações de seus projetos são concretizados a partir de suas necessidades, pois quanto maior a necessidade pela sobrevivência mais se torna distante a realização de seus sonhos, quanto maior a necessidade e menos direitos, mais são aqueles que submetem-se à precarização do trabalho e do abandono de seus projetos de vida.

Observando os resultados da Escola Estadual de Paulista (Escola B), destacamos os itens mais citados, contando com aqueles que responderam mais de um item na entrevista. Vemos que o que os jovens planejam para seu futuro majoritariamente é Trabalhar e Fazer um Curso Superior.

Tabela 10. O que você planeja para o seu futuro? - Escola Estadual de Paulista.

Ordem	Mais citados	Total
1	Trabalhar	7
2	Fazer um curso superior	7
3	Ter uma vida estável	2
4	Empreender	2
5	Ser cantor	2
6	Ajudar/ter família	2
7	Viajar	1
8	Ter uma boa qualificação	1
9	Morar fora	1
10	Ser bem-sucedido	1

Em nossa discussão sobre projetos, vimos que eles não são roteiros fechados, mas abertos e adaptados às necessidades de cada indivíduo. Apesar de na tabela 10 mostrar que o trabalho e fazer um curso superior são os mais citados, existem outras respostas que nos ajudam a interpretar os projetos de vida desses jovens. Para esses jovens que estudam no turno noturno, com idades entre 17 e 21 anos, onde entre eles já têm trabalhadores, as percepções quanto ao futuro e seus projetos de vida se estabelecem em contornos diferentes e coerentes com suas necessidades.

As necessidades do indivíduo surgem a partir de diversos fatores podendo ela se agravar ou melhorar, depende das especificidades sociais. Como o trabalho e o desejo de fazer um curso superior apareceu recorrentemente, entendemos que o trabalho para estes jovens se configura como uma prioridade de garantia de sobrevivência, optar por estudar a noite, por exemplo, se dá com o

pensamento de que é o melhor horário possível para poder trabalhar. Quando essa opção não é possível o que lhes restam é o abandono escolar.

Concordamos com Dayrell (2010) quando afirma que “a inserção no mundo do trabalho significa um momento de inflexão que tende a mudar a configuração e a relação de forças entre a família e a escola, quando o trabalho concorre fortemente com a escola” (DAYRELL, 2010, p. 172). No entanto, também percebemos que o trabalho e a posse de um diploma da educação básica e de um curso superior, são meios para chegar na realização de seus, desejos, sonhos e projetos de vida. Vejamos a seguir algumas falas dos jovens da escola B sobre o que planejam para o futuro:

Eu planejo trabalhar e ser bem-sucedida (Carla, fem., 18 anos, mora com a mãe, só estuda).

Eu quero continuar estudando e trabalhar para ajudar minha família (Pedro, masc., 17 anos, mora com a mãe, só estuda).

Planejo terminar meus estudos e trabalhar na área (João, masc., 17 anos, mora com a mãe, só estuda).

Pretendo ter uma vida estável para ter minha própria família (Tati, fem., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

Ser cantor e investir na minha carreira (Leonardo, masc., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

Eu quero ter meu próprio negócio e fazer uma faculdade (Ana, fem., 17 anos, mora com a mãe, só estuda).

Morar fora, fazer uma faculdade e cantar (Luana, fem., 18 anos, mora com o pai, só estuda).

Percebemos que estes jovens projetam para suas vidas poder realizar seus desejos e sonhos de uma vida satisfatória que lhes possibilitem ter uma carreira profissional, ter seu próprio negócio, ajudar a família, viajar, ter sua própria família e uma vida estável, uma vida melhor da que vivem no presente. Repetimos o que falamos, que o desejo em concluir o ensino médio e realizar um ensino superior é visando perspectivas maiores como uma profissão reconhecida, salários melhores, novas oportunidades e uma vida melhor; bem como assegurar uma qualificação mínima caso a entrada no ensino superior não aconteça, optando pela entrada no mercado de trabalho.

Embora venha caindo ao longo dos anos, o percentual de matrículas do ensino médio no turno noturno, este percentual ainda é significativo. Segundo dados do INEP (2018), 1,5 milhão (19,6%) de alunos estudaram no período noturno em 2017. As elevadas taxas de matrículas no turno da noite são preocupantes porque os indicadores mostram que o desempenho desses estudantes tende a ser pior em comparação ao dos que frequentam o período diurno. Dados do questionário do aluno do Sistema de Avaliação da Educação Básica-SAEB (2013) tabulados pelo Instituto Unibanco, indicam que o percentual de jovens do noturno que já abandonaram a escola pelo menos uma vez (16%) é três vezes maior do que no diurno (5%).

O perfil desses estudantes se resume em alunos com idades mais avançadas e que já iniciam o ensino médio atrasados em relação a idade correta; quantidade maior de alunos que trabalham e que já abandonaram os estudos durante pelo menos um ano; taxa de abandono maior; tempo total de aulas menor; maternidade e paternidade presentes e menor aproveitamento nas aulas (INSTITUTO AIRTON SENA, 2015).

Porém, também sabemos que no período noturno não existe apenas um perfil de juventude, mas juventudes. Há aqueles jovens que não trabalham, são solteiros, não têm filhos e são mais novos, mas todos têm algo em comum: são filhos de trabalhadores, pertencentes a mesma condição de classe. Para traduzir bem essa ideia tomamos as palavras de Dayrell (2010) ao dizer que: “O que traduz bem essa ideia é a metáfora do caleidoscópio: a cada movimento que se faz, formam-se diferentes figuras. E é isso que vamos ver: jovens de um mesmo estrato social terão configurações diferenciadas, articulações diferenciadas entre as diversas instâncias sociais” (DAYRELL, 2010, p. 171).

Também vale questionar se esses alunos escolheram estudar à noite porque já estão atrasados ou se durante o ensino médio acabam repetindo mais vezes. Segundo uma pesquisa realizada pelo Instituto Ayrton Senna (2015), denominada “Ensino Médio Noturno: Uma análise da disparidade entre o aprendizado dos alunos e a qualidade de ensino no período da noite em comparação com o turno matutino” mostra que:

Os alunos já entram no Ensino Médio mais velhos quando estudam à noite. A média da idade desses alunos no 1º ano do ensino médio é de 18.8 anos, enquanto no período diurno é de 16.2 anos. Ao mesmo tempo, escolas que atendem apenas no curso noturno não possuem taxas de reprovação significativamente diferentes

daquelas com turmas só no diurno [...]. Assim, a diferença na distorção entre os turnos parece ocorrer mais na entrada ou seleção (alunos mais atrasados escolhem estudar à noite) do que pela reprovação durante o ciclo. O mesmo comparativo chama a atenção para a diferença significativa na porcentagem de alunos que abandonam a escola: enquanto nas turmas diurnas esse índice é de 4,7%, nas noturnas chega a 14,5%, sugerindo que os alunos que estudam à noite estão mais propensos a abandonar a escola. (INSTITUTO AIRTON SENA, 2015, p. 05).

Os jovens já chegam ao ensino médio noturno com a idade fora da faixa etária de escolarização ideal. As dificuldades encontradas por eles aparecem antes mesmo de cursarem a última etapa da escolarização. Portanto, podemos interpretar que suas decisões quanto à entrada no mercado de trabalho precocemente, por exemplo, advém de necessidades desde o ensino fundamental, isso comprova que a defasagem ou abandono escolar não estão ligados diretamente com a escola em si, mas sobretudo e principalmente à condição de classe desses jovens.

Portanto, os jovens que precisam trabalhar procuram escolas flexíveis às suas necessidades, que tenham ensino noturno, com horários curtos, sem muitas exigências e com a garantia da certificação do ensino médio. Entretanto, mesmo que o trabalho apareça como prioridade, o desejo de fazer um curso superior não deixa de existir, vejamos mais o que os jovens falam sobre seus desejos futuros:

Planejo fazer uma faculdade de enfermagem e viajar (Maria Flor, fem., 17 anos, mora com a mãe, só estuda).

Trabalhar, fazer um curso de fisioterapia e abrir meu próprio consultório (Antônia, fem., 18 anos, mora com a mãe, estuda e trabalha).

Eu planejo trabalhar e me formar em uma faculdade (Tiago, masc., 20 anos, mora com os pais, estuda e trabalha).

Ter uma boa qualificação e ser formado em ciências econômicas para trabalhar na área (Carlos, masc., 21 anos, mora com os pais, estuda e trabalha).

Souza e Oliveira (2008) em um estudo intitulado “Ensino Médio Noturno: registro e análise de experiências”, realizado no ano de 2003 com jovens do turno noturno em vários estados do Brasil, constataram que muitos jovens manifestaram o desejo de dar continuidade aos estudos, sobretudo, no ensino superior, porém “tais intenções, evidentemente, são colocadas em função das

possibilidades de vida e de trabalho em que se encontram os alunos” (SOUZA; OLIVEIRA, 2008, p. 56).

Também segundo pesquisa realizada pelo “Todos pela Educação” intitulada “Repensar o ensino médio” revelou que para 70,2% dos jovens matriculados no Ensino Médio em escolas públicas, a motivação principal de estarem cursando o Ensino Médio é o desejo de se prepararem melhor para entrarem no ensino superior. Apenas 16,5% pensam no Ensino Médio como uma formação básica para arranjar um emprego. Portanto, concordamos com Oliveira (2017), ao dizer que:

Os jovens querem continuar estudando e são as condições materiais que determinam, para muitos deles, a impossibilidade de concretizarem o ingresso no ensino superior. Embora muito se tenha a transformar na escola, não tem sido ela a maior responsável pela exclusão dos jovens pobres da vida escolar. Considerando as exceções, a entrada precoce no mercado de trabalho não é uma escolha individual estabelecida no abstrato, mas é, fundamentalmente, determinada pela condição de classe (OLIVEIRA, 2017, p. 42).

O fator “necessidade” mais uma vez é forte nas escolhas e decisões juvenis, quanto mais a formação precária, mais aumenta as desigualdades, mais aumenta a separação entre os que pesam e os que executam, e mais distantes se tornam as possibilidades de realização dos sonhos e dos projetos juvenis.

Entendemos que junto ao trabalho precoce ao qual estes jovens são submetidos estrutura-se a impossibilidade desses jovens viverem a moratória social. A possibilidade de investirem no seu capital cultural como a ida ao teatro, biblioteca, cinema, museus, eventos culturais e formativos. O tempo para investir nos estudos é extinto, restando apenas tempo para trabalhar, resultando no abandono da escola por causa da necessidade financeira, seja para ajudar no sustento da família ou para aquisição de bens materiais e simbólicos.

As respostas dos jovens da escola A e B foram analisadas considerando as peculiaridades de cada perfil apresentado, porém não podemos esquecer de que estamos falando de duas escolas públicas, de estudantes de uma mesma cidade, portanto, é válido discutir o que observamos em comum dos dois lados.

Chamou nossa atenção nos dados da tabela 9 e 10 a objetividade das respostas dos jovens quanto sua visão do que seria seu futuro. Os jovens demonstram saber o que seria o ideal para seu

futuro, mas a falta de clareza quanto ao que querem, que curso querem fazer, em que querem trabalhar também se apresenta. A falta de certeza e clareza pode ser vista na fala do jovem Douglas ao dizer o que deseja para o futuro: “*trabalhar, estudar, fazer direito ou bibliotecário, ou fazer concurso público*”. As várias opções dadas mostram a ausência de um direcionamento mais assertivo quanto ao futuro. Pensar em várias coisas sem que haja uma interligação reforça a falta de uma orientação pessoal e profissional, isso coloca o indivíduo em posição de “cego no tiroteio”.

Não podemos negar que a perspectiva linear de um possível futuro melhor, estudos e trabalho, é uma ideologia construída socialmente, que promete recompensas na medida que vão se cumprindo tarefas sociais. Em parte, comparamos a um jogo que é composto de fases que para vencê-lo é necessário seguir adiante, porém nos estágios do jogo o jogador descobre estratégias e segredos que torna o jogo mais fácil, além de que no jogo é fornecido condições necessárias para o jogador.

No caso dos nossos jovens a descoberta de estratégias e segredos estão ocultas, o como fazer? Por onde começar? Qual o melhor caminho para a realização do projeto? São limitadas pela falta de condições necessárias para finalizar as etapas da vida real. De acordo com Pais (2009), “um dos traços que mais caracteriza a atual condição juvenil é a *situação de impasse* experimentada por muitos jovens em relação ao futuro, uma vez que o caminho para a vida adulta é pouco claro, em suas possíveis escolhas e indeterminações”.

Quando nos referimos ao futuro, ou melhor, a Pensar o Futuro, entendemos que para uma parte da juventude é marcado por inconstantes incertezas. Embora trabalhamos com a noção de juventude como uma categoria socialmente construída, considerando as juventudes e não apenas uma juventude, compreendemos que é praticamente impossível falar sobre futuro juvenil sem colocar na pauta sua condição de classe, principalmente, porque quando analisarmos a construção da escola pública brasileira afirmamos que ela se firmou dentro de uma dualidade estrutural para separar ricos e pobres.

A juventude pobre por mais que coincidentemente, ou não, seja levada a pensar o futuro igual a juventude rica, irá encontrar em sua trajetória campo de possibilidades bem distintos em relação aos jovens abastados. De um lado, pensar o futuro muitas vezes se torna um sonho, um desejo ou uma admiração de uma vida distante de alcançar. A profissão, a casa, o carro, os bens materiais, o acesso a serviços, são mais difíceis para eles e mais fáceis para os jovens ricos. A

juventude rica já tem seu futuro previamente certo, seja entrar em uma Universidade para ter a profissão dos sonhos ou continuar com os negócios da família.

O futuro também se torna dual. Para uns é um sintoma de incerteza na vida cotidiana, de inseguranças, de limites na diversidade de escolhas, de aceitar o que tem e se conformar com o que não tem. Para outros segue uma lógica natural, o futuro é apenas viver o que se sonha mesmo que esse sonho para os jovens subalternos seja visto apenas nos filmes, nas novelas e nas redes sociais.

Ainda, é na fase do ensino médio que os jovens estão propensos a tomar consciência sobre oportunidades e possibilidades existentes, porém, também é nessa fase que descobrem que as condições reais para as aproveitar podem ser negadas, contudo, é imprescindível essa tomada de consciência para a construção de projetos de vida realizáveis. Os jovens precisam estar convictos quanto aos seus projetos de vida e que rumo tomar para alcançá-los.

Um dos pontos principais em nossa pesquisa se preocupa no que os jovens pretendem fazer após concluir o ensino médio, dado em um futuro imediato já que eles estão no último ano do ensino médio.

Discutimos que a fase juvenil é rodeada por dúvidas, inseguranças e incertezas. Estar na última fase da educação básica muitas vezes significa intensificar essas emoções. Justamente porque os jovens estão encerrando um ciclo e pensar no que vem após, é inevitável.

Segundo nossos dados o que os jovens da Escola A desejam fazer após o término do ensino médio é Trabalhar e Estudar com **59,3%**, Só Fazer Universidade com **11,1%** e **7,4 %** pretendem entrar no mercado de trabalho.

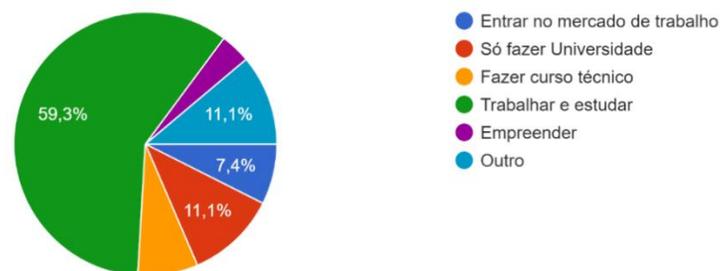


Gráfico 9. O que pretende fazer após terminar o ensino médio? Escola Técnica Estadual José Alencar Gomes da Silva.

Verificamos em parágrafos anteriores que dada a pergunta aberta sobre o que os jovens da escola A desejam para o seu futuro resultou prioritariamente em só fazer universidade, no entanto, dada a perguntas fechada sobre o que eles querem fazer após terminar o ensino médio a prioridade passa a ser trabalhar e estudar concomitantemente. Parece que quando os jovens pensam na palavra futuro a sensação é de pensar nos sonhos e desejos a longo prazo, sendo eles, prováveis ou não. No entanto, quando é chamada a atenção para pensar no agora, no futuro que está por vir com o ano, dia e idade marcada, a realidade os coloca a pensar no que é mais urgente e prioritário. No nosso entendimento é evidente que mesmo esses jovens tendo uma mínima moratória social, são filhos da classe que vivem do trabalho.

O trabalho e os esforços de seus responsáveis em ter que arcar com responsabilidades como contas para pagar, alimentação, saúde e lazer são comuns em seu convívio social. Eles sabem que a moratória social que lhes é garantida foi construída com trabalho, esforços e sacrifícios, mantida com uma renda familiar de 1 a 2 salários mínimos como vimos em seu perfil econômico.

Por mais que eles ainda não tenham vivenciado as dificuldades de conciliar trabalho e estudo como apontamos em seu perfil, visto que **40,7%** não trabalham, embora procurem emprego, e **37 %** só estuda e não procura emprego, em um momento da vida acreditam que vão ter que exercer a conciliação entre trabalho e estudos, ou seja, essa conciliação é compreendida como uma prática natural que advém de valores construídos, de histórias de vidas presenciadas ou ouvidas, de experiências culturais, econômicas, relacionais, interpessoais que influenciam em suas decisões futuras.

Esses jovens carregam os valores culturais do seu campo de possibilidades que são construídos por pessoas do convívio social em comum. Podemos afirmar, portanto, que os pais ou responsáveis desses jovens são personagens protagonistas na construção desses valores. Se **14,8 %** dos pais ou responsáveis desses jovens conseguiram chegar ao ensino superior, e **51,9 %** conseguiram concluir o ensino médio como aponta seu perfil sócio-econômico-cultural, a realização do desejo desses jovens de ingressar em um ensino superior não apenas justifica-se como também se torna viável, pois segundo dados suplementares da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2014 divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), quanto maior o nível de escolarização dos pais mais a influencia na formação profissional e no nível de instrução dos filhos.

Quanto à Escola Estadual de Paulista verificamos que a maioria dos jovens (**59,3%**) pretendem após concluir o ensino médio Trabalhar e Estudar, entrar no Mercado de Trabalho **25,9%** e Empreender com **7,4%**. Pode se dizer então que mais de **85%** desejam ingressar no mercado de trabalho.

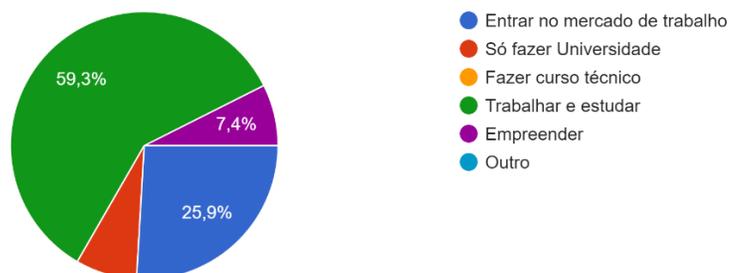


Gráfico 10. O que pretende fazer após terminar o ensino médio? Escola Estadual de Paulista.

Para estes jovens a conciliação entre trabalho e estudo já é um elemento presente em suas vidas e a opção só fazer universidade é inexistente, ou seja, para eles é inviável pensar na possibilidade de apenas estudar. O trabalho é vivido como parte inerente à sua realidade, ao seu cotidiano e em seus projetos para o futuro, mesmo que esse futuro já esteja muito próximo ou já tenha se tornado presente. Seus pais/responsáveis trabalhadores com uma renda de 1 a 2 salários mínimos lhes permitiram ter uma moratória social até chegar à idade adulta, ou idade suficiente para ajudar no sustento da casa e do seu próprio sustento.

Ter pais que cursaram o ensino superior para esses jovens é incomum, como vimos anteriormente que **0%** de seus pais ou responsáveis conseguiram chegar ao ensino superior, e que **22,2%** terminaram o ensino médio. A ausência de instruções mais alta dos responsáveis desses jovens também se justifica pela predominância apenas da figura materna, intensificando mais ainda a dificuldade da mãe solteira de terminar os estudos.

Todavia, esses jovens também constroem seus projetos de vida com base em valores que são inerentes ao seu campo de possibilidades, seus parâmetros desenvolvem-se primeiro com a família e esta tem influência primordial na intensificação de suas necessidades e projetos futuros, isto é, considerando de onde vêm e quem são esses jovens, explica-se a necessidade de entrar no trabalho precocemente, e mesmo quando o desejo de fazer um curso superior vem à tona o trabalho não é deixado em último plano.

As duas questões levantadas acima estão diretamente relacionadas a pensar o futuro, a primeira é colocada como se fosse algo mais distante (o que planeja fazer para o futuro), a segunda como um futuro bem próximo (o que pretende fazer logo após concluir o ensino médio). Chamamos atenção para os seguintes paralelos, observando o gráfico 09, referente ao que os jovens da escola A pretendem fazer após terminar o ensino médio, vemos que em segundo lugar aparece só fazer universidade, enquanto entrar no mercado de trabalho é a última opção. Já o gráfico 10, que mostra o que os jovens da escola B pretendem, consta que em segundo lugar é entrar no mercado de trabalho, em seguida empreender e a opção só cursar um ensino superior nem aparece.

Essa diferença mostra os níveis de necessidades postas para cada público, mas isso não quer dizer que a mesma necessidade não irá chegar uma hora para todos os filhos dos trabalhadores, ou seja, o trabalho chega precocemente mais para uns do que para outros, mas o lugar de prioridade do trabalho sempre acaba aparecendo para ressaltar que antes das realizações de projetos futuros, vem a garantia da sobrevivência.

As influências do campo de possibilidade que o sujeito pertence dar forças para elaboração de seus projetos de vida, isso ocorre, por exemplo, com a formação educacional em que o indivíduo é submetido, a escolarização dos pais, se mora com os pais ou apenas com um dos dois, a renda familiar e outros elementos que são fortes nas constituições de valores, opiniões, e projetos de vida. As trajetórias de vida e a construção de um projeto se interligam porque ambos são passíveis de mudanças e sofrem uma redefinição contínua de novos conhecimentos, experiências e vivências.

Os projetos de vida são realizações que o indivíduo faz em diversas dimensões, eles podem estar relacionados a várias áreas, na realização profissional, na construção da família, na viagem dos sonhos, na conquista de bens materiais e entre outros, podem ser também projetos coletivos ou individuais.

6.3 Categoria: ações e estratégias para a realização de projetos de vida

Denominamos de estratégias para representar o que os jovens estão ou acreditam que devam fazer para realizar seus projetos. Estratégia significa plano, método e ações usadas para alcançar um objetivo ou resultado específico. Para Porter (1996, p.68), “Estratégia é a criação de uma posição única valiosa, envolvendo um conjunto diferente de atividades”. Para alcançar os objetivos é necessário determinar qual a estratégia a ser adotada, elas devem ser estabelecidas com base nos objetivos a alcançar e influenciadas pela missão, visão, crenças e valores. Concordamos com

Damon (2009) quando fala que “projetos, objetivos, finalidades dão sentido à vida das pessoas, organizam pensamentos e ações e estão relacionadas com sistemas de valores” (DAMON, 2009, p. 14).

A tabela 11 mostra o resultado sobre o que os jovens têm feito e o que acreditam que devem fazer para alcançar a realização de seus projetos. Ressaltamos que a quantidade de respostas das tabelas ilustra os itens mais citados, contando com aqueles que responderam mais de um item na entrevista.

Tabela 11. O que você acha que deve fazer ou tem feito para realizar seu projeto de vida?

Escola Estadual José de Alencar Gomes da Silva			Escola Estadual de Paulista	
Mais citados		Total	Mais citados	
1	Estudar	12	Estudar	7
2	Não desistir	1	Correr atrás	4
3	Trabalhar	2	Trabalhar	3
4	Procurar emprego	1	Ter fé	1
5	-----		Se esforçar	1
6	-----		Procurado ajuda	1

Verificamos que as estratégias que os jovens das escolas A e B têm criado para realizar seus projetos de vida estão respaldadas em princípios pertencentes ao senso comum do seu campo de possibilidades, ou seja, eles estão construindo seus projetos de vida fundamentados na realidade do mundo em que vivem.

Os Estudos aparecem como principal estratégia. Em uma pesquisa denominada “Juventude que Conta” realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2013), revelou que de 11.430 jovens entre 15 e 29 anos, **85,2%** dão mais importância à educação. Esses dados nos dão subsídios para acreditar que a fase escolar é o momento mais oportuno para se discutir sobre projetos de vida, a fase em que os alunos estão se preparando para enfrentar as responsabilidades da vida adulta e os desafios da juventude, e sobretudo, elaborando as estratégias que vão precisar para realizar seus projetos.

Destacamos abaixo as falas mais ilustrativas dos jovens da escola A sobre o que eles acham que devem fazer ou tem feito para realizar seus projetos de vida.

Estudar mais, quem estuda mais consegue passar de ano, passar no Enem (Carol, fem., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

Estou fazendo meu curso técnico e estudado para fazer a faculdade (Renata, fem., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

Estudar da forma correta e melhor e procurar um emprego (Felipe, masc., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

Tenho estudado bastante, na melhor forma possível né e trabalhar muito (Sonia, fem., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

Eu tenho estudado logística (Claudia, fem., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

Tenho estudado e não desistido dos meus sonhos (Simone, fem., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

Para esses jovens de 17 anos, que apenas estudam no turno diurno, e que têm como um dos planos para o seu futuro cursar um ensino superior, visando uma qualificação melhor para conseguir postos de trabalhos melhores e salários melhores, a estratégia mais viável e eficaz a se fazer é investir nos estudos. Segundo Damon (2009), os jovens “parecem estar cientes de que para atingir a felicidade pessoal e profissional futura, necessitam preparar-se por meio dos estudos e iniciar-se em uma profissão” (DAMON, 2009, p. 11).

Para eles os estudos é o caminho inicial mais seguro para chegar em seus projetos de vida, afinal a escola é o lugar onde os familiares dizem que tem que ir para ser alguém na vida; lugar obrigatório por lei; condição básica para a cidadania; lugar responsável pela formação para exercer a atividade de cidadão. Ouvimos desde cedo que apenas quem estuda poderá ser alguém na vida, embora não se tenha certeza de que alguém seja esse. Nos estudos é depositado a esperança para um futuro melhor, o que faz de a escola, dos cursos técnicos e do ensino superior serem responsáveis por lhes garantir um futuro bom.

Percebemos também que as decisões dos jovens em optar por uma modalidade de ensino, turno, não trabalhar, fazer um curso técnico, um curso superior e ir em busca de um emprego são estratégias utilizadas para alcançar seus objetivos, e conseqüentemente realizar seus projetos de vida. Outras estratégias também utilizadas pelos jovens da escola A dizem respeito à sua determinação em não desistir dos seus sonhos, como ir atrás de suas metas, isso também significa para eles ter coragem e força.

Tenho estudado e não desistido dos meus sonhos (Rosa, fem., 17 anos, mora com a mãe, só estuda).

Tenho que estudar e ir atrás das minhas metas (Emanuel, masc., 18 anos, mora com o pai, só estuda)

Tenho estudado e não desistido, porque desistir é pros fracos (Rafael, masc., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

Essas respostas expostas demonstram a esperança de que os jovens têm de poder realizar seus projetos, ter fé, não desistir, se esforçar, correr atrás, por exemplo, são respostas que evidenciam a auto responsabilização, e demonstra que a aliança entre esforços individuais e estudos é a fórmula para alcançar o que se deseja.

Quanto aos jovens da escola B, percebemos que suas estratégias são construídas também a partir de suas possibilidades, e que esses jovens estabelecem suas estratégias de formas distintas, isto é, para eles a decisão de estudar no turno noturno, trabalhar e estudar, desejar entrar em um curso superior são estratégias para a realização de seus projetos de vida. Vejamos as falas mais ilustrativas que destacamos sobre o que esses jovens têm feito para realizar seus projetos:

Tenho estudado e buscado conhecimento com muito esforço e dedicação (Douglas, masc., 18 anos, mora com a mãe, só estuda).

Eu devo continuar estudando e trabalhar, fazer projetos e correr atrás (Tiago, masc., 20 anos, mora com os pais, estuda e trabalha).

Estou terminando o ensino médio e depois vou correr atrás de fazer uma faculdade (Luana, fem., 18 anos, mora com o pai, só estuda).

Tenho que correr atrás de dinheiro e trabalhar muito ne, porque ninguém ajuda ninguém (Carlos, masc., 21 anos, mora com os pais, estuda e trabalha).

Estou Estudando e trabalhado muito (Antônia, fem., 18 anos, mora com a mãe, estuda e trabalha).

Ressaltamos que as respostas e percepções desses jovens foram elaboradas a partir de compreensões da realidade que eles têm acesso, ou seja, interpretam a realidade com base nas informações que chegam ao seu alcance e tomam para si essa realidade como verdade. As estratégias é a materialização por trás das metas e dos motivos imediatos que comandam o comportamento diário.

No entanto, para além dos estudos e trabalho vimos também a autoresponsabilização que os jovens se apropriam, seja para descobrir qual o seu projeto de vida ou para não perder a motivação. Vejamos suas falas abaixo:

Tenho que correr atrás e procurar ajuda (João, masc., 17 anos, mora com a mãe, só estuda).

Tentar sempre valorizar o caráter e a honestidade acima de tudo, apesar da quantidade de dinheiro o que faz a felicidade são os princípios (Leonardo, masc., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

Correr atrás e ter fé para alcançar meus sonhos (Maria Flor, fem., 17 anos, mora com a mãe, só estuda).

Saber o que quero para o meu futuro seria o primeiro passo, imagino (Pedro, masc., 17 anos, mora com a mãe, só estuda).

A partir de suas opiniões, percebemos a falta de entendimento e interpretação social e política de como se organiza e se estrutura a sociedade em que vivem, de modo que não compreendam que a realização de seus projetos de vida não depende apenas de esforços individuais, mas é determinada pelas condições, subsídios, e suportes de onde eles vieram e de onde eles estão.

Estudar, trabalhar, se esforçar, ganhar dinheiro, terminar o ensino médio, fazer um curso superior e não desistir, são estratégias que esses jovens acreditam que podem trazer a realização de seus projetos de vida, de uma vida estável, trabalhos com melhores remunerações, novas oportunidades de trabalho, viajar, comprar o que quiser, dar o melhor suporte aos familiares, construir suas próprias famílias e realizar seus sonhos.

Para esses jovens que apresentam idades mais avançadas, estudam à noite, trabalham ou estão à procura de um emprego, a realização de seus projetos de vida precisa primeiro passar pela conquista da conclusão do ensino médio, de uma faculdade e de um emprego melhor, como cita Damon (2009), os jovens “parecem estar cientes de que para atingir a felicidade pessoal e profissional futura, necessitam preparar-se por meio dos estudos e iniciar-se em uma profissão” (DAMON, 2009, p. 11).

Porém, para os jovens de ambas escolas percebemos a ausência de questionamentos prévios fundamentais para a escolha de suas estratégias e projetos de vida. Perguntas como o porquê está

fazendo isso? Por que isso tem importância? São questões básicas para pensar antes de exercer uma profissão ou trabalho. Um projeto de vida é uma razão mais profunda para os objetivos e motivos imediatos que orientam a vida cotidiana. A partir de um estudo realizado por Zonta (2009) com jovens do ensino médio de escola públicas, concluiu-se que:

Fica ainda evidente no discurso destes jovens que a escolha de uma profissão significa a escolha de uma atividade produtiva para si, que garanta o sustento das suas vidas, sendo desconsiderado o compromisso social que envolve a escolha de uma profissão. Esta situação ilustra a dificuldade de localizar o mundo do trabalho dentro do contexto social e de refletir sobre a função social das profissões, o que fica ainda mais claro quando os alunos manifestam a idealização de algumas carreiras profissionais que carregam a crença de oferecer um bom retorno financeiro (ZONTA, 2007, p. 265).

Apesar de identificarmos o que os jovens estão fazendo ou acreditam que devam fazer para alcançar seus projetos de vida, pensamos também que suas estratégias estão baseadas no que para eles soa familiar e são possíveis ao seu alcance. Emoções subjetivas e amplas também são consideradas por eles como estratégias, porém, faltou se perguntarem o que fazer? Como fazer? Por onde começar? Como ir atrás das metas? Correr atrás de quê primeiro? Onde se esforçar?

No entanto, as percepções dos jovens quanto ao que estão fazendo ou devem fazer para realizar seus projetos de vida, deposita nos estudos a esperança de lhes ensinar o que eles precisam, isso porque se a escola é responsável pela formação básica do sujeito, cabe a ela dar respostas, conduzir e mostrar as possíveis estratégias para a elaboração e execução de projetos de vida. Portanto, os jovens esperam que a escola lhes forneça as respostas para seus questionamentos, que lhes mostrem o que devem fazer para realizar seus projetos, sobretudo, esperam porque ainda se alimenta o pensamento de que essa é a função da escola.

Podemos afirmar a partir de nossos dados que os jovens não tiveram previamente um estudo e uma reflexão do que fazer e como fazer para realizar seus projetos, embora as estratégias alegadas tenham coerência com o que eles planejam para o seu futuro, trabalhar e estudar são os meios alimentados pelos familiares e pelo senso comum social para chegar em seus projetos de vida.

Acreditamos que se eles tivessem sistematicamente acesso a uma educação voltada para pensar seus projetos de vida, as respostas quanto às suas estratégias seriam bem mais definidas. Para Ferreira (2008), há um crescente e angustiante incapacidade das pessoas em projetar. A

dificuldade de responder: onde é que você se vê daqui a 10 anos? É gerada porque não é dada a todos a oportunidade de traçar metas e pensar em objetivos claros antes de realizar uma tarefa.

Curiosamente, no entanto, alguns observadores começaram a perceber que poucos, ao serem consultados em algum momento posterior de sua vida sobre o caminho percorrido, faziam efetivamente menção ao objetivo traçado tempos antes. Mais do que isso, esses observadores perceberam que os poucos que se apegaram com demasiada intensidade a essa sugestão de primeiro definir o ponto almejado para depois começar a caminhar foram justamente aqueles que menos avançaram, ficando próximos de seu ponto de partida. Isso os levou a questionar o entendimento de que o projeto de carreira deva, necessariamente, começar com o estabelecimento de um objetivo claro e específico. (FERREIRA, 2008, p. 55).

Essa dificuldade comum de projetar a vida traz também a limitação de pensar no futuro para além da carreira profissional da qual jovens de classes populares estão condicionados a pensar precocemente, ao invés de estarem apenas preocupados com o seu desenvolvimento pessoal. Segundo Oliveira (2017, p. 90):

A escola secundariza-se enquanto um espaço de formação da identidade destes sujeitos no referente aos conteúdos e práticas que ela desenvolve ou pode desenvolver. Ou seja, a escola, ao proporcionar poucas situações para além da socialização dos conteúdos curriculares, termina por não despertar outros interesses diferentes da conquista de um emprego.

Viver o ensino médio deveria ser para a toda a juventude brasileira desfrutar da moratória social para decidir no que querem ser e fazer, sem se preocupar em entrar no mercado de trabalho precocemente. Concordamos com Carrano (2010), quando diz que:

A escolarização média deveria ser vivida com a tranquilidade necessária por aqueles que se encontram em processo de formação e consolidação de suas escolhas biográficas e profissionais. As pressões para o ingresso cada vez mais precoce na vida de trabalho remunerado levam ao difícil convívio entre trabalho desprotegido e estudo desvinculado das relações de trabalho, situação que gera cansaço, angústia, dispersões de sentidos e, no fim das contas, a evasão da escola. (CARRANO, 2010, p. 146).

Para Castro e Abramovay (2002) “considera-se que o tempo de ser jovem é tempo de formação educacional, então o ideal é que não estejam trabalhando” (CASTRO; ABRAMOVAY, 2002, p. 151).

Damon (2009) em seu estudo intitulado “O que o jovem quer da vida?” levanta alguns questionamentos pertinentes, entre eles, destacamos: como os jovens encontram seu projeto vital? Os adolescentes os têm? Em caso afirmativo, como os adquirem? Que projetos, além daqueles relacionados à carreira, inspiram os jovens hoje? O que acontece quando os jovens são incapazes de encontrar uma causa para se devotar?

O autor conceitua os projetos vitais atendendo a um duplo objetivo: as buscas, simultaneamente, da felicidade individual e coletiva, ou seja, baseiam-se em princípios da ética e de valores morais ou nobres dos quais são conduzidos por uma motivação. Quando a ausência dessa motivação acontece, o indivíduo é levado pelas situações circunstanciais da vida, podendo resultar em projetos de vida negativos. A falta de motivações positivas gera desinteresses quanto a planos futuros que causam a “sensação de vazio que deixa muitos jovens à deriva por longo tempo, em uma época da vida em que deveriam definir suas aspirações e fazer progressos rumo à sua realização” (DAMON, 2009, p. 19).

Portanto, considerar a fase juvenil como preparação para a vida adulta não há motivo de ser sem considerar essa fase como momento crucial para a criação de estratégias que viabilizem projetos vitais positivos.

6.4 Categoria: Quem ou o que tem ajudado a realizar os projetos de vida

Ter um projeto de vida é refletir sobre ser no presente e sobre o que quer ser no futuro. Neste traçado entre *o ser e o querer ser* é necessário compreender o presente para planejar ações concretas que facilite a realização do objetivo desejado. Compreender o presente é também identificar, detectar subsídios que podem facilitar na concretização do projeto, ou seja, saber quem ou que pode ajudar nessa realização é um dos pontos importantes que o indivíduo precisa ter em mente.

Sobre *quem ou o que* tem ajudado a realizar os projetos de vida dos jovens da Escola A, foi constatado que eles atribuem o auxílio a alguém próximo. Semelhantemente os jovens da escola B

também destacam pessoas próximas do seu convívio social. A tabela a seguir mostra os itens mais citados, contando também com aqueles que responderam mais de um item na entrevista.

Tabela 12- Quem ou o que tem ajudado a realizar seus projetos de vida?

Escola Técnica Estadual José Alencar Gomes da Silva			Escola Estadual de Paulista	
Mais citados		Total	Mais citados	Total
1	Família	4	Família	5
2	Estudos	4	Amigos	3
3	Deus	2	Estudos	2
4	Eu mesmo	2	Ninguém	1
5	Meus pais	1	Meus pais	1
6	Namorado	1	Namorado	1
7	Avó	1	Deus	1
8	Mãe	1	Avó	1
9	-----		Minha consciência	1

A partir da tabela acima destacamos duas observações: a primeira é que os jovens contam com alguém próximo a eles, a palavra família foi a que mais se destacou nos resultados, considerando as palavras pais, mãe e avó, reforçam o resultado do papel da família como contributo na realização de seus projetos. A segunda foi que nenhum dos jovens afirmou que a escola os ajuda a realizar seus projetos, por mais que os estudos apareçam nas repostas, a palavra escola não foi identificada. Vejamos as opiniões mais ilustrativas dos jovens da escola A sobre quem ou o que tem ajudado a realizar seus projetos de vida.

Quem tem me ajudado é Deus e minha família (Carol, fem., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

O que tem me ajudado e dado uma força importante é os estudos e minha família (Rafael, masc., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

Na verdade, ninguém só eu mesmo, com o meu próprio esforço (Renato, masc., 17 anos, mora com a mãe, estuda).

Meus estudos e minha família (Felipe, masc., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

Meus pais e meu namorado (Sonia, fem., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

A família é a primeira influência direta que o indivíduo tem contato desde o seu nascimento e pode durar a vida toda. Sua participação na construção de projetos de vida se faz presente porque por mais que o indivíduo tenha que fazer suas próprias escolhas, quem orienta as escolhas iniciais é a família, isto é, escolhas e decisões são dirigidas inicialmente pela família, depois pela escola e em seguida pelas relações sociais.

Sobre a presença do elemento família entendemos que a figura familiar na construção e realização de projetos juvenis pode aparecer como um contributo ou como mais uma cobrança de que o jovem tem que lidar, pois se configura em dois modos: o desejo de ver o filho continuando a sua própria história ou o desejo que os filhos realizem tudo o que eles próprios não puderam realizar. Segundo Santos (2005), a literatura aponta a família como um dos principais fatores que ajuda ou dificulta no momento da escolha profissional do jovem. O autor ainda aponta que o homem precisa de projetos para viver, mas para construí-los é necessário transformar o presente recordando do passado, prevendo o futuro, sempre retornando à família.

O processo de escolha de uma profissão é baseado na realidade do adolescente, que vive em família e que convive com “outros”, seus pares; que constrói a sua história sendo influenciado por seus pais e por terceiros; que tem que se decidir, construir sua própria identidade e, ao mesmo tempo, tornar este um momento de união familiar, buscando apoio dentro e fora do seu lar (SANTOS, 2005, p. 65).

Uma boa participação familiar na trajetória juvenil pode facilitar na realização de projetos de vida, entretanto, nem sempre a família está preparada ou sabe como lidar com o tema, interferir no futuro dos jovens às vezes é carregado pelos valores e experiências que tiveram em suas próprias trajetórias, o que pode não dar certo porque a sociedade se tornou muito volátil.

Porém, para além da família os jovens tendem a contar com alguém próximo a eles, que eles admiram, respeitam, ou veja como figura principal de exemplo de vida. Essa aceitação ou recebimento por parte deles é uma fonte de motivação e desmotivação que vão influenciar na construção de projetos de vida.

A própria família pode funcionar como motor de desmotivação para os sonhos juvenis, quando isso acontece a probabilidade de projetos vitais se transformarem em projetos antissocial por exemplo, não é nula, visto que os jovens acabam que procurando outros meios para dá sentindo às suas escolhas e projetos, seja por meio das drogas ou violência, casos comuns.

Já a afirmação dos estudos como meio para alcançar os projetos juvenis, coloca a escola mais uma vez em evidência, entretanto, os “estudos” podem se dá de forma muito ampla, podendo estar relacionado ao que acontece dentro da escola ou fora dela, porém, a preocupação dos jovens com sua formação é existente, ou seja, eles acreditam que para realizar seus projetos de vida ter uma boa formação de qualidade é essencial.

A ausência da citação da escola nas respostas revela que ela tem pouco explorado o tema de forma mais clara, por isso, a imagem de que tem ajudado pouco os jovens na elaboração de seus projetos de vida. Os jovens sentem dificuldades de escolher a profissão que querem seguir, se querem fazer um ensino superior não sabem que curso escolher, se querem entrar no mercado de trabalho, não sabem o ramo, ou profissão. Como exemplo dessa indefinição destacamos a fala do jovem estudante ao dizer que: “*Saber o que quero para o meu futuro seria o primeiro passo, imagino*” (Pedro, masc., 17 anos, mora com a mãe, só estuda). O estudo, portanto, é visto não apenas como uma possibilidade de conquistar um status social privilegiado, possibilidade de crescer, está ligado ao objetivo de uma vida melhor, de acesso a conhecimentos, informações ou conteúdos capazes de colocar o jovem aonde ele quiser.

A presença ou ausência de alguém ou algo que ajude na realização de projetos juvenis é importante porque são fontes de motivação ou desmotivação. Os jovens que têm influências motivadoras como familiares ou alguém próximo conseguem enxergar seu futuro com mais clareza do que aqueles que não têm uma fonte de inspiração.

Os jovens da escola A têm como referências pais ou responsáveis que terminaram o ensino médio, iniciaram ou cursaram um ensino superior, além de que os incentivaram a estudar em uma escola técnica considerada pelo IDEB a melhor da cidade do Paulista, com estruturas físicas e recursos diferenciados em comparação a outras escolas. Esse contexto já apresenta elementos de motivações para que esses jovens consigam pensar no que querem ser e fazer em suas vidas futuras, a moratória social em que eles podem desfrutar foi construída a partir dos valores estabelecidos pela família, da qual instituiu que a fase em que eles estão vivenciando é momento para se dedicar apenas aos estudos.

Encontramos semelhanças nas respostas entre os jovens da escola B e os jovens da escola A, porém, não poderíamos deixar de considerar suas respostas sem contextualizar com a realidade em que vivem. Segue abaixo as falas mais ilustrativas dos jovens da escola B sobre *quem* ou *o que* tem ajudado a realizar seus projetos de vida.

Eu acredito que meus pais, minha família e meu namorado estão ajudando bastante (Luana, fem., 18 anos, mora com o pai, só estuda).

Minha consciência acima de tudo, tudo aquilo que me traz experiências e aprendizado (Maria Flor, fem., 17 anos, mora com a mãe, só estuda).

Para mim é estudar, é adquirir conhecimento (Leonardo, masc., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

Preciso ter mais força de vontade e trabalhar mais (Tiago, masc. 20 anos, mora com os pais, estuda e trabalha).

Quem me ajuda bastante é minha família, minha avó principalmente (Douglas, masc., 18 anos, mora com a mãe, só estuda).

Um amigo tem me ajudado (Carla, fem., 18 anos, mora com a mãe, só estuda).

Minha família me ajuda, pouco, mas me ajuda (João, masc., 17 anos, mora com a mãe, só estuda)

Minha família, minha mãe e os estudos (Tati, fem., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

Embora os jovens da escola B também estudem em uma escola concebida como de referência na cidade do Paulista, existem elementos em sua realidade que são cruciais para a motivação ou desmotivação de seus projetos. Eles são alunos do turno noturno, seus familiares não têm curso superior e o percentual que concluíram o ensino médio é baixo. Esses jovens trabalham ou estão procurando emprego, portanto, suas influências motivadoras têm origens diferentes. Isso não significa que eles não sejam motivados a estudar ou a ter projetos de vida, mas é inegável que a motivação, *quem* ou *o que* oriundas de sua realidade pode acelerar ou retardar a realização de seus projetos.

Discute-se muito sobre a importância do jovem protagonista, independente e autônomo, mas isso não significa e nem impede desses jovens poder contar com fontes motivacionais, que também sirva como orientações, apoio, dicas, explicações e conselhos. Essa motivação pode vir de várias fontes, seja por meio de um adulto, instituições, livros, músicas e entre outros. Para Damon (2009), “os jovens dão muito valor à orientação de adultos que se importam com eles e têm mais experiência. Para ser mais útil, a orientação deve falar às aspirações mais elevadas do jovem. Mas isso não significa alimentar sonhos românticos de dominar o universo” (DAMON, 2009, p. 140).

Ter *quem* ou *o que* por perto que lhes ajudem nesse processo é importante. Como vimos a família e pessoas próximas do convívio social são exemplos de motivações. A fé, ou a crença em si mesmo, o apoio de familiares e amigos é um suporte que eles procuram para respaldar suas escolhas mesmo se elas não derem certo, ou se não seguiram como planejado.

6.5 Categoria: Dificuldades encontradas para realizar os projetos de vida

A realização de projetos de vida nem sempre flui como esperado para quem o projeta, dificuldades, obstáculos e escolhas erradas podem durar durante toda a caminhada, principalmente quando o campo de possibilidades não contribui. Para alguns jovens as dificuldades podem ser a falta de clareza e organização de suas metas e objetivos. Para outros, podem ser a situação financeira, falta de oportunidades, motivações ou todos esses motivos simultaneamente.

Dentre as dificuldades apontados pelos jovens para a realização de seus projetos de vida, a falta de dinheiro foi a que mais se acentuou. Outros termos como a falta de incentivo de pessoas e a falta de oportunidades também nos chamou atenção. Diferente fator que destacamos é a responsabilização pessoal como dificuldades na aprendizagem, pensamentos negativos e ausência de conhecimento. Vejamos na tabela a seguir as respostas mais citadas, contando com a que os jovens responderam mais de uma vez nas entrevistas.

Tabela 13. *Quais as maiores dificuldades que você encontra para realizar seus projetos de vida?*

Escola Técnica Estadual José Alencar Gomes da Silva			Escola Estadual de Paulista	
	Mais citados	Total	Mais citados	Total
1	Falta de dinheiro	8	Falta de dinheiro	4
2	Falta de oportunidades	2	Falta de incentivo das pessoas	4
3	Falta de incentivo das pessoas	2	Minha dificuldade na aprendizagem	2
4	Educação de Qualidade	1	Nada	1
5	-----	0	Pensar que tudo vai dar errado	1
6	-----	0	Falta de conhecimento	1

Como já colocado, a motivação é um dos pilares principiantes para os projetos de vida, a falta dela pode estar também atrelada às dificuldades que o indivíduo enfrenta. A falta de dinheiro, oportunidades e incentivos que foram mencionados pelos jovens, contribuem para que eles se

sintam desmotivados em planejar seus projetos futuros, deixando-se levar pelos fatores circunstanciais da vida. Apesar da resposta “falta de dinheiro” aparecer mais nas respostas de ambas as escolas, queremos destacar que a resposta “falta de incentivo/apoio” aparece de forma significativa, principalmente na escola B. Vejamos o que os jovens de ambas escolas dizem:

Escola A:

Minha maior dificuldade é de pessoas que não apoiam minhas decisões (Caio, masc., 17 anos, mora com a mãe, só estuda).

Para mim é a falta de incentivo dos outros e a falta de dinheiro (Renato, masc., 17 anos, mora com a mãe, estuda)

Escola B:

Minha maior dificuldade é a falta de conhecimento e incentivo das pessoas (Pedro, masc., 17 anos, mora com a mãe, só estuda).

Com certeza é a falta de incentivos das pessoas e a falta de oportunidades (Maria Flor, fem., 17 anos, mora com a mãe, só estuda).

Falta de incentivo e pensar que tudo vai dar errado (João, masc., 17 anos, mora com a mãe, só estuda).

Infelizmente nada tem me ajudado, mas vou conseguir realizar meus projetos (Tiago, masc., 20 anos, mora com os pais, estuda e trabalha).

Os impactos da falta de incentivos na construção de projetos de vida podem se dar de várias formas, seja pelo lado de pessoas mais próximas desses jovens, como é o caso de familiares ou pessoas de seu convívio em geral, como os próprios espaços frequentados por eles, como escolas, praças, igrejas, grupos juvenis e também a falta de incentivos de boas oportunidades de renda, políticas públicas voltadas para o seu desenvolvimento pessoal e social, acesso à saúde, lazer, educação de qualidade e etc.

Especificamente também destacamos a falta de incentivo na ampliação de experiências juvenis, como um dos fatores principais na construção de projetos juvenis. Discutimos em capítulos anteriores sobre a importância da existência da moratória social e vital na vida dos jovens, de sua contribuição na formação juvenil, principalmente porque a qualidade das experiências adquiridas agrega valores nas trajetórias juvenis, ampliando seus horizontes para escolhas futuras.

A falta de incentivos também significa a ausência de credibilidade, de acreditar nesses jovens, de não os levar a sério. Contudo, a ausência de incentivos, que estimulem situações de confiança, diálogos, trocas de experiências e conhecimentos, são grandes motores para causar inseguranças nos jovens e conseqüentemente fazer com que eles desistam de seus projetos de vida.

Levando em conta os jovens da escola A, a quem lhes foram garantidos uma mínima moratória social apenas para estudar e pensar em prosseguir com os estudos em um curso superior, a falta de incentivo financeiro pode lhes obrigar a ter que optar pelo trabalho, caso seu plano de cursar um ensino superior não se concretize, ou mesmo, se a necessidade assim determinar. Ressaltamos o que Oliveira (2017) afirmou sobre que a questão financeira representar a maior dificuldade encontrada pelos jovens, sobretudo, para concluir os estudos. Destacamos as falas mais ilustrativas destes jovens sobre suas maiores dificuldades para realizar seus projetos de vida. Vejamos:

Com certeza é a falta dinheiro, como diz o ditado liso dorme (Carol, fem., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

Falta de dinheiro para me qualificar melhor (Felipe, masc., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

Uma condição financeira boa para investir nos meus estudos (Renata, fem., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

A falta de oportunidade que não tem muita (Sonia, fem., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

Para mim falta uma educação de qualidade (Rosa, fem., 17 anos, mora com a mãe, só estuda).

Na opinião desses jovens a situação financeira os impede de investir nos estudos, em uma formação de qualidade que os colocaria diante de oportunidades melhores. Eles continuam preocupados com os estudos, visto que para eles são os estudos que vão colocá-los diante de seu projeto de vida. O termo usado pela jovem Carol “*liso dorme*” significa as limitações enfrentadas por aqueles que não têm dinheiro para sair de casa, realizar alguma atividade, lazer, confraternizar com os amigos, ir ao cinema, museu etc.

Já em relação aos jovens da escola B, estudantes do turno noturno, a situação financeira mesmo que apareça também como uma dificuldade não é a única que dificulta na realização de seus projetos. Vejamos as falas mais ilustrativas desses jovens sobre o assunto:

Minha timidez, tenho dificuldade em me pronunciar em público (Douglas, masc., 18 anos, mora com a mãe, só estuda).

Acho que minha dificuldade na aprendizagem (Luana, fem., 18 anos, mora com o pai, só estuda).

As pessoas falando que eu não vou dá para nada (Tati, fem., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

A falta de dinheiro, com dinheiro temos tudo melhor, uma educação melhor, uma vida melhor (Carlos, masc., 21 anos, mora com os pais, estuda e trabalha).

É não ter dinheiro, se eu tivesse uma condição boa, só estaria estudando porque não iria precisar trabalhar (Antônia, fem., 18 anos, mora com a mãe, estuda e trabalha).

Além da situação financeira, é apontada também como uma dificuldade suas capacidades pessoais que ainda não foram desenvolvidas, dificuldades na aprendizagem, timidez, pensamentos negativos e falta de motivação de pessoas próximas a eles.

Em pesquisa realizada por Zonta (2007), com o objetivo de verificar o modo como os alunos de ensino médio das redes públicas têm construído os seus projetos de vida, foi constatado que entre os obstáculos percebidos pelos jovens na escolha de um caminho profissional, os principais foram: o mercado de trabalho competitivo, a falta de conhecimento real sobre as carreiras consideradas e a falta de autoconhecimento.

Essas dificuldades de fato são empecilhos na construção e realização de projetos de vida, seja no âmbito do autoconhecimento, quando o indivíduo não consegue desenvolver capacidades e habilidades pessoais que vão os ajudar a desenvolver certas atividades em determinados espaços, ou em situações mais realistas em que eles têm que lidar, como é o caso da falta de dinheiro, oportunidades e a competitividade do mercado de trabalho.

Para Contini (2001), a construção de um projeto se realiza a partir da tomada de consciência do sujeito de que ele faz parte de um todo social. Damon (2009) diz que “os jovens não desejam ser poupados da dura realidade; o que querem é aprender a realizar seus sonhos diante de tal

realidade. Ensiná-los os verdadeiros degraus que devem galgar a fim de atingir aspirações é educativo, no melhor sentido da palavra” (DAMON, 2009, p. 140).

A consciência social é fundamental porque promove a reflexão sobre as determinações afetivas, sociais e econômicas. Essa reflexão, por exemplo, leva ao entendimento que a construção de um projeto de vida se dará diferentemente para o jovem da escola pública e para o do particular, visto que as condições sociais e a relação destes jovens com o trabalho são diferentes.

A escassez de oportunidades e perspectivas vividas pelos jovens das camadas populares é um problema social que tem gerado não apenas o ócio daqueles que não estudam e não trabalham, a chamada geração nem-nem (nem trabalham e nem estudam). A falta da existência de projetos vitais tem feito com que os jovens se aproximem cada vez mais da criminalidade e violência, permanecendo à margem da sociedade.

O problema financeiro caracterizado pelos jovens como maior dificuldade para realizarem seus projetos de vida toma ainda mais força com o poder da mídia no contexto capitalista. Segundo Damon (2009, p. 125), “a mídia enfatiza o encanto do sucesso material rápido”, o desejo do poder de compra é incitado cada vez mais pelas redes sociais e pelo capitalismo que gera a necessidade insaciável das pessoas de adquirirem produtos e serviços para além de suas necessidades.

Esse contexto tem contribuído para ambientes mais competitivos e exclusivos. Os jovens são afetados significativamente pelo apelo do consumismo, as mídias mostram propagandas de todos os tipos de produtos. Não se enquadrar nos padrões da moda, dos estilos, das tribos, soa como motivo para o insucesso, infelicidade e desmotivação. Para esses jovens o dinheiro não é apenas a garantia da sobrevivência, mas é garantia da inclusão e aceitação social.

Também tem o incentivo dos adultos, ora para antecipar as responsabilidades do mundo adulto ou para enfrentar o mundo real, segundo Damon (2009),

Com a melhor das intenções os adultos vêm se empenhando em dissuadir os jovens de seu idealismo em favor de uma postura de maior preocupação com o material. Geralmente fazem isso por medo, pensando estar ajudando o jovem a se preparar para o mercado competitivo. Tal postura é delicada para o jovem, não somente porque é antinatural durante essa fase da vida, mas também porque não tem uma convicção própria que a sustente. É uma postura tímida e pessimista que não inspira um esforço dedicado nem um compromisso duradouro. (DAMON, 2009, p. 125).

As dificuldades juvenis no processo de realização de projetos de vida não se resumem em sim mesmas, mas são rodeadas por pressões e cobranças sociais que podem postergar os sonhos e interpretá-los como um fracasso pessoal. Para Damon (2009) um sonho menosprezado “torna-se uma prova da inadequação pessoal, que, por sua vez, é interpretada como uma razão para postergar ou desistir de outros sonhos, e assim por diante, em um ciclo de desesperança e derrota” (DAMON, 2009, p. 137).

Contudo, para que os jovens construam seus projetos de vida e consigam realizá-los sem maiores dificuldades, é indispensável resolver as diferenças de condições de classe e no mínimo erradicar as desigualdades de oportunidade melhores. É necessário olhar para as dificuldades desses jovens e promover políticas que as resolvam e que garantam oportunidades adequadas para que os projetos juvenis saiam do papel, trazendo incentivos e motivações que eles precisam.

6.6 Categoria: O que pode facilitar na realização de projetos de vida

Para os jovens investigados o que poderia facilitar a realização dos projetos de vida é justamente a solução para as suas dificuldades. Como vimos na seção anterior a condição financeira está entre as maiores dificuldades encontradas por eles, mas eles também apontaram a falta de oportunidades, incentivos e educação de qualidade.

A tabela 14 a seguir, revela mais uma vez o dinheiro como fator mais forte nas opiniões dos jovens. Apesar de surgirem outros elementos em suas falas, podemos perceber que muitos deles estão relacionados diretamente com o financeiro, pois só será possível viabilizá-los tendo uma condição financeira que assim permita.

Tabela 14- O que pode facilitar na realização de seus projetos de vida?

Escola Técnica Estadual José Alencar Gomes da Silva			Escola Estadual de Paulista	
Mais citados		Total	Mais citados	Total
1	Ter dinheiro	8	Ter dinheiro	7
2	Mais oportunidades	5	Terminar os estudos	5
3	Uma boa escola	5	Mais incentivo das pessoas	3
4	Emprego	4	Não desistir	3
5	Cursos gratuitos	4	Trabalhar	3
6	Experiência	1	Coragem	2
7	-----	0	Estudar mais	2

Ter mais oportunidades, uma boa escola, cursos gratuitos, emprego e experiências ressaltam a crença dos jovens da escola A sobre o que podem ou poderiam ajudá-los a realizar seus planos no âmbito profissional e acadêmico. Em suas opiniões, fica evidente a preocupação com a profissão futura e com o ingresso no ensino superior, esses jovens desejam garantir cada vez mais sua formação acadêmica, pois confiam nela para realizar seus projetos.

A necessidade de novas oportunidades no âmbito dos estudos é clara, para eles uma condição financeira melhor garantiria postos de formações satisfatórios, cursos, uma educação de qualidade, um capital cultural. Segue abaixo suas opiniões a respeito do desejo de mais oportunidades.

Mais oportunidades, mais condição financeira também, é muito ruim você querer algo e não poder ter, a gente fica meio que limitado (Felipe, masc., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

Na minha opinião ter mais oportunidades diferentes do que já temos, uma boa escola e dinheiro para eu conseguir o que eu quiser (Carol, fem., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

Mas oportunidades em cursos e experiências na minha área (Renata, fem., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

Eu acho que uma boa escola, com cursos diferentes, e oportunidades diferentes (Gleice, fem., 17 anos, mora com a mãe, só estuda).

Mais oportunidades, para conseguir um bom emprego, para ganhar dinheiro (Claudia, fem., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

O desejo de novas oportunidade nos estudos, de trabalhos, de experiências, é vista como um acontecimento oportuno capaz de melhorar o estado atual destes jovens, uma situação nova que traga benefícios para o seu presente e resultados para o futuro. Nas falas dos jovens também podemos identificar outros elementos que se se interligam, pois, o desejo de ter mais oportunidades, é desfrutar de oportunidades de uma boa escola, cursos gratuitos e um bom emprego. Para eles isto pode ajudar na realização do emprego que traga satisfação, na compra da casa própria, na construção de uma família, na realização de poder comprar tudo o que quiserem. Vejamos o que eles falam também sobre o desejo de ter uma boa escola.

Uma boa escola que me ajude a conseguir um emprego bom (Rosa, fem., 17 anos, mora com a mãe, só estuda).

Com certeza é dinheiro ne, mas uma escola melhor e outros cursos diferentes do que temos aqui, também seria bom (Caio, masc., 17 anos, mora com a mãe, só estuda).

Eu acho que uma escola melhor com cursos de graça que me ajude a conseguir ter mais oportunidades para entrar numa faculdade e arrumar um bom emprego (Sonia, fem., 17 anos, mora com a mãe, só estuda).

A escola como lugar de oportunidades, também é considerada por esses jovens como um auxílio facilitador para a realização de seus projetos de vida. Não podemos desconsiderar que os jovens da escola A, desejam fazer um curso superior, ter uma formação de qualidade, eles também falam do desejo de ter outros cursos diferentes dos que já são ofertados na escola, ou seja, os jovens pensam para além do que lhes são disponibilizados, porém, suas escolhas são feitas a partir do que eles têm em seu alcance e lhes são apresentados. Concordamos com Oliveira (2017, p. 91) ao dizer que, “No nosso entendimento, a não existência de atividades culturais e científicas, bem como a inexistência de práticas de pesquisa no interior da escola, limitam os horizontes dos estudantes para a construção de projetos de vida para além da mera conquista de um emprego”.

A partir dos resultados explícitos na tabela 14 e das falas dos jovens, o fator financeiro se sobressaiu quase que unânime. Ilustramos a seguir mais opiniões dos jovens acerca da função do dinheiro como facilitador na realização de seus projetos.

Mais condições para investir nos meus estudos, ou uma escola melhor, com mais cursos de graça, acho que é isso (Emanuel, masc., 18 anos, mora com o pai, só estuda).

Ter mais condições financeiras para investir nos meus estudos e pagar uma faculdade (Rafael, masc., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

Condições financeiras e um emprego bom (Renato, masc., 17 anos, mora com a mãe, estuda).

Mais dinheiro, se eu tivesse dinheiro já teria minha loja de roupas (Simone, fem., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

A dificuldade na realização de projetos de vida encontrada por partes desses jovens que é fruto de condições, sobretudo, financeiras nos faz retomar a discussão feita por Vianna (2012), sobre projetos de vida alienado e projetos de vida libertário. A alienação não permite o indivíduo realizar seus sonhos e desejos construídos a partir de sua essência humana que o levaria para o seu projeto de vida libertário, se constitui na determinação da condição social do indivíduo, na falta do dinheiro, na alienação do trabalhador que por necessidade tem que trabalhar em um sistema produtivo desigual que o força a escolher entre as possibilidades disponibilizadas de ser e viver.

Os jovens da escola B, além de apontarem a necessidade financeira como fator principal para a realização de seus projetos, apontam também o desejo de terminar os estudos, ressaltam o desejo de estudar mais, ter mais coragem, não desistir, e sentem falta de incentivos de pessoas próximas de seu convívio.

A vontade de terminar os estudos é necessária para eles porque é considerada como um diferencial, é uma qualificação exigida no universo do trabalho em que eles já estão ou procuram estar, e para a entrada em um ensino superior, para tanto, a formação acadêmica se torna indispensável em seus projetos futuros e conseguir terminar o ensino médio se torna o desafio mais próximo, principalmente para esses jovens que estão fora da faixa de escolarização ideal, tornando o “terminar os estudos” uma cobrança maior devido suas idades e o tempo perdido. Segue suas opiniões:

Eu queria ter dinheiro, mas como não tenho, tenho que estudar mais e terminar os estudos ne (Luana, fem., 18 anos, mora com o pai, só estuda).

Mais grana né, e terminar os estudos (Ana, fem., 17 anos, mora com a mãe, só estuda).

Ter um dinheirinho a mais seria bastante bom, aí eu terminaria os estudos e iria trabalhar mais (Carlos, masc., 21 anos, mora com os pais, estuda e trabalha).

Mais incentivos das pessoas para continuar tentando, aí eu conseguiria terminar os estudos mais rápido (Carla, fem., 18 anos, mora com a mãe, só estuda).

Para mim seria terminar os estudos e arrumar um trabalho (Tati, fem., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

Segundo Oliveira (2017) “Em meio a uma realidade incerta e de pouca crença da possibilidade de chegar ao ensino superior, satisfeitos ou não com a escola frequentada, concluir a educação básica é mais que uma conquista, representa a possibilidade de almejar a concretização de um futuro melhor” (OLIVEIRA, 2017, p. 89).

Para esses jovens a condição de trabalhar e estudar, ou estar à procura de um emprego, os fazem enxergar sua realidade diferente das dos jovens do turno diurno, que mesmo minimamente conseguem manter uma moratória social para não trabalhar, e concluir o ensino médio na idade ideal de escolarização. A preocupação em terminar os estudos para se dedicar ao trabalho, coloca o trabalho como o provedor do dinheiro que é o que eles necessitam para realizar seus projetos.

A fala da jovem Luana nos chama atenção, porque, na lógica linear da formação do indivíduo, primeiro estuda, segundo trabalha, e como resultado do trabalho vem a remuneração, mas para esta jovem, os estudos vêm primeiro porque ela não tem dinheiro, mas se tivesse a lógica linear de sua formação seria invertida.

A urgência de ter que terminar os estudos para entrar no mercado de trabalho nos preocupa, porque há uma falta de preocupação na formação pessoal, no aprender dos conhecimentos, nas experiências que a educação básica e superior é capaz de proporcionar. Por outro lado, verificamos também que para além da conclusão dos estudos e da situação financeira, estes jovens sentem a falta de incentivos em suas vidas, e toda uma conjuntura de dificuldades financeiras, necessidade de trabalhar, dificuldades nos estudos, os deixam desmotivados. A partir disso o sentimento de ter mais coragem, de não desistir, de continuar tentando e se esforçar mais, estudando mais, fazem parte de suas trajetórias de vida. Vejamos suas opiniões abaixo:

Facilitaria pessoas que acreditassem em mim e dinheiro para colocar meus projetos, enfim trabalhar para fazer meus projetos (Antônia, fem., 18 anos, mora com a mãe, estuda e trabalha).

Continuar tentando, pois acredito que tudo depende de mim (Douglas, masc., 18 anos, mora com a mãe, só estuda).

Ficar rica e não desistir dos meus sonhos (Maria Flor, fem., 17 anos, mora com a mãe, só estuda).

Mais coragem e incentivos das pessoas e dinheiro para comprar o que eu quiser (João, masc., 17 anos, mora com a mãe, só estuda).

Estudar mais e parar de ter medo e correr atrás dos meus objetivos (Leonardo, masc., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

Primeiro um trabalho, porque iria me preocupar menos com algumas coisas e depois conseguir fazer uma faculdade (Pedro, masc., 17 anos, mora com a mãe, só estuda).

Dinheiro, se eu tivesse dinheiro não estava preocupada em arrumar um emprego melhor (Tiago, masc., 20 anos, mora com os pais, estuda e trabalha).

Como mostra as falas dos jovens, a situação financeira se sobressai significativamente, pois é ela que pode garantir oportunidades melhores, posições melhores, inclusive sua moratória social para investir no seu desenvolvimento pessoal e capital cultural. Segundo Abramo (2008), conforme pesquisa nacional realizada sobre vários aspectos da juventude, para 39% dos entrevistados o trabalho é uma necessidade, e para 26% significa independência. Quando os jovens não conseguem estabelecer a relação entre ter dinheiro e realizações de seus projetos de vida se sentem excluídos, discriminados e de mãos atadas. Seus projetos de vida ficam distantes da concepção de projetos de vida libertário, se aproximando cada vez mais de projetos de vida alienados.

A relação entre ter dinheiro e a realização de projetos de vida se estabelece de forma muito clara em uma sociedade capitalista e desigual. A ideologia do consumo, a compra de bens e serviços separam aqueles que podem dos que não podem. O poder de compra revela a desigualdade social existente no país e exclui nitidamente a classe que vive do trabalho e para o trabalho. Os jovens de escolas públicas enxergam no ter dinheiro a garantia da realização de seus sonhos, uma formação de qualidade e a possibilidades de ter um futuro melhor.

Não podemos esquecer que a dimensão das desigualdades sociais opera justamente aí: no acesso maior ou menor às possibilidades materiais e simbólicas de uma sociedade historicamente constituída e na qualidade das relações sociais que vão ditar o pleno desenvolvimento ou não das potencialidades que caracterizam cada ser humano (NONATO et al. 2016, p.253).

O trabalho se manifesta de forma muito presente na vida dos jovens. Ele significa ter “dinheiro”, e é o único caminho que pode ser seguido sem mais complicações, como por exemplo, atividades ilegais (roubar, vender drogas, passar notas falsas, golpes etc.), que os priva do direito de liberdade. Pesquisa realizada por Castro e Abramovay (2002) revelou que,

Os jovens entrevistados frisam ser de extrema importância conseguir um trabalho, como meio de sobrevivência individual e, muitas vezes, de suas famílias, ou mesmo como a forma de atingir a independência financeira necessária para se sentirem pessoas e construírem sua auto-estima, ou seja, como meio de inspirarem respeito na comunidade. Também insistem que a remuneração proporcionada pelo trabalho possibilita-lhes maior autonomia no plano das relações familiares: “não ficar dependendo do dinheiro da mãe”, por exemplo (CASTRO; ABRAMOVAY, 2002, p.152)

É importante observar que até o momento da discussão de nossos dados os desejos dos jovens não é ostentar com casas de luxos, carros, viagens e roupas caras, eles desejam assegurar sua sobrevivência em uma sociedade que a desigualdade de renda se tornou algo comum. Os filhos da classe trabalhadora se tornaram reféns da inexistência de serviços básicos que nem o Estado e nem as organizações em torno do trabalho ofertam. Em um estudo realizado por Castro e Abramovay (2002, p. 160), é destacado a fala de um jovem e de uma professora que dizem:

“Sou negro já tenho outra barreira para mim, eu sei que eu nunca vou ter uma casa boa para morar, eu sei que eu nunca vou ter um carro como eu gostaria de ter. Mas na minha rua, professora, tem um pessoal que faz ‘aviãozinho’, e acho que desse jeito eles têm mais condições. Porque olha, eles têm tênis de marca, eles andam muito arrumados. E eu que fico lá, meu pai falando que é importante ser honesto, ser isso, ser aquilo, eu não tenho nada. Então eu preciso ficar muito firme com minha cabeça para eu não ir desse lado, porque eu sei que o meu pai mora nessa favela há quinze anos, não conseguiu sair. Tudo o que a gente conseguiu fazer foi um cômodo de alvenaria”. Então, para esse rapaz, o futuro é ter uma casa para morar, um carro, um emprego. E ele, de antemão, já está vendo que vai ser impossível com a sociedade que está aí. Uma sociedade seletiva, discriminatória, então ele está sentindo que ele não vai conseguir, e ele também está vendo o outro lado. (Entrevista com professor)

A essa parcela da juventude são negadas as oportunidades de usufruírem de bens culturais e de terem acesso a um capital cultural. As desigualdades sociais impedem a construção dos projetos de vida, essa realidade é forjada por determinantes do campo de possibilidades.

Para que os jovens se desenvolvam plenamente como adulto e cidadão, é indispensável lhes assegurar as condições dignas, como educação de qualidade, acesso a espaços e relações significativas que possibilitem a cada um experimentar e desenvolver suas capacidades e potencialidades. O projeto de vida possui uma dinâmica própria, transformando-se na medida do amadurecimento dos próprios jovens e/ou mudanças no campo de possibilidades.

Também é necessário para ajudar na construção e realização de projetos de vida incentivos, a crença e motivações de pessoas que convivem no mesmo âmbito social que eles, em suas opiniões citaram a falta de apoio nos seus sonhos. O protagonismo juvenil é fundamental, mas não isenta a necessidade dos jovens de terem uma orientação educacional e incentivo em seus projetos de vida. Concordamos com Damon (2009) quando diz que:

Por último, todos os jovens devem fazer suas próprias escolhas: ninguém pode fazer isso por eles. Mas podemos ajudá-los a ser capazes de fazer boas escolhas que lhes proporcionem uma sensação de bem-estar que dure por toda a vida. Podemos oferecer possibilidades que incendeiem sua imaginação, orientação que encoraje suas aspirações mais elevadas, apoio que os ajude a realizar suas aspirações e uma atmosfera cultural que os inspire, em vez de lhes baixar o moral. Não há jovem que não se beneficie desse tipo de atenção. Existem muitos caminhos em direção a projetos vitais, que estão à disposição de qualquer um; ao ajudarmos os jovens a encontrá-los, asseguramos um futuro auspicioso para toda a sociedade (DAMON, 2009, p. 192).

Os jovens podem ser orientados na construção e realização de seus projetos de vida, podem ser incentivados a refletirem sobre seu campo de possibilidades, podem criar estratégias conscientes, podem compreender a realidade que vivem, pode desenvolver o autoconhecimento, podem planejar suas ações futuras a longo e médio prazo, e tudo isso pode ser trabalhado na escola. Entretanto, nada disso pode ser possível se não for assegurado o campo de possibilidade positivo.

7 ESCOLA E PROJETO DE VIDA

No presente capítulo discutiremos como a escola está contribuindo na elaboração de projetos de vida dos jovens do ensino médio. Discutir a relação entre escola e projeto de vida nos faz retomar a questionamentos antigos sobre qual é, ou qual seria o sentido da escola? E o porquê é de suma importância ela incorporar em seu currículo conteúdos referentes à elaboração de projetos de vida?

Portanto, nesta seção analisaremos os dados coletados com base nas **Experiências escolares e sua contribuição para a elaboração de projetos de vida; Contribuição dos conteúdos disciplinares para a construção de projetos de vida; A atuação de professores na construção de projetos de vida dos jovens estudantes; Desafios da vida e vida futura; Se a escola tem preparado os jovens para enfrentarem os desafios da vida; O que a escola deveria ensinar para ajudar na realização de projetos de vida; O que falta na escola que poderia ajudar mais quanto às escolhas e decisões futuras; O que os jovens incluiriam na escola para torná-la mais interessante e significativa.**

7.1 Categoria: Experiências escolares e sua contribuição para a elaboração de projetos de vida

Tomamos como premissa para discutir as experiências dos jovens na escola o conceito de socialização e escolarização como primordial na descoberta da identidade e de projetos de vida juvenil. A escola pública como instituição social e estatal é responsável pela socialização dos indivíduos que passam por ela, como também a própria escola carrega em si o poder de escolarização, isso para nós implica dizer que na medida que a escola está para um mundo fora dela ela também está para um mundo dentro de si.

O processo de escolarização juvenil se dá por meio das experiências vividas e compartilhadas entre todos que fazem parte do espaço escolar. Em outro ponto de partida, considerando as percepções dos jovens, que também fazem a escola, experienciar o cotidiano escolar é aprender e obter conhecimentos válidos para a vida. A ela foi dada o papel de colocar o indivíduo em primeiro contato com as novas relações sociais e nisso ela tem cumprido bem a sua função como veremos mais adiante nas falas dos jovens.

Na Escola Técnica Estadual José Alencar Gomes da Silva, dos 12 jovens entrevistados apenas um afirmou que as experiências vividas na escola contribuíram “mais ou menos” para a

construção de seus projetos de vida e apenas um disse que “não” contribuiu, os outros dez afirmaram que as experiências “contribuíram”. O que ficou mais evidente nas falas dos jovens foi a importância das aprendizagens em sala de aula com os professores, nas atividades desenvolvidas na escola como projetos, feira de ciências, passeios e a socialização cotidiana entre amigos e professores. Primeiro vejamos o que eles dizem sobre os professores e amigos:

O que me ajuda é o que aprendo na sala de aula, na troca de informação que tenho com meus amigos e professores (Carol, fem., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

Ajuda no que eu aprendo nas disciplinas, porque vou precisar do que aprendo para trabalhar, fazer o Enem, a gente aprende a falar bem, apresentar trabalho (Felipe, masc., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

Ajuda porque vamos para escola para aprender né, então aprendemos bastantes coisas que os professores ensinam (Caio, masc., 17 anos, mora com a mãe, só estuda).

Sim, os conteúdos ensinados pelos professores (Renato, masc., 17 anos, mora com a mãe, estuda).

Algumas atividades na sala de aula, debates, e os trabalhos (Simone, fem., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

As relações de sociabilidade estabelecidas entre os jovens e professores e entre eles mesmos criam naturalmente um movimento de ampliação cultural. De um lado, para lidar com os professores os jovens utilizam-se de comportamentos distintos daqueles que utilizam para lidar com os amigos.

As distintas experiências apresentam contornos diferentes e carregam importantes aprendizagens e desenvolve potencialidades da qual esses jovens irão se deparar ao longo de sua trajetória. Portanto, essa ampliação cultural com distintas gerações e percepções de mundo faz de a escola ser lugar responsável por propiciar experiências vividas para ampliar as informações e as redes de sociabilidades.

É válido colocar em questão que as experiências vividas por esses jovens em suas trajetórias não se restringem apenas à Escola. Suas experiências representam uma articulação vivida em todos os espaços que eles frequentam, isto é, as experiências se dão em múltiplas instâncias. Segundo Dayrell (2010) “para compreender o jovem e o jovem em sua relação com a escola, é necessário pensar esse ator na sua relação com essas e outras diferentes instâncias sociais” (DAYRELL, 2010,

p. 171). Estes jovens levam para a escola suas experiências vividas de onde eles vieram e dos lugares que pertencem.

As experiências vivenciadas pelos jovens na relação com o professor e amigos são apontadas como responsáveis pelas aprendizagens de novas informações, conhecimentos e fomento de novas ideias, vejamos o que fala a jovem Claudia: sobre o contributo de suas experiências com professores e amigos “*A troca de experiência que tenho com meus amigos e professores, as conversas, as histórias e trocas de informação, acho que é isso*”, também vale destacar que as aprendizagens adquiridas por meio do estar em sala de aula, revela o professor como mediador do ensino e aprendizagem de conteúdos e informações que podem ser usados no presente e no futuro, vejamos o que diz a jovem Renata: “*Ajudou a como me comportar, falar direito, conviver com as pessoas, isso é importante para o meu futuro*”, ou em relações mais específica como passar no Enem e entrar no mercado de trabalho.

Observando as falas dos jovens, também destacamos suas experiências adquiridas a partir das atividades proporcionadas pela organização escolar, não apenas a interação entre aluno e professor em sala de aula ou entre eles, mas também suas vivências nos laboratórios, passeios, projetos, feiras, atividades fora da sala de aula e atividades esportivas. Verifiquemos:

As atividades que têm aqui, como passeios, atividades nos laboratórios, as feiras, isso ajuda a pessoa a ser mais desenrolada, falar melhor, se comportar melhor (Rosa, fem., 17 anos, mora com a mãe, só estuda).

As atividades que a gente faz aqui ajuda bastante, os projetos, as feiras, os passeios, isso tudo nos ajudam a aprender coisas novas e pensar em coisas novas (Gleice, fem., 17 anos, mora com a mãe, só estuda).

Os debates em sala de aula, as atividades, os passeios, feiras, eu acho que isso tem me ajudado a pensar no meu futuro (Sonia, fem., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

Tais experiências nos fazem enfatizar a importância da qualidade nas estruturas escolares e no oferecimento desses serviços e atividades, principalmente porque o quantitativo de jovens estudantes que não têm acesso a esses serviços é significativo, segundo os dados do Censo Escolar/INEP (2018) sobre os padrões mínimos de qualidade que uma escola deve ter concluiu-se a não universalidade desses serviços.

Todas essas vivências são fontes de aprendizagens importantes para o desenvolvimento pessoal desses alunos. Ter essas atividades como prioridade é fundamental para a vida presente e

futura destes jovens, uma vez que elas desenvolvem potencialidades significativas para a continuação dos estudos e o exercício de uma profissão. O contato com outras pessoas, a construção de novas amizades, as trocas de ideias e informações são elementos de sociabilidades, que influenciam diretamente em outros aspectos como saber falar melhor, se comportar, conviver com as pessoas, ter novas ideias, adjetivos que podem ser aplicados dentro e fora da escola.

Portanto, podemos afirmar que as aprendizagens adquiridas por esses jovens a partir dessas experiências os colocam na frente em muitas situações da vida real. Comparado aos jovens que não tiveram ou não têm acesso as mesmas experiências, sua posição em seleções é superior, como por exemplo, na corrida por uma vaga no mundo competitivo do mercado de trabalho ou na conquista de uma vaga em uma universidade. Entretanto, esses mesmos jovens perdem espaços/posição para os jovens que têm acesso a experiências diversificadas e melhores, que é o que ocorre quando são comparados com jovens ricos que desfrutam de condições melhores.

Podemos enxergar melhor a afirmação acima e esse funil social quando analisamos os dados da escola B. Na escola Estadual de Paulista, os 12 jovens entrevistados afirmaram que as experiências que eles desfrutam na escola contribuem para pensar e elaborar seus projetos de vida, mas suas experiências se dão apenas em sala de aula com o professor e na interação com os amigos. Em suas falas não identificamos a contribuição de experiências vivenciadas em laboratórios, passeios e feiras de ciências. Vejamos suas falas a seguir sobre quais as experiências vividas na escola os ajudam na construção de seus projetos:

Eu acho que é a rotina do dia a dia aqui na escola, a gente vem para estudar e aprender o que os professores ensinam (Douglas, masc., 18 anos, mora com a mãe, só estuda).

Eu aprendo bastante com alguns professores que ensinam bem os conteúdos, com os amigos também para trocar umas ideias (Carla, fem., 18 anos, mora com a mãe, só estuda).

Os projetos que os professores realizam, são muito bons para ajudar a gente a trabalhar em grupo (Maria Flor, fem., 17 anos, mora com a mãe, só estuda).

Os professores nos ajudam bastante a pensar para além daqui, tem coisas que eu só fico sabendo aqui na escola mesmo (Carlos, masc., 21 anos, mora com os pais, estuda e trabalha).

Acima ilustramos falas que mostram que as experiências vividas pelos jovens na escola têm proporcionado o desenvolvimento de aprendizagens e potencialidades, trabalhar em grupo, trocar ideias, conversar e ter o conhecimento de novas informações são contribuição atribuída ao trabalho do professor em sala de aula e nas relações com os amigos.

Os jovens passam a maior parte do tempo com os professores e em contato com os conhecimentos em que eles estão ensinando. Os professores também aparecem de forma indireta em suas respostas, mesmo quando falam de assuntos diversos sem utilizar a palavra “professor”.

Muitas experiências como voltar a estudar, professores maravilhosos, e voltar a estudar depois de muito tempo (Luana, fem., 18 anos, mora com o pai, só estuda).

Contribui, porque se a gente não vier para escola a gente não aprende o que vai ser necessário para trabalhar e fazer uma faculdade né (Tati, fem., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

Ajuda sim, a gente vai crescendo com a escola também, fazemos nossos amigos, aprendemos a como nos comportar, falar melhor, tudo isso ajuda muito (Antônia, fem., 18 anos, mora com a mãe, estuda e trabalha).

O conhecimento que a gente aprende na escola é bom, porque aprendemos a nos comportar, a nos relacionar, a falar em público, apresentar trabalho, tudo isso ajuda para quando a gente sair da escola (Leonardo, masc., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

Sim, escrever correto, falar bem (Tiago, masc., 20 anos, mora com os pais, estuda e trabalha).

Aprendi que as pessoas perdem para correr atrás de dinheiro e depois perdem o dinheiro para recuperar a saúde e por pensarem mais no futuro esquecem do presente e acabam não vivendo nem o presente e nem o futuro (Pedro, masc., 17 anos, mora com a mãe, só estuda).

As experiências vivenciadas por esses jovens da escola B se configuram em comportamentos, comunicabilidade e aprendizagens para serem utilizadas em situações específicas. A fala do jovem Leonardo ao dizer que “*o conhecimento que a gente aprende na escola é bom, porque aprendemos a nos comportar, a nos relacionar, a falar em público, apresentar trabalho [...]*” revela sobre a contribuição nos aspectos comportamentais. Já a fala da jovem Tati revela a contribuição de aprendizagens mais específicas “*contribui, porque se a gente não vier*

para escola a gente não aprende o que vai ser necessário para trabalhar e fazer uma faculdade né”.

A rotina e o dia a dia na escola trouxeram para esses jovens experiências potenciais para o desenvolvimento de capacidades, o aprender se desenvolve de várias formas, seja por meio da troca de ideias com os amigos, que afirma ou modula suas identidades no envolvimento de identificações em comum; por meio de aprendizagens em sala de aula que viabiliza a preparação para uma faculdade e mercado de trabalho; e considerando a escola em sua conjuntura que modela comportamentos, a maneira de falar, e as relações pessoais.

Destacamos em suas falas a importância dada às experiências a partir das atividades realizadas dentro da sala de aula e as relações entre professores e alunos, entretanto, os jovens não falam sobre experiências vividas em laboratórios, bibliotecas, passeios, atividades extra sala de aula etc.

Para esses jovens do turno noturno fica evidente o que discutimos ao longo deste trabalho, que existe uma defasagem na aprendizagem e na formação desses estudantes a qual é fruto de limitações impostas devido sua realidade social, ou seja, eles não têm acesso a serviços básicos que a própria escola em que estão oferta. A escola não tem garantido que esses alunos tenham aulas no laboratório de ciências, no laboratório de informática, que participem de projetos e passeios educativos.

Essa defasagem atribuímos ao perfil social do aluno e da própria escola, características como: turno noturno; aluno trabalhador; tempo de aulas reduzidas; salas fechadas por causa do horário; professores cansados, redução de funcionários, entre outros, se transformam em motivos suficientes para que esses jovens percam o interesse pela escola e direcionem seus interesses para elementos fora da escola. Segundo Dayrell (2010):

[...]parecem existir dois momentos muito claros: um até a adolescência e outro a partir da juventude. Nesse momento da vida, vivenciam uma ampliação de interesses, a adesão a uma determinada linguagem cultural e começam a trabalhar. Nessa configuração, o peso da escola vai diminuindo, inclusive como espaço de encontro. Surgem outras esferas de sentido, outras inserções, e a escola vai perdendo, gradativamente, o papel de espaço de sociabilidade (DAYRELL, 2010, p. 175).

Embora os jovens do turno noturno frequentem a mesma escola, ou uma escola com estruturas e serviços semelhantes em que os jovens do turno diurno frequentam, as experiências

vividas também são diferentes. As experiências apreendidas no contexto escolar repercutem na construção da identidade juvenil, no amadurecimento de suas potencialidades e na elaboração de projetos de vida, pois os projetos vão se encadeando articulados às experiências vividas. Dayrell (2005) aponta que:

Um projeto de vida se realiza na junção de duas variáveis. A primeira diz respeito à identidade, ou seja, quanto mais o jovem se conhece, experimenta as suas potencialidades individuais, descobre o seu gosto, aquilo que sente prazer em fazer, maior será a sua capacidade de elaborar o seu projeto (DAYRELL, 2005, p.02).

Ainda segundo o autor, os projetos dependem do contexto sócio-econômico-cultural concreto no qual cada jovem se encontra inserido e que circunscreve suas possibilidades de experiências. A qualidade das experiências está sujeita à qualidade do campo de possibilidades. A escola também se configura num campo de possibilidades, e a qualidade do que ela oferta passa a ser determinante na qualidade da elaboração e realização de projetos de vida dos seus estudantes. Contudo, “significa dizer que a realidade concreta na qual os jovens se constroem como sujeitos e principalmente a qualidade das relações que vivenciam interferem diretamente na construção de suas identidades” (NONATO et al. 2016, p. 264).

De acordo com as falas dos jovens investigados da escola A e B podemos perceber que as experiências adquiridas estão articuladas a aspectos comportamentais, de sociabilidade e aprendizagens para objetivos específicos. Santos; Nascimento; Menezes (2012) dizem que,

Para os alunos, a escola é um ambiente valorado, tendo em vista a ampliação de seu repertório de sociabilidades, em que os vínculos socioafetivos com seus pares e demais membros da escola encontram espaço para ser desenvolvidos. Apesar de todas as dificuldades acima descritas, os jovens consideram que existe clima favorável, espaço e atividades que estimulam as relações interpessoais (Santos; Nascimento; Menezes, 2012, p.297).

Também são relevantes as atividades por eles mencionadas, feiras de ciências, passeios, atividades no laboratório, projetos etc., as quais apresentam uma proposta mais dinâmica, interativa, permitindo o protagonismo juvenil, onde o jovem pode atuar e se expressar de forma mais autônoma. Fica evidente a importância do grupo de amigos, das esferas culturais, das atividades de lazer, da escola, entre outros, como espaços que podem contribuir na construção de identidades positivas (DAYRELL, 2005).

Fundamentados na concepção que Nonato (et al. 2016) apresenta sobre interação e sociabilidade, enfatizamos a importância da criação de oportunidades que incentivem experiências positivas na escola. Primeiro, é importante dizer que interação social e sociabilidade não são sinônimas. De forma bem geral, “Falar em interação social implica referir a todo processo pelo qual os indivíduos agem e reagem em relação àqueles que estão ao seu redor. Já a sociabilidade se refere a uma forma específica de interação, que possui algumas características próprias” (NONATO, et al. 2016, p. 271).

A sociabilidade é o processo natural de entrar em contato com o outro, sem que necessariamente tenha um objetivo em comum, ela é uma maneira básica de socialização humana, sem quaisquer propósitos ou interesses. Já a interação social acontece a partir de um interesse comum, os indivíduos conversam em razão de algum conteúdo que queiram comunicar, é o prazer de estar junto.

O espaço escolar é um lugar privilegiado de trocas de experiências, interação e sociabilidade. Para os jovens de classe econômica mais baixa, a escola é o único lugar capaz de oferecer contato com culturas e conhecimentos que fora da escola lhes fogem. Depois da família é na escola que os jovens se sentem pertencente a um grupo de convivência, “pois ela acaba por tornar-se praticamente a única via de acesso para que estes jovens possam ‘ser de algum grupo’” (REIS, 2012, p. 8).

Nonato et al. (2016, p. 253) afirmam que a educação é um processo através do qual cada indivíduo vai se formando e sendo formado como ser humano através da experimentação de si mesmo; através da socialização na qual torna-se membro de uma comunidade, incorporando seus valores, comportamentos e visões de mundo e ocupando um lugar nela, e, finalmente, através da subjetivação, se torna um exemplar único de ser humano com uma identidade própria.

A escola é o lugar ideal para descobertas, experimentos, desenvolvimento de potencialidades, gostos, entendimento da realidade e aprendizagens. Acordado com Dayrell (2005), a elaboração de um projeto de vida é fruto de um processo de aprendizagem, no qual o maior desafio é aprender a escolher. A aprendizagem da escolha também deve ser contemplada na ação educativa, pois aprendendo a escolher aprende-se também a ter responsabilidades quanto às escolhas. “A escolha e a responsabilidade por ela, bem como o reconhecimento dos limites, são condições para a formação de sujeitos autônomos” (NONATO et al., 2016, p. 270). Portanto, uma ação educativa que oriente os jovens, é fundamental.

7.2 Categoria: Contribuição dos conteúdos disciplinares para a construção de projetos de vida

A estrutura da escola aqui no Brasil se constituiu com base em uma homogeneização cultural específica, nesse processo a escola exerceu um papel fundamental, tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de base eurocêntrica, silenciando ou invisibilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades (CANDAUI, 2011). Por muito tempo os conteúdos ensinados na escola eram destinados a uma elite que se preparava apenas para entrar no ensino superior. As disciplinas se estruturavam com o objetivo de atender apenas a um público e a uma finalidade.

Apesar da expansão do ensino médio acontecer com a entrada dos filhos da classe trabalhadora na escola, os conteúdos continuaram descontextualizados, não considerando os diversos públicos e finalidades que a escola passaria a ter. Este tem sido um dos maiores desafios da escola pública brasileira, tornar os conteúdos significativos para quem estuda e coerente a realidade de quem frequenta a escola. Segundo Carrano (2010):

A falta de escuta aos jovens por parte da escola em relação aos “conteúdos programáticos” também pode fazer parte do rol de queixas que comumente escutamos dos jovens estudantes. E, vislumbrando a vida para além da escola, denunciam que o que lhes é oferecido como conhecimento se apresenta de pouca praticidade para os desafios que precisam enfrentar no mundo do trabalho (CARRANO, 2010, p. 145).

Sobre se as disciplinas que os jovens estudam da Escola Técnica Estadual José Alencar Gomes da Silva contribuem para a construção de seus projetos de vida, entendemos que existe dois movimentos: há conteúdos que proporcionam aprendizagens para o presente e para o futuro e especificamente a temática projeto de vida não é trabalhada. Vejamos as opiniões dos jovens sobre o primeiro movimento:

Contribuem, principalmente o curso que faço de administração que me ajuda bastante a entender melhor as coisas da minha área (Carol, fem., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

Sim, pois elas são uma base para o futuro (Rafael, masc., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

Algumas ajudam porque abre nossa mente para muita coisa, mas têm outras que os professores não falam sobre assuntos atuais, só fica preso no assunto da disciplina mesmo (Rosa, fem., 17 anos, mora com a mãe, só estuda).

Sim, as de humanas que eu gosto mais, mas gosto de todas as matérias (Claudia, fem., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

De certa forma sim, porque todo conhecimento é válido (Sônia, fem., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

Sim, pois elas são uma base para conhecer certos assuntos (Renato, masc., 17 anos, mora com a mãe, estuda e trabalha).

Nas falas ilustradas acima os jovens apontam as disciplinas como importantes para aprender sobre conhecimentos necessários para o presente e para o futuro. Destacam ser importante o que aprendem no curso que estão fazendo, entendem as disciplinas como uma base importante para compreender outros assuntos e consideram os conhecimentos válidos. Apesar de também verificarmos em suas falas que os professores não trabalham especificamente a temática projetos de vida, entendemos que os conteúdos ensinados são importantes para os ajudar a pensar no que querem para o futuro e a se preparar para o que vem após o ensino médio. No entanto, também verificamos a afirmação sobre a ausência de trabalhar especificamente a temática de projetos de vida, logo abaixo segue falas sobre o segundo movimento.

Algumas sim outras não, porque nem todos os professores falam com a gente sobre o futuro, ou sobre nossos sonhos (Gleice, fem., 18 anos, mora com o pai, só estuda).

Ajuda porque todo conhecimento é válido, mas a gente não estuda sobre projetos de vida não. Só aprende os conhecimentos da disciplina mesmo (Emanuel, masc., 18 anos, mora com a mãe, só estuda).

Não, porque descobrir sozinho o que quero fazer da vida (Caio, masc., 17 anos, mora com a mãe, só estuda).

Mais ou menos, porque as disciplinas não falam sobre projetos de vida, contribuem porque a gente precisa fazer um curso, estudar para poder trabalhar (Felipe, Masc., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

Ajuda a ter mais informações sobre as coisas, mas na construção de projetos de vida não, porque não falamos sobre isso aqui na escola, cada um que se vire para pensar no que vai querer fazer da vida (Renata, fem., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

Para esses jovens do turno diurno que têm como estratégia para alcançar seus projetos de vida, continuar estudando em um ensino superior ou estudar e trabalhar as disciplinas, os ajudam nos conteúdos que podem ser abordados na prova do Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM (atualmente instrumento seletivo para entrar em universidades públicas ou como bolsistas em faculdades privadas) e para trabalhar. Para esse objetivo podemos afirmar que a escola tem se desempenhado, mas fica evidente que a mesma não discute sobre projetos de vida como temática principal para falar de sonhos, expectativas e orientações para ações futuras.

Na Escola Estadual de Paulista dez dos doze jovens afirmaram que as disciplinas contribuem na construção de seus projetos, dos outros dois, um falou “mais ou menos” e o outro que “não”, pois teve conhecimento de como trabalhar na área que quer descobrindo por pesquisas próprias. Verificamos que a temática sobre os projetos de vida, de forma mais específica, não é abordada. A partir dos nossos resultados dividimos dois grupos: aqueles que responderam que as disciplinas os ajudam na construção de seus projetos de vida de forma mais ampla e aqueles que acreditam que as disciplinas os preparam para o trabalho e para fazer um curso superior. Vejamos suas opiniões sobre o primeiro grupo:

Sim, o professor de português conversa bastante com a gente (Ana, fem., 17 anos, mora com a mãe, só estuda).

Sim, as disciplinas são fundamentais para a minha vida (João, masc., 17 anos, mora com a mãe, só estuda).

Sim contribuem para saber melhor das coisas, nos estudos e na sociedade estar presente como pessoa (Luana, fem., 18 anos, mora com o pai, só estuda).

Sim, contribui porque sempre tem alguma coisa que a gente aproveita na rua (Leonardo, masc., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

Não, não tive conhecimento de como trabalhar na área que quero, descobrir por base de pesquisas (Antônia, fem., 18 anos, mora com a mãe, estuda e trabalha).

As menções dos jovens acima nos fazem identificar seu entendimento sobre a função das disciplinas em suas vidas. Eles agregam valores a elas, pois as mesmas permitem que eles tenham

um contato mínimo com as informações e conhecimentos que antes não tinham, além de considerar as disciplinas como um contributo para realizar seus planos de fazer uma faculdade e trabalhar.

Os conteúdos curriculares ensinados na escola carregam em si sua função nas trajetórias juvenis, não podemos afirmar que os jovens vão para a escola e não aprendem nada que não possam utilizar fora da escola, embora eles não mencionem que aprendam algo específico da temática projeto de vida como aponta o jovem Pedro ao dizer que “*não dá tempo de a gente conversar sobre nossos sonhos e projetos de vida, temos que estudar as disciplinas*” ou da jovem Antônia que diz “*Não tive conhecimento de como trabalhar na área que quero, descobri com base em pesquisas*”, as disciplinas desempenham uma função tanto para o seu presente quanto para o seu futuro. Vejamos agora as opiniões dos jovens atribuídas ao segundo grupo.

Sim, eu aprendi o essencial para poder trabalhar, e se eu quiser fazer uma faculdade tenho que estudar bastante para passar na prova né (Douglas, masc., 18 anos, mora com a mãe, só estuda).

Sim, para eu passar no Enem e arrumar um emprego (Carla, fem., 18 anos, mora com a mãe, só estuda).

Sim, cada dia aprendo coisas novas, e me ajudou a conseguir um trabalho, e se eu quiser fazer uma faculdade vai me ajudar também (Tiago, masc., 20 anos, mora com os pais, estuda e trabalha).

Me ajuda a aprender certos assuntos que vão ser importante para eu arrumar um emprego e fazer uma faculdade (Maria Flor, fem., 17 anos, mora com a mãe, só estuda).

Sim, porque na área que quero me formar preciso bastante do conhecimento de matemática e isso me ajuda às vezes (Tati, fem., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

Me ajuda sim, porque no meu trabalho cobra que todo mundo estude, por isso que também quero fazer uma faculdade (Carlos, masc., 21 anos, mora com os pais, estuda e trabalha).

Mais ou menos, porque não dá tempo de a gente conversar sobre nossos sonhos e projetos de vida, temos que estudar as disciplinas (Pedro, masc., 17 anos, mora com a mãe, só estuda).

Percebemos que as disciplinas ensinadas para esses jovens são necessárias para os seus presentes em condição de trabalhadores, e para seus planos futuros de fazer um curso superior e ter

um bom emprego. Além disso, as disciplinas proporcionam aprendizagens e servem como base para compreender novos conhecimentos.

A partir dos dados de ambas as escolas, tomamos dois pontos de partida, o primeiro é referente a que os jovens reconhecem que a escolarização é uma das possibilidades para que se situem no mundo, aproximando-os de questões contemporâneas relevantes (SPOSITO, 2005), o segundo é que pesquisas vêm evidenciando que a instituição escolar, principalmente a escola pública, não vem cumprindo o papel de ensinar os jovens a escolher e elaborar seus projetos de vida (DAYRELL, 2005). Carrano (2010) mostra que:

Durante a elaboração de pesquisa nacional sobre participação juvenil (Silva e Souto, 2009), ouvimos de muitos jovens de todo o Brasil, em grupos de diálogo, que aquela era a primeira vez que tinham sido chamados para falar e emitir opinião sobre suas próprias vidas. Ou seja, nem dentro da família nem na escola tinham sido convocados a opinar sobre assuntos de seus interesses (CARRANO, 2010. P. 146).

Evidenciamos a importância dos conteúdos ensinados na escola serem ensinados de forma que façam sentido para os estudantes, sobretudo, que desperte interesse de pesquisas e aprofundamento dos assuntos. Conteúdos contextualizados, atuais e de qualidade, que tenham como referência saberes científicos e o saber comum. Tomar o projeto de vida dos jovens como uma referência, facilita na relação saber comum e saber científico. De acordo com Machado (2000, p. 29), “[...] a justificativa dos conteúdos disciplinares a serem estudados deve fundar-se em elementos mais significativos para os estudantes, e nada é mais adequado para isso do que a referência aos projetos de vida de cada um deles”.

Trabalhar a construção de projetos de vida na escola, não é apenas fazer menção. De fato, é necessário criar um plano de aula didático e sistemático que incorpore a cultura, a realidade do estudante. É dialogar sobre crenças, valores, visões de mundo, redes de significado que definem a própria natureza humana. Concordamos com Siqueira (2001) quando diz que:

Como o ensino não pode e não deve ser algo estático e unidirecional, devemos nos lembrar de que a sala de aula não é apenas um lugar para transmitir conteúdos teóricos; é, também, local de aprendizado de valores e comportamentos, de aquisição de uma mentalidade científica lógica e participativa, que poderá possibilitar ao indivíduo, bem orientado, interpretar e transformar a sociedade e a natureza em benefício do bem-estar coletivo e pessoal (SIQUEIRA, 2001, p. 98).

Destacamos na citação do autor a importância dada à interpretação e à transformação da sociedade em benefício do bem-estar coletivo e pessoal. No nosso entendimento as disciplinas devem explicar como se estruturou a sociedade brasileira e a condição de classe dos indivíduos, tais como as culturas, valores etc.

Uma pesquisa realizada por Bock e Melsert (2015), com 23 jovens pobres e 18 jovens ricos, todos matriculados no 3º ano do ensino médio da cidade de São Paulo, mostrou a dimensão subjetiva da desigualdade social. Vejamos o que as autoras falam sobre como os jovens pobres se veem em relação aos jovens ricos:

Nossos jovens pobres veem-se como desiguais: têm uma clara noção de sua diferença em relação a outros, ricos, na sociedade. Entretanto, não apresentam elementos críticos explicativos sobre a sua condição social. Carregam uma visão simplista, naturalizada e ideológica sobre as desigualdades sociais, não considerando que são produzidas socialmente (BOCK; MELSSERT 2015, p. 780).

A naturalização das desigualdades sociais não pode existir em uma sociedade que se constituiu em uma estrutura dual e totalmente desigual. Nesta pesquisa realizada por Bock e Melsert (2015), tanto os jovens pobres quanto os jovens ricos consideraram a diferença entre suas realidades de forma natural, em que existem pobres e ricos e ponto final. Em nossa pesquisa também encontramos essa falta de interpretação e compreensão da realidade por parte dos jovens, o que comprova isto, por exemplo é a responsabilização individual, de esforços pessoais, de fracassos ou sucessos que eles atribuem ao falar de suas dificuldades ou desafios.

As disciplinas devem estar atreladas a um Projeto Político Pedagógico que tenha como base proporcionar uma formação completa, observando aspectos subjetivos e objetivos do indivíduo para um entendimento claro da realidade e no autoconhecimento.

Não supervalorizar apenas a alguns conteúdos historicamente marcados como mais importantes, mas criar relações significativas com saberes que contribua para uma formação para a vida que é vivida pelos estudantes.

7.3 Categoria: A atuação de professores na construção de projetos de vida dos jovens estudantes

Ainda na discussão sobre o papel da escola na contribuição dos projetos de vida dos jovens levantamos o tema sobre o contributo dos professores na construção de seus projetos, sobretudo,

porque os professores também são protagonistas do campo escolar, além de serem a figura mediadora do processo de ensino e aprendizagem na escola. Portanto, inserimos na nossa entrevista o seguinte questionamento: Como os professores ajudam na construção de seus projetos de vida?

Nas opiniões dos jovens da Escola Técnica Estadual José Alencar Gomes da Silva verificamos que o professor contribui para a elaboração de seus projetos de vida sob diferentes formas, para alguns o professor contribui dando boas aulas, tirando suas dúvidas, os ajudando a aprender os conteúdos para passar no Enem, e os incentivando para continuar os estudos e não desistirem dos seus sonhos. Vejamos as falas abaixo:

Ajudam ensinando bem, dando uma boa aula, conversando com a gente sobre coisas que não sabemos. Porque eles têm mais experiências, sabe como vai ser mais ou menos quando terminamos o ensino médio (Felipe, masc., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

Incentivando o aluno a continuar estudando e tirando todas as dúvidas que nós fazemos (Rafael, masc., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

Dando a aula da melhor forma que podem (Caio, masc., 17 anos, mora com a mãe, só estuda).

Ajuda sendo um bom professor e incentivando a conseguir nossos sonhos (Renato, masc., 17 anos, mora com a mãe, estuda).

Ajudam mostrando as dificuldades da vida e como podemos fazer para passar no Enem (Claudia, fem., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

Ajuda ensinando bem, mostrando como vai ser depois que a gente terminar aqui (Carol, fem., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

Para outros, a contribuição dos professores é vista também para indicar possíveis caminhos, explicando coisas sobre a vida, principalmente, o que vem pela frente após o ensino médio, ou seja, verificamos que os jovens contam com as experiências já vividas, a maturidade dos professores e a relação interpessoal aluno-professor, portanto, suas percepções sobre os professores não estão apenas fundamentadas em ensinar conteúdo. Posto isto, ilustramos mais falas dos jovens da escola A:

Ajuda ensinando, incentivando a gente a estudar e a não desistir de estudar, mas têm professores que não está nem aí pra gente, pensa que a gente não quer nada

da vida e que não vai ser nada (Renata, fem., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

Ajuda nos mostrando o melhor caminho para seguir, nos dando conselhos (Gleice, fem., 17 anos, mora com a mãe, só estuda).

Eu acho que ensinando mais sobre coisas que acontece fora da escola, porque a gente fica aqui dentro e não tem muita noção do que vamos fazer quando terminar a escola (Emanuel, masc., 18 anos, mora com o pai, só estuda).

Conversando mais com a gente e ser mais compreensivos porque tem professor que pega no pé (Sonia, fem., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

Conversando com a gente sobre a vida (Simone, fem., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

Conversando com a gente sobre tudo, mostrando os caminhos que podemos seguir (Rosa, fem., 17 anos, mora com a mãe, só estuda).

Essa visão do professor como possível “adivinhador” do futuro e responsável por dar conselhos certos, nos chama atenção. Constatamos que a figura do professor é respeitada e é interpretada como uma pessoa experiente, sábio e condutor para algo que ainda está por vir, no caso desses jovens o por vir representa o fim do ensino médio. Mas ele também é visto como incentivador, ouvinte e aberto para conversar com os jovens sobre a vida, suas dificuldades, assuntos atuais e seus projetos de vida. De acordo com Nonato, (et al. 2016),

Em uma fase da vida marcada pelas dúvidas e incertezas em relação à própria identidade, o educador/a e os colegas podem se tornar uma referência importante, um suporte nos processos de individuação do jovem. Fica muito claro que a qualidade das relações entre educadores e educandos e entre os próprios educandos é um forte meio de construção da autoconfiança, ganhando uma importância como condição e suporte na construção das identidades dos jovens, podendo contribuir para uma reelaboração das consequências afetivas da falta de reconhecimento. (NONATO et al., 2016, p. 265).

Na escola Estadual de Paulista, as opiniões dos jovens sobre a contribuição do papel do professor para a construção de seus projetos se dividem em um grupo que aponta o trabalho que o professor desenvolve em sala de aula, como dar uma boa aula ou ensinando bem os conteúdos que repercutem em suas aprendizagens, na maneira de aprender, falar e se comportar. Para este grupo de jovens entendemos que suas opiniões não só apontam para o que os professores já fazem, mas eles mencionam o que gostaria que seus professores fizessem. A partir disso verificamos que eles

desejam que os professores tenham uma didática de ensino diferenciada, elaborando uma aula de fácil compreensão, utilizando de exemplos mais práticos, elaborando conteúdos mais interessante e sendo mais compreensivos com os alunos. Vejamos suas opiniões:

Ensinando bem os conteúdos de maneira mais fácil, para que a gente aprenda mais rápido (Maria Flor, fem., 17 anos, mora com a mãe, só estuda).

Me ajudaria mais com conhecimentos e aulas práticas, porque não gosto muito de ler (Douglas, masc., 18 anos, mora com a mãe, só estuda).

Contribui aplicando corretamente as disciplinas (João, masc., 17 anos, mora com a mãe, só estuda).

Ajudam em abrir os caminhos para fazer nossos projetos, como na sala de aula, e aula prática e teórica (Luana, fem., 18 anos, mora com o pai, só estuda).

Me ajuda com a escrita certa, o jeito de falar, de me comportar nos lugares, isso é importante (Leonardo, masc., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

Eles ajudam dando uma aula boa e interessante (Antônia, fem., 18 anos, mora com a mãe, estuda e trabalha).

Sendo um professor que ensina bem e entenda nossas dificuldades (Ana, fem., 17 anos, mora com a mãe, só estuda).

Para o outro grupo as opiniões sobre o professor giram em torno de aspectos mais subjetivos no sentido de os ajudar em suas escolhas e decisões para o futuro. A visão do professor se configura na função de mestre, guiador e responsável por levar a luz aos que estão no escuro e perdidos quanto ao rumo de suas vidas, nesse sentido, atentemos às falas abaixo:

Me ensinando cada vez mais que o futuro deve ser pensado e planejado, o resto deve ser esquecido (Pedro, masc., 17 anos, mora com a mãe, só estuda).

Incentivando a gente com bons conselhos (Tiago, masc., 20 anos, mora com os pais, estuda e trabalha).

Contribui contando a realidade em que vivemos e estimulando a gente a correr atrás do que quer (Carlos, masc., 21 anos, mora com os pais, estuda e trabalha).

Para mim é incentivar mais e me ajudar a passar de ano (Carla, fem., 18 anos, mora com a mãe, só estuda).

Conversar mais sobre opções de emprego, de cursos, nos ajudar a escolher nosso caminho na vida (Tati, fem., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

As falas ilustrativas acima também destacam o desejo dos jovens de terem professores que os incentivem, lhes deem bons conselhos, os estimulem a correr atrás de seus sonhos, levem, para a sala de aula, ideias e opções do que os jovens podem fazer quando terminarem o ensino médio. Na seção anterior verificamos que especificamente nos conteúdos, os jovens de ambas as escolas não encontram aberturas para aprender a elaborar seus projetos de vida, visto que os conteúdos são específicos e ganham um contorno diferente do que seria ensinar a construir um projeto.

No entanto, em suas falas não encontramos apenas como os professores lhes ajudam no presente, mas eles já remetem a como os professores poderiam ajudá-los mais em seu presente e a construir seus projetos para o futuro. Portanto, mencionam o querer ter aulas mais práticas, interessantes, uma didática de ensino de compreensão mais fácil, conversar mais com os professores sobre assuntos atuais e suas dificuldades. Também fica em evidência, a necessidade que os estudantes têm de uma orientação para a vida, estímulos de novas ideias, planejamentos para o futuro, incentivos e bons conselhos, eles percebem seus professores como mediadores e orientadores para suas vidas.

Entretanto, a imagem do professor se configurou na história da educação ora como disciplinador e autoritário, ora como um mediador e amigo, ambas figuras ainda caminham nos corredores das escolas. Falar sobre a relação entre aluno e professor não é uma tarefa fácil, segundo Silva (2005), ainda predomina uma visão negativada sobre a juventude e ainda se predomina uma visão negativada sobre os professores. Para Siqueira (2001), existem os seguintes tipos de professores: o autoritário, que vê o ato de lecionar apenas como um complemento de salário; o crítico-reflexivo, que planeja suas aulas e investe na continuidade de sua formação; e o permissivo; o “mãezona”. Para Freire (1996):

O professor autoritário, o professor licenciado, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca (FREIRE, 1996, p.73).

Porém, nosso objetivo nesta seção é apontar como a relação entre professor e estudante pode ser ressignificada, sobretudo, no que diz respeito a contribuírem nos projetos de vida dos jovens. Compartilhamos com Libâneo (1994), quando afirma que:

O professor não apenas transmite uma informação ou faz perguntas, mas também ouve os alunos. Deve dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, a expor opiniões e dar respostas. O trabalho docente nunca é unidirecional. As respostas e as opiniões dos alunos mostram como eles estão reagindo à atuação do professor, às dificuldades que encontram na assimilação dos conhecimentos. Servem também para diagnosticar as causas que dão origem a essas dificuldades. (1994, p.250)

Acreditamos que a relação entre professor e estudante pode ser ressignificada por meio do diálogo. No nosso entendimento, dialogar é um pouco diferente de conversar. Às vezes as conversas acontecem em inúmeras quantidades, mas nada muda, nada acontece, porque estamos mergulhados em nossas convicções e interpretações, não nos abrimos para dialogar com o outro. De acordo como as observações realizadas pelo Observatório da Juventude, os jovens, “evidenciam a importância que significou serem reconhecidos como pessoas, com um nome, uma trajetória de vida, com espaços para falarem de si, de seus problemas e desafios. Enfatizam a importância da afetividade, da “com-vivência”, ou seja, a vivência partilhada pelo diálogo” (NONATO et al., 2016, p. 265).

O diálogo é o exercício de falar o que pensa e escutar o pensamento do outro, quando os pensamentos são apresentados é o momento de analisar os pontos que são semelhantes e os que divergem, a partir dessa análise cada parte colocada vai poder entender o ponto de vista de cada um.

O diálogo é uma comunicação em que as informações são analisadas em conjunto, mas isso não significa que ambas as partes são obrigadas a concordar. A intenção do diálogo é buscar entender os motivos que causa conflitos e encontrar possíveis soluções ou acordos. Segundo Freire (1997):

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isto não seria escuta, mas auto-

anulação. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar, ou melhor, me situar do ponto de vista das idéias. Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz de sua posição com desenvoltura. Precisamente porque escuta sua fala discordante, em sendo afirmativa, porque escuta, jamais é autoritária (FREIRE, 1997, p. 135).

A parti disso cabe aos professores se colocarem como interlocutores, criar um ambiente em equilíbrio e harmonioso, fazer da sala de aula um lugar de motivação para quem ensina e para quem aprende.

Nesse processo o professor atua como um facilitador das atividades, que deverão ser construídas e compreendidas pelo próprio jovem. Não há como dizer para o aluno o que ele deve ser ou fazer, mas há como, e deve-se, incentivá-lo a refletir sobre “aquilo que ele sabe que é”, “aquilo que ele gostaria de ser” e ajudá-lo a planejar o caminho que ele precisa seguir para alcançar “aquilo que ele pretende ser”. (BARRETO, 2013, p. 11)

Segundo Abramovay e Castro (2003), em uma pesquisa nacional sobre juventude e aspectos do Ensino Médio, a maioria dos jovens considera como um bom professor aquele que é amigo dos alunos e em segundo lugar que consegue ter o controle da classe. Nesta mesma pesquisa realizada em Maceió, as autoras afirmam ser essa também a resposta mais citada pelos estudantes (49%), seguida por se expressar com clareza e ter interesse em ensinar, com diferenças pequenas entre os percentuais.

Portanto, as relações interpessoais que são estabelecidas dentro da sala de aula e na escola como um todo, quando dada de forma saudável e fundamentada na concepção dialógica e disciplinadora, tende naturalmente a ressignificar os espaços conflituosos em espaços democráticos e de aprendizagens positivas.

7.4 Categoria: Desafios da vida e vida futura: o que a escola tem haver?

Antes de começar nossas análises sobre a categoria em questão, fundamentaremos nossas análises em 4 pilares estabelecidos pela UNESCO (1998), a saber: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender conviver e aprender a ser. Destacamos esses pilares porque acreditamos que eles tecem com a proposta de aprender a planejar projetos futuros e não estão fora do contexto do que a escola já se habitua, embora a prática ainda não seja universal.

Segundo José Moran (2017), em se falando de projetos de vida, esses pilares podem agrupar a três dimensões: 1) Dimensão da Identidade (Eu comigo, aprender a ser): Compreender-se, aceitar-se e saber usar suas habilidades para crescer, realizar-se e buscar o seu bem-estar 2) Dimensão da Cidadania (Eu com o mundo, aprender a conviver): Relacionar-se de forma harmoniosa e produtiva com as outras pessoas na família, na escola e na comunidade. 3) Dimensão Produtiva (Aprender a fazer): Desenvolver as competências profissionais para empreender e contribuir para uma vida profissional realizadora.

Partindo desses pressupostos, entendemos que a escola deve proporcionar uma experiência global que dure por toda a vida no plano cognitivo e no prático, que ajude os estudantes a enfrentarem os desafios da vida.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB 9394/96, a função da escola é formar e preparar para a vida, com base nessa afirmação do objetivo da educação no Brasil, inserimos em nossa discussão a seguinte pergunta: A escola tem lhe preparado para enfrentar os desafios da vida?

Os jovens da Escola Técnica Estadual José Alencar Gomes da Silva acreditam que a escola ajuda a enfrentar os desafios que estão relacionados aos estudos e na entrada do mercado de trabalho, visto que eles precisam saber, no mínimo, os conhecimentos básicos exigidos pelo empregador. Entretanto, foi alegado que a escola não ajuda a enfrentar possíveis desafios para além dos estudos e de conhecimentos básicos para o trabalho. Vejamos algumas falas:

Nos ajuda a enfrentar os estudos, porque temos que saber ler, escrever, contar, para poder ir trabalhar e ganhar dinheiro para nos manter (Carol, fem., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

Prepara nos estudos né, mas os desafios lá fora não, porque os problemas de lá de fora são outros né, a escola só é responsável de ensinar as coisas daqui mesmo (Felipe, masc., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

Sim. Porque é aqui que a gente encontra os primeiros desafios, temos que estudar, passar nas provas, saber lidar com as pessoas, nisso ela ajuda bastante (Renata, fem., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

Mais ou menos, porque têm desafios que a escola não tem nada a ver (Caio, masc., 17 anos, mora com a mãe, só estuda).

Não. Acredito que desde pequenos devemos saber empreender, e não acontece isso, saímos da escola e temos que nos virar (Rafael, masc., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

Mais ou menos, no meu caso o curso de logística vai me ajudar quando tiver minha loja, mas eu não sei muito bem o que vou fazer quando terminar aqui. (Claudia, fem., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

Sim. Porque é com a escola que vamos conseguir crescer na vida (Sonia, fem., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

Sim. Pois me obriga a ter muita responsabilidade (Renato, masc., 17 anos, mora com a mãe, estuda).

Para esses jovens, a escola tem caráter instrumental, os jovens dão sentido a escola quando, em um determinado momento de sua vida, sentem a necessidade de criar um projeto para si, de fazer um curso superior ou trabalhar. A relação entre os desafios da vida e a escola está relacionada diretamente a continuação dos estudos e a inserção no mundo do trabalho. Em pesquisa realizada pelo “Movimento Todos pela Educação” intitulada “Ensino Médio: o que querem os jovens?”, realizada com 1551 jovens entre 15 e 19 anos constatou-se que:

De acordo com a maioria dos jovens entrevistados que está cursando o Ensino Médio (71,4%) a principal motivação para cursar a etapa é estar preparado para o vestibular. Para os jovens, portanto, o significado da etapa está mais atrelado à passagem para a Educação Superior do que à formação para a vida (10,2%) ou ao preparo básico para o mundo do trabalho (16,6%), (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2017).

Entretanto, o desafio de entrar em uma universidade ou conseguir um emprego pode não ser realizado com sucesso, causando sentimentos negativos nesses jovens a respeito da escola e de si mesmos. A percepção negativa da escola pode vir de vários fatores, mas queremos destacar apenas dois, a saber: a sua contribuição para a competitividade e a ausência na explicação contrária da ideologia da autorresponsabilização do fracasso ou sucesso individual. A percepção negativa do sujeito é justamente sobre a autorresponsabilização que mexe com sua autoestima, valores e motivações. Concordamos com Dubet (2004) quando diz que:

Na verdade, quando adotamos o ideal de competição justa e formalmente pura, os “vencidos”, os alunos que fracassam, não são mais vistos como vítimas de uma injustiça social e sim como responsáveis por seu fracasso, pois a escola lhes deu, a priori, todas as chances para ter sucesso como os outros. A partir daí, esses alunos tendem a perder sua auto-estima, sendo afetados por seu fracasso e, como reação, podem recusar a escola, perder a motivação e tornar-se violentos (DUBET, 2004, p. 543).

Contudo, na sociedade atual não se pode fugir dos sistemas competitivos em questões, o ideal seria que esses alunos aprendessem a lidar com o fracasso e o sucesso, compreendendo a fonte de cada um, deste modo a auto responsabilização teria no mínimo uma coerência. Destacamos também que para os jovens da escola A, seu desafio está em conseguir fazer um ensino superior, visto que é seu plano prioritário para conseguir chegar em seus projetos de vida, para tanto, realizar esse plano ou estratégia precisam ter uma formação de qualidade, ter acessos a conhecimentos, recursos de qualidade e oportunidades iguais.

Semelhantemente a escola A, na Escola Estadual de Paulista os jovens acreditam que a escola tem lhe preparado para enfrentar os desafios da vida no âmbito dos estudos e para entrar no mercado de trabalho com conhecimentos básicos, porém, eles especificam outras áreas como ter responsabilidade, ter força de vontade, e a não desistir.

Deveria ensinar mais o que devemos fazer para alcançar o que queremos quando saímos da escola, o que devemos fazer além de estudar, serve só para o mercado de trabalho e fazer um curso ou faculdade (Ana, fem., 17 anos, mora com a mãe, só estuda).

Sim. Porque me obriga a ter mais responsabilidade a levar as coisas mais a sério e não ficar com brincadeiras né (Tiago, masc., 20 anos, mora com os pais, estuda e trabalha).

Sim. Enfrentar a vida, com muita força de vontade, e interesse para continuar a luta e meus objetivos (Luana, fem., 17 anos, mora com o pai, só estuda).

Sim. Através da correção de nossos erros e palavras de inspiração para o aluno (Maria Flor, fem., 17 anos, mora com a mãe, só estuda).

Sim. Porque sem meus estudos seria um pouco difícil seguir em frente (Tati, fem., 17 anos, mora com a mãe, só estuda).

Sim. Porque a gente entra na escola pra aprender né (Douglas, masc., 18 anos, mora com a mãe, só estuda).

Depende, só para o mercado de trabalho e fazer um curso ou faculdade (Carla, fem., 18 anos, mora com a mãe, só estuda).

Sim. É fundamental para o aprendizado do aluno e seu preparo para o seu futuro profissional (Carlos, masc., 21 anos, mora com os pais, estuda e trabalha).

Aqui também vemos que esses jovens percebem a escola com caráter instrumental para uma função específica, seja para enfrentar o desafio de continuar os estudos, para o trabalho ou como motivação, esta última ligamos às questões da autorresponsabilização, fracasso e sucesso individual. Para estes jovens o desafio a ser enfrentado não está apenas em conseguir fazer um curso superior, mas sim em permanecer trabalhando e conseguir terminar o ensino médio, condições necessárias aos seus contextos sociais. Novamente segundo a pesquisa “Ensino Médio: o que querem os jovens?” enfatizamos que:

[...] apesar da intenção, muitos não conseguem seguir o caminho desejado, pois 86% alegam ter alguma dificuldade para continuar estudando, sendo que para 42% os obstáculos são financeiros e 19% veem problemas em conciliar trabalho e estudos (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2017).

A realização dos projetos de vida desses jovens exige mais oportunidades iguais e menos desigualdades sociais, além do que já foi dito, de uma escola de qualidade que garanta um ensino voltado para aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver; e aprender a ser.

Na perspectiva do primeiro pilar da educação estabelecido pela UNESCO (1998), Aprender a Conhecer pretende que o sujeito aprenda a compreender o mundo que o rodeia. Compreender, conhecer e descobrir é a base da educação, que capacita ao indivíduo a ser um pesquisador individual, corresponsável pela sua formação. De acordo com o que consta no relatório da UNESCO (1998), “o aumento dos saberes, que permite compreender melhor o ambiente sob os seus diversos aspectos, favorece o despertar da curiosidade intelectual, estimula o sentido crítico e permite compreender o real, mediante a aquisição de autonomia na capacidade de discernir” (p.91). Contudo, a escola deve proporcionar instrumentos, conceitos e referências que estimulem a formação continuada por meio do acesso à ciência, pesquisas e saberes contemporâneos.

O segundo pilar da educação Aprender a Fazer está estritamente ligado à formação profissional. O estudante deve aprender a colocar em prática tudo que aprendeu, seus conhecimentos e suas capacidades, no entanto, o aprender a fazer é contrário à ideia da execução de uma atividade fragmentada e repetitiva.

Aprender a fazer não pode, pois, continuar a ter o significado simples de preparar alguém para uma tarefa material bem determinada, para fazê-lo participar no fabrico de alguma coisa. Como consequência, as aprendizagens devem evoluir e não podem mais ser consideradas como simples transmissão de práticas mais ou

menos rotineiras, embora estas continuem a ter um valor formativo que não é de desprezar. (UNESCO, 1998, p. 932).

A educação deve proporcionar o desenvolvimento de capacidades de comunicação, de trabalho em equipe, de gerir e de resolver conflitos.

O terceiro pilar Aprender a Conviver chama atenção para a capacidade de conviver em coletivo, é aprender a saber lidar com os preconceitos geradores de conflitos, para isto parte-se de dois princípios fundamentais, a saber: a descoberta progressiva do outro e a participação em projetos comuns. Para a primeira, a educação atua para levar as pessoas a tomarem consciência quanto às semelhanças e às diferenças do ser humano. Esse processo acontece passando pela descoberta do outro através da descoberta de si mesmo. Para a segunda, a escola deve incentivar os jovens a participarem de projetos de cooperação, no sentido de fazê-los aprender a trabalhar em grupo, gerir conflitos, e atuarem em projetos sociais, como criar algo para o bem comum, ou resolver um problema da comunidade local.

Por último, o quarto pilar da educação Aprender a Ser, a educação deve servir para o desenvolvimento total da pessoa, espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal e espiritualidade.

Todo o ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida. (UNESCO, 1998, p. 99).

A escola deve proporcionar possíveis descobertas e de experimentação artísticas, desportivas, científicas, cultural, estética e social, o desenvolvimento completo enquanto pessoa membro de uma família e de uma coletividade, cidadão e produtor, inventor de técnicas e criador de sonhos e projetos de vida.

Perguntamos aos jovens se eles acreditam que o aprendido na escola vai ser importante para a sua vida futura. Na escola Estadual Técnica José de Alencar Gomes da Silva dos 12 entrevistados apenas um disse que o aprendido na escola vai ser mais ou menos importante para sua vida futura, os outros onze afirmaram positivamente que a escola contribui, semelhantemente, na escola Estadual de Paulista 11 dos 12 entrevistados responderam que sim, apenas 1 falou que algumas coisas sim, e outras não. Observemos as falas dos Jovens estudantes da escola A:

Sim. A escola é importante né, e sempre tem alguma coisa que a gente aprende e vai utilizar fora da escola, fazer uma faculdade, trabalhar, é muito importante (Carol, fem., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

Sim. Porque todo mundo tem que ir para escola, a gente vai crescendo e vai para escola, então é importante sim (Jovem, fem., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

Sim. Porque na sociedade que a gente vive é importante termos estudos, se eu quiser ter um trabalho bom eu preciso estudar (Renata, fem., 17 anos, mora com a mãe, só estuda).

Mais ou menos, porque tem muita coisa que a gente só vai saber quando entrar no mercado de trabalho ou na faculdade, e tem coisa que aprendo em algumas disciplinas que não vou usar fora da escola (Caio, masc., 17 anos, mora com a mãe, só estuda).

Em certas partes sim, mas em outras não, a área que quero é muito cálculo, e na escola aprendi, porém, muitas coisas não irei levar para vida (Rafael, masc., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

Sim. Porque a escola serve para isso, pra a gente aprender para o futuro (Claudia, fem., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

De certa forma sim, porque ela é importante para a vida né (Rosa, fem., 17 anos, mora com a mãe, só estuda).

Sim. Porque temos que ter algum conhecimento e é a escola que nos ensina muita coisa (Sonia, fem., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

Apesar das recorrentes críticas dada à escola pública brasileira, ela tem sua importância nas vidas dos jovens. Para eles, o sentido da escola como elemento constitutivo da transição para a vida adulta, está claro. Segundo suas percepções, a escola é necessária para o mercado de trabalho e ensino superior, sobretudo, colocam em pauta a responsabilidade da função social da escola, visto que afirmam que ela é importante porque todos precisam passar por ela.

Na escola estadual de Paulista também verificamos que os jovens atribuem importância ao aprendizado na escola para as suas vidas futuras, percebemos que eles enxergam a escola como chave principal para ter um bom futuro, agregando valor na sua função. A escola é vista como espaço principal de formação para uma vida adulta. Jovens da escola B:

Sim. Com o ensino e a educação é a chave maior para se construir um bom futuro (Douglas, masc., 18 anos, mora com a mãe, só estuda).

Sim. Porque não conseguimos ir para lugar nenhum sem passar pela escola (Pedro, masc., 17 anos, mora com a mãe, só estuda).

Sim. Pois muitos assuntos dependem de um assunto básico, há uma melhor compreensão de algo quando se tem noção do básico (Maria Flor, fem., 17 anos, mora com a mãe, só estuda.).

Muito. Com certeza, me ensina a acordar na vida (Leonardo, masc., 17 anos, mora com a mãe, só estuda).

Sim. Vou poder explicar o que me ensinaram (Ana, fem., 17 anos, mora com a mãe, só estuda).

O que os professores ensinam são importantes para que a gente consiga fazer uma faculdade e trabalhar (João, masc., 17 anos, mora com a mãe, só estuda).

Vai sim, pois todo emprego precisa de estudos (Tati, fem., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

Em certas partes sim, mas em outras não. A área que quero é muito cálculo, e na escola aprendi, porém, muitas coisas não irei levar para vida (Antônia, fem., 18 anos, mora com a mãe, estuda e trabalha).

Sim. Porque no futuro vão exigir os estudos né (Carlos, masc., 21 anos, mora com os pais, estuda e trabalha).

Como base nos resultados totais constatamos a importância que a escola exerce na vida de quem passa por ela, mas como mostram também as falas dos jovens da escola A e B, a escola tem para eles um significado instrumental. Isso faz nos remeter a uma pesquisa realizada por Dayrell (2010) intitulada “Formação de agentes culturais juvenis”, realizado de 2002 a 2004, da qual traz o exemplo do jovem Lin de 25 anos, filho de pai (porteiro) e mãe (faxineira). “Para Lin, a escola só veio a ganhar significado quando ele passou a se preparar para o vestibular, ou seja, quando teve um projeto próprio e, nele, a escola ganhou um sentido, ainda que instrumental” (DAYRELL, 2010, p. 175).

Porém, o conhecimento que a escola tem conseguido transmitir mesmo com obstáculos e lacunas, ainda resulta em benefícios para os estudantes. O objetivo dos pilares da educação é justamente ressignificar uma escola apenas instrumental para uma escola que forme para a vida, para o futuro e para enfrentar possíveis desafios que o sujeito possa encontrar. Concordamos com Barreto (2013) quando fala que,

Os alunos, via de regra, chegam até as escolas com conhecimentos, não apenas acadêmicos, bastante limitados e para ampliar o “repertório” deles em relação a conhecimentos e atitudes da vida cidadã é preciso oferecer espaços com conteúdos educativos que agreguem valor as suas vidas. Conhecer os valores éticos e morais é de fundamental importância para a consolidação do caráter de cada um deles e é visando uma formação completa que o modelo trabalha para formar um estudante em três âmbitos: Solidários, Competentes e autônomos. (BARRETO, 2013, p. 09).

Nesta perspectiva não cabe uma escola apenas conteudista e instrumental que visa apenas resultados no saber-fazer para fins de ordem econômica. É necessária uma concepção de educação ampliada capaz de descobrir, reanimar e fortalecer o potencial criativo e revelar o tesouro escondido em cada um de nós (UNESCO, 1998).

7.5 Categoria: O que a escola deveria ensinar para ajudar na realização de projetos de vida

A escola foi criada como um lugar específico e separado de outras práticas sociais para ensinar saberes específicos em um período específico que vai desde a infância até a fase juvenil. É claro que com o tempo de escolarização que a escola possui, os sujeitos que a vivenciam passam por uma cultura de escolarização. Embora a cultura seja reinventada pelas mudanças históricas e sociais, sabemos de sua resistência às mudanças, como exemplifica bem Vidal (2009) sobre a organização das salas de aulas que apresentam um mesmo modelo há anos:

[...] a distribuição dos alunos em filas e voltados para a mesma direção; a existência de suportes da escrita, como folhas soltas, cadernos e quadros-negros; a utilização de objetos para escrever, como giz, lápis e canetas; a posição corporal dos estudantes, sentados em cadeiras e com os braços apoiados em mesas, e dos professores, em pé (VIDAL, 2009, p. 28).

Por mais que a escola transmita sua cultura, concordamos com Bourdieu (1996) quando afirma que a escola apresenta uma cultura mestiça, pois, no seu interior, convivem as culturas familiares, infantis, docentes e administrativas, reconhecendo a escola como um lugar de fronteira cultural, de zona de contato, e a cultura escolar como uma cultura híbrida. Para Charlot e Reis (2014):

O homem nasce incompleto, mas nasce em um mundo humano que o antecedeu e o acolhe. Ele torna-se humano, social, singular ao apropriar-se, graças à educação,

de um patrimônio legado pelas as gerações anteriores. Estas inventaram não somente os saberes existindo como objetos de linguagem, transmitidos, em especial, pela escola, mas também, práticas, formas de se relacionar com o mundo físico, com os outros e consigo mesmo (CHARLOT; REIS, 2014, p. 76).

Por considerar a existência de diversas culturas e percepções no interior da escola, é indispensável procurar escutar as opiniões dos jovens sobre o que a escola deveria ensinar. Sendo assim, verificamos que a percepção dos jovens sobre o que a escola deveria ensinar para lhes ajudar na construção de seus projetos de vida é semelhante ao que já aponta outras pesquisas.

A partir das opiniões dos jovens da Escola Técnica Estadual José Alencar Gomes da Silva dividimos nossos resultados em dois grupos, a saber: um sobre menções relacionadas aos projetos de vida e ao futuro e o outro grupo com menções relacionadas a escola. Para o primeiro grupo os jovens afirmaram que a escola deveria discutir mais sobre o tema “projetos de vida”, ter mais orientação de carreira e exemplos do que fazer na vida; ensinar mais sobre o que se passa fora da escola; planejar o futuro. Jovens da escola A:

Como falei, deveria discutir mais sobre o assunto, deveria nos ajudar a pensar no futuro, porque a gente não pensa muito, a gente vai estudando e vai vendo qual é na realidade mesmo (Carol, fem., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

Deveria ter um professor que conversasse com a gente sobre isso, porque aqui não tem, a gente estuda faz o curso, mas se quisermos fazer outra coisa não sabemos como (Felipe, masc., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

Dar mais orientação de carreira e exemplos do que fazer na vida, porque a gente fica meio perdido (Caio, masc., 17 anos, mora com a mãe, só estuda).

Como falei antes, deveria ter uma melhor orientação (Rosa, fem., 17 anos, mora com a mãe, só estuda).

Deveria ensinar mais sobre o que a gente passa fora da escola, porque muitas coisas a gente aprende sozinho mesmo (Emanuel, masc., 18 anos, mora com o pai, só estuda).

Para o segundo grupo as opiniões dos jovens falaram sobre ter mais debates, aulas práticas; mais atividades extracurriculares; mais aulas dinâmicas, inovação, temas mais interessantes e aulas mais interativas. Jovens da escola A:

Deveria ter mais cursos além do de administração e logísticas (Renata, fem., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

Deveria investir mais no futebol feminino (Rafael, masc., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

Mais atividades extracurriculares (Renato, masc., 17 anos, mora com a mãe, estuda).

Deveria ter mais aulas dinâmicas, inovação, temas mais interessantes, aulas mais interativas essas coisas (Claudia, fem., 17 anos, mora com os pais, só estuda)

Deveria ter mais debates e aulas práticas (Sonia, fem., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

A partir das falas dos jovens estudantes desmistifica-se a ideia de que os alunos jovens não se interessam por nada de relevante, ou não querem aprender. Como vem sendo exposto esses jovens estão preocupados por ter uma formação de qualidade, sendo assim, querem ter aulas interessantes, inovadoras e dinâmicas, que sejam capazes de chamar sua atenção, querem também ter uma melhor orientação para seu futuro e dialogar com os professores sobre assuntos contemporâneos.

Seguimos a mesma divisão de grupos para discutir sobre as opiniões dos jovens da escola Estadual de Paulista, um grupo sobre menções relacionadas aos projetos de vida e ao futuro e o outro grupo com menções relacionadas a escola. Para o primeiro grupo as percepções que os jovens têm sobre o que deveria ensinar na escola resultou em ter exemplos de alunos de escola pública que obtiveram sucesso e explicar como eles conseguiram; ajudar quanto às escolhas futuras; e discutir mais sobre a temática projetos de vida.

Poderia debater mais sobre nossos sonhos, projetos, o que queremos fazer na vida e nos ajudar com isso (Tati, fem., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

Nos ajudar a nos preparar melhor para o futuro (Tiago, masc., 20 anos, mora com os pais, estuda e trabalha).

Dar exemplos de alunos de escola pública que obtiveram sucesso e explicar como os mesmos conseguiram isso (Maria Flor, fem., 17 anos, mora com a mãe, só estuda.).

Deveria ter aulas mais práticas e ajudar a escolher o que queremos para o futuro, mostrando as possibilidades (Douglas, masc., 18 anos, mora com a mãe, só estuda).

Para o segundo grupo os jovens fizeram menção do desejo de ter mais aulas práticas; debates; ter mais laboratórios; ter aulas dinâmicas, aulas de ética e cidadania; incentivar mais os esportes; e aulas de música. Observemos o que eles dizem:

No meu caso seria aula de música, porque quero ser cantor (Leonardo, masc., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

Eu queria que tivesse mais debates e aulas práticas (João, masc., 17 anos, mora com a mãe, só estuda).

Mais aula de ética e cidadania (Pedro, masc., 17 anos, mora com a mãe, só estuda).

Ter mais aulas dinâmicas (Carla, fem., 18 anos, mora com a mãe, só estuda).

Deveria ter laboratórios em cada disciplina (Ana, fem., 17 anos, mora com a mãe, só estuda).

Para estes jovens, a escola também poderia ensinar conteúdos e realizar atividades que despertassem seus interesses. Suas falas mostram sua preocupação com questões culturais, atividades esportivas, acesso a recursos de qualidades. Embora em sua realidade esses jovens do turno noturno pouco ou nunca evidenciaram atividades que fogem do padrão tradicional de ensino, reconhecem que uma formação de qualidade é aquela em que o indivíduo tem conhecimentos mais amplos de diversas áreas.

Em ambas as escolas a necessidade por aulas de orientação para a elaboração de projetos de vida, aparecem repetidamente, mas destacamos também o desejo dos jovens de terem aulas mais práticas e dinâmicas, aulas que fogem do modelo tradicional de ensino. Queremos enfatizar a importância da ressignificação do modelo de escola atual, pois a escola é capaz de atender às expectativas dos jovens sem isentar-se de sua função social. Siqueira (2001), ao falar sobre a escola, diz que ela precisa ter:

Aulas dinâmicas, divertidas, linguagem clara, objetiva e de fácil entendimento, sempre associando o tema em questão a situações atuais, de conhecimento dos alunos, utilizando mais a explanação verbal do que a lousa (vista como um suporte, apoio para registrar, de forma resumida, alguma informação mais importante), tornam as explicações dadas pelo docente, segundo opinião unânime dos alunos, uma aula motivadora (SIQUEIRA, 2001, p.99).

É fundamental o incentivo à pesquisa e à extensão em ambientes fora da sala de aula. A presença de laboratórios, passeios, projetos, atividades extracurriculares, parcerias com outras instituições é relevante para a ampliação das experiências que a escola pode ofertar para os seus estudantes. Isso ajuda aos sujeitos a ampliarem seus pensamentos e aprendizagens sobre sua formação e sobre a vida. Moura (2010, p. 9) afirma que:

A edificação da autonomia intelectual dos sujeitos frente à (re) construção do conhecimento e de outras práticas sociais inclui a conscientização e a autonomia em relação ao trabalho. Potencializar a relação entre o ensino e a pesquisa contribui para analisar, criticar, refletir, rejeitar ideias fechadas, aprender, buscar soluções e propor alternativas, potencializadas pela investigação e pela responsabilidade ética diante das questões políticas, sociais, culturais e econômicas.

A escola é um dos espaços em que os alunos podem aprender valores e capacidades, seu papel é incentivar a autonomia e protagonismo social para que os jovens saiam de suas casas sabendo “voar” e enfrentar o mundo fora da escola. Kuenzer (2005) aponta que o ensino médio deve criar estratégias para superar a concepção dualista e conteudista, para uma perspectiva que faça mediações significativas entre os jovens e os conhecimentos científicos, articulados aos saberes tácitos, experiências e atitudes.

Cada estudante poderá entender que a construção do seu Projeto de Vida lhe levará a vários caminhos, porém, o entendimento que ele deve ter é que suas escolhas precisam estar pautadas na continuidade dos estudos, em criar autonomia para uma formação continuada. Para Barreto (2013):

Isso exigirá que a escola ofereça a condição para que esse jovem se enxergue atuando no mundo a partir daquilo que ele projetar para si como ser humano autônomo, solidário e competente. Dessa maneira ele será dotado de condições para organizar e sistematizar seus sentimentos e suas atitudes, harmonizando valorações e conseqüentemente capaz de adotar um comportamento coerente e correto, facilitando a tomada de consciência dos valores e das crenças e das opções vitais de cada pessoa (BARRETO, 2013, p. 03).

No planejamento para as aulas sobre projetos de vida é importante colocar em pauta três aspectos fundamentais, a saber: *consciência pessoal e social, comportamento social e o planejamento e estratégia* (BARRETO, 2013). A consciência pessoal diz respeito a fatores

relacionados com a construção da identidade, ao autoconhecimento. O estudante deve identificar suas fragilidades e capacidades e assim firmar sua autonomia diante de todos. É também aprender a desenvolver sua inteligência emocional para saber lidar com conflitos interiores.

Trabalhar o comportamento social dos estudantes é justamente desenvolver potencialidades no coletivo, no grupo de amigos, professores, familiares, e no social como todo. Nesta perspectiva o estudante aprenderá a ter uma relação saudável com o outro, a resolver conflitos, tomada de decisões fundamentados em valores e respeito às diferenças.

No planejamento e estratégias o estudante construirá seus projetos e aprenderá a criar suas próprias estratégias, objetivos e metas para alcançar seus projetos antes elaborados. Concordamos com Barreto (2013, p. 06) ao dizer que:

O Projeto de Vida é o início de um projeto de desenvolvimento pessoal e social. O jovem está preparado para iniciar essa construção quando foi apoiado para construir a sua identidade, foi capaz de compartilhá-la com o grupo e se tomou capaz de comunicar os seus sonhos, seus desejos sob a forma de planos com metas, ingressando assim numa etapa fundamental de sua vida.

Os conteúdos devem considerar a cultura geral e os professores devem trabalhar em profundidade determinados número de assuntos. É possível cultivar a cultura geral enquanto aberturas a outras linguagens e inseri-las nas disciplinas curriculares. No entanto, não basta apenas trabalhar um único ponto, como por exemplo, aprender a fazer, ou desenvolver o planejamento e estratégia, a escola tem de criar um projeto político pedagógico que abrace um conjunto de percepções, conceitos, e teoria para colocar em prática sistematicamente.

7.6 Categoria: O que falta na escola que poderia ajudar mais quanto às escolhas e decisões futuras.

Quando pensamos no que falta na escola é comum remetermos a discussões sobre o que é uma escola de qualidade. Estudos comprovam a deficiência de quem vivencia a escola pública enfrenta. Falta de materiais didáticos; de estruturas físicas adequadas; de professores; de salas multifuncionais e a presença forte do tradicionalismo escolar são fatores que aparecem sempre quando é questionado o que falta na escola brasileira. Embora nosso objetivo não seja falar especificamente sobre qualidade escolar, consideramos praticamente impossível discutir sobre a escola e não passar por ela.

Organizamos nossos dados em dois grupos, a saber: menções dos jovens sobre a ausência de discussões sobre seus projetos de vida e menções relacionados a escola. Para o primeiro grupo verificamos que os jovens investigados da Escola Técnica José Alencar Gomes da Silva sentem falta de discutir sobre seus projetos de vida; de mais incentivo para a elaboração de seus projetos de vida e aula que tragam mais exemplos de carreira a seguir. Observamos abaixo:

Falta discutir mais sobre esse assunto, porque a gente não tem alguém que nos oriente na vida, de como vai ser quando terminar aqui, a gente estuda, faz o curso, tem uma ideia de fazer uma universidade ou de trabalhar, mas de como vamos fazer mesmo eu não sei (Carol, fem., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

Falta ter uma disciplina pra a gente discutir sobre os nossos projetos, porque a gente não parar pra pensar muito nisso, só para pra pensar no terceiro ano quando está terminando os estudos, e aí a gente pensa e agora o que vamos fazer? Ai que começamos a pensar em um curso superior, em arrumar um trabalho, mas antes eu não pensava nisso, e aqui ninguém fala disso (Felipe, masc., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

Falta mais incentivo, a gente deveria sair da escola já sabendo o que vai fazer da vida, mas eu escolhi essa escola porque ela é considerada a melhor do bairro, tem uma estrutura melhor, professores melhores e optei por fazer o curso de logística, mas não quero trabalhar na área, vou fazer outro curso (Renata, fem., 17 anos, mora com os pais, só estuda.).

Falta falar mais sobre esse assunto (Simone, fem., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

Falta uma orientação melhor para nos ajudar a construir nossos projetos (Rosa, fem., 17 anos, mora com a mãe, só estuda).

Ajuda pedagógica, aulas que tragam mais exemplos de carreira a seguir (Caio, masc., 17 anos, mora com a mãe, só estuda).

Falta nos ajudar a escolher os nossos projetos, porque ninguém me ajuda nisso, eu que tenho que me virar pra pensar e correr atrás (Gleice, fem., 17 anos, mora com a mãe, só estuda).

Para o segundo grupo as menções dos jovens falam da falta de mais oportunidades de cursos diferentes; aulas práticas e dinâmicas; aulas empolgantes; e usar mais tecnologia, vejamos em suas falas:

Aqui na escola eu acho que falta usar mais tecnologia, porque assim eu vejo por aí as escolas que tem laboratório de robôs, os alunos vão para feiras, viajam, vão

até pra outros países, aqui não tem esse diferencial (Claudia, fem., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

Falta mais aulas empolgantes e práticas (Renato, masc., 17 anos, mora com a mãe, estuda).

Falta mais oportunidades de cursos (Rafael, masc., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

A escola aqui tem bastante coisa que outras escolas não têm, por isso que vim estudar aqui, o ensino e os professores são bons, mas pode melhorar né, acho que as salas podem melhorar, as aulas, essas coisas (Sonia, fem., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

Falta um preparo melhor, porque aqui só temos duas opções de cursos, a escola é boa, mas tem escola melhor (Emanuel, masc., 18 anos, mora com o pai, só estuda).

A palavra “falta” também é interpretada pelo o que os jovens desejam que aconteça em sua escola. A partir dos dados, percebemos o desejo desses jovens de aprender mais sobre a vida, sobre suas vidas, seu cotidiano, seu futuro e sua capacidade de discernir e agir. Partindo dessa análise, defendemos uma escola que proporcione uma educação capaz de levar seus alunos a uma consciência de si próprio e do meio que a envolve, dessa forma este sujeito saberá desempenhar o papel social que lhe cabe no mundo do trabalho e na comunidade. A educação deve ser fruto de uma dialética com várias dimensões. Concordamos com Carrano (2010) quando diz que:

Hoje uma das mais importantes tarefas das instituições é contribuir para que os jovens possam realizar escolhas conscientes sobre suas trajetórias pessoais e constituir os seus próprios acervos de valores e conhecimentos, os quais já não mais são impostos como heranças familiares ou institucionais. O peso da tradição se diluiu e os caminhos a seguir são mais incertos (CARRANO, 2010, p. 155).

Na escola Estadual de Paulista a opinião dos jovens como mostraremos a seguir sobre o que falta na escola para ajudar em seus projetos de vida resultou para o primeiro grupo em: discutir mais sobre projetos de vida e carreira profissional; e incentivar os sonhos juvenis. Jovens da escola B:

Falta renda, e desempenho do governo para nós ajudar a escolher nossa profissão certa, tipo trazer exemplos de profissionais (Carla, fem., 18 anos, mora com a mãe, só estuda).

Falta mais apoio nos nossos sonhos, a escola não pergunta o que queremos para o futuro, essas perguntas aqui a escola nunca me fez (Carlos, masc., 21 anos, mora com a mãe, estuda e trabalha.).

Situações que façam os alunos refletirem sobre a razão dos estudos na vida (Maria Flor, fem., 17 anos, mora com a mãe, só estuda).

Falta os professores conversarem mais com a gente sobre a vida, sobre como podemos fazer para alcançar nossos objetivos, sei lá, acho que é isso (Pedro, masc., 17 anos, mora com a mãe, só estuda).

Eu queria que entendesse mais nossas dificuldades e nos ajudassem a aprender melhor para passar de ano, em uma faculdade e conseguir um emprego (Luana, fem., 18 anos, mora com o pai, só estuda).

Para o segundo grupo as opiniões dos jovens falam sobre: a falta de inovação; estruturas novas; materiais tecnológicos; usar mais os laboratórios; aula de economia e empreendedorismo; melhores estruturas físicas e aulas artísticas. Jovens da escola B:

Falta ter mais ajuda pedagógica, aulas que tragam mais exemplos de carreira a seguir, não temos dança, pintura, lutas, piscina, temos que seguir carreiras que todos seguem, precisamos fazer a faculdade que a sociedade acha melhor para ganhar mais, esquecemos de viver nossos sonhos para viver como robôs na sociedade (Antônia, fem., 18 anos, mora com a mãe, estuda e trabalha).

Falta inovação, estruturas novas e materiais tecnológicos (Douglas, masc., 18 anos, mora com a mãe, só estuda).

Falta usar mais os laboratórios e mais clareza para explicar os conteúdos (Ana, fem., 17 anos, mora com a mãe, só estuda).

Falta mais atividades nos laboratórios de ciências e informática (Tiago, masc., 20 anos, mora com os pais, estuda e trabalha).

Eu queria que tivesse aulas de economia e empreendedorismo (João, masc., 17 anos, mora com a mãe, só estuda).

Falta aulas mais práticas e dinâmicas (Tati, fem., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

Uma gravadora ou cursos para quem não tem condição (Leonardo, masc., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

As faltas apontadas por estes jovens comprovam a ausência do protagonismo escolar no papel de contribuir para a construção de seus projetos de vida, mas essa ausência/falta não se

resume apenas a essa temática. A falta de diálogo, incentivo, motivações, personagens exemplares, orientação, inovação, estruturas, ajuda pedagógica etc., se estende a toda escola. Tanto para os jovens da escola A quanto para os jovens da escola B, a falta mencionada deixa a formação desses jovens pobres, sobretudo, porque para muito deles a escola é o único espaço frequentado que têm saberes sistematizados.

As lacunas apontadas por esses jovens não fazem falta apenas para eles, mas representa a realidade da escola brasileira como um todo. Eles denunciam o que pesquisadores e estudiosos vêm evidenciando ao longo da história da educação.

Outra discussão que também é válida retomar é sobre a atual reforma do ensino médio com a aprovação da Lei 13.415/2017 que regulamenta o novo ensino médio. No artigo 35, § 7º da Lei 13.415/2017, vimos que faz menção aos projetos de vida dos estudantes alegando que: “os currículos do ensino médio 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”.

As justificativas para valer a reforma alegam que o ensino médio não tem atendido às expectativas dos jovens quanto à sua entrada na vida profissional e pessoal, e que os mesmos têm apresentado baixos índices de aproveitamento escolar. Outro discurso usado para defender a nova reforma diz respeito à flexibilização dos horários e da estrutura curricular.

No entanto, os problemas que têm afetado o ensino médio não se resumem à escola, pelo contrário, os resultados do desempenho e da qualidade do ensino médio é resultado de fatores internos no campo educacional e externos advindo do Estado e do setor socioeconômico. Como vimos no capítulo 3, os fatores internos correspondem aos problemas e dificuldades na prática dos professores e da gestão, uso dos espaços físicos e materiais didáticos.

Os fatores externos são referentes ao mau desempenho do Estado em arcar com sua responsabilização social, à ausência de recursos para as escolas públicas, às más condições nos espaços físicos das escolas (*i.e.*, falta de saneamento básico, ventiladores, banheiros, salas, bibliotecas, espaços para praticar esportes, laboratórios e segurança), reconhecimento salarial dos profissionais, construção de escolas, corte dos gastos públicos e entre outros.

Quanto à desigualdade social, que atinge e determina muitos modos de vida da população, incluindo modos precários com a falta de emprego ou salários justos, observamos que a mesma

leva os estudantes a optarem por abandonar a escola para trabalhar, ou estudar e trabalhar simultaneamente.

Posto isto, para fundamentar a discussão acima apresentamos as opiniões dos próprios jovens sobre a situação da escola atual ainda sem terem vivenciado a reforma do ensino médio. Como podemos observar, os jovens sentem falta de uma boa escola com estruturas melhores e serviços melhores, problemas que não se resolve alterando os horários e a estrutura curricular. Contudo, os problemas do ensino médio não pertencem apenas a escola, mas advêm de fatores internos e externos a ele.

Não faltam escolas, faltam escolas melhores; não faltam professores, faltam professores mais qualificados; não faltam recursos para financiar as políticas educacionais, ao contrário, falta uma melhor distribuição dos recursos existentes. Sendo assim, transformar a escola supõe um enorme desafio gerencial: promover uma mudança substantiva nas práticas pedagógicas, tornando-as mais eficientes; reestruturar o sistema para flexibilizar a oferta educacional; promover uma mudança cultural, não menos profunda, nas estratégias de gestão (agora guiadas pelos novos conceitos de qualidade total); reformular o perfil dos professores, requalificando-os, implementar uma ampla reforma curricular, etc. (GENTILI, 1996, p.18).

Embora essa seção seja parecida com a seção anterior, conseguimos encontrar diferenças que completam nossa discussão. A escola real e a escola ideal são evidenciadas por esses jovens de forma autônoma e coerente, isso desmistifica a visão do jovem enquanto ser imaturo, que não tem propriedade para discutir sobre a função da escola ou falar sobre projetos de vida.

A geração juvenil vigente consegue realizar comparações críticas de uma escola de qualidade e de uma escola que não é de qualidade. As redes sociais junto com a web e a internet têm facilitado para eles enxergarem aquela escola que tem robótica, piscina, esportes, teatro, música, laboratório de ciências e informáticas, sala de cinema, sala multifuncionais, intercâmbio, entre outros subsídios estruturais e didáticos e a escola que não tem, incluindo a deles. Vale ressaltar que as escolas pesquisadas são escolas que contam com subsídios didáticos e estruturas diferenciadas de outras escolas da cidade do Paulista.

Suas falas comprovam os déficits existentes na escola brasileira e as dificuldades que esses jovens enfrentam em sua formação básica. O Estado deve dar condições necessárias para que os jovens possam vivenciar várias experiências no ensino médio e assim poder fazer suas escolhas. A

infraestrutura escolar, segundo Abramovay e Castro (2003), é um dos fatores que influenciam na qualidade do ensino e nas relações sociais tanto positivamente quanto negativamente.

A escola é capaz de ser a mediadora do ensino e aprendizagem de valores, capacidades e talentos dos estudantes, criando situações que façam os jovens encontrarem relevância, sentido e propósito no seu processo de aprender. Ela pode criar um conjunto de atividades didáticas que integrem vivências, reflexões, consciência e visão de mundo.

As atividades devem ser intencionais e orientar o estudante a se conhecer melhor, descobrir seu potencial e dificuldades, além dos caminhos mais promissores para o seu desenvolvimento e realização integral (MORAN, 2017).

O projeto de vida bem desenhado é do interesse de todos, porque nos ajuda a propor perguntas fundamentais, a buscar as respostas possíveis, a fazer escolhas difíceis e a avaliar continuamente nosso percurso. Isso dará sentido e prazer ao aprender em todos os espaços e tempos e de múltiplas formas, em cada etapa da nossa vida. (MORAN, 2017, p. 02).

A elaboração de um projeto de vida parte da perspectiva do autoconhecimento daquilo que projeta para si, essa passagem, nem sempre conhecida por todos, faz da escola uma peça principal dessa descoberta. Levar o aluno a pensar sobre suas intenções e ambições, expressa a partir dos seus sonhos, não é uma tarefa fácil, mas não é impossível. Pensando na prática, pode-se utilizar de vários métodos para inserir o ensino de projeto de vida, como:

[...] palestras, cursos de curta duração, oficinas para professores (e, se possível, também para os pais) sobre questões relacionadas ao projeto de vida. Depois módulos para os alunos em forma de oficinas, como atividades complementares sobre diversos temas como autoconhecimento, criatividade, resolução de problemas, comunicação, empreendedorismo, gestão do tempo, orientação de estudos. Esses módulos podem estar mais integrados dentro do currículo de forma sequencial, constituindo um eixo importante e podem ser oferecidos de forma híbrida (blended) parte online e parte presencialmente. (MORAN, 2017, p. 03).

O ensino sobre os projetos de vida deve estar fundamentado no aprender, exercitar a memória, atenção e o pensamento. Pensar sobre o projeto de vida se trata não apenas de um exercício de reflexão sobre planos e sonhos, mas da descoberta de si mesmo, suas potencialidades, seus desejos, assim como seu papel e sua importância na sociedade em que vive. O Projeto de Vida

se constrói partindo da compreensão da realidade presente para só então projetar o futuro (BARRETO, 2013, p. 10).

7.7 Categoria: Percepções dos jovens de uma escola ideal

Com base na literatura que discute pesquisas no campo educacional, podemos afirmar que um dos maiores questionamentos é sobre qual é a escola ideal. Existem muitas teses e teorias que apresentam distintas respostas. Nesta última seção fechamos nossa pesquisa buscando identificar e compreender as percepções dos jovens sobre o que eles incluiriam na escola para torná-la mais interessante e significativa, isto é, qual seria a escola ideal para eles.

Concluindo nosso trabalho pudemos verificar nos resultados anteriores, as percepções dos jovens sobre o que falta na escola e o que deveria ter na escola para os ajudar a construir seus projetos de vida, entre as respostas identificadas, complementamos com os resultados achados nesta categoria.

Como já exposto em uma de nossas categorias discutidas, o conceito da escola ideal está diretamente relacionado ao conceito de uma escola de qualidade. De acordo com o que veremos a seguir nas falas dos jovens, a escola ideal é considerada a partir de aspectos que caracteriza uma escola de qualidade. Tomamos como ponto de partida o conceito de qualidade dado por Dourado e Oliveira (2009, p. 202) que diz:

Compreende-se então a qualidade com base em uma perspectiva polissêmica, em que a concepção de mundo, e sociedade e de educação evidencia e define os elementos para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis de um processo educativo de qualidade social.

Nossa premissa é que não existe um único modelo de escola de qualidade, pelo contrário, a escola de qualidade deve atender suas respectivas necessidades, que são singulares e que advêm de um contexto particular, compostos de atores e de demandas reais que surgem nos campos de possibilidades de cada sujeito, região e país. De acordo com Dourado e Oliveira (2009), um primeiro aspecto a ser ressaltado é que qualidade é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, ou seja, o alcance do referido conceito vincula-se às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico (2009, p. 203). Entretanto, uma escola de qualidade deve ter recursos

básicos comuns a todos e é disso que vamos tratar nesta seção, visto que os resultados dessa pesquisa apontam para eles.

Os jovens da Escola Técnica Estadual José Alencar Gomes da Silva afirmaram que uma escola ideal é aquela que apresenta melhores estruturas físicas, tem mais aulas práticas em laboratórios, mais aulas dinâmicas, dança, teatro, mais esportes, mais opções de cursos, feiras de ciências, conteúdos inovadores e mais atividades extraclasse. Vejamos suas opiniões:

Eu incluiria mais esportes, dança, cultura, aqui é uma escola boa sabe, temos sala de informática, mas temos uma piscina que está desativada, eu queria ter uma escola mais bonita, que usasse mais as salas de laboratório, de informática, a quadra, acho que é isso (Carol, fem., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

Eu incluiria mais coisas novas, aulas diferentes e aulas mais práticas, a gente não usa muito as salas que a gente tem, os laboratórios a gente mal usa, ai fica cansativo só estudar dentro da sala, principalmente a gente que estuda aqui o dia todo (Felipe, masc., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

Deveria ter aulas mais práticas, mais passeios, feiras de ciências, aula de música de dança, Artes, essas coisas (Gleice, fem., 17 anos, mora com a mãe, só estuda).

Deveria ter aula que nos ajudasse a escolher o que a gente quer fazer e como fazer, porque ficamos perdidos (Caio, masc., 17 anos, mora com a mãe, só estuda).

Incluiria mais debates sobre assuntos atuais e mais atividade fora da sala de aula (Rosa, fem., 17 anos, mora com a mãe, só estuda).

Seria mais interessante se tivesse mais aulas de outras coisas, como Artes, músicas, artesanato, robótica, coisas variadas (Cláudia, fem., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

Para esses jovens do turno diurno que se preocupam em adquirir uma educação de qualidade para conseguir entrar em uma universidade ou trabalhar e estudar, ter uma escola que ofereça uma formação boa é fundamental, não só para atender a um plano futuro, mas para atender os mais variados projetos de vida dentro do mesmo estrato social, pois existem múltiplas trajetórias.

A escola deve proporcionar uma formação de qualidade e para isso precisa integrar em sua prática uma proposta que objetivem desenvolver no indivíduo autonomia cognitiva e pessoal. Ela

precisa, portanto, estar sempre atenta às mudanças sociais e históricas e sobretudo nas novas demandas que surgem com os passar das gerações.

As demandas podem estar relacionadas ao cognitivo, ao emocional e ao corpo do indivíduo, o ideal seria que a escola já estivesse preparada para lidar com os desafios que chegam na escola por meio dos estudantes, fosse uma das primeiras a se atualizar dos fatos e acontecimentos e não esperar que as novas culturas a “engolissem”. Para isto, os responsáveis por movimentar a escola e suas diretrizes precisariam sempre estar em busca de conhecimentos novos, por dentro do que acontece globalmente, seu interesse deve ser priorizar a formação completa do indivíduo e fornecer recursos, infraestruturas, materiais didáticos, profissionais capacitados e o que for necessário.

Para os jovens do ensino médio da escola Estadual de Paulista uma escola ideal é aquela que apresenta estruturas físicas melhores, professores qualificados, materiais didáticos para as aulas, aulas práticas e em laboratórios, salas com computadores para pesquisar na hora da aula, ter aula de música, mais esportes, internet, e aulas diversificadas e dinâmicas. Jovens da escola B:

Eu incluiria uma estrutura melhor, professores qualificados, materiais para as aulas (Tiago, masc., 20 anos, mora com os pais, estuda e trabalha).

Aulas práticas e em laboratórios (João, masc., 17 anos, mora com a mãe, só estuda).

Mais professores na escola, e se tivesse mais oportunidades para as jovens que querem ser jogadora (Tati, fem., 17 anos, mora com a mãe, só estuda).

Mais aulas externas, laboratórios e também uma boa internet (Carlos, masc., 21 anos, mora com a mãe, estuda e trabalha).

O ensino de forma diferente, uma mudança do ensino padrão para um ensino mais atrativo (Maria Flor, fem., 17 anos, mora com a mãe, só estuda).

Eu incluiria mais aulas práticas e projetos com temas do dia a dia (Ana, fem., 17 anos, mora com a mãe, só estuda).

Salas com computadores para pesquisar na hora da aula e sala para pesquisar nas aulas de biologia e química (Luana, fem., 18 anos, mora como pai, só estuda).

Eu colocaria aulas de músicas e uma gravadora (Leonardo, masc., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

Incluiria aulas de empreendedorismo, esportes diversificados, professores qualificados e ajuda pedagógica (Antônia, fem., 18 anos, mora com a mãe, estuda e trabalha).

Para estes jovens do turno noturno que se preocupam com uma formação de qualidade para ter trabalhos melhores e continuar estudando e trabalhando quando terminarem o ensino médio, também ressaltamos a importância de práticas na escola que objetivem desenvolver suas capacidades, cognitivas, emocionais e físicas. Talvez o termo educação básica reduza a educação a conhecimentos mínimos possíveis, o básico tem garantido apenas conhecimentos que permite que esses jovens consigam postos de trabalhos precarizados. No nosso entendimento esse termo pode ser ressignificado e apresentar o sentido de educação integral, inteira, completa como bem diz o significado da palavra “integral”.

É importante observar que a escola ideal mencionada pelos jovens de ambas escolas é a escola pública em seu correto funcionamento como garante a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN 9394/96 e o Plano Nacional de Educação-PNE. Para os próprios jovens pensar em algo para além de uma escola que não garante recursos básicos é pensar no improvável, isto porque tanto os pesquisadores quanto quem vivem a escola estão preocupados em garantir o que é seu por direito.

A escola pública brasileira ainda não universalizou condições básicas de funcionamento, por isso que é tão evidente nas falas dos jovens que uma escola ideal é aquela que tem estruturas físicas melhores, professores qualificados, materiais didáticos para as aulas, aulas práticas e em laboratórios, salas com computadores para pesquisar na hora da aula, ter aula de música, dança, teatro, mais esportes, internet, e aulas diversificadas e dinâmicas, atividades extraclasse, cursos, feiras de ciências e conteúdos inovadores, fatores que já deveriam ser considerados comuns e não algo ainda a ser alcançado. Para Carrano (2010), “os jovens reclamam da inadequação da prática docente, da falta de sentidos práticos sobre o que está sendo ensinado, da desorganização do espaço escolar e da falta de infraestrutura material e humana para a boa aprendizagem” (CARRANO, 2010, p. 144).

A partir do exposto acima vale retomar a discussão sobre a Lei 13.415/2017 que regulamenta a reforma do ensino médio. Como já discutido no capítulo 3, o art. 36, assegura, que “o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino.

Os itinerários formativos inviabilizam uma formação completa, já que sua estrutura é fragmentada, impossibilitando que o estudante tenha uma visão ampla dos conhecimentos necessários para se constituir como um sujeito crítico social, capaz de fazer escolhas conscientes fundamentadas em um entendimento dos acontecimentos sociais.

Outro ponto que a lei modifica diz respeito a formação dos professores, no Art. 61. A presente lei desmerece o profissional da educação, afirmando que para ser professor não é preciso de muito, apenas de “notório saber”, e de uma complementação pedagógica. No entanto, verificamos as opiniões dos jovens e contradizem o que defende a reforma do ensino médio. Eles desejam ter uma formação completa, com professores qualificados, uma escola que lhes permita aprender em diversas áreas, nas artes, nos esportes, no cognitivo, emocional e físico. Para garantir que os estudantes tenham uma formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais como consta no § 7, art.35º da lei 13.415/2017 é necessário muito mais do que notórios saberes e de uma complementação pedagógica.

A reforma enfatiza a dualidade estrutural do ensino médio, pois ela determina as próprias decisões dos estudantes, podendo as diversas possibilidades de projetos de vida dos jovens da classe trabalhadora, direcionando suas escolhas para fazer um curso profissionalizante precarizado, que conduz para um trabalho precarizado. Concordamos com Oliveira (2017, p. 28) ao dizer que “Em vez de apontar para ampliação das possibilidades de aprendizagem, esta reforma delimitou um máximo a ser aprendido”.

Em termos mais práticos, no nosso entendimento uma escola de qualidade não se limita apenas no processo ensino-aprendizagem, mas contempla fatores externo à escola, isto é, a qualidade da educação envolve dimensões extra e intraescolares que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos. Dourado, Oliveira e Santos (2009), definem a dimensão extraescolar em dois níveis, a saber: o espaço social e as obrigações do Estado. O primeiro diz respeito à dimensão socioeconômica e cultural dos sujeitos envolvidos (influência do acúmulo de capital econômico, social e cultural das famílias e dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem);

a necessidade do estabelecimento de políticas públicas e projetos escolares para o enfrentamento de questões como fome, drogas, violência, sexualidade, famílias, raça e etnia, acesso à cultura, saúde etc.; a gestão e organização adequada da escola, visando lidar com a situação de heterogeneidade sociocultural dos estudantes; a consideração efetiva da trajetória e identidade individual e social dos estudantes, tendo em vista o seu desenvolvimento integral e, portanto, uma

aprendizagem significativa; o estabelecimento de ações e programas voltados para a dimensão econômica e cultural, bem como aos aspectos motivacionais que contribuem para a escolha e permanência dos estudantes no espaço escolar, assim como para o engajamento em um processo de ensino aprendizagem exitoso (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2009, p. 207).

O segundo refere-se aos direitos dos cidadãos e das obrigações do Estado. Segundo os autores é dever do Estado ampliar a obrigatoriedade da educação básica; definir e garantir padrões de qualidade, incluindo a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; definir e efetivar diretrizes nacionais para os níveis, ciclos e modalidades de educação ou ensino; implementar sistema de avaliação voltado para subsidiar o processo de gestão educativa e para garantir a melhoria da aprendizagem; implementar programas suplementares, de acordo com as especificidades de cada estado e município, tais como: livro didático, merenda escolar, saúde escolar, transporte escolar, recursos tecnológicos, segurança nas escolas, entre outros. (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2009).

Sobre a dimensão intraescolar os autores detalham em quatro planos: O plano do sistema (condições de oferta do ensino); O plano de escola (gestão e organização do trabalho escolar); O plano do professor (formação, profissionalização e ação pedagógica) e O plano do aluno.

Resumidamente o plano do sistema garante as condições necessárias quanto aos espaços físicos e instalações (lazer; práticas desportivas e culturais; equipamentos em quantidade e qualidade; biblioteca com espaço físico apropriado para leitura, consulta ao acervo; laboratórios de ensino, informática; brinquedoteca; serviços de apoio e orientação aos estudantes; condições de acessibilidade e atendimento para portadores de necessidades especiais; ambiente escolar dotado de condições de segurança para todos).

O plano de escola trata da gestão e organização do trabalho escolar incluindo o trabalho pedagógico; planejamento, monitoramento e avaliação dos programas e projetos; mecanismos adequados de informação e de comunicação entre os todos os segmentos da escola; qualificação dos profissionais; projeto pedagógico coletivo da escola que contemple os fins sociais e pedagógicos da escola, a atuação e autonomia escolar, as atividades pedagógicas e curriculares, os tempos e espaços de formação; métodos pedagógicos apropriados ao desenvolvimento dos conteúdos, entre outros.

O plano do professor diz respeito à formação continuada dos professores; titulação/qualificação adequada ao exercício profissional; vínculo efetivo de trabalho; formas de ingresso e condições de trabalho adequadas; políticas de formação e valorização do pessoal docente: realização de atividades de planejamento, estudo, reuniões pedagógicas.

O plano do aluno é referente ao acesso, permanência e desempenho escolar; o acesso e condições de permanência adequadas à diversidade socioeconômica e cultural e à garantia de desempenho satisfatório dos estudantes; consideração efetiva da visão de qualidade que os pais e estudantes têm da escola e que levam os estudantes a valorarem positivamente a escola, os colegas e os professores, bem como a aprendizagem e o modo como aprendem, engajando-se no processo educativo; processos avaliativos, centrados na melhoria das condições de aprendizagem, que permitam a definição de padrões adequados de qualidade educativa e, portanto, focados no desenvolvimento dos estudantes; percepção positiva dos alunos quanto ao processo de ensino-aprendizagem, às condições educativas e à projeção de sucesso no tocante a trajetória acadêmico-profissional (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2009, p. 210).

A síntese acima mostra um modelo de escola que visa atender as percepções de uma escola ideal colocadas pelos jovens investigados nesta pesquisa. De forma mais simplória afirma Menezes (2001), sobre como deveria ser a nova escola de Ensino Médio,

[...] um projeto de realização humana recíproca e dinâmica de alunos e professores numa relação que deverá estar mediada não somente por conteúdos disciplinares isolados, mas também articulados com questões reais apresentadas pela vida comunitária, pelas circunstâncias econômicas, sociais, políticas, e ambientais de seu entorno e do mundo. Esta nova escola deverá estar atenta às perspectivas de vida de seus partícipes, ao desenvolvimento de competências gerais, de habilidades específicas, de preferências culturais. (MENEZES, 2001, p. 205).

Nonato et al. (2016), fala de uma Pedagogia da Juventude, apesar da Pedagogia ser polissêmica quanto ao seu conceito, os autores defendem-na como princípios ou pressupostos que informam uma determinada prática educativa, se tratando de uma área que trata da educação de indivíduos nas suas diferentes fases da vida, que se concretiza em princípios e metodologias (NONATO, et.al, 2016, p.250).

A Pedagogia não é universal e apresenta especificidades quanto ao público que atende, se tratando de nossa especificidade falaremos de uma pedagogia voltada para os jovens. Nonato et.al

(2016, p.251), apresenta a ideia de que qualquer processo educativo expressa, explicitamente ou não, um determinado projeto político pedagógico que se concretiza em quatro perguntas centrais: Para que educar? Para/com quem ensinar? O que ensinar? Como ensinar?

A pedagogia da juventude considera a educação como uma formação completa em que o sujeito social se constrói historicamente, ele se constitui nas relações sociais, do eu com o outro.

Significa dizer que a educação é, ao mesmo tempo e inseparavelmente, um processo de autoconstrução e um processo de apropriação do patrimônio de todas as realizações que vieram sendo construídas pela humanidade, um movimento de dentro (o indivíduo educa-se) e de fora (o indivíduo é educado e educa o Outro), (NONATO et.al, 2016, p. 252).

Uma Pedagogia da Juventude é aquela que ajuda os estudantes a descobrirem e descortinarem as possibilidades em todas as áreas da vida, desde a dimensão afetiva até a profissional. Ela acontece de forma dialógica, cria oportunidades para os jovens serem mais agentes, humanos e a construírem suas identidades. Faz com que o jovem reflita sobre temas que gerem consciência dos conflitos como motor da história, da construção social das desigualdades e dos preconceitos, do seu lugar no mundo e do campo de possibilidades onde se encontram inseridos.

A Pedagogia da Juventude considera dois eixos, a saber: o autoconhecimento e a ampliação do conhecimento. Para o primeiro, é necessário que o jovem participe de um processo de autoconstrução coerente com a compreensão de uma das dimensões da Educação na qual é ele, jovem, que se auto educa em um processo de dentro para fora. Para o segundo, a ampliação dos conhecimentos “deve acontecer por meio do acesso a espaços e bens culturais e a novas experiências, coerente com a compreensão de que o jovem é educado de fora para dentro, a partir dessas experiências vivenciadas”. (NONATO et al., 2016, p.270).

Dados os exemplos acima, a escola ideal é aquela que atende as necessidades nas dimensões interna e externa à escola. É a escola que funciona perfeitamente nos âmbitos estrutural, interpessoal, geracional e humanístico. É a escola que está aberta para o diálogo não apenas dentro dos limites escolar, mas o diálogo deve começar a partir de quem pensa o currículo e as diretrizes escolar.

Tendo resolvido os problemas emergenciais da escola, pensar em uma escola ideal para além desses problemas se torna provável, e mais desafiador é pensar em não resolver problemas existentes, mas pensar em aperfeiçoar, criar ou lapidar o que já é bom.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do presente trabalho foi analisar “as percepções que os jovens matriculados no ensino médio de escola pública têm sobre a função da escola na construção de seus projetos de vida”. Situamos os jovens como sujeitos pensantes, capazes de se expressarem de forma autônoma e crítica, sujeitos que vivem a escola e por isso têm maturidade e propriedade para falar sobre ela.

Discutimos o conceito de juventude apresentando as seguintes concepções: dada pela faixa etária, geracional, a partir de sua condição de classe e como uma categoria socialmente construída, esta última adotamos para definir epistemologicamente a juventude, pois acreditamos que há “Juventudes” e não apenas “juventude”.

Os jovens falaram e afirmaram que a escola tem uma função em suas vidas. Essa função dada, embora não seja perfeita, os fazem reconhecer e legitimar a escola como sendo importante e essencial para a sua formação. As experiências vividas na escola e as aprendizagens que ela proporciona, fazem dos jovens mais “desenrolados” e “espertos”, termos usados por eles para simbolizar as aprendizagens aplicadas em suas trajetórias de vida.

As conversas entre amigos e professores estabelecem as relações sociais que esses jovens começam a ter logo quando se desprendem da proteção total da família. Os jovens e seus familiares percebem que a formação escolar é essencial para a ascensão social, essa confiabilidade, que é dada a escola, aumenta ainda mais sua responsabilidade, principalmente, no que se refere a preparação para a entrada no mercado de trabalho.

A organização escolar e sua cultura disciplinar, mesmo que não sejam consideradas por eles como algo ideal, lhes fazem imaginar como devem se comportar, agir e falar em uma empresa ou no mercado de trabalho. Na instituição escolar eles assumem uma natureza marcada pela maior previsibilidade das rotinas e dos horários. “Já na vivência em espaços não institucionais, a tônica se encontra na aleatoriedade, no ritmo ditado pelas relações de sociabilidade, pelos sentimentos compartilhados e pela experimentação” (NONATO et al., 2016, p.261).

Os conteúdos estão ali, dentro da sala de aula, então deve ser importante aprender, apesar de que muitas vezes para os jovens os conteúdos não fazem sentido ou não irão ser utilizados fora da escola, pois não são aprendizagens obrigatórias para cursar o ensino superior ou arrumar um emprego. Essas são as percepções dos jovens de um ambiente que eles vivenciam cotidianamente.

A escola real não é a escola ideal e a escola real não fala sobre sonhos, projetos de vida e realizações de projetos juvenis, não incentiva os jovens nas descobertas de si mesmos, na busca do

Self. Perguntas como: Quem sou? De onde eu venho? Como me vejo? Não são colocadas e muito menos respondidas. Pensar o futuro ficou sob responsabilidade dos jovens que muitas vezes não sabem o que fazer, quando e como fazer.

Compreender os campos de possibilidades se dá na prática, na raça, nas dificuldades e limitações do dia a dia. A criação de estratégias para alcançar os objetivos ocorre de maneira aleatória, solta e improvável, sem uma reflexão e planejamento prévio, entretanto, de acordo com Machado (2006), para a realização do que se projeta é exigido certo nível de organização e de planejamento das ações. Não basta apenas improvisar, é preciso estabelecer metas intermediárias, articular objetivos parciais, e, eventualmente em certo encadeamento, conceber indicadores relativos aos cumprimentos das metas.

Quando os sujeitos reconhecem que as possibilidades não podem ser alcançadas tão facilmente, as recompensas projetadas são adiadas, passando cada vez mais a investir no futuro a longo prazo. A elaboração de um projeto de vida se torna uma impossibilidade.

Alguns professores ficam presos no conteúdo das disciplinas e não se importam com o que os jovens pensam, sentem e projetam, por outro lado, são respeitados pela sua função, reconhecidos como mediador do ensino e aprendizagem, de levar a luz aos que se sentem perdidos, ainda que por meio de uma fala, uma conversa, uma dica, além de serem percebidos pelos jovens como protagonistas na construção de seus projetos de vida.

O nosso primeiro objetivo específico foi “Identificar quais os projetos de vida dos jovens”, tomamos por projetos de vida um plano de ação que um indivíduo pretende realizar em algum momento do futuro, o projeto é regado pelas crenças e valores construídos a partir da biografia do sujeito e do seu campo de possibilidade. Recapitulando essa discussão recorreremos a Dayrell e Carrano (2010), que afirmam que o projeto é:

Um plano de ação que um indivíduo se propõe a realizar em algum momento do futuro, em um arco temporal mais ou menos largo, em alguma de suas esferas de vida, seja para o campo profissional, articulando estudo e o trabalho, seja para a vida afetiva ou mesmo para o lazer, dentre outras. Tais elaborações dependem sempre do campo de possibilidades, ou seja, dependem do contexto sócio-econômico-cultural concreto no qual cada jovem se encontra inserido, e que circunscreve suas possibilidades de experiências. (DAYRELL, CARRANO, 2010, p. 67).

Uma das preocupações da presente pesquisa foi a de considerar que o projeto de vida é uma ação que o indivíduo propõe realizar em algum momento da vida, seja para o campo profissional, articulando estudo e o trabalho, seja para a vida afetiva ou mesmo para o lazer. Nosso intuito não foi limitar os projetos de vida juvenis apenas no campo profissional (*i.e.*, estudos e trabalho). No entanto, como já exposto em pesquisas realizadas, e a nossa não foi diferente, existe uma preocupação dos jovens com os estudos e com o trabalho.

Os jovens desejam concluir seus estudos, ter uma formação de qualidade e alcançar uma profissão que vão lhes permitir ter uma estabilidade financeira. A independência financeira, representa para eles o acesso a bens materiais e culturais. Para eles está claro que primeiro estuda-se, trabalha-se e depois vêm os planos para as realizações dos sonhos.

Por outro lado, esta mesma preocupação os impede de pensar para além das necessidades de sobrevivência como colocado por Vianna (2012), que diz que para os trabalhadores não resta tempo, possibilidade ou mesmo expectativa para ir além dessa preocupação. Oliveira (2017) comprova em sua pesquisa que a maior dificuldade encontrada pelos jovens para terminar os estudos é a falta de dinheiro, fator principal que tanto dificulta a realização de projetos, quanto os torna concretos.

Nosso segundo objetivo específico foi “Verificar quais as estratégias que os jovens estão realizando para alcançar seus projetos de vida”. Identificamos que os jovens não estão seguros quanto aos passos a seguirem para alcançar seus projetos, visto que eles não têm clareza do que fazer, para onde ir e por onde começar. Eles desejam estudar e trabalhar, mas não sabem como vão alcançar esse desejo, além de serem levados pelo senso comum.

De acordo com as opiniões dos jovens, frequentar a escola e estudar é a estratégia principal, eles acreditam que os estudos lhes garantirão a realização de seus projetos de vida. O trabalho também apareceu como uma estratégia, visto que para esses jovens é o trabalho que vai acabar com o maior prejudicador da realização de seus projetos, a falta de dinheiro. Por outro lado, não podemos deixar de entender que esses jovens, mesmo que inconscientemente, já estão realizando suas estratégias, seja estudar e não trabalhar, como é o caso dos jovens da escola A que estudam no turno diurno, e trabalhar durante o dia e estudar a noite, como fazem os jovens da escola B do turno noturno. Ressaltamos também, que suas estratégias estão baseadas de acordo com a necessidade e possibilidade da realidade de cada grupo juvenil.

Também verificamos a necessidade dos jovens de ter alguém para se espelhar, de uma orientação do que fazer, como fazer e por onde começar. Essa necessidade advém justamente de suas incertezas e inseguranças sobre a vida e sobre o futuro. Os jovens querem saber mais sobre carreiras profissionais, sobre estudos, sobre trabalhos e sobre o que está acontecendo fora da escola.

Colocar as escolas a par dessas necessidades é um dos nossos objetivos, mas materializar a solução para elas é dever do Estado que deve dar subsídios às escolas para que elas tenham condições de efetuar as ações necessárias.

Nosso último objetivo foi “Caracterizar as práticas escolares que influenciam na construção de estratégias para a realização de projetos de vida”. De acordo com os resultados, as práticas e atividades que a escola realiza que mais ajudam os jovens na elaboração de seus projetos de vida, estão relacionadas com aquilo que eles podem colocar em prática fora da sala de aula. São aulas mais dinâmicas que instigam a curiosidade e os fazem pensar e agir, são as feiras de ciências, os passeios, atividades extraclasse, aulas nos laboratórios, debates, trabalhos e projetos em grupos.

Embora as escolas A e B estejam localizadas em um território em comum, num cotidiano marcado por aulas, intervalos, currículos, relações interpessoais entre alunos, professores, funcionários, gestores, acesso a laboratório de ciência, sala de informática, quadra esportiva, bibliotecas etc., verificamos que cada uma possui sua própria dinâmica e especificidades. Em muitos aspectos elas se assemelham e em outros se diferem, porém, em nossa discussão e análises ambas se completaram.

Os jovens da Escola Técnica Estadual José Alencar Gomes da Silva do turno diurno, com idades dentro da faixa etária de escolarização ideal, apenas estudam e desejam para o seu futuro fazer um curso superior e ter postos de trabalhos melhores que garantam sua estabilidade financeira. O desejo em realizar um ensino superior é visando perspectivas melhores como uma profissão reconhecida, maiores salários, novas oportunidades e um bom emprego, assegurar uma vida estável que os possibilitem viajar, ter seu próprio negócio e poder comprar o que quiser, e garantir uma qualificação mínima caso a entrada no ensino superior não aconteça, optando pela entrada no mercado de trabalho.

Por mais que o ensino profissional, em que estão submetidos, os incentive a entrar no mercado de trabalho logo após terminarem o ensino médio, seus projetos estão voltados para o ensino superior e para melhores qualificações profissionais. Por outro lado, eles também

reconhecem que seu plano prioritário pode não seguir como planejado e não isenta a possibilidade de trabalhar e estudar logo quando terminar o ensino médio.

Os jovens da Escola Estadual de Paulista do turno noturno, fora da faixa de escolarização ideal, que trabalham e estudam ou estão procurando emprego, não percebem seus projetos de vida sem a existência do trabalho. Para eles o trabalho é prioridade e mesmo que planejem ter uma formação superior não a veem isolada, sem a presença do trabalho. Tais jovens também desejam trabalhos melhores e reconhecem que é a formação básica e superior que podem lhes garantir isso, e por isso, que estão na escola, em busca de seus projetos. Percebemos que esses jovens projetam para suas vidas poder realizar seus desejos e sonhos de uma vida satisfatória que lhes possibilitem ter uma carreira profissional, ter seu próprio negócio, ajudar a família, viajar, ter sua própria família e uma vida estável, uma vida melhor da que vivem no presente.

Para os jovens da escola A e B, não é a falta de desejo e vocação que os colocam distantes de seus projetos de vida, mas é a necessidade, a falta de melhores condições financeiras, de uma escolha melhor, de motivações e incentivos de pessoas próximas do seu convívio social. Afirmar que os jovens planejam para suas vidas trabalhar precocemente é um equívoco de uma ideologia falsa que defende a meritocracia, a responsabilidade individual e a desigualdade social.

A justificativa para sustentar a função da escola ser responsável pelo mundo laboral e assim reformular o ensino médio, como a lei 13.415/2017 defende, por exemplo, está pautada na lógica das competências individuais, jogando nas mãos dos jovens a responsabilidade sobre seus projetos de vida. Todavia, diversas pesquisas vêm evidenciando que a instituição escolar, principalmente a escola pública, não vem cumprindo o papel de fazer o estudante entender que a culpa de seus fracassos não depende apenas dele.

Portanto, o papel formador da escola está também em fazer entender o campo de possibilidades de seus estudantes. Vimos que uma vez entendido o que é o campo de possibilidades, é importante não o confundir com o campo que vai garantir a realização dos projetos, pelo contrário, é ele que pode garantir que o projeto não saia como planejado, pois os indivíduos “são empurrados por forças e circunstâncias que têm de enfrentar e procurar dar conta” (VELHO, 2003, p. 45).

No nosso entendimento quanto mais o jovem conhece a realidade em que se insere, mais ele compreende o funcionamento de inclusão e exclusão social, a partir desse discernimento cria-se uma “consciência dos limites e das possibilidades abertas pelo sistema na área em que queira

atuar, maiores serão as suas possibilidades de elaborar e de implementar o seu projeto” (DAYRELL, 2005).

Ressaltamos que essas ações devem estar bem articuladas a políticas educacionais que assegurem a constituição da autonomia dos jovens. O projeto de escola que busca trabalhar projetos de vida faz compreender a sociedade em sua totalidade, de onde surgiu, quais as suas contradições e o que a move, como bem apontam Saviani (2007) e demais autores apresentados nesta pesquisa.

O ideal não é jogar na escola o desafio e deixá-la à deriva. A escola separada da responsabilidade do Estado carrega muitas demandas sociais que culpa apenas o interior da escola, quando na verdade é o Estado o principal responsável e a escola corresponsável.

Na perspectiva de trabalhar projetos de vida dos estudantes na escola exige-se uma ação maior. Acreditamos que para oferecer uma formação completa não é viável dividir mais a função da escola, não é fazer com que os professores deixem de aprofundar os conhecimentos de sua área para estudar especificamente a temática “projeto de vida”, sobrecarregando mais e mais o profissional. O ideal é ter um professor ou orientador responsável por esse trabalho dentro da escola, pensando, planejando, criando estratégias e realizando pesquisas para identificar as demandas dos alunos quanto aos seus projetos e assim colocar as aulas sobre projetos de vida em prática.

A escola não necessita ser mais fragmentada, ela precisa ser completada de acordo com as necessidades de quem a vive cotidianamente em um determinado tempo e espaço. Lévy (1999) diz bem ao afirmar que os saberes estão em transição e por isso se torna cada vez mais volátil, em suas palavras: “as novas tecnologias da inteligência individual e coletiva estão modificando profundamente os dados do problema da educação e da formação” (LÉVY, 1999, p. 158).

A escola é o lugar de conhecer, experimentar e aprender. Nesse sentido, deve-se incentivar mais metodologias fundadas nessas três ações, construindo cada vez mais a autonomia juvenil. Concordamos com Nonato (et al. 2016, p. 280), quando afirmam que “significa dizer que autonomia não se ensina, mas se exercita, se pratica. Daí nasce a busca por dar centralidade ao protagonismo juvenil em nossas ações formativas”.

É importante discernir o que vem antes e depois dos projetos. A escola é capaz de sistematizar uma aula que vise a implementação de ações em busca de metas antecipadas, cabe a ela fornecer respostas, conduzir, e mostrar as possíveis estratégias para a elaboração e execução de projetos de vida de seus estudantes.

É a partir dos valores adquiridos pelo sujeito ao longo de sua trajetória de vida, que o projeto de vida passa a ter um sentido. A escola também é corresponsável pela construção de valores e identidades, ela é capaz de contribuir positivamente ou negativamente nos sentidos atribuídos aos projetos que serão regados pelas crenças e valores de quem os projeta.

Em síntese pontuamos as proposições alcançadas:

- A) Os jovens sentem a necessidade de trabalhar seus projetos de vida na escola em busca de encontrar respostas para suas dúvidas quanto ao rumo de suas vidas;
- B) Desejam fazer um curso superior e ter uma formação de qualidade;
- C) Querem ocupar postos de trabalhos melhores e alcançar a estabilidade financeira;
- D) Querem dialogar mais com os professores sobre assuntos além dos conteúdos curriculares;
- E) Desejam ser compreendidos e ouvidos nas decisões tomadas quanto a eles na escola;
- F) Sentem a necessidade de incentivos e motivações em seus projetos de vida;
- G) Querem investimento cultural, artístico, tecnológico e esportivo na Escola;
- H) Apontam a necessidade de melhoria das estruturas e manutenção dos equipamentos disponibilizados nas escolas.

Enfatizamos a importância da realização de mais pesquisas que tenham como temática central a relação entre educação e juventudes e, nesse sentido, esperamos que esta dissertação subsidie estudos posteriores sobre juventude, escola, ensino médio e projeto de vida.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena. **Considerações sobre a tematização de juventude no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, n. 5/6, São Paulo: ANPED, 1997. p. 23-36.
- ABRAMS, Ph. **Historical sociology**, Shepton Mallet. Open Books, 1982.
- AGUIAR, Anda Maria Junqueira. **Reflexões a partir da psicologia sócio-histórica sobre a categoria consciência**. Cadernos de Pesquisa, nº 110, p. 125-142, 2010.
- ALVES, Maria Zenaide.; DAYRELL, Juarez. **Ser alguém na vida: um estudo sobre jovens do meio rural e seus projetos de vida**. Educação e Pesquisa, v. 41, n. 2, p. 375-390. 2015.
- ALVES, Alda Judthi. **O planejamento de pesquisas qualitativas em educação**. Cad. Pesquisa. São Paulo. 77, 53-61, 1991.
- ANTUNES, Ricardo; BRAGA, Ruy. **Infoproletários: degradação real do trabalho virtual**. Boitempo Editorial, 2015.
- ANTUNES, Ricardo. **Entrevista sobre o Infoproletários: degradação real do trabalho virtual**. Estadão, 11 de outubro de 2009. Disponível em: <https://alias.estadao.com.br/noticias/geral,admiravel-mundo-novo,449155>. Acesso em 03/2019.
- ARAÚJO, Cláudio Márcio.; OLIVEIRA, Maria C. S. L.; ROSSATO, Maristela. **O Sujeito na Pesquisa Qualitativa: Desafios da Investigação dos Processos de Desenvolvimento**. Universidade de Brasília. Psicologia: Teoria e Pesquisa. Vol. 33, pp. 1-7. 2015.
- ARAÚJO, Mariana Yezzi. **Jovens, projetos de vida e escola: relações e significados a partir da visão de estudantes do ensino médio de uma escola pública em Maceió**. 2013. 133 f. Dissertação (MESTRADO)-Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Alagoas. Maceió, AL, 2013.
- ARMSTRONG, D. et al. **The place of inter-rater reliability in qualitative research: an empirical study**. Sociology, v.31, n.3, p. 597-606, ago. 1997.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, 1997.
- BARRETO; Thereza Paes. **Projeto de vida**. São Paulo. 2013.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 7ed. 1995.
- BERNARDIM, Márcio Luiz. **Quem são e o que buscam na escola os estudantes da educação profissional e do ensino médio noturno?** Florianópolis. X ANPED SUL, p.1-22. outubro de 2014.

BOARINI, Maria Lucia. **Indisciplina escolar: uma construção coletiva**. Psicologia Escolar e Educacional, v. 17, n. 1, p. 123-131, 2013.

BOCK, Ana Mercedes Bahia.; MELSERT, Ana Luísa de Marsillac. **Dimensão subjetiva da desigualdade social: estudo de projetos de futuro de jovens ricos e pobres**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 41, n. 3, p. 773-790, jul./set. 2015.

BORGES, Jesus Rosemar. **Levantamento da situação escolar em sistemas municipais de ensino do Rio Grande do Sul: uma determinação política de financiamento do ensino público e/ou ferramenta de gestão?** 2014. 305 f. Tese (DOUTORADO) - Curso de Pós-graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2014.

BRAGA, Ruy. **A política do precariado: do populismo à hegemonia lulista**. Boitempo Editorial, 2012.

BRANDÃO, Z. **Entre questionários e entrevistas**. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (orgs.). Família & escola. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 171-83.

BRASIL. Decreto no 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 abr. 1997. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5154-23-julho-2004-533121-publicacaooriginal-16200-pe.html> . Acesso em: 15 jan. 2018.

_____. Decreto no 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jul. 2004. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5154-23-julho-2004-533121-publicacaooriginal-16200-pe.html> . Acesso em: 15 jan. 2018.

_____. Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 set. 1996b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ecn1496.pdf> . Acesso em: 15 jan. 2018.

_____. Lei no 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: BRASIL. Lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971. <Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L4024.htm . Acesso em: 15 jan. 2018.

_____. Lei no 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 out. 1982. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html> . Acesso em: 15 jan. 2018.

_____. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf . Acesso em: 15 jan. 2018.

_____. **LEI N° 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017**: Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017a. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso: 14 ago. 2018.

CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. **A invisibilidade da juventude na vida escolar**. Perspectiv, v. 22, n. 2, p. 325-343, 2004.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas**. Currículo sem Fronteiras, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011.

CARRANO, Paulo.; MARTINS, Carlos. **A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar** – Educação, Santa Maria, v.36, n. 1, p.43-56. 2011.

CARRANO, Paulo. **O ensino médio na transição da juventude para a vida Adulta**. Juventude e iniciação científica: políticas públicas para o ensino médio. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010, p. 143-168.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam. **Jovens em situação de pobreza, vulnerabilidades sociais e violências**. Cadernos de pesquisa, n. 116, p. 143-176, 2002.

CASTRO, R. M. P. C. **Os sentidos da escola engendrados no cotidiano escolar e nas vivências familiares de alunos do ensino fundamental**. 2002. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Minas Gerais/BH, 2002.

CAÚ, José Nildo Alves. **A juventude do curso técnico integrado em agropecuária do IFPE: desejos, expectativas e experiências vivenciadas para construção do seu projeto de vida**. 2017. 398 f. Tese (DOUTORADO) - Curso de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife/PE, 2017.

CHARLOTE, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Bookman Editora, 2009.

CHARLOT, Bernard; REIS, Rosemeire. **As relações com os estudos de alunos brasileiros de ensino médio. Sociologia do ensino médio. Crítica ao economicismo na política educacional**. São Paulo: Cortez, 2014, 63-92.

CIAVATTA, Maria.; RAMOS, Marise. **Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil Dualidade e fragmentação.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de educação básica. Resolução RE nº 04, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário oficial da União.** Brasília, DF, 14 de julho. 2010, Seção 1, p. 824.

CONTINI, M. L. J. **O psicólogo e a promoção de saúde na educação.** Casa do Psicólogo. São Paulo, 2001.

CLARO, J. A. C. et al. **Estilo de vida do jovem da “Geração Y” e suas perspectivas de carreira, renda e consumo.** In: SEMINÁRIOS EM ADMINISTRAÇÃO - SEMEAD, 13, classes contra o fim da história. Revista Angolana de Sociologia, 10 | 2012, 77-89.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização.** SciELO-Editora UNESP, 2000.

DAMON, William. **O que o jovem quer da vida? Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes.** São Paulo: Summus, 2009.

DAYRELL, Juarez. **A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil.** Educação e sociedade, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007.

_____. **A juventude e suas escolhas: as relações entre projeto de vida e escola.** Habitar a escola e as suas margens. Portalegre, p. 65-73, 2013.

_____. **O rap e o funk na socialização da juventude.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 28, n.1, p. 117-136, 2002.

_____. **Por uma pedagogia da juventude.** Revista Onda Jovem. p. 3-37, março/junho, 2005.

_____. **Juventude e socialização: reflexões em torno de experiências educativas nas trajetórias juvenis.** FERREIRA, Cristina Araripe et al (org). Juventude e iniciação científica: políticas públicas para o ensino médio. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010, p. 169-180.

DAYRELL, Juarez.; CARRANO, Paulo. **Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola.** In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; Maia, Carla Linhares (Org.). Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.p. 101-133.

DAYRELL, Juarez; MOREIRA, Maria Ignez Costa; STENGEL, Márcia. **Juventude contemporâneas: um mosaico de possibilidades**. In: Simpósio Internacional sobre Juventude Brasileira, 4 (Jubra). Editora PUCMinas, 2011.

DEBERT, Guita Grin. **A dissolução da vida adulta e a juventude como valor**. Horiz. antropol. vol.16 no.34. Porto Alegre July/Dec. 2010.

DEMO, P. **Aprendizagens e novas tecnologias**. Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física, v 1, n. 1, p. 53-75, ago. 2009.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E DE ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS – DIEESE. **Anuário do Sistema Público de Emprego, Trabalho e Renda. 2015**. Disponível em: "<http://www.dieese.org.br/anu/AnuSistPub2010/conteudo/4/livro/inicio.html>". Acesso em jan. 2018.

DOS DEPUTADOS, Câmara et al. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata. In: Legislação. Centro de Documentação e Informação, 2008.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F.; SANTOS, C.A. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Série Documental: Textos para Discussão, Brasília, DF, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007.

DOURADO; L. F.; OLIVEIRA; J. F. **A qualidade da educação: perspectivas e desafios**. Cad. Cedes, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

DUARTE, Rosália. **Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo**. Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Cadernos de Pesquisa, n. 115, p. 139-154, março/ 2002.

ETIMOLOGIA, Origem da Palavra. Disponível em: "<http://origemdapalavra.com.br/site/pergunta/pergunta-982/>". Acesso em 01 de Jan, 2018.

FAGUNDES, M. M. **Competência Informacional e Geração Z: um estudo de caso de duas 15 escolas de Porto Alegre**. 2011. 105 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Biblioteconomia) - Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

FEDERAÇÃO, DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO–FIRJAN. Agenda Brasil, 2002. Disponível em: "<http://www.firjan.com.br/pagina-inicial.htm>". Acesso em: jan. 2018.

FEIXA, C. **Antropología de las edades**. in PRAT & MARTÍNEZ (orgs.), Ensayos de Antropología Cultural. Homenaje a Claudio Esteve-Fabregat, Barcelona, Ariel.1996

FELCKILCKER, Juceli Baldissera.; TREVISOL, M. T. C. **Ensino médio e os projetos de vida dos adolescentes da região meio oeste catarinense**. Unoesc & Ciência - ACHS Joaçaba, v. 7, n. 1, p. 39-46, jan./jun. 2016.

FERREIRA, Renato Guimarães. **Projeto de vida**. Especial Futuro. Vol. 7, nº 4, FGV-EAESP, jul/ago 2008.

FÓRUM ECÔNOMICO MUNDIAL. **O futuro dos empregos**. 2016. Disponível em http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf. Acesso em março de 2018.

FOUCAULT, Michel; RAMALHETE, Raquel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2007.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa; NOVAES, Gláucia T. Franco. **Os jovens do ensino médio e suas representações sociais**. Cadernos de pesquisa, n. 112, p. 167-183, 2001.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **A metodologia de pesquisa educacional como construtora da práxis investigativa**. NUANCES: estudos sobre educação – ano IX, v.09, nºs 9/10, jan./jun. e jul./dez. 2003

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Coleção Educação e mudança vol.1.9ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio.; CIAVATTA, Maria.; RAMOS, Marise. **A gênese do decreto 5.154/2004 um debate no contexto controverso da democracia restrita**. Revista Trabalho Necessário, Niterói, n. 3, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Autonomia da escola: princípios e preposições**. São Paulo: Cortez, 1997.

GANDHI, M. **The Collected Works of Mahatma Gandhi**. New Delhi: Publications Division Government of India, Vol. 13, 1999.

GAMBOA, Silvio Ancisar Sánchez. **Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos**. Itajaí. Contrapontos - volume 3 - n. 3 - p. 393-405 , set./dez. 2003.

GARCIA, Elisete Enir Bernardi.; CORSETTI, Berenice. **A juventude no espaço-tempo da escola: um desafio para a gestão escolar**. 2005. Agenda jovem: o jovem na agenda. Unijuí, p.312, 2008.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. **Ensino Médio e Educação Profissional: breve histórico a partir da LDBEN nº 9394/96**. Reestruturação do ensino médio, 1. ed. — São Paulo : Fundação Santillana, 2013, p. 49-65.

GEM. Global Entrepreneurship Monitor. Disponível em: <http://www.gemconsortium.org>. Acesso em: jan. 2018.

GENTILI, Pablo. **Neoliberalismo e educação: manual do usuário**. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) Escola S.A:quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996. p. 9-49.

GEWANDSZNAJDER, Fernando.; ALVES–MAZZOTTI, Alda Judith. **O método nas Ciências Naturais e Sociais**. São Paulo: Pioneira, 1998.

GLORIA, Dília Maria Andrade. “**A escola dos que passam sem saber**”: a prática da não-retenção escolar na narrativa de alunos e familiares. Revista Brasileira de Educação. Grande do Sul, v. 22, n. 2, p. 325-343, 2003.

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

GREGOLIN, M. do R. V. **Identidade: objeto ainda não identificado?** In: Estudos da Língua(gem). Vitória da Conquista, V. 6, nº 1, p. 81-97, 2008.

GROPPO, L. A. **Juventude: ensaios sobre sociologia e histórias das juventudes modernas**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

GROPPO, Luís Antonio. **Teorias críticas da juventude: geração, moratória social e subculturas juvenis**. Em tese, 2015, 12.1: 4-33.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. TupyKurumin, 2006.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua:3º trimestre de 2018**. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/59/pnad_2018_v33_br.pdf. Acesso em 10 mar. 2019.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – 2013**. Rio de Janeiro: IBGE, 2014. Disponível em http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/59/pnad_2013_v33_br.pdf. Acesso em 10 jul. 2018.

IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais – 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sintese_indicsociais2010/SIS_2010.pdf>. Acesso em 10 jan. 2019.

IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais – 2014**. Rio de Janeiro: IBGE, 2014. Disponível em <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv91983.pdf> >. Acesso em 10 jul. 2018.

IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais - 2015**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2015. Disponível em <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv95011.pdf>>. Acesso em 10 set. 2018.

IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais 2016**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. Disponível em <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98965.pdf>>. Acesso em 15 set. 2018.

IMD. International Institute for Management Development. Relatório, análise, competitividade. São Paulo, 2018. Disponível em: <https://www.imd.org/>. Acesso em: jan. 2018.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Ensino Médio Noturno: Uma análise da disparidade entre o aprendizado dos alunos e a qualidade de ensino no período da noite em comparação com o turno matutino**. São Paulo, 2015.

JANNUZZI, Paulo de Martino. **Indicadores sociais no Brasil**. São Paulo: Alínea, 2009, p. 141.

SOEIRO, José; FERREIRA, Ricardo Sá; MINEIRO, João. **Juventude, precariedade e desigualdades: as classes contra o fim da história**. Uma reflexão a partir do contexto europeu. Revista Angolana de Sociologia, n. 10, p. 77-89, 2012.

KLEIN, Ana Maria; ARANTES, Valeria Amorim. **Projetos de vida de jovens estudantes do ensino médio e a escola**. Educação & Realidade, v. 41, n. 1, p. 135-154, 2016.

KRAWCZYK, Nora.; FERRETTI, Celso João. **Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”**. Revista Retratos da Escola v.11, n.20, janeiro a junho de 2017. p.33-45.

KUENZER, A. Z. **O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito**. Educação & Sociedade, ano XXI, n. 70, abril/2005.

LANDIM, Renata A. A. **A reformulação curricular do ensino médio em Minas Gerais: uma proposta de flexibilização das trajetórias de formação**. 2009. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

LEÃO, G. **Entre sonhos e projetos de jovens, a escola**. Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades / Organizadores: Juarez Dayrell, Maria Ignez Costa Moreira, Márcia Stengel. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2011, p. 99-117.

LECCARDI, Carmen. **Para um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo**. Tempo social, v. 17, n. 2, p. 35-57, 2005.

LÉVY, Pierre. **Cyberculture**. Éditions Odile Jacob. 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. **DIDÁTICA**. São Paulo: Cortez.1990.

LOPES, Christiani Bortoloto.; ALMEIDA, Shiderlene Vieira.; BORTOLOTO, Claudimara Cassoli. **Ensino Médio: trajetória histórica e a dualidade educacional presente nas diferentes reformas.** PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 34, n. 2, p. 555-581, maio/ago. 2016.

LOPES, Roseli Esquerdo Prado; PEREIRA, Beatriz.; **Por que ir à Escola? Os sentidos atribuídos pelos jovens do ensino médio.** Educação & Realidade, vol. 41, núm. 1, 2016. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação.

MACHADO, Nilson José. **Educação: projetos e valores.** São Paulo: Escrituras, 2004.

MANNHEIM, K. **El problema de las generaciones.** In: Revista Española de Investigaciones Sociológicas, Reis, 1993.

MARGULIS, Mario.; URRESTI, Marcelo. **La juventud es más que una palabra; Error! Marcador no definido.** Buenos Aires, 1970.

MARX, Karl. **O Capital.** vol. II – Parte III, Lisboa: Edições Avante. 1867.

MCCRINDLE, M. **The ABC of the XYZ: understanding global generations.** Sydney: UNSW Press, 2011.

MERTON, Robert K. **Science and democratic social structure.** Social theory and social structure, p. 604-615, 1968.

MENEZES, Luis Carlos. **O novo público e a nova natureza do ensino médio.** São Paulo. Estud. av. vol.15 no.42 May/Aug, 2001.

MINAYO, M. C. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** São Paulo. Editora Vozes, ed. 21, 2002, p. 67.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES. **O Quantitative and Qualitative Methods: Opposition. or Complementarity?** Cad. Saúde Públ., Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/sep, 1993.

MOLL, Jaqueline. **Reformar para retardar, a lógica da mudança no EM.** Retratos da Escola v.11, n.20, janeiro a junho de 2017.p. 60-74.

MORAES, Karla Motta Kiffer. **Padrões mínimos de funcionamento da escola do ensino fundamental – ambiente físico escolar: guia de consulta.** Brasília: Fundescola /DIPRO/FNDE/MEC, 1 v. 2006.

MORAN, José. **A importância de construir Projetos de Vida na Educação.** 2017. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/>. Acesso: 17 de fev. 2019.

MOURA, Dante Henrique. **Algumas possibilidades de organização do ensino médio a partir de uma base unitária: trabalho, ciência, tecnologia e cultura.** ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais, Belo Horizonte, novembro de 2010.

NONATO, Symaira Poliana. et al. **Por uma pedagogia das juventudes**. Por uma pedagogia das juventudes: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG. DAYRELL, Juarez (org). Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016, p. 249-305.

NOVAES, Regina. **Juventude e sociedade: jogos de espelhos, sentimentos, percepções e demandas por direitos e políticas públicas**. Revista Sociologia Especial–Ciência e Vida. São Paulo, 2007.

OLIVEIRA, Ramon. **A possibilidade da escola unitária na sociedade capitalista**. Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPEL | Pelotas [32]: 141 - 160, janeiro/abril 2009.

_____. **A reforma do ensino médio - lei 13.415 (mp 746): expressão da desigualdade e da reafirmação do dualismo na educação brasileira**. 2017,106 f. Tese (Professor Titular) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife/PE, 2017.

_____. **O QUE PENSAM E DESEJAM OS JOVENS DO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE EM ESCOLAS PÚBLICAS DA REDE ESTADUAL DE PERNAMBUCO**. 2016, 173 f. Relatório de Pesquisa, Recife/PE, 2016.

_____. **Ensino médio e educação profissional-reformas excludentes**. Editora UFPR. Educar, Curitiba, n. 20, p. 279-298. 2002.

PAIS, José Machado. **A construção sociológica da juventude-Alguns contributos**. Análise social, p. 139-165, 1990.

_____. **Buscas de si: expressividades e identidades juvenis**. Culturas jovens: novos mapas do afeto / Maria Isabel Mendes de Almeida, Fernanda Eugenio (orgs.). — Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

PERALVA, Angelina. **O jovem como modelo cultural**. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, Dez 1997, N° 6.

POTER, E. Michael. **Estratégia Competitiva – Técnicas para Análise da Indústria e da Concorrência**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1996.

RANGEL, Poliana Viana. **A formação de tecnólogos no Brasil: uma análise documental**. 2011. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.

REIS, R. **Juventudes e pessoas adultas no ensino médio noturno em Maceió: desvelando expectativas e desilusões**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. Educação, cultura, pesquisa e projetos de desenvolvimento: o Brasil do século XXI, Porto de Galinhas, 2012. v. 35. p. 01-15.

REIS, R. **Experiência escolar de jovens/alunos do ensino médio: Os sentidos atribuídos à escola e aos estudos.** Educação e Pesquisa, 38(03), 637-652, 2012.

SÁ, Jauri dos Santos.; WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Infraestrutura escolar e espaço físico em educação: o estado da arte.** Cadernos de Pesquisa v.47 n.164 p.386-413 abr./jun. 2017.

SALES, Celecina Veras; VASCONCELOS, Maria Aurilene de Deus Moreira. **Ensino Médio Integrado e Juventudes: desafios e projetos de futuro.** Educação & Realidade, v. 41, n. 1, p. 69-90, 2016.

SANTOS, Larissa Medeiros Marinho. **O papel da família e dos pares na escolha profissional.** Psicologia em Estudo, Maringá, v. 10, n. 1, p. 57-66, jan./abr. 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos.** Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.

SÁTYRO, Natália.; SOARES, Sergei. **A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental: um estudo com base nos sentidos escolares de 1997 a 2005.** Brasília, MPOG/IPEA. Texto para discussão n. 1267, 2007, p. 39.

SCHÜTZ, A. **Fenomenologia e relações sociais.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

SECRETARIA NACIONAL DE JUVENTUDE (Brasil). **Agenda juventude Brasil: quem são, como vivem, o que pensam e propõem os jovens brasileiros: pesquisa nacional sobre o perfil e opinião dos jovens brasileiros 2013.** Brasília: SNJ, 2014. Disponível em: <http://juventude.gov.br/>. Acesso em: 01 nov. 2018.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão.** Rio de Janeiro: Contraponto, p. 51, 2012.

SIMÃO, Mario Pires. **Jovens e favelas: em busca de visibilidade política.** Departamento de Geografia da Faculdade de Formação de Professores – FFP – UERJ. 2014.

SILVA, Amanda Felix. **A escola e o projeto de vida da juventude do ensino médio de uma escola da rede estadual de educação do município do Paulista (PE).** 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia)–Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

SILVA, Amanda Felix.; OLIVEIRA, Ramon. **O que pensam e desejam os jovens do ensino médio: Uma análise em escolas públicas da rede estadual de Pernambuco.** Pernambuco, 2015. Relatório final de atividades do aluno de iniciação científica (IC) PIBIC. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

SILVA, Cristiane Rocha.; GOBBI, Beatris Christo.; SIMÃO, Ana Adalgisa. **O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método.** Organizações Rurais & Agroindustriais, v. 7, n. 1, 2011.

SILVA, Monica.; SCHEIBE, Ribeiro da Leda. **Reforma do ensino médio Pragmatismo e lógica mercantil.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017. Disponível em: < [HYPERLINK "http://www.esforce.org.br"](http://www.esforce.org.br)[HYPERLINK "http://www.esforce.org.br"](http://www.esforce.org.br)>. Acesso em 15 de nov. 2018.

SIMÕES, Willian. **O lugar das Ciências Humanas Na “reforma” do ensino médio.** Revista Retratos da Escola v.11, n.20, janeiro a junho de 2017. p.45-59.

SIQUEIRA, Denise de Cássia Trevisan. **Relação professor – aluno: uma revisão crítica.** Integração ensino e pesquisa e extensão. Maio/2003.

SNYDERS, George. **Escola, classe e luta de classes.** Lisboa, Moraes Ed, 1981.

SOEIRO, José.; FERREIRA, Ricardo Sá.; MINEIRO, João. **Juventude, precariedade e desigualdades: as classes contra o fim da história.** Estrutura social e marginalização social. 2012, p. 77-89.

SOURCE, Allen, A. N.; Lo, C. C. **Drugs, guns, and disadvantaged youths: Co-occurring behavior and the code of the street.** Crime & Delinquency, 58(6), 932-953. 2012.

SOUZA, C. Z. V. **Juventude e contemporaneidade: possibilidades e limites.** Última Década, CIDPA, Viña Del Mar, ano 20, p. 47-69, jun. 2004. Disponível em: < [HYPERLINK "file:///C:/Users/RAMON/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/%3Chttp://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-](file:///C:/Users/RAMON/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/%3Chttp://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-) Acesso em: 02 ago. 2018.

SOUZA, Candida.; PAIVA, Ilana Lemos. **Faces da juventude brasileira: entre o ideal e o real.** Estudos de Psicologia, 17(3), setembro-dezembro/2012, 353-360.

SOUSA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P. **Ensino Médio noturno: democratização e diversidade.** Educar, Curitiba: UFPR, n. 30, p. 53-72, 2008.

SPOSITO, Marília Pontes. **Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil.** Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional, p. 87-128, 2005.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Ensino médio: o que querem os jovens?** Pesquisa realizada pelo movimento Todos Pela Educação mostra que estudantes da etapa desejam o básico: mais segurança, boa infraestrutura e professores assíduos, 2017. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/>. Acesso: 20 abr. 2019.

TORRES, Haroldo da Gama et al. **O que pensam os jovens de baixa renda sobre a escola.** São Paulo: Fundação Victor Civita, 2013. Disponível em: <<https://www.walmartbrasil.com.br/wm/wp-content/uploads/2015/07/O-que-pensam-os-jovens-de-baixa-renda-sobre-a-escola.pdf>>. Acesso: 15 jan. 2019.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo.** Atlas, 1987.

VELHO, Gilberto. **Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

VIDAL, Diana Gonçalves. **NO INTERIOR DA SALA DE AULA: ensaio sobre cultura e prática escolares**. Currículo sem Fronteiras, v.9, n.1, pp.25-41, Jan/Jun 2009.

ZONTA, Grazielle Aline. **A construção do projeto de vida do aluno da rede pública de educação**. Psicol. Argum. Curitiba, v. 25, n. 50, p. 261-268, jul./set. 2007.

APÊNDICE A – PRÉ-ANÁLISE: FORMA DE SISTEMATIZAÇÃO/MAPEAMENTO DOS DADOS

C:\Users\amand\Documents\mestrado\análise de dados\Análise de dados dissertação.mx18 - MAXQDA Analytics Pro 2018 (Release 18.1.1)

Iniciar Importar Códigos Variáveis Análise Métodos Mistos Ferramentas Visuais Relatórios Stats MAXDictio

Novo projeto Abrir projeto Lista de Documentos Lista de Códigos Visualizador de Documentos Lista de Codificações Diário de bordo Administração de usuários Salvar projeto como Salvar e anonimizar o projeto Unir projetos Abrir arquivo intercâmbio Exportar arquivo intercâmbio Arquivos externos

Lista de Códigos Visualizador de Documentos: Escola Técnica Estadual Jose alencar gomes da silva

Lista de Códigos 39

- Quero empreender
- Não pensa em empreender
- Empreender
- Entrar no mercado de trabalho
- Trabalha e estuda
- Família
- Viajar
- Ter uma boa qualificação
- Vida estável
- Empreender
- Trabalhar
- Curso Superior
- Conjuntos
- o que você planeja para o futuro

Visualizador de Documentos

Codificação entrevista	Pensar o Futuro	P-O que você planeja para o seu futuro?	P-O que pretende fazer após concluir o ensino médio?	P- Se deseja empreender especifique em quê?
11				
11		Planejo ir pra faculdade de administração	Trabalhar e estudar	Não
12		ter uma vida estável, um trabalho bom, uma família e viajar	Entrar no mercado de trabalho	Não
13		Planejo terminar meus estudos, amarrar um emprego e poder me sustentar, pagar minha contas, essas coisas...	Entrar no mercado de trabalho	Não
14		Ter um investimento para não trabalhar em empresas	Empreender	construções de casas para vender e alugar
15		Uma vida estável	Trabalhar e estudar	
16		pretendo ter meu próprio negócio e ter dinheiro para viajar e fazer o que eu quiser	Trabalhar e estudar	abrir uma loja de roupas
17		Me formar em uma universidade	Trabalhar e estudar	Não
18		ter uma boa qualificação	Trabalhar e estudar	Não
19		Passar no Enem	Trabalhar e estudar	Não
110		Fazer um uma faculdade e trabalhar na área	Trabalhar e estudar	Não
111		Terminar os estudos e trabalhar	Trabalhar e estudar	Não
112		Fazer uma faculdade e trabalhar	Trabalhar e estudar	Não

Lista de Codificações

Nome do doc...	Código	Resultado do ...	Pré-visualização	Autor	Data de criação	Comentário	Grupo de doc...	Área	Cobertu
Consulta simples de codificação (OU combinação de códigos)									

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO

PROJETO DE VIDA DOS JOVENS DO ENSINO MÉDIO DE ESCOLA PÚBLICA

Caríssimo (a) Jovem (a) é com muita satisfação que contamos com sua contribuição na pesquisa. As respostas serão utilizadas mantendo o anonimato. Ou seja, não será divulgada a identidade do entrevistado. Contamos com sua contribuição para melhorar a qualidade do ensino do Ensino Médio.

"Ser jovem e não ser revolucionário é uma contradição genética." Che Guevara

1. **Quantos anos você tem?** _____

2. **Sexo:** 1. () Masculino 2. () Feminino

3. **Você se considera:**

() Branco () 2. Pardo () 3. Preta () 4. Indígena () 5. Amarelo () 6. Nenhum destes

4. **Sua casa é:**

1. () Própria 2. () Alugada 3. () Ocupação 4. () Cedida/herdeiros 5. () Reassentamento

5. **Você é:**

a. () Solteira (o) 2. () Casada (o) 3. () Separado (a) 4. () Viúvo 5. () Mora junto

6. **Você tem em sua casa?**

1. () Computador com internet 2. () Só computador 3. () Não tenho computador

7. **Você tem filhos?**

1. () Sim 2. () Não

8. **Você mora com:**

() pai e mãe

() pai

() mãe

() padrasto

() madrasta

() avó

() avô

() esposo

() esposa

9. **Qual a renda familiar na sua casa, contando com a sua, aproximadamente:**

1. Salário Mínimo igual a R\$ 954,00
2. Entre R\$ 954,00 a R\$ 1.576,00
3. Entre R\$ 1.576,00 a R\$ 2.364,00
4. Entre R\$ 2.364,00 a R\$ 3.152,00
5. Mais de R\$ 3.152,00

10. Qual nível de escolaridade/estudos de seus pais?

- Sem escolaridade/Sem instrução
- Fundamental (1º grau) Incompleto
- Fundamental (1º Grau) completo
- Médio (2º Grau) Incompleto
- Médio (2º Grau) Completo
- Superior Incompleto
- Superior Completo ou Pós Graduação
- Não Sabe

11. O que pretende fazer após concluir o ensino médio?

- Entrar no mercado de trabalho
- Só fazer Universidade
- Fazer curso técnico
- Trabalhar e estudar
- Empreender
- Outro

12. Se deseja empreender especifique em quê:

13. Você está trabalhando no momento?

- Não, só estudo e não procuro emprego
- Sim, tenho trabalho fixo
- Faço bicos e biscates.
- Não, e estou procurando emprego

14. Qual o turno em que trabalha? (pode marcar mais de uma)

- Manhã
- Tarde
- Noite

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA

II ETAPA DA PESQUISA ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. O que você planeja para o seu futuro?
2. O que você acha que deve fazer ou tem feito para realizar este objetivo?
3. Quem ou o quê tem ajudado a realizar seus projetos de vida?
4. Quais as maiores dificuldades que você encontra para realizar seus projetos?
5. O quê pode facilitar na realização de seus projetos de vida?
6. Quais experiências vividas na escola ajudou nas escolhas e na tomada de decisão quanto ao rumo na sua vida? Se sim, der exemplos.
7. As disciplinas contribuem para a construção de seus projetos de vida? Explique melhor.
8. Como os professores ajudam na construção de seus projetos de vida?
9. O que falta na escola que poderia ajudar mais quanto as escolhas e decisões do rumo de sua vida?
10. Você acha que o aprendido na escola vai ser importante para a vida futura? Explique.
11. O que a escola deveria ensinar para ajudar na realização dos seus projetos de vida?
12. A escola tem lhe preparado para enfrentar os desafios da vida? Explique
13. O que você incluiria ou sugere para que o ensino médio se tornasse mais interessante e significativo para os jovens/alunos?