



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

MARIA ALDA DE SOUSA ALVES

**JUVENTUDES E ENSINO MÉDIO: TRANSIÇÕES, TRAJETÓRIAS E PROJETOS
DE FUTURO**

FORTALEZA

2016

MARIA ALDA DE SOUSA ALVES

JUVENTUDES E ENSINO MÉDIO: TRANSIÇÕES, TRAJETÓRIAS E PROJETOS
DE FUTURO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Ceará como parte dos requisitos para obtenção de título de Doutor em Sociologia. Área de Concentração: Sociologia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Glória Maria dos Santos Diógenes.

FORTALEZA

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A48j Alves, Maria Alda de Sousa.
 Juventudes e ensino médio: transições, trajetórias e projetos de futuro / Maria Alda de
 Sousa Alves. – 2016.
 218 f. : il. color.

 Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa
 de Pós-Graduação em Sociologia, Fortaleza, 2016.

 Orientação: Profa. Dra. Glória Maria dos Santos Diógenes .

 1. Juventudes. 2. Ensino médio. 3. Trajetórias de escolarização. 4. Projetos de futuro. 5.
 Transições para a vida adulta . I. Título.

CDD 301

MARIA ALDA DE SOUSA ALVES

JUVENTUDES E ENSINO MÉDIO: TRANSIÇÕES, TRAJETÓRIAS E PROJETOS
DE FUTURO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Ceará como parte dos requisitos para obtenção de título de Doutor em Sociologia.
Área de Concentração: Sociologia.

Aprovada em: 13 /12/ 2016

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Glória Maria dos Santos Diógenes (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Irapuan Peixoto Lima Filho
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a. Dr^a. Mariana Mont'Alverne Barreto Lima
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a. Dr^a. Camila Holanda Marinho
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof^a. Dr^a. Maria Raquel de Carvalho Azevedo
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Aos meus avós, Adonias e Petronila (*in memoriam*), que estariam felizes em ver a neta, a primeira dentre gerações, concluindo seus estudos universitários. A eles meu carinho e gratidão pela riqueza de valores.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Judite, que me ensinou a caminhar, desde pequena, com autonomia e liberdade.

À minha tia Fátima (Teté), gratidão imensa por sua presença em minha vida.

Ao meu amigo e esposo, Artur. Em sua torcida por mim desde a seleção do doutorado, pela presença, amorosidade e dedicação. A ele agradeço também a leitura e revisão desta tese.

À minha irmã Fátima (Fafá) por me estimular a reivindicar o direito a educação. Obrigada também ao David, pelo apoio.

Às amigas e irmãs Fernanda e Gerusa, amizade construída desde o ensino médio.

À professora Glória Diógenes agradeço pela atenção e disponibilidade na orientação deste trabalho de pesquisa. Ela é uma pesquisadora e educadora que, com criatividade, nos estimula, tal como pássaros, a alçar vôos.

A professora Neyára Araújo, mestra com a qual aprendi, no percurso da licenciatura e do mestrado, a refletir sobre as práticas docentes. Minha gratidão e respeito.

A professora Alba Pinho, pelas leituras emancipadoras instigadas na graduação.

Aos professores da banca examinadora Irapuan Peixoto, Mariana Barreto, Raquel Azevedo e Camila Holanda, por aceitarem o convite e pelas contribuições.

Aos alunos(a)s da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado III, do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UECE, turmas 2014-2015, e especialmente a professora Rosemary Almeida.

Ao professor Judas, da escola estadual Castelo Branco, e a Zarah. A eles agradeço a mediação junto aos jovens interlocutores desta pesquisa.

Agradeço também a Isabella, integrante do núcleo gestor da escola de ensino profissionalizante Paulo IV, por sua cordialidade.

Aos meus colegas e amigo(a)s de curso, especialmente Jane Mayre e Lara Denise.

Aos integrantes do Laboratório das Juventudes (LAJUS/UFC), pelas discussões e partilha de textos nos encontros quinzenais do grupo de estudos. Valeu Márcio, Lara, Virzângela, Joaquim, Dandara, Rafael, Marcelo e Fabiana.

Não poderia deixar de agradecer a colaboração dos jovens estudantes do ensino médio, interlocutores privilegiados neste trabalho de pesquisa.

Por fim, agradeço a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo financiamento desta pesquisa.

A escola foi para mim como um barco: me dava acesso a outros mundos. Contudo, aquele ensinamento não me totalizava (...). Ainda me demorei por anos, ganhando saberes precisos e preciosos. (Mia Couto. O Último Voo do Flamingo)

RESUMO

Nesta pesquisa intento trazer uma problematização sobre os sentidos de transição no ensino médio para os jovens. Trata-se de uma discussão que tem como campo duas escolas públicas, uma de ensino médio profissionalizante e outra de ensino médio regular, localizadas na cidade de Fortaleza-Ce. A imagem de juventude como um processo de diferentes transições é uma ideia partilhada por autores como Pais (2009) e Marques (2003), ao acentuarem que, na passagem para a chamada idade adulta, continua a predominar a valorização de determinados marcadores como a obtenção do primeiro emprego, o casamento e o nascimento dos filhos, embora tais rituais (Goffman 2011, McLaren, 1991), nas sociedades contemporâneas, não se apresentem sob a lógica do tempo linear. Um dos principais espaços de socialização e campo no qual se é legitimado tal rito de passagem é a escola, embora atualmente se reconheça a existência de uma crise das instituições modernas ou uma “desinstitucionalização do social” (Abad, 2003, Dubet, 2007). Esta investigação intenta captar os sentidos atribuídos pelos jovens às transições experimentadas no ensino médio visando compreender a relação existente entre esse nível de ensino e seus projetos de futuro. Através de observações, análises de perfis, conversas em grupo, entrevistas individuais e notas etnográficas de campo, realizadas nas duas escolas entre 2014 e 2015, bem como por meio do registro das trajetórias de escolarização de dois jovens interlocutores, procuro analisar aspectos relativos à suas configurações familiares, lugar social, percepções sobre a escola, o ENEM, o estágio ao final do ensino médio profissionalizante, a fruição do tempo e os deslocamentos pela cidade. Cotejando os achados de campo com teorias sócias antropológicas, lanço mão de conceitos como “capital cultural” (Bourdieu, 2015, Lahire, 1995), “transições para a vida adulta” (Pais, 2003, Guerreiro e Abrantes, 2005), “desinstitucionalização do social” (Abad, 2003, Dubet, 2007) “campo de possibilidades” e “projeto” (Velho, 1994), além de considerações significativas de autoras como Spósito (2005), Dayrell (1996, 2007, 2009), Abramo (1994) e Diógenes (1998).

Palavras- chave: Juventudes, ensino médio, trajetórias de escolarização, projetos de futuro, transições para a vida adulta.

ABSTRACT

This research brings a problematization about the “sense of transition” in the high school for the young students. The field of this discussion are two public schools from the city of Fortaleza, Brazil. One of them is from vocational education system and the other from the “regular” high school. The image of the youth as a process with different types of transition is present in authors like Pais (2009) and Marques (2003). These researchers stress that, in the transition to adulthood, predominates the valuation of certain key-moments as the first job, the marriage and children, although these *rituals* (Goffman 2011, McLaren, 1991) do not show a linear time logic in contemporary societies. One of the main spaces of socialisation for this rite of passage is the school, although it is possible to recognize a crisis of modern institutions, or a “deinstitutionalization”. (Abad, 2003, Dubet, 2007). This investigation aims to recognize the different senses that the young students give to the transitions experienced in high school, trying to understand the links between this level of education and their projects of future. This research involved observation, profile analysis, group conversations, ethnographic field notes and interviews, carried out in the two schools in 2014 and 2015, in addition to the narrative of trajectories of schooling of two students. I try to analyze their familiar configurations, social position, sense about school, ENEM (National Exam of High School), the final stage of vocational education, enjoyment of time and trips around the city. Relating the empiric material with sociological and anthropological theories, I reach out concepts as “cultural capital” (Bourdieu, 2015, Lahire, 1995), “transitions to adulthood” (Pais, 2003, Guerreiro e Abrantes, 2005), “desinstitutionalization” (Abad, 2003, Dubet, 2007) “field of possibilities” and “project” (Velho, 1994), and also relevant contributions of authors like Spósito (2005), Dayrell (1996, 2007, 2009), Abramo (1994) and Diógenes (1998).

Key-words: Youth, high school, trajectories of schooling, projects of future, transition to adulthood.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 – Oficina de intervenção “Ensino Médio: Educação e Trabalho”.	52
Figura 02 – Mily: do interior para cidade em busca de oportunidades.	53
Figura 03 – Guto: se entregar na escola para se dar bem na vida.	53
Figura 04 – Hora do recreio na escola de ensino médio profissionalizante.....	71
Figura 05 – Portão de acesso à escola de ensino médio regular Castelo Branco. Bairro Itaoca, Fortaleza/CE	86
Figura 06 – Entorno da escola de ensino profissionalizante Paulo VI.....	115
Figura 07 – Rua Irmã Bazet, onde fica situada a escola Castelo Branco.	117
Figura 08 – Corredor que dá acesso às salas	125
Figura 09 – Salas de aula da escola	125
Figura 10 – Faixa fixada na entrada da escola	138
Figura 11 – Faixa fixada no corredor da escola regular	138
Figura 12 – #Ocupa CCB. #Ocupar e Resistir	143
Figura 13 – “Governador devolva o nosso direito de estudar”	143
Figura 14 – O muro frontal da escola	149
Figura 15 – Estudantes retornando para casa	150
Figura 16 – O pátio e os corredores: lugares de encontro	154
Figura 17 – Os muros escolares	155
Figura 18 – “Faça o bem. Viva o perdão”	155
Figura 19 – A quadra de esportes ocupada na hora do recreio.....	181
Figura 20 – O Voleibol na escola de ensino médio regular	182

LISTA DE GRÁFICOS

- GRÁFICO 01 – Porcentagem de jovens concludentes do Ensino Médio em 2014 no Brasil, no Nordeste e no Ceará176
- GRÁFICO 02 – Desempenho no final do Ensino Fundamental e do Médio.....177

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Relação idade/série dos jovens que cursam o ensino médio regular e o profissionalizante em duas escolas públicas de Fortaleza	104
Tabela 02 – Relação entre sexo/idade de jovens que cursam o 1º ano do ensino médio (regular)	105
Tabela 03 – Relação entre sexo/ idade de jovens que cursam o 2º ano do ensino médio (profissionalizante)	106
Tabela 04 – Relação entre sexo/idade/série de jovens que cursam o 3º ano do ensino médio (regular)	108
Tabela 05 – Escolaridade dos pais ou responsáveis em relação à escolaridade dos filhos	109
Tabela 06 – Bairros de moradia dos/as alunos/as da EEP Paulo VI	115
Tabela 07 – Bairros de moradia dos/as alunos/as da EE Presidente Castelo Branco	116

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	A escolha do tema de pesquisa	17
1.2	Construção de um percurso metodológico	24
2.	NA TRILHA DE UMA SOCIOLOGIA DA JUVENTUDE: IMAGENS SOBRE O “SER JOVEM” EM DIFERENTES CORRENTES SOCIOLÓGICAS	35
2.1	A juventude como invenção moderna	41
2.2	Juventudes, escola e rituais de transição	45
3.	QUANDO O CAMPO É A ESCOLA: INVESTIGANDO O ENSINO MÉDIO PROFISSIONALIZANTE	51
3.1	Perfil do jovem estudante de uma escola de ensino médio profissionalizante	61
3.1.1	<i>Considerações acerca do ensino médio profissionalizante</i>	75
4.	TECENDO DIÁLOGOS ENTRE ESCOLAS: O ENSINO MÉDIO REGULAR	85
4.1	Perfil do jovem estudante de ensino médio regular de uma escola pública de Fortaleza	94
5.	TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS	125
5.1	O sonho de cursar Ciências da Computação	127
5.2	“Eu sou técnico em Logística!”	153
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	189
	REFERÊNCIAS	198

APÊNDICE 01 – QUESTIONÁRIO SOBRE O PERFIL DO JOVEM	
ESTUDANTE DO ENSINO MÉDIO	210
APÊNDICE 02 – ROTEIRO DE ENTREVISTA	
SEMIESTRUTURADO/ ESCOLA REGULAR	212
APÊNDICE 03 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADO/ ESCOLA PROFISSIONALIZANTE.....	213
APÊNDICE 04- BAIROS DE MORADIA DOS JOVENS, CLASSIFICADOS POR IDH	214
APÊNDICE 05 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO	216
ANEXO 01 – MAPA DAS REGIONAIS DE FORTALEZA	218

1. INTRODUÇÃO

Busco nesta pesquisa compreender as relações entre juventude e escola a partir de uma problematização sobre os sentidos de transição no ensino médio para os jovens. Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (lei 9.394/96) situe o ensino médio como uma etapa final da educação básica, que visa preparar para o “exercício da cidadania” e para o “mercado de trabalho”, no Brasil, mais de 50% dos jovens na faixa etária de 15 a 17 anos ainda não atingiram este nível de ensino, sendo o grupo populacional mais atingido pela exclusão.¹ Também é em número de milhões os jovens com mais de 18 anos e adultos que não concluíram o ensino médio (DCNEM, 2011, p. 146).

Sabe-se que os dilemas e desafios no campo das juventudes e da educação não se restringem ao ensino médio e muito menos ao contexto brasileiro. Fala-se, em relação à escola, de uma crise enquanto instituição moderna, a qual vem experimentando mudanças profundas no próprio processo de socialização (DUBET, 2007, p. 41). “Instituição” é um termo definido pelo autor no sentido de possuir a função de instituir e de socializar, formando um tipo de sujeito ligado a determinada ordem. Assim, a escola², a igreja, a família e a justiça são instituições porque inscrevem uma ordem simbólica e uma cultura sobre a subjetividade dos indivíduos, institucionalizando valores e símbolos, enfim, criando uma natureza social sob uma natureza “natural” (DUBET, 2007, p. 40).

Para Dayrell (2007, p.1106) as tensões e os desafios existentes na relação atual da juventude com a escola são expressões de mutações profundas, que vêm ocorrendo na sociedade ocidental, estas engendradas por novas percepções de tempo, não mais linear; pela fragmentação de laços sociais; e, sobretudo, por uma heterogeneidade de espaços de socialização, para além dos referentes tradicionais.

¹ Mais de 1,7 milhões de adolescentes estão fora da escola segundo dados do IBGE/PNAD, 2011. Entre os matriculados na rede escolar cerca de 3,1 milhões ainda frequentam o ensino fundamental, etapa a ser idealmente concluída aos 14 anos. Somados a esses dados é em número de 2,6 milhões os jovens que se encontram em situação de atraso segundo o Censo Escolar de 2012. Fonte: Unicef, 2014.

² Em *Sociologia da Experiência* este autor, ao questionar o aspecto institucional da escola, irá nos dizer que ela cumpre, além da função primordial de socialização, a função de educação e seleção. (DUBET, 1994, p. 170).

O grupo de pares e as relações virtuais, neste contexto, cumprem também um papel de socialização. Tais mutações afetam diretamente as instituições e os processos de socialização das novas gerações, interferindo na produção social dos indivíduos.

Tal como alguns autores denominam, vivenciamos atualmente uma “desinstitucionalização do social”, entendida como a mutação de uma modalidade de ação institucional consagrada pela modernidade, resultado de uma crise de seu programa institucional, “uma crise inscrita numa mutação profunda de trabalho sobre o outro” (Ibid, p.41). O autor considera a existência de um processo de mutação que transforma a própria natureza da ação socializadora das instituições, particularmente a escola, fazendo com que parte importante desse processo seja considerada com base na ação do próprio sujeito sobre si mesmo.

A condição juvenil na contemporaneidade, em outras palavras, é construída sob um contexto de enfraquecimento da eficácia simbólica de instituições tradicionais sobre os indivíduos, fazendo com que parte significativa da juventude experimente esta fase de forma distinta da vivenciada por gerações anteriores. Como bem nos diz Abad (2003) essa nova condição juvenil, que tem como pano de fundo uma “desinstitucionalização”, é caracterizada por uma maior autonomia individual, sobretudo quanto à fruição do tempo livre, pela avidez em multiplicar experiências vitais, pela ausência de responsabilidade de terceiros, por uma rápida maturidade mental e física, além de uma emancipação precoce nas esferas emocionais e afetivas, ainda que atrasada no plano econômico (ABAD, 2003, p.25).

Acrescente-se a isso outros fatores que colaboram na validação e reconhecimento dessa nova condição juvenil, como o prolongamento da juventude após os 30 anos; a relativização da cultura do emprego e do salário, dificultando as transições juvenis e prolongando as trajetórias, estas caracterizadas por indeterminações e descontinuidades; a influência dos meios de comunicação em substituição ou contradição com as transmissões culturais proporcionadas pelas instituições consagradas à transição para a vida adulta, ou seja, a família, a escola e o emprego (Ibid., p. 24).

Tratando-se propriamente de uma pesquisa que tem como lócus a escola de ensino médio, vale situar que é a partir da década de 1990 que há uma maior democratização desse nível de ensino, refletida na sua expansão e oferta aos jovens

pertencentes às classes populares.³ Até recentemente, em nossa sociedade, o direito à educação era privilégio de uma minoria. O próprio ensino médio voltava-se basicamente para jovens pertencentes às classes médias e altas, caracterizados por certa homogeneidade seja em termos de habilidades, conhecimentos e projetos de futuro (DAYRELL, 2007, p 1116).

Com a obrigatoriedade, gratuidade e expansão do número de matrículas no ensino médio, as escolas passaram a congregam um contingente cada vez mais heterogêneo de alunos, sinalizando esta fase para parte significativa dos jovens dos meios populares não somente uma “etapa final da educação básica” (LDB, 1996), mas, também, o final de um percurso de escolarização. (Ibid., idem). Gera-se daí um debate acerca da própria identidade do ensino médio, ou seja, se propedêutico, objetivando a preparação para o ensino superior, ou profissionalizante, visando a preparação de jovens para o mercado de trabalho.

Observa-se neste contexto uma nova configuração da realidade da escola pública, decorrente da recente expansão das oportunidades escolares, que levanta novas questões visando à compreensão das trajetórias escolares de jovens oriundos dos meios populares, um segmento que vivencia cotidianamente os efeitos das desigualdades sociais reproduzidos no interior da escola. Tal como nos lembra Bourdieu (2005):

(...) a estrutura das oportunidades objetivas de ascensão social e, mais precisamente, das oportunidades de ascensão pela escola condicionam as atitudes frente à escola e à ascensão pela escola – atitudes que contribuem, por uma parte determinante, para definir as oportunidades de se chegar à escola, de aderir a seus valores ou a suas normas e de nela ter êxito; de realizar, portanto, uma ascensão social – e isso por intermédio de esperanças subjetivas (partilhadas por todos os indivíduos definidos pelo mesmo futuro objetivo e reforçadas pelos apelos à ordem do grupo, que não são senão as oportunidades objetivas intuitivamente apreendidas e progressivamente interiorizadas (BOURDIEU, 2005, p. 49).

Tomando como referência as oportunidades objetivas dos jovens estudantes de escolas públicas do ensino médio, etapa que pressupõe transição e construção

³ Iniciativas recentes, como a Emenda Constitucional 59/2009, possibilitaram um maior impulso à ampliação do acesso ao ensino médio, tornando obrigatória a escolarização de 6 a 14 anos para 4 a 17 anos de idade.

de projetos de futuro⁴, busco perceber os significados atribuídos por esses sujeitos a essa etapa de ensino, no sentido de saber se esta representa uma preparação para a universidade, ou seja, uma continuidade dos estudos, ou o ingresso no mercado de trabalho. Nesta perspectiva, parto das seguintes perguntas de partida⁵: O que pensam os jovens sobre a escola de ensino médio? Quais os sentidos de transição no ensino médio para jovens/alunos de uma escola pública profissionalizante e de uma escola pública de ensino regular? E qual a relação existente entre esse nível de ensino e seus projetos de vida/futuro? Traço, em seguida, alguns objetivos desta investigação:

- Objetivos gerais:

- 1- Compreender as relações existentes entre a juventude e a escola a partir de uma problematização sobre os sentidos de transição no ensino médio para os jovens;
- 2- Analisar as oportunidades objetivas de jovens estudantes do ensino médio (profissionalizante e regular) de ascensão social pela escola;

- Objetivos específicos:

- 1 – Compreender os sentidos de transição no ensino médio para jovens de duas escolas públicas de Fortaleza – CE (Escola de Ensino Profissionalizante Paulo VI e Escola Estadual Presidente Humberto Castelo Branco);
- 2 – Apreender a relação existente entre experiência escolar e projeto de vida/futuro dos jovens;
- 3 – Traçar um perfil do jovem estudante do ensino médio regular e profissionalizante, buscando perceber se há distinções consideráveis entre os estudantes;
- 4 – Acompanhar as trajetórias de escolarização de dois jovens destas duas escolas.

⁴ Segundo Marques (2003, p.144) para parte significativa dos jovens das sociedades modernas a transição fundamental é aquela que se processa com a saída do sistema educativo e a entrada no mercado de trabalho.

⁵ Segundo a recomendação metodológica de Quivy e Campenhoudt (2005).

1.1 A escolha do tema de pesquisa

A escola de ensino médio pública não me é um lugar estranho, uma vez praticamente toda a minha trajetória de escolarização básica foi vivida neste espaço.⁶ Fui socializada em grande parte, durante minha infância e adolescência, nas chamadas “escolas de bairro”, comumente vinculadas a uma comunidade. Tratava-se de escolas situadas em um bairro da periferia urbana de Fortaleza, denominado Conjunto Ceará,⁷ que nos idos da década de 1990, era tipicamente composto por famílias de classes populares.

Concluí meu ensino médio aos 17 anos. Não cursei especificamente o chamado científico, mas um curso Técnico Profissionalizante em Contabilidade, o qual agregava em seu currículo disciplinas científicas e técnicas. Preocupava-me, desde cedo, sobre como seria minha inserção no mercado de trabalho. Aliás, pouco era o estímulo por parte da escola para que ingressássemos na universidade. Assim sendo ao concluir o ensino médio tive minha primeira experiência de emprego na área administrativa e posteriormente, após doze meses, ingressei na universidade. Prestei vestibular para o curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Ceará, hoje chamado Ciências da Informação, e como minhas notas eram boas, após dois semestres, influenciada, em grande medida, pelas aulas da disciplina de Introdução a Sociologia⁸, pedi transferência para o curso de Ciências Sociais.

Iniciei o curso de Ciências Sociais em 2001, cursando primeiramente o bacharelado e em seguida a licenciatura. Desde a graduação, passei a me interessar por temas relacionados à questão das juventudes, o que pôde ser amadurecido a partir de algumas experiências de trabalho junto a esse segmento. Como aluna de graduação, em 2004, e na condição de bolsista de extensão universitária, iniciei meu primeiro estágio na área de Ciências Sociais numa organização não governamental de defesa dos direitos da criança e do adolescente

⁶ Seguindo o conselho de Mills (1980) acerca da imaginação sociológica, necessário se faz lembrar que os pensadores mais admiráveis não separam seu trabalho de suas vidas, “desejam usar cada uma dessas coisas para o enriquecimento da outra” (MILLS, 1980, p. 212).

⁷ Utilizo o termo periferia em relação à localização geográfica, ou seja, é um bairro relativamente distante do centro da cidade.

⁸ Cujo conteúdo programático era pautado no livro *A Sociologia Crítica: alternativas de mudança*, de Guareschi (2000).

em situação de moradia nas ruas, ONG denominada O Pequeno Nazareno. A partir desta experiência, pude adentrar o universo de vida de jovens em situação de vulnerabilidade social, conhecendo de perto suas histórias de vida.

Posteriormente, com a nova gestão municipal de Fortaleza, anunciada em 2004, abriu-se oportunidades para estudantes da área das Ciências Sociais. Especificamente a Fundação da Criança e da Família Cidadã – FUNCI, órgão então vinculado à prefeitura de Fortaleza, ao ampliar suas políticas para a infância e adolescência, conseqüentemente ampliou as unidades de um projeto específico: o *Projeto Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano*⁹. A partir de um processo seletivo, comecei a desenvolver um trabalho de facilitadora com jovens moradores dos bairros Conjunto Ceará e Parque Genibaú¹⁰. Assim, vivenciando, no cotidiano, uma relação com estes jovens, defini este projeto como *lócus* de estudo empírico da monografia de graduação. Aquele trabalho de conclusão de curso, ainda nos moldes de uma iniciação científica, trouxe esboços de algumas análises sobre a expressão “protagonismo juvenil”¹¹, que vieram a ser mais bem desenvolvidas na dissertação de mestrado em Sociologia.

Iniciei o curso de licenciatura em Ciências Sociais em 2007, o que me permitiu ir além de observações tecidas em espaços de educação não formal, como ONG's e projetos governamentais, adentrando espaços de educação formal, como as escolas. Neste sentido, as disciplinas de Práticas de Ensino, ao estabelecerem uma interlocução entre universidade e escola, através de estágios curriculares, foram importantes laboratórios de estudo.

Conclui o curso de licenciatura em 2009, mesmo ano em que ingressei no curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFC. Busquei,

⁹ Projeto lançado em fins da década de 1990, tendo como público – alvo jovens com idade entre 15 e 17 anos, pertencentes a famílias de baixa renda e em situação denominada de risco social, isto é, alto índice de DST e AIDS; exposição ao uso e comércio de drogas; índice elevado de mortalidade juvenil por causas externas; exploração sexual de meninas; alto índice de gravidez na adolescência; elevadas taxas de desocupação (não inserção na escola ou no mundo do trabalho); taxas de analfabetismo e baixo índice de escolaridade (Spósito, et al., 2003).

¹⁰ Bairros cujo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) situa-se entre médio (0,3600) e muito baixo (0,1386), respectivamente.

¹¹ Neste contexto, o “protagonismo juvenil” pode ser entendido como uma metodologia de trabalho no sentido de uma prática preventiva as várias situações de risco vivenciadas por estes sujeitos. Costa (200, 2001), Souza (2008).

na dissertação¹², problematizar melhor o conceito do protagonismo juvenil a partir da reconstrução dos discursos de atores governamentais e do terceiro setor, originários, respectivamente, das instâncias política e cidadã (CHARADEAU, 2006). Não me detive somente a análise de documentos e discursos oficiais, conversei também com alguns jovens integrantes de conselhos de juventude a fim de apreender seus olhares sobre o ser protagonista na esfera pública. Busquei, ainda, reconstruir o conceito “protagonismo juvenil” de um ponto de vista sociológico, com base na ação do ator social.¹³

A expressão “protagonismo”, em uma perspectiva sociológica, nos remete à ideia do “ator social” que age com vistas à proposição de mudanças sociais (Touraine, 1984). Partindo da perspectiva dos jovens como atores sociais, tais ações podem ocorrer por meio da abertura ao diálogo e escuta a estes sujeitos, seja em espaços de educação-formal, seja em espaços de educação não formal. Este diálogo é legítimo, se compreendermos os jovens como sujeitos de direitos, tal como preconizado em leis como o Estatuto da Criança e do Adolescente e o Estatuto da Juventude,¹⁴ e não como problema social. É também legítimo que os jovens, na condição de sujeitos de direitos e cidadãos, reivindiquem do Estado melhores serviços de educação, cultura, saúde, etc., como ocorre na esfera dos conselhos e, mais recentemente, em ocupações de escolas públicas iniciadas em várias cidades brasileiras em fins de 2015. Conclui, portanto, que a ideia do protagonismo juvenil assume um significado sociológico, político e diria também pedagógico.

O apoio familiar e influências extrafamiliares alimentavam em mim o desejo de mudança a partir dos estudos, de modo que considero minha trajetória escolar, dentro do meu campo de possibilidades, ilustrativa para se pensar outras trajetórias escolares de jovens advindos dos meios populares. Falo isso tendo em conta que, como estudante de ensino médio de escola pública, consegui ingressar na universidade pública.

¹² Intitulada *A propósito do protagonismo juvenil: quais os significados?* (2011).

¹³ A partir de obras como *O retorno do ator: ensaios sobre sociologia* (1984) e *Pensar outramente: o discurso interpretativo dominante* (2009), de Alain Touraine.

¹⁴ Lei nº 8069/1990 e Lei nº 12.852/2013, respectivamente.

Lahire (1995) em estudo sobre o sucesso e o fracasso escolar entre jovens de meios populares acentua o papel de influências extrafamiliares (amigos, professores) no traçado de experiências escolares bem sucedidas. Argumenta ele que, no que se referem a experiências individuais, as crianças (e neste caso os jovens) com bom desempenho escolar são as que conseguiram encontrar apoios escolares ou extraescolares para dar um sentido à escola. Isso explica o fato de que pais com capital cultural elevado, constituído por meio dos diplomas, podem ter filhos com dificuldades escolares quando as condições não estão reunidas para transmitirem os capitais que portam.

De outro modo, pais com escolarização básica podem ter filhos estudiosos. As formas de transmissão dos capitais culturais, especificamente o capital cultural legitimado pelos diplomas escolares, é uma discussão que perpassa toda esta investigação.

Minha intenção, ao iniciar o curso de doutorado em Sociologia da UFC, em 2013, era pesquisar as representações e práticas do chamado *bullying* entre atores de duas escolas públicas de Fortaleza. Esta foi à proposta inicial do meu projeto de pesquisa, que passou por modificações na medida em que fui experimentando novas experiências de atuação profissional. Este primeiro projeto surgiu em razão de uma interlocução que tive diretamente, em 2012, com professores da rede pública de ensino do estado do Ceará, na condição de professora tutora do curso de Educação em Direitos Humanos.¹⁵ Num período de sete meses, pude ouvir vários depoimentos sobre a violência, seja em sua forma física ou simbólica, vivenciada entre os muros da escola (e além deles), muitas vezes motivada por preconceitos e discriminações de classe, gênero, étnico-raciais, etc.

A proposta de desenvolver esta investigação, visando à construção de uma tese de doutorado foi-se modificando, também, na medida em que percebi as dificuldades que enfrentaria no trabalho de campo, sobretudo tendo em vista que a violência praticada por meio do *bullying* é um tipo de violência muitas vezes

¹⁵ Trata-se de um curso de aperfeiçoamento oferecido anualmente aos professores da educação básica pelo Instituto UFC Virtual, em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI). O curso conta com o apoio do Ministério da Educação (MEC), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

silenciada pelos atores escolares. Até então, me detinha mais ao plano teórico na problematização do tema da pesquisa, não tendo ainda realizado aproximações com as escolas. Algumas conversas de orientação foram muito significativas, e me diziam que, independente do problema abordado, eu deveria partir “mais do campo” para ir “costurando” com as teorias.

Em 2013, ao participar como professora pesquisadora do Projeto EMDiálogo com o Ensino Médio¹⁶, em Fortaleza realizado pelo Laboratório das Juventudes (LAJUS/UFC), pude ampliar um pouco mais o meu olhar sobre as diferentes dimensões que compõe a condição juvenil. Refleti, neste momento, sobre a viabilidade de modificação do tema de pesquisa, vendo a possibilidade de “transição” do tema juventude e violência, a partir da problematização do chamado *bullying*, para a questão da relação entre a juventude e a escola do ensino médio. Algo que me despertava curiosidade e interesse antes mesmo de ingressar no doutorado, quando estudante de licenciatura em Ciências Sociais. Como o projeto anterior estava ainda “engatinhando”, e considerando que uma pesquisa de doutorado, se comparada a uma pesquisa de mestrado, requer um pouco mais de tempo, decidi modificar o tema.

Algo que veio posteriormente a contribuir foi minha contratação, em fevereiro de 2014, como professora substituta do curso de licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Estadual do Ceará. Fiquei responsável por ministrar as chamadas disciplinas pedagógicas, dentre as quais as Práticas de Formação II e IV e os Estágios Curriculares Supervisionados I, II e III, estas últimas, como veremos, por seu teor dialógico entre teoria e prática, tornaram-se canais importantes de mediação neste trabalho de pesquisa.

Dialogando com áreas do conhecimento como a sociologia da juventude, a sociologia da educação e a sociologia urbana, já que se trata de uma investigação em duas escolas situadas no espaço urbano das cidades, esta pesquisa visa

¹⁶ Projeto realizado através de uma rede de universidades públicas (UFMG, UFF, UFC, UnB, UFAM, UFPA, UFPR, UFSM) em parceria com o Ministério da Educação (MEC), e financiamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Visa à formação de professores da rede pública estadual; o incentivo a participação de licenciandos do Programa Nacional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID); a realização de oficinas de Artes (Teatro, Comunicação, Literatura e Artes Visuais) com estudantes do ensino médio e a produção de conteúdos para o Portal EMDiálogo. Para melhores informações consultar as páginas: <http://observatoriodajuventude.ufmg.br/portal-emdialogo> e <http://www.emdialogo.uff.br>

compreender, dentre outros aspectos, como são construídas as trajetórias escolares dos jovens diante da experimentação de diferentes processos de transição? Defino como campo empírico de observação e análise duas escolas públicas “semi-centrais” de Fortaleza/CE, uma escola de ensino médio profissionalizante e outra escola do chamado ensino médio regular. Delimito como recorte turmas de jovens do 1º, 2º e 3º anos, que representam as fases inicial, intermediária e final do ensino médio. Portanto, diferentes momentos de escolarização e transição da vida juvenil.

Considero ser relevante o tema em questão por constatar, nas conversas com os atores escolares, certo desconhecimento em relação ao universo de vida dos jovens, suas culturas, desejos e interesses. Predomina na instituição escolar a noção do aluno, quando na verdade estamos diante de sujeitos heterogêneos, com histórias de vida e saberes que vai além do instituído nos currículos oficiais escolares. Além do que, é na fase final do ensino médio, ou seja, no limiar de transições, que há uma maior evasão dos jovens da escola, portanto, um problema social a ser ressaltado.

Estudo realizado pelo UNICEF (2014) junto a 24 países¹⁷, dentre os quais o Brasil e a cidade de Fortaleza, constatou que os principais desafios do ensino médio incidem em questões como a sua universalização com qualidade, a fim de que o jovem permaneça na escola e conclua esta etapa de escolarização; a ampliação de investimentos, visando melhorar a infraestrutura das escolas públicas; a mudança e organização dos currículos. Os desafios concernentes às políticas educacionais não param por aí. Há também aqueles referentes à própria identidade do ensino médio, a condição docente (qualificação, carreira, remuneração) e a relação professor-aluno, refletida muitas vezes num conflito geracional entre adulto/jovem.

Neste sentido, este trabalho, ao registrar as percepções de jovens inseridos no ensino médio cearense, pretende contribuir com pesquisas sobre o tema realizadas em nível nacional. Cito por exemplo pesquisas realizadas por Dayrell,

¹⁷ 10 desafios do ensino médio no Brasil: para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos (2014). Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/10desafios_ensino_medio.pdf Acesso: 19/07/2016.

Leão e Reis (2011), junto a jovens do ensino médio de escolas públicas do Pará¹⁸, Laranjeira, Iriart e Rodrigues (2016), em escolas da Bahia¹⁹, Sales e Vasconcelos (2016), no contexto cearense.²⁰ Apesar de serem pesquisas de certo modo abrangentes, retratam realidades diferenciadas, variáveis segundo os contextos regionais e territoriais. Este trabalho visa expandir a discussão já existente acerca das transições juvenis no ensino médio, trazendo especificidades de duas escolas situadas na cidade de Fortaleza.

1.2. Construção de um percurso metodológico

Minha interação e entrada como pesquisadora nas duas escolas foi por intermédio da atividade como professora substituta do curso de licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Estadual do Ceará. Tomando o caso da escola de ensino médio profissionalizante Paulo VI, localizada no bairro Jardim América, busquei uma primeira aproximação através da realização de uma oficina temática sobre ensino médio, educação e trabalho, ministrada por licenciandos e orientada por mim na disciplina de Estágio Supervisionado III. Neste primeiro momento, visei à realização de um estudo exploratório, de modo a conhecer as expectativas de futuro explicitadas pelos jovens alunos, então recém-ingressos no ensino médio, diante da relação escola e trabalho.

Meu propósito era que a oficina fosse realizada com uma turma de jovens do 3º ano, mas fui advertida pela gestão da escola que nesta fase final do ensino médio os alunos encontravam-se bem mais ocupados se comparados aos alunos dos 1º e 2º anos, tendo que conciliar as atividades de estágio nas empresas com a

¹⁸ Pesquisa “*Diálogos com o Ensino Médio*”, de 2009, na qual parte dos resultados foi publicada no artigo *Juventude, Projetos de Vida e Ensino Médio*. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n117/v32n117a10.pdf> Acesso: 07/09/2016.

¹⁹ “*Juventude, Escolarização e Inserção social: um estudo em diferentes contextos da rede pública de educação do município de Feira de Santana*” (2008-2010), cujo alguns resultados foram publicados no artigo *Problematizando as Transições Juvenis na Saída do Ensino Médio*, disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v41n1/2175-6236-edreal-41-01-00117.pdf> Acesso: 07/09/2016.

²⁰ Pesquisa realizada em escola de educação profissional de Fortaleza acerca dos desafios e projetos de futuro dos jovens, publicizada no artigo: *Ensino Médio Integrado e Juventudes: desafios e projetos de futuro*. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v41n1/2175-6236-edreal-41-01-00069.pdf> Acesso: 07/09/2016.

preparação para o ENEM. Desta forma, foi uma das coordenadoras pedagógicas da escola de ensino profissionalizante que me indicou uma turma de 1º ano do curso de logística para realização da atividade. Enquanto a oficina, denominada por mim como uma atividade de intervenção, era realizada pelos licenciandos, eu observava, tomava nota e registrava cada momento, visando encontrar aproximações com o que me propunha investigar. Algo que será melhor detalhado no capítulo três desta tese.

Posteriormente, na escola de ensino médio regular Castelo Branco, localizada no bairro Itaoca, optei por aproximar-me do campo da pesquisa a partir da disciplina de Sociologia, tendo estabelecido um primeiro contato com o professor por meio de uma atividade do PIBID/UECE. Empreendi algumas visitas a esta escola, adentrando espaços como as salas de aula, as salas de professores e a coordenação. Percebia que minha presença em campo era bem vinda, sobretudo porque no intuito de coletar informações preliminares para pesquisa eu propunha atividades que, de certo modo, permitiam aos professores uma pausa em sala de aula.

Como um primeiro momento, realizei conversas em grupo com uma turma de alunos do 1º ano do ensino médio, tendo como discussão os sentidos da escola e suas interlocuções com seus projetos de futuro. O critério de escolha dos participantes eram que estivessem na fase inicial e final do ensino médio, ou seja, nos 1º e 3º anos, etapas de transição do ensino fundamental para o médio e do ensino médio para a universidade e/ou o mercado de trabalho.

Creio que com o uso desta metodologia qualitativa há uma maior interação entre os interlocutores da pesquisa, haja vista que, diferentemente de um diálogo entre entrevistador e entrevistado, pautado quase sempre num jogo de perguntas e respostas, o grupo permite que os pesquisados falem e reajam àquilo que as outras pessoas do grupo dizem. Como nos adverte Gaskell “os sentidos ou representações que emergem são mais influenciados pela natureza social da interação do grupo em vez de se fundamentarem na perspectiva individual” (GASKELL, 2008, p. 77).

Considerarei, ainda, que por se tratar de uma pesquisa que tem como campo a escola e a sala de aula, onde já existe um conhecimento prévio entre os alunos, conversas em grupo lograriam êxito, no que se refere à coleta inicial de informações.

Assim sendo, utilizando o gravador, a conversa com a turma de jovens do 1º ano do ensino regular teve duração de 50 minutos. O tempo de uma aula de sociologia, que, aliás, foi uma aula cedida por uma professora da escola para realização da pesquisa exploratória. Havia em média 15 alunos presentes, dos quais apenas oito participaram mais ativamente, portanto, alguns mais tímidos, outros mais comunicativos. Em face do processo de construção do objeto de estudo importa considerar, conforme Bourdieu (2001), que:

(...) só se pode compreender verdadeiramente tudo aquilo que é dito na conversa, na aparência totalmente banal, entre três estudantes se, evitando reduzir as três adolescentes aos nomes que as designam, como em tantas sociologias ao gravador, soubermos ler, em suas palavras, a estrutura das relações objetivas, presentes e passadas, entre sua trajetória e a estrutura dos estabelecimentos escolares que elas frequentaram e, por isso, toda a estrutura e a história do sistema de ensino que nelas se exprime (BOURDIEU, 2001, p. 705).

As conversas originadas por meio da interação grupal não me pareciam suficientes para compreender verdadeiramente o dito entre os jovens. Após ouvir e transcrever estas conversas percebi o quão sucintos a maioria deles eram em suas falas. Sobressaia-se, neste aspecto, apenas dois jovens, um dos quais Távio, o qual posteriormente realizei entrevista individual visando o traçado de sua trajetória de escolarização. Uma semana após a realização deste “estudo exploratório”, no início de novembro de 2014, foi aplicado junto à mesma turma de 1º ano um pequeno questionário, ensejando elaborar, por meio de amostra, um perfil do jovem estudante do ensino médio regular. Busquei com este instrumento obter informações relativas ao contexto familiar dos jovens, local de moradia, defasagem idade/série, além de respostas de cunho subjetivo escritas pelos interlocutores por meio de perguntas abertas. Intentei com isso comparar os perfis dos jovens estudantes do ensino médio regular e profissionalizante, averiguando se havia distinções consideráveis entre eles.

A segunda conversa em grupo, seguida de aplicação de questionário, foi realizada em meados de novembro de 2014 no auditório da escola Castelo Branco, com uma turma de jovens do 3º ano em horário cedido pelo professor de Sociologia.

Nesta ocasião, foram utilizadas imagens contidas em dois curtas-metragens,²¹ a fim de se introduzir uma discussão sobre o tema da pesquisa.

Sobre o uso de imagens, como recurso de pesquisa, Selltz, Jahoda, et.al (1971) nos dizem que “o fato de as técnicas visuais serem ou não um auxílio eficiente na entrevista depende das circunstâncias e do objetivo de pesquisa de determinado estudo” (SELLTZZ, JAHODA, 1971, p. 306).

A respeito desta investigação, os vídeos utilizados possibilitaram discussões acerca das percepções dos jovens estudantes do 3º ano sobre as transições que viriam a experimentar após a conclusão desta etapa do ensino médio. A faculdade, o mercado de trabalho, a saída da casa dos pais e a constituição de uma família apareceram em suas falas como forma de inserção no mundo adulto. Transições por vezes precoces e precárias, ou ainda progressivas e profissionais.²²

Feita esta incursão na escola de ensino médio regular, e considerando ter obtido um material significativo para análise, seja por meio dos “estudos exploratórios” realizados através das conversas grupais, seja por meio das informações contidas nos questionários e na entrevista individual realizada com um interlocutor privilegiado, retornei após sete meses desde a oficina exploratória a escola de ensino médio profissionalizante. Novamente me dirigi à sala da coordenação pedagógica, uma sala que se mantinha sempre com as portas abertas e com movimento constante de pessoas. Das vezes que lá estive, presenciei alunos, pais de alunos e funcionários em busca de resolver assuntos escolares junto aos coordenadores, que eram em número de três, duas professoras e um professor. Também estive na sala da direção, local onde posteriormente realizei entrevista com uma das coordenadoras pedagógicas.

Tendo em vista ter realizado anteriormente um estudo exploratório com uma turma de 1º ano do curso de logística, em 2014, decidi por acompanhar essa mesma turma em ano subsequente e aleatoriamente, não havendo objeção por parte dos

²¹ Trata-se dos vídeos *Projeto de vida* e *Ser alguém na vida*, disponíveis respectivamente em: <http://www.uff.br/observatoriojovem/materia/projeto-de-vida> e <http://www.emdialogo.uff.br/festival/videos/7748>. Acesso: 23/04/2015.

²² Conforme a tipologia dos percursos de transição elaborados por Guerreiro e Abrantes (2005) detalhado mais adiante.

profissionais da escola. Pelo contrário, nos momentos em que estive na instituição procurando agendar a liberação de alunos das aulas, e quando me pediam para que lhes mostrassem o instrumental de pesquisa, ou seja, questionários, roteiro de entrevista em grupo e individual, eventualmente surgiam algumas sugestões.

O percurso metodológico da pesquisa na Escola de Ensino Médio Profissionalizante Paulo VI foi construído, primeiramente, por meio da aplicação de questionário com uma turma do curso técnico de logística, que na ocasião encontrava-se no 2º ano.²³ Analisei minuciosamente as respostas obtidas através deste instrumento, complementando-as com os registros escritos dos jovens decorrentes da oficina de intervenção sobre educação e trabalho. Escolhi dentre os participantes aqueles que mostraram opiniões diferentes da instituída pelos discursos oficiais, em relação à escola de tipo profissionalizante, sobretudo, quanto à dimensão do tempo integral, categoria que não havia sido problematizada, por exemplo, entre os jovens da escola de ensino médio regular. Delimitei um número de quatro jovens, dois meninos e duas meninas, ensejando escuta-los, inicialmente, através de conversas em grupo.

As condições de realização do encontro com o grupo de alunos tiveram que ser negociadas, haja vista demandar novamente a liberação dos mesmos da sala de aula. Após o agendamento feito com uma coordenadora, no intervalo de uma semana, a atividade de pesquisa foi realizada na sala da biblioteca da escola, com duração de 1h e 08 min. aproximadamente. No espaço escolhido havia funcionários presentes e também alguns alunos consultando o acervo. Era um acervo parco, porém diversificado, inclusive os livros de literatura. Acomodamo-nos numa das mesas de madeira, apresentei os objetivos da pesquisa e iniciamos nossa conversa, que girou em torno do porque da escolha pelo ensino médio profissionalizante e especificamente o curso de logística; a dimensão do tempo integral na escola; a conciliação entre estudo e trabalho; os deslocamentos pela cidade; a expectativa em relação ao estágio realizado ao final do 3º ano; os projetos de vida e os sonhos.

Lycia, Chico, Dan e Tays foram os interlocutores das conversas em grupo, cuja interação ocorreu com desenvoltura. As falas mais significativas originárias

²³ Parto da perspectiva de uma metodologia em construção, que vai se readequando de acordo com as circunstâncias do campo da pesquisa.

dessas conversas são explicitadas no decorrer deste trabalho de pesquisa. Optei por utilizar, no caso de nomes compostos, apenas o primeiro nome dos interlocutores (por.ex. Maria, João, etc.), e em nomes não compostos, abreviaturas e/ou apelidos.

Posterior à realização do encontro com o grupo de jovens, escolhi dentre os quatro dois para realização de entrevista individual, o que foi também realizada na sala da biblioteca escolar. Dentre estes dois jovens, escolhi Lycia como a interlocutora privilegiada desta investigação, não somente por sua expansividade, mas, sobretudo, por representar, dentro do universo dos jovens pesquisados, um perfil diferenciado do aluno que chega a escola pública, no caso a profissionalizante. É a partir de sua trajetória de escolarização que iremos compreender melhor quem é esse aluno.

Início, deste modo, a partir de casos singulares, o acompanhamento de duas trajetórias de escolarização de jovens dos meios populares, almejando a compreensão de uma generalidade. Considero que nisto reside um problema essencial quando se busca construir um objeto de estudo, qual seja o de passar da linguagem das variáveis à descrição sociologicamente construída das configurações sociais (LAHIRE, 1995, p. 31). O desafio investigativo consiste justamente em compreender os casos singulares, portanto microssociológicos, sem perder de vista os aspectos macrossociológicos inerentes à construção do conhecimento científico.

Lanço mão, neste intuito, também de notas etnográficas e observação participante, a fim de descrever meu processo de incursão no campo empírico, tendo em conta, como afirma Cardoso (1986) que “observar é contar, descrever e situar os fatos únicos e os cotidianos, construindo cadeias de significação” (Ibid., p. 95). E ainda dados provenientes de fontes secundárias a partir de pesquisa bibliográfica, acesso a páginas da internet e leituras a jornais locais.

Beaud e Weber (2007) afirmam ser preciso que estejam reunidas três condições básicas no tocante a condução de uma pesquisa etnográfica²⁴, quais sejam:

²⁴ Especificamente no capítulo cinco, que trata das trajetórias de escolarização dos jovens, intento um diálogo sócio antropológico por meio da abordagem etnográfica.

Que o meio pesquisado se caracterize por um grau elevado de interconhecimento; que o pesquisador providencie os meios de uma análise reflexiva de seu próprio trabalho de pesquisa, de observação e de análise; que a própria pesquisa seja de longa duração para que se estabeleçam e se mantenham relações pessoais entre pesquisador e pesquisados (BEAUD, WEBER, 2007, p. 192).

Penso que estas condições estão reunidas neste trabalho, uma vez que a escola como campo de pesquisa sugere interconhecimento, além de certo grau de familiaridade. Reconheço, no entanto, a relevância de estranhar o que se é familiar e familiarizar-se com o que se é estranho. Ou dito de outro modo, de “transformar o exótico em familiar e o familiar em exótico” (Da Matta apud Velho, 1999), atentando para o fato de que:

O que sempre *vemos* e *encontramos* pode ser familiar mas não é necessariamente *conhecido* e o que não *vemos* e *encontramos* pode ser exótico mas, até certo ponto, *conhecido*. No entanto, estamos sempre pressupondo familiaridades e exotismos como fontes de conhecimento ou desconhecimento, respectivamente (VELHO, 1999, p. 126).

Além disso, no movimento emblemático de proximidade e distanciamento, objetividade e subjetividade, característico das ciências sociais, a qual subverte a relação entre sujeito e objeto, a análise reflexiva é condição essencial no trabalho de pesquisa. Em sendo o estranhamento uma forma de autorreflexão, não seria a autorreflexão também uma maneira de permitir o distanciamento? Esta é uma indagação problematizada por Rodrigues (1997, p. 39) acerca da construção de seu objeto de estudo.²⁵

Nestes termos, esta reflexividade se faz necessária, sobretudo, em se tratando de um trabalho de pesquisa de longa duração, como o é a construção de uma tese. Nesta pesquisa, o trabalho de campo ocorreu entre os anos de 2014 e 2015, período em que marquei minha presença nas escolas pesquisadas, estabelecendo uma relação interpessoal com os interlocutores privilegiados. Neste contexto, o conteúdo decorrente desta relação de pesquisa, esteve condicionado, em grande medida, as condições sociais, políticas e culturais, pertinentes aos

²⁵ Rodrigues, Lea Carvalho. *Rituais na universidade: uma etnografia na Unicamp*, 1997.

componentes desta relação, como também a fatores ligados à personalidade individual dos interlocutores (LACOSTE-DUJARDIN, 1977) e diria também da pesquisadora.

Beaud e Weber (2007) lembram que, em situação de pesquisa, qualidades sociais quase opostas são mobilizáveis, dentre elas: a prudência, a circunspeção, a capacidade para escutar, para ficar retirado, para não julgar; a timidez pode ser então, um trunfo (BEAUD, WEBER, 2007, p. 22). Coube a mim a polarização das diferentes relações tecidas no processo de construção da pesquisa, visando à compreensão do tema de estudo, qual seja as transições experimentadas pelos jovens dos meios populares no ensino médio.

Este trabalho de pesquisa é composto dos seguintes capítulos. O capítulo intitulado *“Na trilha de uma sociologia da juventude: imagens sobre o ser jovem em diferentes correntes sociológicas”* apresenta uma revisão de literatura sobre o tema a partir de referências bibliográficas significativas. Partindo de problematizações presentes nas duas principais correntes sociológicas da juventude, quais sejam a chamada corrente geracional e a corrente classista, destaco as principais explicações sobre o *ser jovem* desde autores clássicos, como Eisenstadt (1956) e Mannheim (1952), até abordagens mais contemporâneas de caráter sócio histórico, vistas, por exemplo, em obras como a de Ariès (1981) e Levi e Schmitt (1996).

Veremos neste capítulo inicial que a juventude, enquanto uma categoria social distinta de outras fases da vida, é produto da sociedade moderna e de suas instituições, como a escola, o direito, as ciências, o Estado e o mundo do trabalho industrial (Groppo, 2000). É também como fenômeno da sociedade moderna que a juventude passa ser considerada um problema social, sobretudo, os jovens excêntricos e delinquentes, contestadores das normas sociais vigentes em sociedades de tipo industriais e capitalistas. Autores como Schindler (1996) e Abramo (1994) nos oferecem interpretações interessantes neste sentido.

Pais (2003) é um autor que neste trabalho de pesquisa oferece contribuição elementar, cotejando o conceito de “cultura juvenil” as correntes geracional e classista. Segundo o sociólogo, do ponto de vista da corrente geracional, a

existência de uma cultura juvenil opõe-se a cultura das gerações adultas, sendo caracterizada ora por processos de socialização contínua, ora por rupturas, conflitos e crises intergeracionais. De outro modo, Pais (2003) argumenta que na ótica da corrente classista, as culturas juvenis são sempre entendidas como culturas de classes, conferindo as transições dos jovens para a vida adulta caráter marcadamente perpassado por desigualdades sociais. Neste aspecto, não poderia deixar de citar o texto *A juventude é apenas uma palavra*, de Bourdieu (1983). É apenas uma palavra porque para além de um processo de maturação biológica experimentado por indivíduos numa determinada fase da vida humana, a juventude não pode ser entendida fora do seu contexto social, ou seja, das suas condições objetivas de existência. São estas condições, diria, que em grande medida alongam a fase do ser jovem ou a encurta face aos processos de transição para a vida adulta.

Também neste capítulo apresento de forma sucinta uma discussão sobre juventudes, escola e rituais de transição no ensino médio, visando refletir em que medida as transições juvenis para o mundo adulto, cujos marcos permanece sendo o primeiro emprego, o casamento e o nascimento dos filhos (Marques, 2003) podem ser entendidos como rituais. Goffman (2011), Genep (2011), Peirano (2001) e McLaren (1991) são alguns autores visitados para este fim.

Descrevo detalhadamente, no capítulo *“Quando o campo é a escola: investigando o ensino médio profissionalizante”*, como se deu meu processo de incursão na escola de ensino médio Paulo VI, as estratégias utilizadas para fins de coleta de dados, bem como apresento considerações sobre a política de ensino médio profissionalizante e sua repercussão no contexto cearense. Veremos no decorrer do texto como as falas dos interlocutores privilegiados ora corroboram, ora questionam os discursos instituídos por meio de documentos, como o Projeto Político Pedagógico da escola por mim consultado, e leis como a LDB de 1996.

Traço no mesmo capítulo um perfil do jovem estudante do ensino médio profissionalizante, tendo como base um questionário aplicado junto a uma turma de 2º ano de curso de logística. Obviamente que se trata de uma pequena amostra dentro de um universo maior. Foram em número de 38 os participantes desta fase da pesquisa, cujas informações fornecidas me permitiu um melhor conhecimento

acerca de suas configuração familiares, lugar de origem, defasagem idade/serie, percepções sobre a escola e expectativas de futuro. Cotejando com o tema desta investigação, destaco uma tipologia de transições para a vida adulta elaboradas por Guerreiro e Abrantes (2005), buscando intercessões com os dados coletados em campo, com destaque para as transições experimentadas por meio da educação e do trabalho.

Intento em seguida, no capítulo *“Tecendo diálogos entre escolas: o ensino médio regular”*, um estudo comparativo, visando perceber aproximações e diferenciações no ensino médio profissionalizante e regular, considerando as revelações explicitadas nos depoimentos dos jovens pesquisados. Também aqui busco traçar um perfil dos interlocutores a partir da aplicação de questionário junto a uma turma de 1º e 3º ano do ensino médio regular. Faço um entrecruzamento dos dados coletados nas duas escolas apresentando-os por meio de tabelas.

Neste capítulo, problematizo também os conceitos “desinstitucionalização do social” e “projeto” visando perceber até onde predomina a eficácia dos referentes tradicionais de socialização, como a família e a escola, hoje, e qual sua influência no traçado dos projetos de futuro dos jovens. Compreendo o conceito de socialização tal qual em Durkheim (2010), ou seja, como um processo que cria em cada indivíduo outra dimensão, ou melhor, uma segunda natureza, constituída pela assimilação de ideias, sentimentos e hábitos que vão além de nossa individualidade, exprimindo crenças religiosas, práticas morais, tradições e opiniões coletivas dos grupos aos quais pertencemos. É por meio da educação que ocorre tal processo, consistindo esta “numa socialização metódica da nova geração” (DURKHEIM, 2010, p. 37), visando criar um ser novo.

Por fim, no capítulo *“Trajetórias de escolarização de jovens”*, adentro o campo das subjetividades dos indivíduos, por meio do registro de duas trajetórias de jovens alunos. Távio, 17 anos, estudante de 2º ano do ensino médio regular, cujo sonho é cursar Ciências da Computação, é o nosso primeiro interlocutor privilegiado. Veremos como sua fala é representativa da fala de muitos jovens estudantes do ensino médio regular, revelando anseios, dificuldades, desafios e questionamentos críticos sobre o próprio funcionamento da escola pública na atualidade. Assim

sendo, quando se busca reconstruir a biografia de um indivíduo a partir de sua perspectiva, ou seja, da narração de sua história de vida, são revelados percursos biográficos relacionados não somente à sua trajetória individual,²⁶ mas também ao seu meio social, cultural e histórico.

A segunda trajetória registrada é de Lycia, 17 anos, estudante de 2º ano do ensino médio profissionalizante, curso de logística. A opção por ouvir um jovem do sexo masculino e uma jovem do sexo feminino foi intencional, haja vista que, dentre outros aspectos, procurei perceber distinções nas falas dos interlocutores decorrentes de questões de gênero. Além disso, ao registrar duas biografias de jovens, intento uma análise comparativa de suas trajetórias de escolarização.

A narrativa de Lycia sobre seu percurso de escolarização traz evocações desde momentos de sua infância, chegando propriamente ao ensino médio, etapa representada por impasses, sobretudo, quanto à dimensão do tempo experimentado na escola de ensino profissionalizante. Como veremos, no 3º ano do ensino médio, momento fulcral de transição, os jovens encontram-se diante de um impasse relativo à conciliação do tempo de preparação para o ENEM, exame que significa um rito de passagem para a universidade, e o estágio nas empresas, representando a oportunidade de ingresso no mundo do trabalho. No decorrer desta tese veremos como os jovens das escolas profissionalizantes se posicionam acerca deste dilema. Esta tese pretende dar voz as culturas negadas e silenciadas nos currículos e nas culturas escolares, como ocorre com as culturas juvenis populares.²⁷

²⁶ Entendo o conceito de trajetória como “o processo de configuração de uma experiência social singular” (KOFFES, 2001, p.27).

²⁷ SANTOMÉ, Jurjo Torres. *As culturas negadas e silenciadas nos currículos*. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

2. NA TRILHA DE UMA SOCIOLOGIA DA JUVENTUDE: IMAGENS SOBRE O “SER JOVEM” EM DIFERENTES CORRENTES SOCIOLÓGICAS

Antes de iniciar uma discussão que tem como base o universo empírico da pesquisa, qual seja, as experiências de jovens em duas escolas de ensino médio, considero interessante fazer uma incursão em torno das ideias recorrentes sobre “o ser jovem”, numa perspectiva sociocultural e histórica.

Neste sentido, uma das principais explicações sobre o que é ser jovem refere-se ao enquadramento de indivíduos em faixas de idade. A juventude, se entendida apenas por um critério etário, é comumente associada à idade de 15 a 24/29 anos, sendo esta uma representação baseada na chamada corrente geracional. Esta corrente compreende a juventude no sentido de *fase de vida*, enfatizando o aspecto de homogeneidade.

Segundo Pais (1990, p. 152; 2003, p. 48) esta corrente explicativa fundamenta-se nas teorias de socialização desenvolvidas pelo funcionalismo, a partir dos trabalhos de T. Parsons, S. N. Eisenstadt e J. S. Coleman, bem como nas teorias das gerações, representada por autores como K. Mannheim.

A questão essencial a discutir no âmbito desta corrente diz respeito à continuidade/descontinuidade dos valores intergeracionais. O quadro teórico dominante da corrente geracional baseia-se nas *teorias da socialização* desenvolvidas pelo *funcionalismo* e na *teoria das gerações*. No quadro das teorias funcionalistas da socialização, os conflitos ou descontinuidades intergeracionais são vistos, na maior parte dos casos, como “disfunções” nos processos de socialização que respeitam à juventude tomada no sentido de *fase de vida*. Quanto aos defensores da *teoria das gerações*, tomam uma posição similar àquela que Einstein tomava, quando afirmava: “se existisse o movimento contínuo não haveria física”. Isto é, para os defensores da teoria das gerações, se não existissem descontinuidades intergeracionais não existiria uma teoria das gerações (PAIS, 2003, p. 48).

O autor explicita que os processos de socialização experimentados pelas novas gerações não estão imunes de conflitos ou descontinuidades, vistos sob a ótica da corrente geracional como disfunções. Isto porque nesta corrente há um modelo geracional a ser seguido, seja em termos de comportamentos e/ou valores. As disfunções ou anomia estaria aí presente a partir das rupturas a esses valores

em relação às gerações precedentes. Diferentemente da posição de classe, a situação etária é determinada pelo modo como certos padrões de experiência e de pensamento tendem a ser trazidos à existência pelos *dados naturais* da transição de uma para outra geração.

Conforme Mannheim (1952), qualquer unidade de geração particular é caracterizada pela semelhança dos dados que constituem a consciência de seus membros. Do ponto de vista sociológico, os dados mentais são significativos não somente por seu conteúdo real, mas por levarem os indivíduos que os partilham a comporem grupos, tendo, portanto, efeito socializador. Deste modo, a situação de geração está baseada na existência de um ritmo biológico da vida humana, a saber: fatores de vida e morte, um período limitado de vida e o envelhecimento (MANNHEIM, 1982, p. 71-73).

Eisenstadt²⁸ (apud ABRAMO, 1994, p.01), nesse sentido, afirma que as sociedades orientadas por critérios universalistas definem as etapas do ciclo da vida, quais sejam: o nascimento, o crescimento e o envelhecimento, porém, atribuem-lhes significados diferentes. Abramo (1994), a partir das ideias do autor, sintetiza que:

A estrutura interna e a função dos grupos etários também variam de sociedade para sociedade. Nas sociedades primitivas, a passagem entre o universo infantil e o adulto é altamente institucionalizada e ritualizada e os grupos etários têm funções e lugares definidos no sistema social. Nesses casos, a transição efetua-se com relativa facilidade (...). Nas sociedades modernas, altamente diferenciadas, onde vigoram “as máximas implicações dos critérios universalistas de distribuição de papéis e de orientação de valores universalistas”, a transição para a sociedade adulta se torna “muito mais difícil e complicada que em outras”. A acentuada divisão de trabalho e a especialização econômica, a segregação da família das outras esferas institucionais e o aprofundamento das orientações universalistas agudizam a descontinuidade entre o mundo das crianças e o mundo adulto, implicando um tempo longo de preparação que, comparado ao das sociedades primitivas, é menos institucionalizado e com papéis menos definidos (ABRAMO, 1994, p. 2-3).

²⁸ S. N. Eisenstadt, ao utilizar contribuições de Talcott Parsons e sua sociologia estrutural – funcionalista, e ao pesquisar grupos etários juvenis, comparou-os a partir das sociedades modernas e tradicionais. Ver, também, o artigo *Grupos informais e organizações juvenis nas sociedades modernas*. Textos Básicos de Ciências Sociais, Vol.IV, 1968 (Coleção Sociologia da Juventude).

Tomando as sociedades tribais, a passagem que se processa entre o universo infanto-juvenil e o adulto é marcada por papéis sociais mais fixos e definidos dentro do sistema social, portanto, há uma relativa facilidade no que se refere às transições experimentadas nesta fase da vida. Diferentemente, nas sociedades modernas, caracterizadas por uma acentuada divisão do trabalho social, especialização econômica e segregação da família de outras esferas institucionais, intensificam-se a descontinuidade entre o mundo infanto-juvenil e o mundo adulto. Isso porque tal descontinuidade implica um tempo maior de preparação dos indivíduos em face de seus processos de transição, cujos papéis sociais são menos definidos se comparados aos das sociedades de estruturas mais simples.

Afirma Eisenstadt (1956) que a função dos grupos etários é variável conforme o tipo de sociedade. Isto é, em qualquer das sociedades humanas, o processo biológico de transição por meio das distintas fases etárias está sujeito a definições culturais, como bem explicita.

A progressão gradual e o desabrochar do poder e capacidades não é simplesmente um fato (inevitável) universal, biologicamente condicionado. Embora os processos biológicos básicos sejam provavelmente mais ou menos semelhantes em todas as sociedades humanas, sua definição cultural varia – pelo menos em detalhes – de uma sociedade a outra, e todas elas têm que defrontar-se com problemas decorrentes do fenômeno idade (EISENSTADT, 1956, p.01).

Além disso, nas sociedades modernas há uma segmentação dos espaços destinados a elaboração das identidades e das relações solidárias necessárias à transição de faixas etárias. O tempo de preparação das novas gerações é então confiado à instituição escolar, que assume como função a transmissão de conhecimentos e valores para um bom desempenho na vida futura, incluindo a vida profissional. Ressalta Abramo (1994) que esse tipo de preparação direcionada a um momento posterior “implica uma grande dose de segregação do mundo adulto e um longo adiamento da maturidade social, que assim se desconecta da maturidade sexual e fisiológica” (ABRAMO, 1994, p. 03).

Indo além de uma perspectiva cujo foco de interpretação do “ser jovem” incide sobre limites etários, Levi e Schmitt (1996) argumentam que, como as demais épocas da vida humana, a juventude deve ser considerada uma construção social e cultural.

Com efeito, ela se situa no interior das margens móveis entre a dependência infantil e a autonomia da idade adulta, naquele período de pura mudança e de inquietude em que se realizam as promessas da adolescência, entre a imaturidade sexual e a maturidade, entre a formação e o pleno florescimento das faculdades mentais, entre a falta e a aquisição de autoridade e poder. Nesse sentido, nenhum limite fisiológico basta para identificar analiticamente uma fase da vida que se pode explicar melhor pela determinação cultural das sociedades humanas, segundo o modo pelo qual tratam de identificar, de atribuir ordem e sentido a algo que parece tipicamente transitório, vale dizer caótico e desordenado (...). De resto, é precisamente sua natureza fugidia que carrega de significados simbólicos, de promessas e de ameaças, de potencialidade e de fragilidade essa construção cultural, a qual, em todas as sociedades, é objeto de uma atenção ambígua, ao mesmo tempo cautelosa e plena de expectativas. Com esse olhar cruzado e ambivalente, no qual se misturam atração e desconfiança, as sociedades sempre “construíram” a juventude como um fato social intrinsecamente instável, irreduzível à rigidez dos dados demográficos ou jurídicos (...) (LEVI e SCHMITT, 1996, p. 08).

É necessário considerar, ainda, como bem destacada os autores, a dimensão simbólica que permeia o mundo dos jovens, sua natureza fugidia, fragilidades e potencialidades, seus modos de ser e suas visões de mundo. Algo que foge as explicações reducionistas utilizadas para fins de contagem de dados demográficos ou resoluções legais/ jurídicas.

Parto da perspectiva de que as diferentes formas de socialização e inserção dos jovens, a partir de seu universo sociocultural e posição de classe são determinantes para se conhecer de que juventude se está falando. Assim, ao recorrer a História é possível perceber como se processaram as diferentes construções acerca da infância/juventude visando uma compreensão de como essas construções se apresentam hoje.²⁹

²⁹ Levi e Schmitt (1996), ao citarem a obra de Phillippe Ariès, enfatizam que é preciso pôr em evidência a especificidade da juventude, não contentando-se em concebê-la como uma idade igual às outras, como a infância, por exemplo. A própria definição do que seja juventude é uma das primeiras dificuldades que se apresenta aos autores.

Conforme Schindler (1996, p. 269) as pesquisas mais recentes sobre a cultura juvenil no início da era moderna receberam um impulso fundamental com as afirmações de Philippe Ariès, segundo o qual na sociedade dos séculos XVI e XVII ainda não havia uma demarcação clara entre infância e juventude, bem como não havia uma noção precisa daquilo que hoje chamamos de adolescência.

A concepção da infância como categoria social é destacada por Ariès (1981, p.10), como fase processada a partir do desenvolvimento da sociedade moderna ocidental, com a progressiva instituição de um espaço específico de preparação do jovem para a vida adulta. Anteriormente ao século XVII, na Europa ocidental, o processo de socialização da criança se dava por meio de uma aprendizagem junto aos adultos, não apenas na família, mas num espaço coletivo mais amplo.

Este autor sinaliza para dois fenômenos importantes, acontecidos no século XVII, que trouxeram mudanças quanto à forma de tratamento conferido aos indivíduos não adultos: a transformação da família, reorganizando-se em torno da criança e fazendo desaparecer a antiga sociabilidade coletiva; e a extensão da instituição escolar, que passa a substituir a aprendizagem informal, distinguindo o processo de aprendizagem da criança em relação ao adulto.

(...) como a escola e o colégio que, na Idade Média, eram reservados a um pequeno número de clérigos e misturavam as diferentes idades dentro de um espírito de liberdade de costumes, se tornaram no início dos tempos modernos um meio de isolar cada vez mais as crianças durante um período de formação tanto moral como intelectual, de adestrá-las, graças a uma disciplina mais autoritária, e, desse modo, separá-las da sociedade dos adultos. Essa evolução do século XV ao XVIII não se deu sem resistências. Os traços comuns da Idade Média persistiram por longo tempo, até mesmo no interior do colégio, e, a *fortiori*, na camada não escolarizada da população (ARIÈS, 1981, p. 165).

Ariès destaca, no entanto, que na transição da sociedade tradicional para a moderna, a juventude referia-se a segmentos sociais que podiam manter seus filhos afastados da vida produtiva e social, a fim de permitir sua preparação para o futuro, ou seja, esta condição era possível apenas aos filhos da burguesia e setores da aristocracia. Estabelecia-se, nesse sentido, uma dicotomia, na qual, de um lado, ficava a população escolarizada, e de outro, aqueles que entravam diretamente na vida adulta muito cedo (ARIÈS, 1981, p.192).

(...) a partir do século XVIII, a escola única foi substituída por um sistema de ensino duplo, em que cada ramo correspondia não a uma idade, mas a uma condição social: o liceu ou colégio para os burgueses (o secundário) e a escola para o povo (o primário). O secundário é um ensino mais longo. O primário durante muito tempo foi um ensino curto, e, tanto na Inglaterra como na França, foram necessárias as revoluções sociais originárias das últimas grandes guerras para prolongá-lo (...). Do momento que o ciclo longo foi estabelecido, não houve mais lugar para aqueles que, por sua condição, pela profissão dos pais ou pela fortuna não podiam segui-lo nem se propor a segui-lo até o fim (ARIÈS, 1981, p.193).

Reconhecendo as distinções sociais explicitadas por meio da adesão a determinado tipo de ensino o autor caracteriza, então, a condição social dos jovens artesãos e camponeses da seguinte forma: aos sete anos vestiam-se como adultos, sendo considerados aptos a assumirem seus papéis sexuais e a trabalhar como criados pessoais ou aprendizes em oficinas. O trabalho das crianças, conforme o autor, “conservou uma característica da sociedade medieval: a precocidade da passagem para a idade adulta. Toda a complexidade da vida foi modificada pelas diferenças do tratamento escolar da criança burguesa e da criança do povo” (ARIÈS, 1981, p. 194). Portanto, a fase da juventude não representava uma preparação para a vida adulta, nem um desenvolvimento do intelecto, assim como era concebida para os filhos da burguesia e da nobreza.

Com o advento da industrialização na Europa, caracterizado por um forte distanciamento das classes sociais e por uma utilização mais intensiva da tecnologia no processo produtivo, é possível às famílias de maior poder aquisitivo manter afastados seus jovens do mundo do trabalho, já que havia um excedente de recursos de posse dessas famílias. Um caminho então seria o prolongamento dos estudos dos jovens oriundos dessas famílias. É dessa forma que surge a escolarização serial e regular.

A escolarização, até o século XVII, era monopólio do sexo masculino. “As mulheres eram excluídas. Por conseguinte, entre elas os hábitos de precocidade e de infância curta mantiveram-se inalterados da Idade Média até o século XVII” (ARIÈS, 1981, p. 189). O casamento era, assim, um dos principais destinos das jovens mulheres, e, mesmo quando ocupadas nas fábricas, encontravam-se quase sempre restritas ao universo doméstico.

É a partir do início da era moderna, com a sociedade industrial dividida em classes, que se desenvolve, em grande medida, a dramaturgia da juventude como portadora de esperanças e ameaças sociais latentes. De modo que, o tornar-se adulto assume características de um fenômeno de tipo cultural, seja com conotações positivas ou negativas, mas de todo modo determinante (SHINDLER, 1996, p.267). Isto porque, nos primórdios da modernidade, havia um relacionamento flexível do mundo adulto com relação aos mais jovens, “tal relação baseava-se não só num conceito de ordem hierarquicamente bem estruturado (...) mas também pela idéia essencial, orientada para um modelo social quase familiar, de um crescimento gradual no interior das relações sociais” (Ibid., p.268). Complementa o autor que:

Abordagens interpretativas de tipo histórico-antropológico que pretendam ser algo mais que um mero projetar no passado os problemas atuais não deveriam portanto entender a cultura juvenil da primeira era moderna apenas enquanto moratória social, e sim como fase de iniciação e transição rumo à vida adulta no sentido etnológico do ritos de passagem (SHINDLER, 1996, p. 268).

2.1 A juventude como invenção moderna

É no transcorrer das transformações socioeconômicas, culturais e políticas, que marcaram a era industrial capitalista do século XIX, que o conceito de juventude adquire uma nova dimensão social no mundo ocidental, passando o jovem a ser objeto de interesse não apenas da família e da igreja, mas uma questão de cunho social, de competência do Estado.

A juventude é construída, do século XIX ao início do século XX, através de instituições preocupadas com a proteção dos indivíduos ainda não maduros e diagnosticados em suas fragilidades, ou através de instituições interessadas na potencialização das capacidades desses indivíduos, entre as quais as instituições escolares, as ciências modernas, o direito, o Estado e o mundo do trabalho industrial (GROPPO, 2000, p.77).

Entretanto, os jovens enquanto indivíduos em face da ação das instituições, desde o século XIX, expressavam atitudes e comportamentos dissonantes do poder

disciplinador então exercido sobre os corpos e as vontades. Um poder difuso e diluído no tecido social.³⁰

Na vida cotidiana, os projetos dos poderes e dos saberes, das ciências, do Estado e dos juristas, dos moralizadores e pedagogos encontraram muitas vezes mais dissonâncias que ressonâncias, mas resistências que conformismo, mais lutas por autonomia que ajuste automático (GROPPO, 2000, P.77-78).

É assim, que, como fenômeno da sociedade moderna, a juventude passa também a ser vista como um problema social e objeto de estudos sociológicos. Conforme sublinha Abramo (1994) a juventude torna-se preocupação e tema de estudos na medida em que os chamados delinqüentes, excêntricos e contestadores começam a problematizar o processo de transmissão das normas sociais, revelando comportamentos discordantes dos padrões de socialização de suas sociedades.³¹

Abramo (1994) acrescenta que na modernidade há uma segmentação dos espaços de elaboração das identidades e das relações solidárias necessárias à transição de uma faixa etária para outra. A preparação de tal rito de transição é delegada, sobretudo, à instituição escolar, que tem a função de socialização das novas gerações e da transmissão de conhecimentos e valores para o desempenho da vida futura, incluindo aqui a vida profissional.

Uma conceituação contemporânea acerca da juventude é elaborada ainda por autores como Feixa (2015), situando especificamente a juventude na era da rede.

A juventude como categoria, que começou sendo uma etapa transitória relativamente curta, centrada na educação e cujo apogeu consistiu em ser a rainha do mercado, eterniza-se na era digital, a era da informação e a era da precariedade do trabalho. Eterniza-se até o ponto de se tornar a etapa mais duradoura da vida e, portanto, perde seu sentido porque deixa de ser uma etapa transitória e se torna permanente. Isto possui aspectos positivos no que diz respeito à flexibilidade cultural e capacidade inovadora dos jovens, mas também conta com aspectos dramáticos como a sua exclusão do

³⁰ Segundo a definição de Foucault (2007) na qual “ nas suas malhas os indivíduos não só circulam mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer a sua ação; nunca são alvo inerte ou consentido de poder, são sempre centros de transmissão” (FOUCAULT, 2007, p. 183).

³¹ Sobre isso ver *A Ação dos Grupos Juvenis*, cap. 4, do livro *Juventude: ensaio sobre sociologia e história das juventudes modernas* (Gropo, 2000).

mercado de trabalho e da tomada de decisões políticas de grandes âmbitos da sociedade (FEIXA, 2015, p.02).

Sendo a juventude uma invenção moderna, ela é, portanto, “tecida em um terreno de constantes transformações” (DIÓGENES, 1998, p.93). Neste sentido, qualquer busca de registro e conceituação de sua condição e de seus modos de atuação deve ter como referenciais suas práticas, movimentos e esferas de sociabilidade.³²

Nesta pesquisa, entendo a escola, instituição também surgida na modernidade, como uma esfera pública de socialização e sociabilidade juvenil, na qual seus sujeitos, ao defrontar-se com uma cultura escolar por vezes homogeneizante e disciplinadora, buscam meios de constituírem-se como atores/protagonistas, atribuindo sentidos as suas ações cotidianas, as suas trajetórias de escolarização e a seus projetos de vida.

Dito isto, a perspectiva de análise sobre a juventude, que neste trabalho de pesquisa terá maior ênfase, é a que a define como uma construção sociocultural. Tal perspectiva de entendimento da juventude difere da chamada *corrente geracional*, aproximando-se da *corrente classista*, cuja ênfase de análise é a classe social, e não somente o grupo etário.

Pais (2003) destaca que estas são as duas principais correntes teóricas da sociologia da juventude. Na corrente geracional é enfatizado um caráter unitário da juventude, na medida em que ela é entendida como *fase de vida*. Segundo esta corrente, admite-se a existência de uma *cultura juvenil* que, de certa maneira, se oporia à cultura das gerações adultas. Tal oposição poderá assumir diferentes tipos de *descontinuidades intergeracionais*, ora falando-se de uma *socialização contínua*, ora de *rupturas*, *conflitos* ou *crises intergeracionais*. Já na chamada *corrente classista*, na qual se é enfatizada a questão da classe social, a transição dos jovens para a vida adulta é pautada por desigualdades sociais, seja quanto a divisão sexual do trabalho, seja, principalmente, quanto à condição social. Explica Pais que, nesta corrente, as culturas juvenis são sempre culturas de classes, entendidas como

³² Conceito definido por Simmel (2006) como uma “*forma lúdica de socição, e mutatis mutantis* – algo cuja concretude determinada se comporta da mesma maneira como a obra de arte se relaciona a realidade” (SIMMEL, 2006, p. 65). Ver *Questões fundamentais da sociologia*, Zahar, 2006.

produto de relações antagônicas. São culturas juvenis apresentadas como “culturas de resistências”, ou seja, culturas negociadas a partir de um contexto cultural determinado por relações de classe (PAIS, 2003, p. 61).

A idade, como elemento classificatório, na corrente geracional, funciona diferentemente do enquadramento em uma classe social, da diferença de definição sexual, da classificação étnica, entre outros. Assim, na ótica desta corrente, a noção de transição, predominante da condição juvenil, parece ser uma visão reducionista, não dando conta de explicar a diversidade que esse conceito congrega, podendo-se então argumentar que a condição juvenil é socialmente variável.

Cabe, aqui, citar Bourdieu (1983, p.02) quando nos chama atenção para o fato de que falar dos jovens como se fosse uma unidade social, um grupo constituído, como os mesmos interesses, e relacionar esses interesses somente a uma idade definida biologicamente constitui uma manipulação evidente, portanto, defende o autor, é preciso estar atento aos diferentes universos sociais que permitem pensar a condição juvenil. Trazendo suas próprias palavras:

Seria preciso pelo menos analisar as diferenças entre as juventudes, ou para encurtar, entre as duas juventudes. Por exemplo, poderemos comparar sistematicamente as condições de vida, o mercado de trabalho, o orçamento do tempo, etc., dos “jovens” que já trabalham e dos adolescentes da mesma idade (biológica) que são estudantes: de um lado, as coerções do universo econômico real, apenas atenuadas pela solidariedade familiar; do outro, as facilidades de uma economia de assistidos quase-lúdica, fundada na subvenção, com alimentação e moradia a preços baixos, entradas para teatro e cinema a preços reduzido, etc. Encontraríamos diferenças análogas em todos os domínios da existência: por exemplo, os garotos mal vestidos, de cabelos longos demais, que nos sábados à noite passeiam com a sua namorada numa motocicleta em mau estado são os que a polícia pára (BOURDIEU, 1983, p. 2-3).

A juventude como fase é vivida de forma distinta. Os contextos sociais vão determinar, em grande medida, os modos de se vivê-la. Jovens como os pesquisados neste trabalho, trazem consigo o estatuto de estudante, filhos de pais trabalhadores, o que não é uma regra para todos os alunos dos meios populares. Alguns interrompem suas trajetórias de escolarização com o ingresso precoce no mundo do trabalho, como forma de “ascender o mais rapidamente possível ao

estatuto de adulto e às capacidades econômicas que lhes são associadas (...) ser reconhecido e se reconhecer como um ‘homem’” (BOURDIEU, 1983, p. 04).

Somente no estado do Ceará, dados da Secretaria da Educação (SEDUC)³³ apontam que, em 2012, dos 350.000 jovens matriculados no ensino médio da rede pública, 33.000 abandonaram a escola. Além do problema da evasão escolar, predomina uma visível distorção entre idade e série. A respeito do ensino médio cearense, por exemplo, dados apontam um percentual de 44,7% de jovens matriculados no ano incorreto.³⁴ Conforme sugere estudos:

Independente do lugar, a relação dos adolescentes com a escola é muito parecida. Os obstáculos também são semelhantes. Alguns deles estão relacionados com o contexto socioeconômico, como o trabalho precoce, a gravidez e a violência familiar e no entorno da escola. Outros estão vinculados a questões ligadas à organização da escola, como os conteúdos distantes da realidade dos alunos; a falta de diálogo entre alunos, professores e a gestão da escola; a desmotivação e as condições de trabalho dos professores; a violência do cotidiano escolar e a infraestrutura precária dos estabelecimentos. (VOLPI, SILVA, et. al., 2014, p.08).

Levando em conta nosso contexto, ao se falar em juventude no plural, cabe destacar também aquela “barrada” pela polícia, cuja existência é marginalizada, seja por sua aparência, cor de pele e condição socioeconômica.

Consoante Lahire (2006) a juventude, longe de ser apenas uma palavra, pode ser entendida como uma “condição de existência e de coexistência sob uma tripla imposição”, qual seja, a imposição da escola, a dos pais e a do grupo de pares, que assemelham – se por viver uma situação transitória comum, mas experimentada de forma diferente segundo o meio social e cultural de origem, a situação escolar e o sexo (LAHIRE, 2006, p. 425).

³³ Divulgados no jornal O POVO, Caderno Cotidiano, pág.4, 4 de agosto de 2014.

³⁴ Comparando dados publicados em dois jornais de circulação local, *Diário do Nordeste* e *O Povo*, temos que em 2012, 117.112, dos 323.356 alunos matriculados no ensino médio não estavam no ano correto. O elevado índice de abandono escolar é outro dado que chama atenção. Na rede estadual de ensino, 38.093 dos 343.246 alunos matriculados no ensino médio abandonaram a escola (11,1%) no ano passado. Fonte: <http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/cadernos/cidade/46-dos-estudantes-da-rede-estadual-estao-no-ano-errado-1.382042>. Acesso: 01/05/2014. Já dados do Jornal o POVO trazem números diferentes, embora aproximados, apontando que, em 2012, é em número de 156.000 o alunos em defasagem idade/série. Em 2013, o percentual de evasão escolar é de 9,6%, sendo o menor dos últimos seis anos. Caderno Cotidiano, pág.4, 4 de agosto de 2014.

2.2 Juventudes, escola e rituais de transição.

Intento trazer, neste tópico, uma reflexão sobre “rituais de passagem”, tendo como pano de fundo a relação entre juventude e escola. Como definir um ritual? Como ele se expressa no cotidiano? As transições dos jovens para a vida adulta podem ser entendidas como rituais? Em que medida os rituais são observados na esfera pública da escola? ³⁵ São algumas perguntas que emergem na medida em que me detenho em autores como Goffman (2011) acerca dos rituais de interação. De início, é preciso pensar tais rituais em seus contextos de referência, os quais não se resumem a esfera pública, mas também podem ser observados na esfera privada, ou seja, na casa, por meio do cumprimento de uma rotina, inscrita numa regularidade e continuidade. Nesta perspectiva, o ritual se apresenta como modelo de ordenamento do social na medida em que...

(...) as sociedades, em qualquer lugar, se quiserem ser sociedades, precisam mobilizar seus membros como participantes autorreguladores em encontros sociais. Uma forma de mobilizar o indivíduo para esse propósito é através do ritual; ele é ensinado a ser perceptivo, a ter sentimentos ligados ao eu e um eu expresso pela fachada, a ter orgulho, honra e dignidade, a ter consideração, tato e uma certa quantidade de apuro (GOFFMAN, 2011, p. 49)

Orgulho, honra e dignidade são para o autor alguns elementos do comportamento humano a serem considerados quando optamos por observar, enquanto participantes, o jogo de interações sociais, como algo implicitamente relacionado a uma natureza humana universal, construída a partir de regras morais. O mundo social é aqui entendido como um mundo ordenado de ações e interações, ou seja, um mundo de regras, que se acentuam na medida em que os indivíduos encontram-se e interagem face a face, e visam preservar uma imagem de si, uma “fachada”. Entretanto, complementa o autor:

³⁵ Conforme Diógenes (2014) os significados de público e privado, de maneira geral, estão relacionados às formas de uso e comportamento nos espaços das cidades modernas, na denominada esfera pública. Estas duas esferas da vida social são, via de regra, interpretadas de forma dicotômica. Sobre essa discussão ver autores como Hannah Arendt, *A condição humana* (2009); Richard Sennett. *O declínio do homem público* (1998); e Zygmunt Bauman, *Em busca da política* (2000).

A capacidade geral de ser limitado por regras morais pode muito bem pertencer ao indivíduo, mas o conjunto particular de regras que o transforma num ser humano é derivado de requerimentos estabelecidos na organização ritual de encontros sociais (GOFFMAN, 2011, p. 49).

Goffman concebe o elemento coercitivo e exterior das regras morais como algo que se sobrepõe à ação do indivíduo, o que nos remete a noção de *fato social* presente no pensamento de Durkheim.³⁶ Assim, para se manter um encontro ou empreendimento como um sistema viável de interação organizado por meio de rituais, as variações do comportamento humano (ter orgulho ou honra, obedecer a regras, etc.) devem ser mantidas dentro de certos limites e contrabalançadas por modificações relativas a regras e entendimentos. Isso porque...

(...) a natureza humana de um conjunto particular de pessoas pode ser especialmente projetada para o tipo especial de empreendimento em que elas participam, mas ainda assim todas essas pessoas precisam ter dentro delas algo do equilíbrio de características necessárias para um participante utilizável em qualquer sistema organizado ritualmente de atividade social (GOFFMAN, 2011, p.50)

Acerca dos ritos e dos rituais a antropologia nos traz importantes contribuições para o seu entendimento. Gennep (2011), por exemplo, em obra clássica sobre *os ritos de passagem* irá dizer que é o próprio fato de viver que exige passagens sucessivas de uma situação social a outra, de tal modo que a vida individual do ser humano consiste numa sucessão de etapas como nascimento, puberdade social, casamento, paternidade, progressão de classe, especialização de ocupação, morte. A cada uma dessas etapas estão relacionadas cerimônias cujo objetivo é similar, ou seja, fazer passar o indivíduo de uma situação determinada à outra situação igualmente determinada. A própria modificação do indivíduo só é possível, argumenta Gennep, porque ele traz consigo diferentes e sucessivas etapas passadas, experimentadas no limiar de fronteiras.

Daí a semelhança geral das cerimônias do nascimento, da infância, da puberdade social, noivado, casamento, gravidez,

³⁶ Conforme Durkheim (2001) é um fato social toda ação exterior às consciências individuais, que exerce efeito de coerção sobre essas mesmas consciências.

paternidade, iniciação nas sociedades religiosas e funerais. Além do mais, nem o indivíduo nem a sociedade são independentes da natureza, do universo, o qual também está submetido a ritmos que afetam a vida humana. Também no universo há etapas e momentos de passagem, marchas para adiante e estágios de relativa parada, de suspensão (...) (GENNEP, 2011, p. 24).

Peirano (2001) afirma que os ritos, enquanto sistemas de comunicação simbólica construídos por meio da cultura, significam não apenas uma ação que corresponde a um sistema de ideias, mas também são socialmente eficazes. Tal eficácia deriva do seu caráter performativo, ou em outras palavras, do compartilhamento de alguns traços formais e padronizados variáveis, que são fundados em construções ideológicas particulares.

Desta forma, diz a autora: “o vínculo entre forma e conteúdo torna-se essencial à eficácia e as considerações culturais integram-se, implicadas, na forma que o ritual assume” (PEIRANO, 2001). Diante destas definições sócio antropológicas, retomo a perguntas iniciais deste texto, visando um diálogo investigativo: As transições dos jovens para a vida adulta podem ser entendidas como rituais? Como os rituais podem ser observados na esfera pública da escola?

Segundo Marques (2003, p.141) a imagem de juventude como um processo de diferentes transições é uma ideia partilhada por sociólogos cujo olhar se volta a diferentes questões relacionadas à sociologia da juventude. Pais (2009), por exemplo, acentua que na passagem para a chamada idade adulta continua a predominar uma valorização de determinados marcadores como a obtenção do primeiro emprego, o casamento e o nascimento do primeiro filho, embora tais “ritos de passagem”, nas sociedades contemporâneas, não se apresentem de modo preciso. Para o autor, a condição juvenil na atualidade é perpassada por uma “situação de impasse” experimentada por muitos jovens em relação ao futuro. Isto porque é um contexto de precariedade que tende a pautar suas trajetórias de vida, permitindo uma suposta passagem simbólica da juventude para a idade adulta, onde poucos efetivamente reúnem condições de independência econômica estável.

Pode-se dizer, nesta perspectiva, que as transições para a vida adulta passam por algumas etapas, hoje não necessariamente lineares, tais como: 1)

constituição de uma identidade social e de um universo de crenças e de valores; 2) orientação e inserção profissional; 3) criação da própria entidade familiar e residencial; e 4) autonomização pessoal (MARQUES, 2003, p.142).

Vale ressaltar, concordando com argumentos da autora que, para parte significativa de jovens das sociedades modernas, e aqui me refiro aos jovens de classes populares, a transição fundamental é aquela que se processa com a saída do sistema educativo e a entrada no mercado de trabalho. Neste sentido, estas transições, se entendidas como rituais de passagem para a vida adulta, ganham eficácia na medida em que são reconhecidas pela sociedade como formas de integração e autonomia do jovem em relação ao mundo adulto.

Um dos principais espaços de socialização e sociabilidade juvenil, e campo no qual se é legitimado tal rito de passagem, é a escola. Neste aspecto, McLaren (1991, p. 30), investigando o modo como os rituais se apresentam numa escola católica canadense, cujos alunos são imigrantes portugueses e filhos de trabalhadores, adota a perspectiva de ritual na qual os conceitos de poder e dominação estão implicitamente presentes. O ritual é aqui considerado como uma produção cultural construída no sentido de uma referência coletiva ao simbólico e à experiência da classe social de um grupo. Com base nisso, o ritual é tido também como um evento político, constituindo parte das distribuições objetificadas do capital cultural dominante da escola, seus sistemas de significação, gostos, atitudes e normas que legitimam a ordem social existente. Assim:

A cultura da sala de aula não se manifesta como uma unidade pura ou desencarnada, uma entidade homogênea, mas é, ao invés disso, descontínua, turva, e provocadora de competição e conflito; em uma coletividade cheia de “competições” entre ideologias e disjunções entre condições de classe, cultura e símbolos (MCLAREN, 1991, p.35).

O autor posiciona-se a favor do argumento de Bourdieu e Passeron (2011, 2015) no qual a escola contribui para a reprodução das desigualdades sociais, uma vez que prepara os estudantes das classes trabalhadoras para ocupar postos de trabalho menos qualificados na escala ocupacional. Todavia, para McLaren (1991) a dinâmica da reprodução não se dá fora do campo da contestação e da luta entre os atores sociais. Partindo de uma interconexão entre as esferas macro e micro, o autor

pressupõe que as subjetividades dos alunos também são produzidas pela escola, devendo ser objeto de investigação.

Tendo como ponto de partida a chamada pedagogia crítica, McLaren (1997) defende que é preciso descortinar o papel que a escola representa em nossa vida política e cultural. Isso porque os teóricos educacionais críticos veem as escolas não somente como locais de instrução, mas também como arenas culturais onde uma heterogeneidade de formas ideológicas e sociais disputam o poder.³⁷ (MCLAREN, 1997, p. 192). Nesta perspectiva, a análise que se faz da instituição escola é ambígua, isto é, ora definindo-a como mecanismo de seleção de grupos sociais, sobressaindo-se aqueles mais privilegiados em termos de raça, classe e gênero, ora como agências direcionadas a habilitação pessoal e social dos indivíduos. Desta forma

A natureza dialética da teoria crítica da educação permite ao pesquisador em educação ver a escola não simplesmente como uma arena de doutrinação e socialização, ou um local de instrução, mas também como um terreno cultural que confere poder ao estudante e promove a autotransformação. (MCLAREN, 1997, p. 200).

Acerca de um diálogo entre as Ciências Sociais e a Educação busco realizar, nesta pesquisa, uma análise reflexiva com base na tessitura teoria/empíria, questões macro e micro da realidade social. Trago, como veremos a seguir, uma descrição do campo e dos interlocutores da pesquisa, mirando uma escola pública de ensino médio profissionalizante e uma escola pública de ensino médio regular localizadas na cidade de Fortaleza – Ceará.

³⁷ A propósito de uma teoria crítica da educação e da análise do currículo ver o artigo *Currículo e identidade social: territórios contestados*, de Tomaz Tadeu da Silva, 1995.

3. QUANDO O CAMPO É A ESCOLA: INVESTIGANDO O ENSINO MÉDIO PROFISSIONALIZANTE.

Iniciei o estudo exploratório em campo a partir de uma conversa informal com a coordenadora pedagógica da Escola de Ensino Profissionalizante Paulo VI, que aceitou a proposta de realização de uma atividade de intervenção, a qual denominei oficina de intervenção na escola ³⁸. Como uma primeira forma de aproximação com os interlocutores da pesquisa, que são os jovens estudantes do ensino médio, procurei conciliar as atividades de professora e de pesquisadora.

A partir desta oficina de intervenção, intitulada “Ensino Médio: Educação e Trabalho”, com uma turma de 45 alunos, obtive alguns depoimentos de jovens alunos do 1º ano acerca do sentido da escola/estudo e do ensino médio, neste caso específico o profissionalizante.³⁹ Tratava-se aqui também de apreender, num primeiro momento, as articulações existentes entre seus projetos de vida e a experiência escolar, visando conhecer quais as expectativas de futuro são explicitadas por jovens alunos, então recém-ingressos no ensino médio, diante da relação escola e trabalho.

Procurei agendar esta oficina na escola profissionalizante com duas semanas de antecedência, de modo que eu pudesse planejar melhor o desenrolar da atividade conjuntamente com os alunos da licenciatura e que a direção escolar pudesse reservar um espaço apropriado e equipamentos necessários à atividade. Em nenhum momento houve qualquer tipo de objeção a nosso intento, muito pelo contrário, a universidade normalmente é muito bem recebida entre os atores da escola pública. Obviamente que nas conversas prévias com as coordenadoras e a

³⁸ O primeiro contato que tive com esta escola foi em 2007, quando estudante do curso de licenciatura em Ciências Sociais da UFC e aluna da disciplina Prática de Ensino em Ciências Sociais, hoje Prática de Trabalho Docente, ministrada pela professora Neyara Araújo. Até então, esta era uma escola de ensino médio regular. No bojo das modificações ocorridas com a implantação do ensino médio profissionalizante no Ceará, em 2008, a escola adere à nova proposta de política educacional do governo do Estado, passando a ofertar ensino profissionalizante em tempo integral, a partir dos seguintes cursos: técnico em enfermagem, segurança do trabalho, rede de computadores, hospedagem e logística. Fonte: http://escolaprofissionalpaulovi.blogspot.com.br/p/blog-page_5212.html. Acesso: 26/11/2014.

³⁹ Trata-se de uma oficina ministrada por alunos do curso de licenciatura em Ciências Sociais da UECE, a qual orientei como professora substituta da referida universidade e tendo em vista a investigação que estava concomitantemente desenvolvendo. O termo “intervenção” refere-se justamente a atuação da comunidade universitária junto à escola pública. Em termos metodológicos situo esta atividade como ponto de partida para pesquisa exploratória realizada nesta escola.

direção da escola foi-me perguntado o tipo de assunto que nós pretendíamos abordar com os jovens. Por conta disso, lhes repassei um roteiro de planejamento da oficina, justificando ser uma atividade tanto de ensino, já que se tratava de “ensaios de aula” de jovens licenciandos, como de pesquisa, no qual o resultado final da atividade, ou seja, os escritos dos jovens inseridos no ensino profissionalizante, seria o ponto de partida pra tese de doutorado.

Após duas semanas de planejamento em sala de aula, nos dirigimos da Universidade Estadual do Ceará, saindo do Campus Itaperi, para à escola profissionalizante Paulo VI, no bairro Jardim América. Um pequeno grupo de alunas foi de carona comigo, enquanto os demais optaram por nos encontrar na própria escola. Éramos em número de oito pessoas. Ao chegarmos a nosso destino foi nos oferecido um lanche enquanto aguardávamos o término do recreio e a liberação da turma. Era por volta de 09h30min de uma manhã de sexta-feira.

A realização da oficina de intervenção com as exibições dos documentários ocorreram no auditório após o recreio e a liberação de uma turma do 1º ano do curso de logística. Minha intenção inicial era que a oficina fosse realizada com uma turma de jovens do 3º ano, mas fui advertida por uma das coordenadoras que nesta etapa final do ensino médio os alunos encontravam-se bem mais ocupados se comparados aos alunos dos 1º e 2º anos, tendo que conciliar as atividades de estágio nas empresas com a preparação para o ENEM. Assim sendo, foi à própria coordenadora que me indicou uma turma de 1º ano para realização da atividade. Abaixo o registro iconográfico.



Figura 01 – Oficina de intervenção “Ensino Médio: Educação e Trabalho”.

Foto da autora.

Como recurso didático-metodológico, e visando mobilizar uma discussão através de imagens quanto às percepções de jovens estudantes do 1º ano do ensino médio sobre a escola, o estudo, o trabalho e seus projetos de futuro, foram utilizados dois vídeos relativos a esses temas. O primeiro deles foi o documentário brasileiro *Pro dia nascer feliz*⁴⁰ (editado); já o segundo filme foi o curta-metragem *Ser alguém na vida*⁴¹, produzido por jovens estudantes da Escola Estadual Presidente Humberto Castelo Branco, em Fortaleza, através do projeto EMDiálogo com o ensino médio.

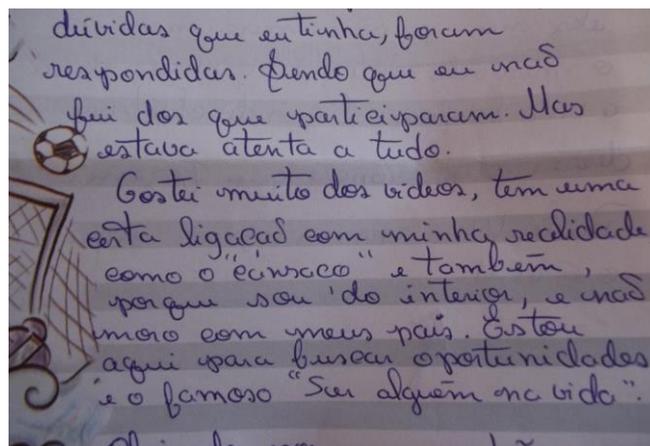
Trata-se, aqui, da utilização de uma imagem em movimento, diferentemente de uma fotografia ou pintura. Partindo da perspectiva de Peter Loizos (2008, p.137), “as imagens podem ressoar memórias submersas e podem ajudar entrevistas focais, criando um trabalho de ‘construção’ partilhada, em que pesquisador e entrevistado

⁴⁰ O documentário dirigido por João Jardim, em 2012, retrata os problemas da educação brasileira a partir de depoimentos de professores e alunos de escolas de diferentes regiões do país, quais sejam: uma escola rural de Pernambuco, uma da periferia de São Paulo e da periferia do Rio de Janeiro, e uma prestigiosa escola privada de um bairro de classe média alta da cidade de São Paulo. O filme narra a trajetória de jovens desses diferentes lugares sociais, seus sonhos, desafios e as transições vividas após a conclusão do ensino médio.

⁴¹ O curta-metragem narra à história de Adriano, que morava no interior do Ceará e veio cursar o Ensino Médio em Fortaleza. Longe da família, e como tantos outros jovens de classes populares, Adriano trabalha e estuda, alimentando sonhos de cursar uma universidade pública. A saudade, o cansaço, mas acima de tudo o desejo expresso no jargão popular de “ser alguém na vida”, leva o protagonista a crer no estudo como promessa de futuro.

podem falar juntos, talvez de uma maneira mais descontraída” (LOIZOS, 2008, p.137).

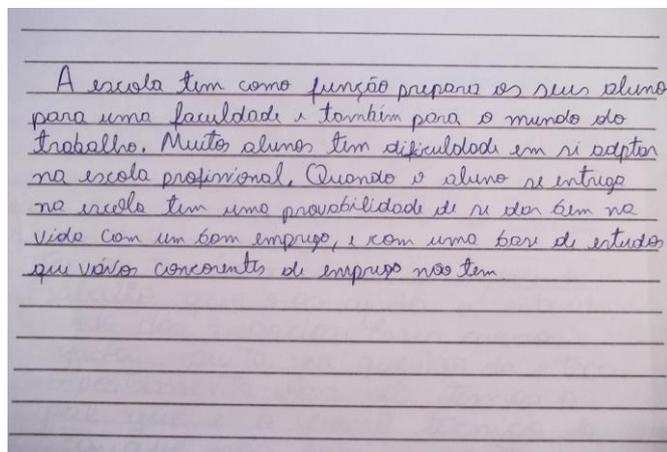
As imagens e cenas apresentadas nos dois vídeos suscitaram várias falas e posteriormente foi solicitado aos participantes que escrevessem em uma folha de caderno o que mais lhes chamou atenção nos dois documentários, bem como se havia alguma identificação com sua própria realidade enquanto aluno do ensino médio público. Alguns jovens, nos registros escritos recolhidos, reconheceram-se em situações semelhantes à dos protagonistas dos filmes. Uma jovem em particular revelou uma identificação por “ser do interior” e estar na cidade em busca de melhores oportunidades de vida. Já outros jovens expressaram especificamente suas visões sobre a escola de ensino profissionalizante. Vejamos na sequência os escritos de dois jovens.



devidas que eu tinha, foram respondidas. Sendo que eu não fui dos que participaram. Mas estava atenta a tudo.

Gostei muito dos vídeos, tem uma certa ligação com minha realidade, como o "cineco" e também, porque sou do interior, e não moro com meus pais. Gostei aqui para buscar oportunidades e o famoso "Ser alguém na vida".

Figura 02 – Mily: do interior para cidade em busca de oportunidades.



A escola tem como função preparar os seus alunos para uma faculdade e também para o mundo do trabalho. Muitos alunos tem dificuldade em se adaptar na escola profissional. Quando o aluno se entrega na escola tem uma probabilidade de se dar bem na vida com um bom emprego, e com uma boa base de estudos que vários concorrentes de emprego não tem.

Figura 03 – Guto: se entregar na escola para se dar bem na vida.

Estes fragmentos de escrita revelam as percepções iniciais destes jovens sobre o ensino médio profissionalizante. São visões nas quais estes sujeitos atribuem um sentido positivo as suas experiências escolares, depositando assim maior confiança no futuro. No entanto, ambos enfatizam o cansaço e a dificuldade de adaptação no momento de entrada na escola profissionalizante, destacando a necessidade de “*se entregar na escola*” como garantia de um emprego porvir. Foram encontrados também registros escritos dissonantes. Alguns jovens revelaram que o objetivo do governo com a criação das escolas de nível médio profissionalizante é gerar mão-de-obra barata, porque não suficientemente qualificada, para o mercado de trabalho. O fato de serem escolas que funcionam em tempo integral significa para alguns abrir mão de um maior tempo livre, como o tempo do lazer, haja vista que estes jovens passam os dois turnos na escola.

Neste sentido, acredita uma jovem que a escola profissionalizante dificulta sua vida em razão do tempo exigido, embora reconheça o estudo como elemento essencial para se ter um bom trabalho. Destaco a seguir dois depoimentos expressos por meio da escrita dos jovens interlocutores.

O objetivo do governo é obter com as escolas profissionais mão-de-obra barata. Porém o objetivo da escola é nos colocar no mercado de trabalho, mas, além disso, os nossos professores trabalham para que possamos passar no ENEM (Ana, 1º ano do ensino médio profissionalizante)

A escola dificulta muito a minha vida porque tenho bem menos tempo pra tudo, mas o estudo é essencial para a vida de qualquer pessoa e eu acho que esse é o único motivo de eu ainda permanecer na escola, até porque meus pais não permitem eu não estudar, porque eles querem o melhor pra mim (...) Pra qualquer trabalho hoje você tem que ter estudo e eu quero algo muito grande para o meu futuro, um emprego que trabalhe pouco mais que receba muito. Pretendo me formar em administração, mas não sei em qual área ainda, sei que para isso é preciso estudar muito e dar tudo de si e é isso que pretendo fazer (Tays, 1º ano do ensino médio profissionalizante)

Os depoimentos acima, embora se coloquem como reflexo de um discurso institucional, fazem lembrar de argumentos como os de Dayrell (2009, p.09) quando afirma que o universo escolar apresenta-se para muitos jovens por uma ambigüidade caracterizada pela valorização do estudo como uma promessa de

futuro. Uma forma de garantir um mínimo de credencial para se pleitear um lugar no mercado de trabalho, ou mesmo na universidade, e ao mesmo tempo parecem suprir uma possível falta de sentido que estes jovens encontram no presente.

Esta dimensão temporal parece ser significativa na elaboração de “guiões múltiplos de futuro”, expressão cunhada por Pais (2003, p. 08). Contudo, para este autor, que tem como referência de estudo jovens do contexto português, os projetos de vida idealizados por estes sujeitos abrem portas, por vezes, a um vazio temporal de enchimento adiado. São projetos de vida que não necessariamente coincidem com trajetórias de vida. Em contrapartida, é o presente, muito mais do que o futuro, que se enche de possibilidades, de diferentes experiências e desejos profissionais. Neste sentido, vejamos o depoimento a seguir.

(...) uma pessoa que termina o 3º ano do ensino médio numa escola regular se por acaso ela não passar na faculdade, que é o que a gente não quer realmente, ela vai ter que trabalhar. E pra trabalhar tem que ter um currículo e não vai ter nada? Tipo a gente também foca no ENEM, mas se por acaso a gente não passe, a gente já tem alguma coisa no currículo, no caso é o técnico em logística (Lycia, escola profissionalizante).

A possibilidade de cursar o ensino médio profissionalizante em uma escola que ofereça um curso técnico atrelado a uma base curricular comum aparece na fala da jovem como uma “vantagem” em relação aos alunos que estão no ensino médio regular. E embora atribua maior importância à dimensão do estudo não descarta a possibilidade, caso surjam oportunidades, de conciliação entre escola e trabalho num plano futuro.

Com efeito, as dificuldades de inserção que muitos jovens, hoje, experimentam, desafiam e mobilizam cada vez mais a “profissionalização da criatividade e a criativização da profissão em meio a um agir da obliquidade”⁴² (PAIS, 2012, p. 148). Isso vale principalmente para os jovens que desenvolvem uma atitude estratégica frente à aprendizagem, ao combinarem o capital cultural

⁴² O conceito remete a uma tentativa de compreensão da conjugação entre criatividade e profissionalização em meio à precariedade de postos de empregos formais. Remete ainda a ideia de trajetórias profissionais fragmentadas, instáveis e não lineares, mobilizando subjetividades criativas e estratégias de inserção profissional entre jovens possuidores de bons ou razoáveis capitais culturais. Tal é o caso de jovens produtores de histórias em quadrinhos, jovens empresários ou ainda DJ's, músicos, atores, etc.

adquirido pela escolarização formal, com a aquisição de conhecimentos e habilidades adquiridos por via informal, a partir de redes de sociabilidade, por exemplo.

Há ainda autores que fazem uso dos termos “presente alargado” ou “presente perpétuo” (NILSEN, 1998), visando a partir deles captar a modificação da noção de tempo nas sociedades modernas. Um tempo cujos processos de transição dos indivíduos não mais ocorrem, necessariamente, de forma linear. Nesta perspectiva, destacam que o “assentar na vida”, como parte de um processo de transição, é vivenciado por muitos jovens a partir de alguns dilemas.

O problema de lidar com incertezas em relação ao emprego e a outras questões parece criar um futuro em que a família e o emprego permanente são ingredientes importantes, mas tão distantes no tempo que as idéias e os ideais abstratos se tornam mais importantes como modo de pensar do que um planejamento consciente e deliberado, baseado em experiências e situações de fato. Desta forma, a transição para a idade adulta pode ser adiada talvez indefinidamente (NILSEN, 1998, p. 67).

Isso se dá porque tais transições, ao que parece, não estão dissociadas de questões mais amplas como as próprias transformações sociais e culturais das sociedades contemporâneas, denominadas pós-modernas. Tais transformações configuram-se, sobretudo, por profundas mudanças no campo do trabalho estruturado sob o capital, bem como por avanços significativos nos campos científicos e tecnológicos, que em maior ou menor grau, manifestam-se no cotidiano dos jovens. Nesta perspectiva, destaco o relato de outro jovem estudante do ensino médio profissionalizante no que se refere à escola e a projeção de um plano de vida para o futuro.

Pra mim eu tô almejando os dois. Trabalhar durante o dia e fazer a faculdade à noite. Conciliando os dois. O meu tempo dedicar aos dois. Pra depois aí eu pensar mais no meu futuro, se eu vou formar uma família. Uma das disciplinas de logística foi à contabilidade. E já estudei isso o ano passado, mas eu não sabia que dentro da logística tem a contabilidade. Eu fui saber durante o curso (...). Quando eu terminar o ensino médio eu quero ingressar na faculdade de Contabilidade [UFC]. Eu quero trabalhar também. Se pintar oportunidade de ficar no meu estágio, permanecer no estágio seria ótimo tanto pra mim (pausa) pra mim mesmo. Seria bom trabalhar durante o dia e fazer faculdade à noite. Depois disso é que eu vou começar a pensar mais pra frente (Chico, escola profissionalizante).

Chico nos fala do desejo de conciliação entre estudo e trabalho após a finalização do ensino médio, explicitando que seu objetivo maior é o ingresso no curso de Contabilidade da UFC. Todavia, havendo oportunidade de permanecer na empresa a qual irá estagiar ao final do ensino médio seria uma “ótima” experiência, o que certamente demandaria do jovem a conciliação entre as duas atividades.

Tratando-se do contexto brasileiro, conforme Corrochano (2011) se há um desejo de ingresso, ainda que precoce, dos jovens pertencentes às famílias de baixa renda no mundo do trabalho, dados também indicam que os 18 anos parecem ser a idade na qual parte significativa destes sujeitos, mesmo os que desfrutam de melhores condições socioeconômicas, busca uma ocupação. Segundo a autora, cabe considerar que a relação entre precariedade econômica e a decisão de ingressar no trabalho no tempo da juventude não é uma relação necessariamente direta. Deste modo, a partir dos 18 anos, fase de conclusão do ensino médio, portanto, um momento importante de transição da vida juvenil, a desigualdade social se manifestaria de forma mais incisiva nas chances de encontrar trabalho e na qualidade do trabalho encontrado do que mesmo na disposição para ingressar no mercado.

Estudo exploratório realizado por mim junto a jovens na Escola de Ensino Profissionalizante Paulo VI, em agosto de 2014, registrou frases soltas do tipo: “o ensino médio é uma fase que está mais próxima de terminar a escola”, “o trabalho supre nossas necessidades”, “estou na escola porque quero entrar na universidade”, “quando terminam o ensino médio acabam se acomodando”, “a base de tudo é a pessoa querer”, “a escola dificulta minha vida porque tenho bem menos tempo pra tudo”. Tais falas sinalizam que, para alguns jovens estudantes do ensino profissionalizante, a conclusão dos estudos se dá com o término do ensino médio e o ingresso no mercado de trabalho, já para outros o ensino médio é uma etapa de escolarização que abre caminho para a universidade, o que aponta de início para trajetórias de escolarização desiguais. O que há em comum entre estes sujeitos é o fato de que ao usufruírem de uma escolarização de tipo profissionalizante, experimentam mudanças significativas em suas rotinas de vida, já que participam de uma escola que funciona em tempo integral. Embora vise preparar para o mercado de trabalho, por meio da oferta de cursos profissionalizantes conjugada a um

currículo de base comum, também busca despertar o desejo de ingressar na universidade, como se supõe ser nas escolas de ensino regular.

Após sete meses desde a oficina exploratória realizada com uma turma de jovens do 1º ano do curso de logística, me dirigi novamente à escola no intuito de falar mais especificamente da pesquisa que estava realizando. Após adentrar o portão da escola, procurei a sala do núcleo gestor explicitando o tema, interlocutores e objetivos da investigação. Perguntaram-me sobre como pretendia realizar a pesquisa e colher as informações naquela instituição, ao que respondi ser por meio do acompanhamento e intervenção na disciplina Projeto de Vida. Apresentaram-me, então, a uma professora de História, que, na ocasião lecionava essa disciplina, e que me relatou do que se tratava os conteúdos, disponibilizando-me posteriormente o material didático por e-mail. Trata-se de uma apostila desenvolvida pelo Instituto Aliança em parceria com o governo do Estado do Ceará, a qual abrange diferentes temas distribuídos de acordo com as séries do ensino médio. São temas relativos à saúde, incluindo o *bullying* e suas diferentes formas de manifestação; as redes sociais; o saber lidar com as emoções; a qualidade de vida; a convivência interpessoal; as questões de gênero e família; e os projetos de vida atrelados à profissão. Segundo a própria descrição feita por uma jovem, em momento posterior, nas conversas em grupo.

Projeto de vida muitas vezes faz você parar e pensar, o quê que eu quero pro meu futuro, o que é que eu tô fazendo pro meu presente, entendeu? Muitas vezes no que eu quero fazer. Eu só comecei a pensar realmente no meu futuro, e de trabalho, e de questões dessas coisas, e de onde eu quero morar, alguma coisa assim, no Projeto de Vida. E eu já tenho uma coisa assim bem formada na minha mente. Eu quero fazer curso de inglês...falar fluentemente. Eu não quero morar no Brasil, de jeito nenhum. Eu quero morar nos Estados Unidos [risos dos colegas] e fazer faculdade por lá, mas se eu não conseguir, mas eu vou conseguir, fazer uma faculdade por aqui também, né? (Tays, escola profissionalizante).

Perscrutar dos jovens acerca de suas impressões sobre a escola atrelada ao delineamento de projetos, partindo da disciplina Projeto de Vida, era minha intenção inicial, tendo em vista que o próprio nome “Projeto de Vida” tenderia a suscitar nos jovens, a meu ver, inquietações e reflexões acerca do futuro, questão presente nesta investigação. No entanto, considerando já ter realizado uma pesquisa exploratória

com uma turma de 1º ano do curso de logística, em 2014, decidi por acompanhar essa mesma turma em ano subsequente e aleatoriamente.

Assim, semanas depois, com algumas cópias de instrumental de pesquisa em mãos, retornei a escola no intuito de aplicar um questionário. Nesta ocasião, não houve necessidade de um agendamento prévio. Os questionários foram aplicados no mesmo dia no horário de uma aula sobre empreendedorismo, lecionada por uma professora com formação em artes. Após alguns momentos de espera do término do recreio, adentrei a sala, me apresentei à turma, que era relativamente numerosa, e lhes falei sobre a investigação que estava realizando. Seus olhos demonstravam intensa curiosidade em saber o que era uma pesquisa de doutorado. Expliquei que se tratava de um trabalho no qual eu buscava compreender, dentre outros aspectos, os sentidos da escola e do ensino médio para os jovens, e que era bastante significativa à colaboração voluntária deles no estudo. Também lhes revelei que, naquele momento, minha presença entre eles tratava-se de um retorno a campo após uma oficina realizada em agosto de 2014. Alguns jovens, sem demora, lembraram-se da atividade, sinalizando positivamente para o preenchimento do questionário. De um total de 39 jovens presentes apenas um não se dispôs a responder as perguntas contidas no questionário.

A seguir, traço um breve perfil do jovem aluno do ensino médio profissionalizante a partir de questionário aplicado em março de 2015. A fim de se ter um estudo mais aprofundado optei por aplicar este instrumental de pesquisa junto aos mesmos jovens aos quais mantive um contato preliminarmente, ou seja, aqueles que participaram anteriormente da oficina, os quais encontravam-se, neste momento, no 2º ano do curso de logística. Visando a construção de um percurso metodológico de pesquisa, após análise dos questionários, escolhi quatro jovens (duas meninas e dois meninos) cujas respostas trouxeram *insights* novos e que mereciam ser mais bem discutidos, tal foi o caso da categoria tempo. Fiz a escolha então pela realização de uma conversa em grupo, realizada em outubro de 2015 na biblioteca da escola Paulo VI, no final de uma tarde de quinta-feira.

3.1 Perfil do jovem estudante de uma escola de ensino médio profissionalizante.

Os perfis apresentados são compostos basicamente de cinco variáveis aglutinadas em dados pessoais (idade, sexo, bairro onde mora); configuração familiar (com quem moram, escolaridade e ocupação dos pais ou responsáveis); dados escolares (série, atividades extracurriculares) e trabalho. Além dessas variáveis, o questionário conta com perguntas abertas visando conhecer as percepções dos jovens sobre a escola e sua relação com as expectativas de projeto de vida/futuro. O instrumental foi respondido por 38 jovens matriculados no 2º ano do curso de logística, numa manhã de quinta-feira, no horário de uma aula cedida por uma professora do curso. Cabe lembrar que se trata de uma turma dentro de um universo maior, ou seja, para cada curso profissionalizante oferecido pela escola há distintas turmas distribuídas entre os 1º, 2º e 3º anos do ensino médio.

- *Perfil 1 – Marcos, 16 anos, mora com a mãe e a avó [não declarou o bairro]. Após a conclusão do ensino médio pretende trabalhar e cursar uma faculdade. “Dependendo da empresa eu que eu estagiar pretendo continuar na empresa, caso seja boa, e cursar paralelo ao trabalho uma universidade de logística, engenharia civil, engenharia de produção, estou na dúvida entre as 3”.*
- *Perfil 2 – Henri, 17 anos, mora no Montese com a avó, a tia e o irmão. Após a conclusão do ensino médio pretende cursar uma faculdade e concluir o estágio. “Meu pai escolheu, não me arrependo de ter continuado na escola profissional”.*
- *Perfil 3 – Ney, 16 anos, mora no Benfica com a mãe e o pai, ambos possuem ensino médio completo, sendo o pai caminhoneiro e a mãe auxiliar de enfermagem. Pretende trabalhar após a conclusão do ensino médio. Para ele a escola profissionalizante contribui no seu projeto de futuro “pois tem aulas que aprendo a me portar num emprego”.*

- *Perfil 4 – Juli., 15 anos, mora no bairro Parque Dois Irmãos com o pai, a mãe e um irmão. Participa de projetos como monitoria. Deseja ingressar numa faculdade após a conclusão do ensino médio e ao mesmo tempo trabalhar, “conquistar minha independência”. Para ela o ensino médio de sua escola contribui no seu projeto de futuro por meio do sistema de cotas, aulão e simulados com foco no ENEM.*
- *Perfil 5 – Pedro, 16 anos, mora no bairro Conjunto Esperança com a mãe e a irmã. O pai tem ensino fundamental completo e trabalha como operário. A mãe tem o ensino médio completo e trabalha como técnica de enfermagem. Pedro vê a escola como “um divisor de águas na vida do estudante”. Participa de projetos como Paulo VI digital, monitor de história e redação e olimpíadas. Está decidindo o que fazer após a conclusão do ensino médio.*
- *Perfil 6 – Rana, 16 anos, mora no bairro Jardim América com o pai, a mãe e dois irmãos. A mãe apresenta-se com mais escolaridade que o pai, ensino médio incompleto e trabalha em um hospital. O pai tem o ensino fundamental incompleto e trabalha em uma capotaria. Rana após a conclusão do ensino médio deseja “ser contratada em uma empresa e fazer faculdade”.*
- *Perfil 7 – Dani, 16 anos, mora no bairro Conjunto Ceará com os pais. O pai é motoboy e a mãe doméstica, ambos com o ensino médio incompleto. Para ela a escola contribui com seu projeto de futuro porque “ensina a ter responsabilidade”. Após a conclusão do ensino médio deseja fazer faculdade de direito.*
- *Perfil 8 – Erson, 16 anos, mora com o pai, a mãe e o irmão. [Não declarou o bairro]. O pai possui o ensino fundamental incompleto e trabalha como motorista. [Não declarou a escolaridade e ocupação da mãe]. Erson participa de projetos extracurriculares como monitor de matéria. Acha a escola legal e deseja fazer uma faculdade após a conclusão do ensino médio.*
- *Perfil 9 – Isaac, 16 anos, mora no bairro Jardim América com a mãe, o pai e os irmãos. Os pais têm o ensino médio completo, sendo que o pai trabalha na*

prefeitura e a mãe trabalha “normal”. Após a conclusão do ensino médio quer trabalhar e estudar “para aprimorar o meu conhecimento”.

- *Perfil 10 – [Não declarou o nome], 15 anos, menina, mora no bairro Conjunto Ceará com o pai e a mãe, ambos possuem o ensino médio completo. O pai é técnico em eletricidade. A jovem estudante acredita que por meio da escola terá “um emprego garantido”. Quer ser bióloga e “trabalhar com o que gosta”. Para ela a escola contribui com seu projeto de futuro porque “ela nunca deixa nós desistir dos nossos sonhos”.*
- *Perfil 11 – Vitória, 15 anos, mora no Parque São Vicente – Siqueira, com a mãe e o pai. O pai possui ensino fundamental incompleto e trabalha como motorista. A mãe possui o ensino médio completo e trabalha como gerente. Vitória participa de projetos extracurriculares como Dance Paulo VI e monitoria. Escolheu estudar na escola Paulo VI pela “oportunidade de terminar o ensino médio com um curso profissionalizante e inserido no mercado de trabalho”. Após a conclusão do ensino médio deseja trabalhar na área do curso escolhido e cursar marketing na UFC.*
- *Perfil 12 – Régi, 16 anos, mora no bairro Serrinha com o pai, a mãe e uma irmã. O pai cursou até o ensino fundamental incompleto e atualmente “toma conta de um campo society”. A mãe possui o ensino médio completo e é dona de casa. Régi escolheu estudar na escola Paulo VI “por conta que é de ensino integral, profissionalizante e também por causa do curso que eu queria fazer”. Após a conclusão do ensino médio deseja “ir mais além”: “Tipo eu curso logística e quando eu sair vou querer fazer uma faculdade de logística”.*
- *Perfil 13 – Dudu, 15 anos, mora no bairro Rodolfo Teófilo com a mãe, os avós e duas tias. Os pais possuem o ensino médio completo, o pai trabalha como promotor de vendas e a mãe: “TSB”. [?]. Para Eduardo na escola “aprende-se vários valores éticos para a vida pessoal e profissional”. Após a conclusão do ensino médio deseja passar no ENEM e fazer faculdade de contabilidade ou administração de empresas.*
- *Perfil 14 – Pablo, 15 anos, mora no Jardim América com a mãe, a irmã e o padastro. Os pais possuem o ensino médio completo. O pai é corretor de*

seguros e a mãe atualmente está desempregada. Participa na escola do projeto Paulo VI digital. Para ele a escola “dá condições melhores no que se refere ao mercado de trabalho (...). Quando eu concluir o ensino médio estarei apto a trabalhar pois serei técnico em logística e isso irá me ajudar a conhecer o mercado de trabalho quando eu for engenheiro civil”.

Perfil 15 – Berg, 16 anos, mora no Parque Dois Irmãos com os pais. O pai tem o ensino fundamental incompleto e trabalha como mestre de obras. A mãe tem o ensino médio completo e é dona do lar. O jovem atua em projeto de monitoria na escola. Após a conclusão do ensino médio deseja “ir para a faculdade e ter um trabalho no horário em que não estiver na faculdade”.

- *Perfil 16 – Dant, 17 anos. Chama atenção por sua estatura. Mora no bairro João XXIII com o pai, a mãe e irmãs. Não soube informar a escolaridade dos pais. O pai é marceneiro e a mãe dona de casa. Dant após a conclusão do ensino médio pretende ser “desenhista de design de armas brancas e armas de fogo”.*
- *Perfil 17 – [Não declarou o nome], menino, 16 anos, mora no bairro Maraponga com o pai, a mãe e os irmãos. Os pais possuem o ensino fundamental incompleto. O pai trabalha como empresário e auxiliar de produção. A mãe “não ocupa nem um cargo”. Após a conclusão do ensino médio o jovem deseja “entrar em uma faculdade pública, fazer concurso, trabalhar e me qualificar mais ainda”.*
- *Perfil 18 – Tays, 16 anos, mora no bairro Itaoca com a mãe, o pai e uma irmã. Os pais cursaram o ensino médio. A mãe trabalha como segurança e o pai como mecânico. Para ela a escola oferece um bom ensino, mas não tem estrutura. “Percebemos que a diretoria e os professores são preocupados com a gente”. Após a conclusão do ensino médio deseja fazer uma faculdade e trabalhar.*
- *Perfil 19 – Chico, 16 anos, mora no Jardim América com o pai, a mãe e um irmão. Os pais possuem o ensino fundamental incompleto, sendo que o pai trabalha como controlador de acesso de carros em supermercado e a mãe trabalha em uma escola municipal. Após a conclusão do ensino médio*

pretende “continuar trabalhando no meu local de estágio e fazer uma faculdade noturna de contabilidade na UFC”.

- *Perfil 20 – Ana, 16 anos, mora no bairro Parquelândia com o pai, a mãe e uma irmã. Os pais possuem o ensino médio completo. A mãe trabalha como auxiliar administrativa e o pai como auxiliar na câmara dos vereadores. Escolheu estudar na escola profissionalizante por indicação de amigos, por ter uma boa direção e por ser profissionalizante. Após a conclusão do ensino médio quer “fazer o ENEM, concluir a faculdade e continuar no ramo do meu curso (logística-talvez)”.*
- *Perfil 21 – Lycia, 16 anos, mora no bairro Passaré com os pais, a avó e um irmão. O pai tem o ensino fundamental incompleto e a mãe o ensino médio completo, ambos são comerciantes. Participa como monitora de sala de aula (biologia). Escolheu estudar na escola porque “queria sair do ensino médio com um curso técnico, com alguma profissão”. Considera a escola agradável, embora tenha as suas falhas, “prepara para o mercado de trabalho, mas deixa a desejar com os preparativos pro ENEM, já que é uma escola integral se torna puxada a carga horária”.*
- *Perfil 22 – Bia, 15 anos, mora no Parque Dois Irmãos com a mãe. A mãe tem o ensino superior completo e trabalha como corretora de moda. Ana atua como monitora de português. Escolheu estudar na escola “por incentivo de uma ex-aluna e por causa do curso de logística e também por ter foco no ENEM”. Após a conclusão do ensino médio pretende cursar uma faculdade e conseguir um emprego.*
- *Perfil 23 – Júlia, 16 anos, mora no Parque Dois Irmãos com a mãe. A mãe possui o ensino médio completo e é empreendedora. O pai tem ensino superior completo e é professor. Júlia trabalha como modelo. Vê a escola “como um local de oportunidade que irá me preparar para o mercado de trabalho”. Após a conclusão do ensino médio deseja trabalhar e cursar uma faculdade.*
- *Perfil 24 – [Não declarou nome e bairro], 17 anos, menina, mora com a mãe e uma irmã. A mãe tem o ensino médio completo. A jovem aluna escolheu*

estudar na escola “por causa do curso profissionalizante”. Deseja fazer uma faculdade “do meu curso” (logística).

- *Perfil 25 – Guto, 15 anos, mora no bairro Vila Pery com a mãe e a tia. A mãe tem o ensino médio completo e trabalha como professora. Ele vê a escola “como uma preparação para o mundo do trabalho”. Após a conclusão do ensino médio deseja ingressar numa faculdade e “começar a trabalhar”.*
- *Perfil 26 – Isa, 17 anos, mora no bairro Jardim América com o pai, a mãe, o irmão, a irmã e uma sobrinha. Os pais cursaram o ensino médio completo. Atualmente a mãe dirige um ONG e o pai é eletricitista. Isa acredita que a escola “dá muitas oportunidades para crescer dentro e fora daqui; nos tornando cada vez mais rápido homens e mulheres”. Após a conclusão do ensino médio deseja ingressar numa faculdade, fazer cursos, “ser efetivada em alguma empresa e continuar com o ramo de meu curso técnico, logística”.*
- *Perfil 27 – Dan, 15 anos, mora no bairro José Walter com o pai e a mãe. Os pais possuem o ensino superior completo. O pai é funcionário público e atua na UECE. A mãe é professora de colégio. Dan trabalha como cinegrafista, fotógrafo e iluminação. Participa de projeto extracurricular como “poupança da sala”. Escolheu estudar na escola porque “queria me acostumar com o mercado de trabalho que é de tempo integral”. Acredita que a escola pode dá oportunidade de ingresso numa universidade pública com professores qualificados. Após a conclusão do ensino médio deseja ingressar numa faculdade pública e trabalhar na área que gosta.*
- *Perfil 28 – Vinicius, 15 anos, mora no Itaperi com o pai e a mãe. Ambos têm o ensino médio completo. O pai é representante de compras no ramo de construções e a mãe é responsável por cadastros em empresa de peças automobilísticas. Vinicius é monitor de história. Escolheu estudar na escola por que “não queria fazer somente o ensino médio, queria algo mais para minha vida por isso também busquei o curso de logística”. Deseja continuar o curso de logística só que em curso superior.*
- *Perfil 29 – Kel, 16 anos, mora no bairro José Walter com a mãe, o padrasto, o irmão e o filho do padrasto. A mãe possui o ensino médio completo e é dona*

de casa. O pai tem o ensino superior incompleto e trabalha na secretaria do estado do Ceará. Escolheu estudar na escola porque “é uma escola que oferece um ensino diferenciado, que sai com estágio”. Para ela escola contribui no seu projeto de futuro uma vez que “como eu não sabia que faculdade fazer as cadeiras do técnico ajudou muito”. Após a conclusão do ensino médio quer cursar uma faculdade, “me formar” e trabalhar.

- *Perfil 30 – Lucas, 15 anos, mora no bairro Jardim América com a mãe e o avô. Seus responsáveis são comerciantes. Lucas participa de projetos como monitoria disciplinar. Escolheu estudar na escola “devido o curso profissionalizante e a chance de sair com um emprego na área que eu gosto”. Deseja cursar uma universidade e estar empregado após a conclusão do ensino médio.*
- *Perfil 31 – Luan, 15 anos, mora no Parque Dois Irmãos com o pai, a mãe e o irmão. Os pais possuem ensino médio completo e superior completo, sendo que o pai é construtor civil e a mãe professora. Luan acredita que a escola “apesar da sua estrutura não atender as devidas necessidades é uma escola com ótimos professores e que nos disponibiliza bastante oportunidades como cursos extras”. Após a conclusão do ensino médio Luan quer fazer “alguns cursos técnicos, faculdade, arrumar um emprego e fazer concursos”.*
- *Perfil 32 – Mauro, 17 anos, mora no bairro Serrinha com a avó. A mesma possui o ensino fundamental incompleto e é dona de casa. Mauro queria “algo diferenciado para o mundo do trabalho” e por isso optou pela escola profissionalizante. Desejar cursar uma faculdade após a conclusão do ensino médio.*
- *Perfil 33 – Biel, 16 anos, mora no bairro Demócrito Rocha com o pai, a mãe, o tio e dois irmãos. Os pais possuem ensino fundamental incompleto e ensino médio completo. A mãe é dona de casa e também negocia móveis. O pai é comerciante. Na escola, Biel participa de um grupo de dança. Optou pelo ensino profissionalizante “por conta de me preocupar desde cedo com minha carreira profissional e com meu currículo. Não queria começar a me qualificar só após o ensino médio, achei a escola profissionalizante uma ótima opção p/*

começar”. Após a conclusão do ensino médio pretende “trabalhar e fazer engenharia de produção mecânica na UFC”.

- *Perfil 34 – Bernar., 16 anos, mora no bairro Damas com a mãe. Os pais possuem ensino médio incompleto e ensino médio completo. A mãe é professora e o pai trabalha em uma empresa de aviões. Bernar vê a escola como “um lugar onde vou aprender mais e uma forma de ficar longe da criminalidade, fugir de algumas confusões”. Tem como projeto de futuro, após a conclusão do ensino médio, “cursar uma faculdade de administração e educação física” além do querer “servir meu país me tornando do exército”.*
- *Perfil 35 – Lino, 16 anos, mora na Barra do Ceará com os pais, que possuem o ensino médio incompleto. O pai é técnico de instalação em uma empresa de telecomunicações e a mãe é cozinheira. Lino é monitor de matemática e filosofia e líder de sala. Escolheu estudar na escola por ser de tempo integral e pelo curso que o chamou atenção. Acredita que a escola contribui no seu projeto de futuro “pois pras faculdades que pretendo cursar [matemática ou contábeis] as aulas do técnico só trazem mais conhecimentos”.*
- *Perfil 36 – Vic., 16 anos, mora no Itaperi com o pai, a mãe e uma irmã. Afirma que a mãe possui o ensino superior completo, mas não declarou sua profissão. Victor participa de projetos escolares como o Ed. Física na escola, líder de sala e monitor de educação física. Escolheu a escola porque alguns amigos indicaram. Após a conclusão do ensino médio “pretendo entrar na faculdade de administração ou de logística e trabalhar em uma empresa boa”.*
- *Perfil 37 – Fábio, 17 anos, mora no bairro Montese com os pais. Ambos possuem o ensino fundamental completo. A mãe é dona de casa e o pai é dono de uma movelaria. Fabio acredita que a escola talvez ajude a ter um conhecimento geral do mundo do trabalho. Pretende fazer concurso “para evoluir na carreira militar, aumentar de patente”.*
- *Perfil 38 – Clécio, 16 anos, mora na Vila Manoel Sátiro com a mãe, dois irmãos e duas irmãs. Os pais têm o ensino fundamental incompleto, e ambos são agricultores. A mãe agricultora aposentada. O jovem aluno participa de projetos como o Olimpíada de Astronomia. Escolheu a escola “porque fica o*

dia todo estudando, também por qualificar os alunos para o mercado de trabalho, mas, eu gostaria que fosse uma escola de tempo integral que não fosse profissionalizante, pois eu gostaria de estudar mais para o nível superior”.

Os perfis revelam, de modo geral, uma preocupação maior do jovem no que se refere à conciliação entre o ingresso na universidade e a inserção no mercado de trabalho. A maior parte das respostas abertas obtidas por meio do questionário mostra que os jovens expressam o desejo de fazer uma faculdade após a conclusão do ensino médio, citando cursos como Direito, Marketing, Contabilidade, Administração, Engenharia civil, Engenharia de produção mecânica, Educação física, Logística em nível superior. As exceções são pontuais, sendo observadas em respostas como as de Dant (perfil 16) que *“pretende ser desenhista de armas brancas e de fogo”*, e Fábio (perfil 37) que pretende seguir carreira militar. Há casos também de indecisão quanto a que rumo tomar após a saída da escola, como sublinhado por Henri (perfil 05). Atrelado a isso, encontramos respostas que remetem ao desejo de também estar inserido no mundo do trabalho após o 3º ano. Um olhar atento perceberá que, por diversas vezes, são citadas a questão do estágio no ensino médio como um motivador para a escolha de estar estudando numa escola de ensino profissionalizante.⁴³ Afirmações como “dependendo da empresa em que eu estagiar pretendo continuar na empresa e cursar paralelo ao trabalho uma universidade” (...) (Marcos, perfil 01), “queria sair do ensino médio com um curso técnico, com alguma profissão,” (Lycia, perfil 21), “é uma escola que oferece um ensino diferenciado, que sai com estágio” (Kel, perfil 29), “não queria fazer somente o ensino médio, queria algo mais para minha vida por isso busquei o curso de logística” (Vini, perfil 28), são bem ilustrativas nesse sentido.

Algo que chama atenção e merece uma melhor discussão é a dimensão do tempo nas escolas de ensino profissionalizante. Por se tratarem de estabelecimentos que funcionam em tempo integral, elas trazem mudanças nas formas de sociabilidade entre os atores escolares. A presença do grupo, professores e gestores da escola torna-se muito mais frequente do que o contexto familiar. Os

⁴³ Ao 3º ano do ensino médio profissionalizante os alunos devem cursar o Estágio Curricular obrigatório e remunerado.

perfis revelam que, para maior parte dos jovens, o fato de estarem usufruindo de dois turnos numa escola pública é algo positivo, sendo inclusive um dos motivos que os levaram a optar pelo ensino profissionalizante, embora para eles seja difícil o processo de adaptação. Lidando-se com um contexto de fruição de um tempo integral de escolarização, cabe a reflexão: como o tempo se constitui nas trajetórias de vida e escolarização dos jovens e em seus processos de transição?

Os escritos de Tays (perfil 18), registrados por meio de oficina, trazem: “a escola dificulta muito a minha vida porque tenho bem menos tempo pra tudo, mas o estudo é essencial para a vida de qualquer pessoa”. Já para Dan (perfil 27) que estuda e exerce atividade de cinegrafista, fotógrafo e iluminação nos finais de semana, a dimensão do tempo, neste caso o integral, aparece como um elemento que antecipa e prepara para uma possível rotina no mundo do trabalho. Daí dizer que escolheu a escola de ensino profissionalizante porque “eu já queria me acostumar com o mercado de trabalho que é de período integral”. O que seria esse “tudo” expresso por Tays? Qual o trabalho imaginado por Dan? Como se dá a fruição do tempo no cotidiano desses atores? Vejamos mais detalhadamente o relato destes dois jovens registrados por meio de conversas em grupo. Solicitei na ocasião que narrassem para mim e seus pares como era a rotina de vida de um estudante do ensino profissionalizante, a qual se observa ser capturada pela lógica do tempo linear.

(...) eu entrei na escola profissionalizante no primeiro mês eu tava chegando em casa acabada, deitava e dormia logo e pronto. Era essa a minha vida. No começo eu não tinha vida. Eu vinha pra escola, chegava e dormia. Eu só fazia isso. E até nos finais de semana que eu já tava muito cansada da semana eu só ficava em casa. Mas eu fui me acostumando, me acostumando. É muito difícil eu fazer tarefa em casa, estudar em casa, alguma coisa assim. Eu tento fazer o possível de fazer tudo aqui pra não levar nada pra casa. Pra chegar em casa só descansar ou então sair com os amigos. Aí minha rotina é acordar 6:30 tá aqui 7:20, 7:30. [mora na Serrinha]. Aí eu venho saio daqui quatro e quarenta e cinco, quatro e quarenta. Aí eu chego em casa cinco horas, tomo um banho. Quando eu saio eu só merendo e saio e chego meia noite. Aí fico mexendo no celular aí durmo tarde. E quando eu tô muito cansada do dia eu só faço chegar em casa, deitar e pronto. Mas eu não estudo em casa, porque eu nunca fui de estudar em casa, porque eu não gosto (...). Tempo do lazer aqui é só nos intervalos, porque tipo quando falta um professor você não fica sem aula ou vai outro professor ou vai algum aluno ensinar alguma matéria. A gente não tem pausa. Aí é isso, né. A gente nunca para não aqui. Até quando acontece algum problema na escola, eles não liberam a gente, a gente fica aqui. Eles dão um jeito,

mas a gente continua na escola. Não tem escapatória (Tays, perfil 18, escola profissionalizante).

Logo no começo, né, todo mundo passou por essa fase de ir pro colégio, chegar em casa e dormir, ir pro colégio, chegar em casa e dormir. Todo mundo passou por essa fase. Mas de um tempo pra cá, começou a sobrecarregar um pouco a gente, com trabalho da escola, com trabalho externo e o que eu faço no meu dia a dia. Acordo de manhãzinha cedo, costumo acordar 5:00h em ponto porque eu moro longe [mora no José Walter]. Eu acordo 5:00h vou pro terminal da Parangaba, chego aqui sempre por volta das 6:40, 6:50, 7:00h, depende do trânsito. Aí têm os horários de intervalo, os horários de almoço. Quando eu chego em casa sempre tomo um banho e vou jogar. Sou apaixonado por jogo, por tecnologia, por computador, essas coisas. Sempre gostei muito e eu acredito que 'desestressa' um pouco porque a gente sai da nossa realidade. A gente sai da realidade pra viver a realidade do jogo (...), por exemplo, se eu chego em casa umas seis horas aí eu jogo até as nove mais ou menos e depois disso eu vou ver sobre peças de computador, porque eu adoro. Aí eu vou estudar sobre Hardware, eu tô fazendo um curso sobre Hardware à noite também pela internet. Todo dia eu estudo a noite sobre peças de computador, formatação, essas coisas. E vou dormir por volta de umas dez e meia, onze horas. E no outro dia é a mesma rotina e nos finais de semana, sempre, sexta e sábado, agora no final de ano que é cheio do povo casando, sexta e sábado, sexta é sagrado eu saio da escola e vou pro escritório. Espero um pouco até dá o tempo da gente trabalhar . Vou trabalhar aí chego em casa por volta de 3:00, 4:00 da manhã aí durmo e acordo por volta de umas duas da tarde. Aí trabalho de novo sábado, chego em casa no mesmo horário, e no domingo eu tenho o tempo livre, né. Eu passo a manhã e a tarde jogando e geralmente no domingo a noite eu vou andar de skate. Quando a minha namorada não vai lá pra casa, eu vou pra casa dela, algo do tipo. Mas o meu final de semana eu digo que consegui dividir bastante, dividir bem sobre lazer e trabalho. E a escola, entre lazer e a escola, que é o trabalho. Eu acredito que tá bem equilibrado (Dan, perfil 27, escola profissionalizante).

A escola de tempo integral, nos depoimentos acima é descrita como espaço onde se é exigido uma dedicação exclusiva do aluno. Seu cotidiano é completamente modificado, tendo em vista que antes de ingressarem no ensino profissionalizante, de tempo integral, este jovem experimentava apenas parte de seu tempo na instituição escolar, uma manhã ou tarde, e na outra parte do dia encontrava-se sob a responsabilidade da família, em casa, dormindo ou se ocupando com outras atividades no âmbito doméstico. Agora a fruição de seu tempo é demasiadamente distinta. Ouvi de um dos jovens que na escola de ensino

profissionalizante “só não tem aula se cair uma bomba e ‘papocar’⁴⁴ tudo”, ou seja, a gestão procura sempre um modo de mantê-los ocupados, seja em atividades em sala de aula ou em atividades extracurriculares. Como pode ser observado nos perfis 04, 05, 11,14 e 35, por exemplo, uma parte dos jovens está envolvida em projetos escolares, seja como monitores de matérias, ou projetos ligados à inclusão digital e a cultura. Vemos nos seus relatos que, em princípio, o processo de adaptação à escola é muito difícil, “no começo eu não tinha vida”, “achei puxado⁴⁵”, foram frases observadas nas falas de duas jovens.



Figura 04 – Hora do recreio na escola de ensino profissionalizante.

Foto da autora.

O tempo do lazer, ou seja, da diversão, é usufruído apenas em “pedaços” da noite e nos fins de semana, seja para jogar vídeo game, bola, namorar, andar de *skate*, sair com os amigos pra tomar sorvete, caminhar ou participar de projetos sociais da igreja. É também um tempo onde se há possibilidade de relativa parada dos pais, que na maior parte das horas do dia encontram-se ocupados trabalhando. Foi o que ouvi no desabafo de Chico.

⁴⁴ Papocar é um termo nativo usado pelos jovens que remete a ideia de acabar.

⁴⁵ Puxado quer dizer difícil.

Eu não tenho muito tempo assim de conversar com o meu pai e a minha mãe. Eu só vejo eles a noite. O pai eu não vejo ele, porque quando eu saio do colégio, ele sai pra trabalhar. Tipo assim ele tem dois empregos. Quando eu acordo ele já saiu, pra trabalhar. Quando eu chego do colégio ele tá trabalhando. Aí ele só chega meia noite em casa. Meia noite eu já tô dormindo. Tipo assim eu só vejo ele mais nos finais de semana. Minha mãe não, ela chega seis horas em casa, dá pra falar um pouco mais com ela. Mas fica meio assim, tipo, turbulento! (Chico, perfil 19, escola profissionalizante).

O tempo do ócio é um tempo vivenciado individualmente por estes jovens, embora em algumas configurações familiares o fato das meninas saírem sozinhas apareça como uma ação proibida pela figura paterna. Mas, sobretudo, é um tempo experimentado junto ao grupo de pares, que tem em comum os anseios, os desejos e a curiosidade pelo inusitado. É o momento, usando seus próprios termos, de “se jogar pra vida”. Desta forma, o tempo da diversão quase nunca é concebido como um programa “de família”, sendo inclusive uma queixa apresentada nas falas de alguns interlocutores.

A gente não tem mais dia sei lá de ir pra um shopping, um cinema. Tipo não sai nós quatro juntos, eu, meu pai, minha mãe, meu irmão. Até porque tem que ficar sempre um lá no comércio, então praticamente eu disse pra ele eu não tenho mais vida (...). Pra minha mãe me deixar num canto é um sacrifício, entendeu. Aí quando eu vim pra cá eu comecei a me soltar, eu não andava de ônibus, eu só andava com a minha mãe, com meu pai ou com alguém (...). Aí hoje eu já ando de ônibus só, claro que não pra todos os cantos (...). Ano que vem eu fico de “maior” então ela diz que eu tenho que começar a ter minhas responsabilidades. A minha adolescência é um pouco complicada nesse sentido, sabe, porque de vez em quando eu quero sair e não posso. Eles não querem deixar, coisa assim. A minha mãe é a pessoa que mais me encoberta, ela é “mais chega junto”. Meu pai não, meu pai é aquele negócio de limpo e seco. A minha mãe diz assim: “eu já tive infância, eu sei o que é sair pra um cinema, pra uma balada, coisa assim”. Meu pai começou a trabalhar com quinze anos na roça, então ele não tem esse mundo de adolescência nele (...). Ele me diz assim: “tu não arranja namorado. Só depois que entrar na faculdade”. Acho que até foi uma praga, eu não tenho namorado ainda (Entrevista com Lycia, perfil 21).

Lycia em seu relato nos fala da necessidade de se viver o “mundo da adolescência”, algo que nem sempre é experimentado pela geração de seus pais. Um mundo no qual a fruição do tempo é vivida não somente com as obrigações que fazem parte do cotidiano, ou seja, estudar e/ou trabalhar, mas também através do lazer, do sair para se divertir, ir a um cinema, a um shopping. O “mundo da

adolescência”, como é assim nomeado, implica também na experimentação dos afetos juvenis. No caso da jovem entrevistada, novamente é o pai quem exerce maior controle neste aspecto, ao advertir que a mesma não deve “arranjar” namorado antes de ingressar na faculdade. Já a figura da mãe aparece como alguém onde há uma maior empatia e proximidade, ou usando os próprios termos de Lycia, a mãe é alguém “mais chega junto”. Tais questões nos incitam a exercitar um olhar sociológico mais aberto, visando captar a dinâmica das relações sociais que envolvem o universo de vida de jovens, como bem considera Diógenes (1998):

É necessário exercitar um olhar nômade em relação à dinâmica juvenil, qual seja um olhar aberto à percepção da construção de uma racionalidade recortada pela dimensão de trabalho, de família, de cidade, de violência, dentre outras (...) (DIÓGENES, 1998, P. 56)

A percepção de tais dinâmicas será ampliada nesta investigação em capítulo que trata especificamente do delineamento de duas trajetórias de vida e escolarização de jovens inseridos no ensino médio regular e profissionalizante. O próprio relato de Lycia (perfil 21), aqui destacado, será mais bem analisado no capítulo cinco desta tese. Por se tratar do perfil de uma jovem estudante do ensino médio profissionalizante, cabe tecer algumas considerações sobre o surgimento desta modalidade de ensino no estado do Ceará.

3.1.1. Considerações acerca do ensino médio profissionalizante

A expansão das escolas profissionalizantes no Ceará ocorre a partir de 2008, ano no qual o então governador Cid Gomes torna público o Plano Integrado de Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Ceará (2008 – 2010). Tal plano é em grande medida influenciado por uma política nacional para o ensino médio do governo federal. O Programa *Brasil Profissionalizado* lançado em 2007, e mais recentemente, em 2011, o *Programa Nacional de Acesso ao Ensino Médio e Emprego* – PRONATEC, bem como decretos e leis⁴⁶ que regulamentam o ensino profissionalizante em nível nacional e regional, são marcos que dão maior visibilidade a este tipo de educação em nossa sociedade. De modo geral, estes

⁴⁶ Ver sobre isso o Decreto 5.154 de 23 de Julho de 2004, que modifica alguns artigos da LDB de 1996 quanto à oferta da educação profissionalizante; a Lei Federal nº 11.741, de 16 de Julho de 2008 e a Lei Estadual nº 14.273, de 19 de Dezembro de 2008.

programas e leis visam, em seu discurso, o fortalecimento das redes estaduais de educação tecnológica, por meio do repasse de recursos, visando à expansão das redes públicas de ensino médio integrado a educação profissional.

Seguindo as recomendações de uma política nacional de formação profissional, o governo do estado do Ceará, através de órgãos como a Secretaria de Educação, expande gradativamente a rede de Escolas Estaduais de Educação Profissional, as chamadas EEEP's, abrangendo cidades do interior do estado e a cidade de Fortaleza.⁴⁷ A própria Escola de Ensino Profissionalizante Paulo VI, anteriormente a expansão desta modalidade de ensino, era uma escola de ensino médio regular. Uma leitura atenta e reflexiva ao seu Projeto Político Pedagógico, por exemplo, nos remete, dentre outras questões, a uma visão de ensino na qual se visa: “à formação de jovens protagonistas”⁴⁸, a “inovação no processo de ensino aprendizagem” e a “profissionalização através da gestão empresarial humanística” (PPP, 2011, p. 11).

É por meio da análise de documentos oficiais, de uma entrevista realizada com uma integrante do núcleo gestor da referida escola⁴⁹, e conversas com quatro jovens, que intento ressaltar questões inerentes a este modelo de ensino, dentre as quais: a influência da iniciativa privada na gestão da coisa pública através da aplicação da chamada Tecnologia Empresarial Sócio Educacional (TESE).

⁴⁷ Atualmente existem 115 Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs) no estado do Ceará, com ensino em tempo integral, distribuídas por 82 cidades cearenses, sendo 21 escolas localizadas em Fortaleza. Fonte: <http://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br>. Acesso: 14/12/2016.

⁴⁸ No Brasil, o primeiro registro da expressão “protagonismo juvenil” em documentos, conforme Souza (2009), não partiu de uma instituição governamental, mas sim não-governamental, a Fundação Odebrecht, em 1996, com a publicação intitulada “*Protagonismo Juvenil: projetos estimulam adolescentes a atuarem como agentes de ações voltadas para comunidade*”. Diz à publicação que: “A iniciativa [Projeto Viver], assim como os projetos *Memorial Pirajá* e *Desenvolvimento Pessoal e Social de Jovens em Comunidades Populares*, que vem sendo apoiados pela Fundação [Odebrecht] desde 1994, estimulam o adolescente a atuar como protagonista de ações voltadas para a comunidade” (ODEBRECHT apud SOUZA, 2009, p.104). Nesta organização não-governamental, a noção de protagonismo de jovens está associada, especificamente, a uma metodologia pedagógica de trabalho com adolescentes, além do que considera ser o “protagonismo juvenil” uma “filosofia formativa” de iniciativa do chamado Terceiro Setor.

⁴⁹ Lanço mão, além do Projeto Político Pedagógico da Escola de Ensino Profissionalizante Paulo VI, de documentos como o Manual Operacional de Gestão, produzido pelo Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação – ICE. Este manual foi elaborado a partir de conceitos da Tecnologia Empresarial Odebrecht e divulgados como modelos de gestão para as escolas de ensino profissionalizantes. A entrevista com Isa, coordenadora pedagógica da referida escola, foi realizada em 29/10/2015.

Diferentemente do modelo de gestão das escolas de ensino regular, as escolas profissionalizantes organizam sua gestão a partir de princípios postulados no meio empresarial. Baseada em tecnologias específicas, ou seja, na denominada TESE, se é recomendada uma série de premissas e práticas a serem incorporadas no cotidiano escolar, dentre as quais: o *protagonismo juvenil*, expresso no entendimento do jovem como um ator central em ações da escola; a *corresponsabilidade*, a partir do envolvimento dos diferentes atores (internos e externos, públicos e privados) na proposta educativa da escola; a *atitude empresarial sócio – educacional*, visando à produção de resultados, com base na “pedagogia da presença” e na “educação pelo trabalho”; *formação continuada* de professores; a *replicabilidade*, isto é, viabilidade da proposta educativa e sua “reprodução” na escola pública; o *conhecimento a serviço da formação humana*, ancorado nos quatro pilares da educação para o século XXI.⁵⁰

O relato de uma pedagoga, integrante da gestão da escola profissionalizante Paulo VI, nos situa melhor quanto ao modo de organização deste tipo de ensino.

Nossa gestão é baseada numa TESE, a Tese Sócio Empresarial Educacional, que é uma filosofia que foi importada da escola de Recife. Qual é o nosso diferencial da escola lá? É que a escola lá oferece um contra turno em tempo integral, mas com atividades complementares, de leitura, de escrita, de atividades físicas. A gente não. A gente tem o ensino profissional integrado à escola normal, da base comum. Os meninos passam de 7: 10 da manhã até as quatro e quarenta, né. O primeiro e o segundo ano é com atividades intercaladas que dizem respeito à base comum e as disciplinas técnicas. E somente os terceiros anos no segundo semestre do último ano que eles passam aqui é que eles ficam pela manhã e a tarde eles vão pros estágios, que são as empresas parceiras nossas que são captadas pelos nossos orientadores (Isa, coordenadora pedagógica, escola profissionalizante).

Há uma base curricular que é comum às escolas profissionalizantes e as escolas regulares. Os alunos do ensino profissionalizante cursam em um período as chamadas disciplinas científicas (português, matemática, biologia, sociologia, línguas, etc.) e em outro período as chamadas disciplinas técnicas relacionadas ao curso de sua opção. As disciplinas de base comum normalmente são voltadas a

⁵⁰ O *aprender a ser*, o *aprender a conhecer*, o *aprender a conviver*, o *aprender a fazer* são tidos como pilares essenciais para educação do século XXI. Sobre isto, consultar o relatório *Educação: um tesouro a descobrir*. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf> Acesso: 13/02/2016.

obtenção de resultados em exames como o ENEM⁵¹, entendido aqui como um rito de transição do jovem do ensino médio para a universidade, enquanto as disciplinas de base técnica são direcionadas para inserção do jovem no mercado de trabalho. Relata a pedagoga que as escolas profissionalizantes funcionam em tempo integral, iniciando suas atividades no início da manhã e concluindo-as ao final da tarde.

(...) Outra diferença grande é o fato de nossos alunos passarem o dia aqui conosco, né, na verdade a maior parte da vida deles eles dividem aqui conosco na escola. Então sobre esse aluno a gente tem um poder bem maior do que o aluno da escola regular, que passa quatro horas de manhã e o restante das horas em casa ou fazendo qualquer outro tipo de atividade. Então a gente tem um poder maior de influenciar esse menino no sentido de ele estudar, no sentido de ele fazer uma atividade mais produtiva no outro horário em que ele tá aqui na escola, enquanto o outro tá livre 'pro mundo' (Isa, coordenadora pedagógica, escola profissionalizante).

Segundo o relato o tempo integral é experimentado por jovens nas escolas de ensino profissionalizante como forma de influenciá-los tanto para os estudos, como para realização de uma atividade produtiva, diferentemente do que ocorre com os jovens estudantes das escolas de ensino médio regular, os quais parte do dia estão na escola, e na outra parte em casa ou “livres pro mundo.”

É pertinente, nessa perspectiva, uma reflexão sobre a própria identidade do ensino médio, visando perceber até onde essa etapa de ensino preza pela continuidade dos estudos de uma parcela significativa da população brasileira, então composta pelas juventudes, ou por sua inclusão no mundo do trabalho.⁵² Isso pode ser mais bem analisado por meio do acompanhamento das políticas públicas de educação e trabalho destinadas a este segmento populacional, seja em nível regional, no caso o estado do Ceará, seja em nível nacional, embora não seja este o objetivo desta pesquisa.

⁵¹O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi instituído em 1998, visando avaliar o desempenho de alunos ao final da educação básica. A partir de 2009, o ENEM passou a ser utilizado em universidades como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior.

⁵² Ao consultarmos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), vemos em sua seção IV, que é função do ensino médio a “preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (LDB, 1996, Art. 35, II). Indo mais adiante, em seu capítulo III, reservado a Educação Profissional, se é afirmado que “A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (idem, Art. 40).

Vejo que a expansão e um maior investimento em escolas de ensino médio profissionalizante em nosso estado, em detrimento das escolas de ensino médio regular, bem como a sua própria forma de funcionamento, controle e disciplinamento dos jovens, revelam em si uma tentativa de inclusão pelo mundo do trabalho, o que não quer dizer que estes atores devam abrir mão do desejo de cursar uma faculdade. O próprio fato de no currículo das escolas profissionalizantes haver a obrigatoriedade do Estágio Curricular ao final do ensino médio, gera, na percepção de alguns jovens, expectativas em relação ao futuro a partir da inserção numa atividade laboral. Os relatos que se seguem são reveladores neste sentido.

Assim a maioria dos jovens que entra no estágio quer ficar na empresa após o período de estágio, ser contratado, assinado a carteira (...). Então assim você sendo contratado você já tem assim a sua renda, pode se manter até pagar uma faculdade, tipo não ficar dependendo de Ah! UFC e UECE, claro que são as melhores, mas você pode pagar as coisas pra você. Então acho que a maioria do pessoal quer ser contratado, tipo eu (Lycia, escola profissionalizante).

A gente tem muito medo de errar porque se a gente errar alguma coisa vai prejudicar tanto o nosso estágio como a empresa (...) E a gente já começa no mercado de trabalho. Tipo eu gostaria de estagiar muito na área de contabilidade, porque eu sempre fui muito chegado a contas, matemática, e eu já estagiando nessa área já era alguma coisa pra minha faculdade. Minha faculdade vai ser justamente contabilidade. Então eu estagiando nesse setor específico já me dá um norte do que eu poderia fazer no futuro. Eu poderia mudar, eu poderia continuar se eu gostasse (Chico, escola profissionalizante)

Sobre o estágio (...) eu não consigo me ver dentro de uma empresa. Dentro de um negócio, trabalhando, num departamento, sabe? Eu não consigo me ver e acredito que vai ser um dos maiores desafios de chegar, se chegar à época do estágio, eu enfrentar, sabe? Também o período de adaptação do estágio com a empresa, com o patrão, sabe? (...) eu acho que é o que causa o maior medo nos alunos em geral e também em mim é justamente saber aplicar o que a gente tá estudando dentro da empresa. Chegar lá e não errar e fazer as coisas como a gente deveria fazer, pra mostrar pros técnicos e tal, essas coisas (Dan, escola profissionalizante).

Os relatos nos mostram a educação e o trabalho, no caso a partir do estágio, como dimensões fundamentais no processo de transição dos jovens para a vida adulta, embora tal transição possa ocorrer de forma precoce. Nos dois primeiros depoimentos, o estágio aparece como ponte que dá acesso ao mundo do trabalho, sendo explícito nos jovens o desejo de ser contratado por uma empresa nesta fase,

seja por motivos de obtenção de uma renda, seja pela necessidade de uma orientação profissional futura. Ao mesmo tempo, como atesta os últimos dois depoimentos, os jovens revelam o “medo de errar” e de “não se adaptar” as normas de uma empresa.

Sobre isso, observa Laranjeira, Iriart e Rodrigues (2016) que as transições juvenis tendem a demarcar momentos de ruptura e reconstrução de novos significados, assunção de novos papéis sociais e posições identitárias, como é o caso da saída do ensino médio para o mundo do trabalho. As rupturas decorrentes deste processo de transições tendem a exigir a negociação de valores, sentidos e crenças.

A respeito às transições para a vida adulta, Guerreiro e Abrantes (2005, p. 167) em pesquisa sobre jovens portugueses, acrescentam que além da educação e do trabalho, a família e o gênero aparecem como moldes multidimensionais fundamentais para compreensão deste processo.⁵³ Os autores elaboram, baseados no tipo ideal weberiano, tipologias de transição para a vida adulta, que em alguns aspectos se entrecruzam, como forma de compreensão dos percursos de vida dos jovens. Sintetizo a seguir estas tipologias de transição.

- *Transições profissionais*

Neste tipo de transição os jovens depositam maior confiança em percursos que conduzem a uma estabilidade na esfera do trabalho, adiando projetos familiares ou de lazer para um futuro longínquo. Adiam também a saída da casa dos pais, vivendo um estatuto de ‘semi-dependência.’

- *Transições lúdicas*

De modo geral, nesta forma de transição os jovens experimentam um período pós-adolescente, vivendo a vida de forma descontraída, sob o signo da fruição. Buscam sensações, diversões, conhecer novos lugares, antes de “assentar na vida” e assumir responsabilidades. Vivenciam um longo trajeto de escolarização e

⁵³ Neste sentido, defendem que “o processo de transição para a vida adulta, nas sociedades contemporâneas, envolve uma transformação profunda das identidades e das relações de gênero”. In: GUERREIRO, Maria das Dores, ABRANTES, Pedro. *Como tornar-se adulto: processos de transição na modernidade avançada*. Revista Brasileira de Ciências Sociais, 2005.

inserções precárias ou temporais no mercado de trabalho, permanecendo até idade tardia na casa dos pais, num estatuto de 'semi dependência'. Usufruem de liberdades quase ilimitadas e encargos financeiros quase nulos, mas refletindo também dificuldade de independência financeira.

- *Transições experimentais*

Configuram-se por percursos de vida experimentais, temporários e imprevisíveis, como opção antes de “assentar”, casar e ter filhos. Viver sozinho, em coabitação, ou com o grupo de amigos, tornam-se modelos culturalmente valorizados, sobremaneira, entre segmentos populacionais mais escolarizados. No caso de Portugal, destaca Guerreiro e Abrantes (2005), existe certa resistência cultural de amplos setores da sociedade, incluindo parcela significativa do segmento jovem, falta de apoio público e familiar em relação à opção por esses trajetos de vida. O custo habitacional e a precariedade no mercado de trabalho são fatores que levam grande parte dos jovens a atenuar este modelo de transição experimental.

- *Transições progressivas*

São formas de transições relativamente lineares e planejadas, na qual o percurso de escolarização é antecedido pela progressiva integração profissional, e posteriormente a constituição familiar. É um modelo de transição muito frequente entre os jovens portugueses, sendo considerada pelos jovens dos meios populares como “transições bem sucedidas” na medida em que garante certo bem estar no decorrer das várias etapas percorridas.

- *Transições precoces*

São transições experimentadas por jovens inseridos em contextos desfavoráveis economicamente. Corresponde a passagem rápida entre o estatuto de dependência na casa dos pais ao estatuto de trabalhador com constituição familiar própria. São jovens cujos trajetos são marcados por fraca aspiração escolar, entrada precoce no mercado de trabalho, limitações na esfera do lazer e do consumo, e menor planejamento familiar.

- *Transições precárias*

Trata-se em geral os jovens trabalhadores que experimentam este tipo de transição, constituindo uma massa de indivíduos descartáveis, que se encontram no limiar entre a inserção efetiva no mercado de trabalho e a sua desintegração em longo prazo.

- *Transições desestruturantes*

Diz respeito às transições constituídas a partir de experiências de exclusão social. Fatores como o insucesso escolar, o desemprego, a desintegração familiar e a marginalidade, de um modo ou de outro, tendem a influenciar os trajetos desestruturados, caracterizados pela privação de recursos, oportunidades e projetos (Guerreiro, Abrantes, 2005, p. 167).

Poderíamos incluir nesta última tipologia, por exemplo, os jovens em “conflito com a lei”, ou ainda os chamados jovens “*nem-nem*”, isto é, aqueles que não estão inseridos em agências de socialização como a escola e o trabalho, além de outros sujeitos.

Estas tipologias de transição para a vida adulta, elaboradas por Guerreiro e Abrantes (2005), mostram-se, também, interessantes na medida em que as cotejamos com o material empírico coletado nesta pesquisa, a qual focaliza, especificamente, as transições experimentadas pelos jovens no ensino médio. Veremos no decorrer desta investigação, como as falas dos sujeitos tendem a entrecruzar-se como as diferentes modalidades de transições elencadas pelos autores. Destacaria aqui as “transições progressivas”, caracterizadas por uma linearidade e planejamento como uma modalidade que mais sobressai em suas falas, seguida das “transições precárias”. Uma vez que o desejo de inserção no mercado de trabalho com apenas um curso técnico pode significar, a longo prazo, a descartabilidade dos jovens neste mesmo mercado.

Os jovens interlocutores reconhecem a importância de continuarem os estudos após a conclusão do ensino médio, através do ingresso numa universidade, sobretudo, pública, conjugando isso a possibilidade de experimentação do que aprenderam na escola de ensino profissionalizante. Estar trabalhando para estes jovens, após o término do ensino médio, é uma forma de garantir uma independência financeira e com isso poder custear uma faculdade privada, caso não

consigam classificação no ensino superior público. Isso porque os jovens, enquanto segmento populacional, vivenciam de forma intensa a tensão entre as forças instituídas e instituintes na dinâmica social, em meio às desigualdades de oportunidades perpassadas por questões de classe, gênero, etnia e pelo acesso a distribuição de bens culturais (Laranjeira, et. al. 2016). Estar inserido no mundo do trabalho é também um meio de situarem-se em relação aquilo que almejam para o futuro em termos profissionais, “dá um norte”, usando seus próprios termos.

A questão de eu entrar no ensino médio meio assim que ficou a cargo de mim mesmo porque minha mãe e meu pai não são muito esperançosos, digamos, com questão de faculdade, o filho fazer mestrado e doutorado. Aí já eu vim pra cá pelo curso de logística porque eu quero seguir área de contábeis, administração, essas coisas e além da proximidade da minha casa porque é mais perto e mais fácil pra mim. Eu já tive inúmeras oportunidades, já tive oportunidade de fazer prova pra Farias Brito, pra Lourenço Filho, essas coisas, mas eu não quis, porque desde antes eu tinha a ideia de já estudar aqui (...). Além também tem outras escolas próximas aqui do bairro, como o Adauto Bezerra, que fica mais pra lá, tem a Paraná, mas eu escolhi estudar aqui por causa do fato de ser profissionalizante, por causa do curso e pro que eu pretendo no futuro (Chico, escola profissionalizante).

A “escolha do destino” feita por Chico não necessariamente compactua com a crença dos seus pais, uma vez que estes não têm muitas expectativas de os filhos ingressarem na faculdade, mesmo em se tratando de um jovem reconhecido com histórico de boas notas e bom desempenho em exames como o ENEM.

Alguns alunos aqui se destacavam muito durante os três anos. Chegava no ENEM tipo meio ‘papocavam’ (...). Ano passado, tipo, teve muita expectativa em torno de mim. Porque tipo eu vou dizer uma coisa pra vocês [grupo] eu menti no número de questões que eu tinha acertado. Eu acertei não 117, eu acertei um pouquinho mais. [acertou mais de 130]. Porque eu falei isso, pra não criar expectativa em torno de mim, porque você lhe dá com essa pressão é horrível. Eu já tenho essa pressão da minha família inteira. E a nota [da redação] também que eu tinha falado 600, 680, também foi um pouquinho maior. Foi quase 800. [*Tú já entrava numa faculdade de boa, Chico, comenta colegas do grupo focal*]. Aí tipo eu não quis divulgar tanto isso já pra não criar tanta expectativa. Esse ano eu não me preparei tanto quanto o ano passado, já sabendo que eu vou ter que me preparar pro terceiro ano. Já tive que meio uma experiência (...) mas ano que vem além de eu ter estudado, algo que eu já tinha estudado, estudar um pouquinho mais pra já entrar numa boa faculdade, que é a UFC (Chico, escola profissionalizante).

O interlocutor nos diz que a pontuação obtida no ENEM em 2014 lhe permitia o acesso à universidade, algo que ocultou tanto da família, como dos amigos da escola. Acertou mais de 130 das 180 questões, pontuando ainda em quase 800 na prova de redação. Esse ocultamento se deu pelo fato do jovem não querer que se criassem expectativas em torno dele. A expectativa realmente existe, sobretudo por parte da escola, em torno desse jovem de corpo franzino e de poucas palavras, haja vista ser um aluno conhecido pelos professores e colegas por sua dedicação e inteligência.

Bourdieu (2015) nos diz que as atitudes dos membros das diferentes classes sociais, pais ou crianças, a respeito da escola, da cultura escolar e do futuro oferecido pelos estudos expressam, em grande parte, o sistema de valores implícitos ou explícitos que eles devem à sua posição social. Para Bourdieu

Em realidade, tudo se passa como se as atitudes dos pais em face da educação das crianças, atitudes que se manifestam na decisão de enviar seus filhos a um estabelecimento de ensino secundário ou de deixá-los na classe de fim de estudos primários, de inscrevê-los em um liceu (o que implica um projeto de estudos longos, ao menos até o *baccalauréat*) ou em um colégio de ensino geral (o que supõe a resignação a estudos curtos, até os certificados do ensino profissional, por exemplo) fossem, antes de tudo, a interiorização do destino objetivamente determinado (e medido em termos de probabilidades estatísticas) para o conjunto da categoria social à qual pertencem (BOURDIEU, 2015, p. 52)

Os jovens inseridos em famílias de classes populares padecem de uma solidão no que se refere ao acompanhamento de seus estudos. Sentem-se sozinhos para enfrentarem um tipo de cultura escolar que não condiz com a cultura herdada de seu meio social. Há, portanto, um enfrentamento cotidiano relativo a um capital cultural interiorizado por meio do processo de escolarização, seja expresso no currículo, na relação pedagógica, nos livros didáticos, na linguagem, etc., e as culturas de suas casas, alicerçadas em saberes populares e expressas pelos sujeitos jovens muitas vezes por meio de uma linguagem não verbal, inscrita em seus corpos, gestos, comportamentos. Nesta perspectiva, o sentimento de solidão destes jovens tendem a aumentar quando, ao retornarem da escola para casa, percebem que as atividades escolares não são compreendidas por seus pais ou outros membros da família. Afirma Lahire (2012) que em face desse xadrez entre a escola e a família

somente as intervenções exteriores, ou seja, as experiências extrafamiliares (influência de professores, amigos, vizinhos) podem tirá-los das suas contradições.

Trago, após análise de perfis dos jovens da escola de ensino médio regular, um cruzamento dos perfis de estudantes do ensino médio profissionalizante e do ensino médio regular apresentados por meio de tabelas. Priorizo dados concernentes à relação idade/série/sexo; escolaridade dos pais ou responsáveis e deslocamentos dos jovens pela cidade a partir da região e bairro onde moram.

4. TECENDO DIÁLOGOS ENTRE ESCOLAS: O ENSINO MÉDIO REGULAR

Feito algumas considerações sobre os perfis de estudantes de uma escola de ensino médio profissionalizante, descrevo sobre as formas de aproximação com atores da escola de ensino médio regular, qual seja a escola estadual Castelo Branco. Antes, no entanto, e visando ressaltar uma diferenciação entre as duas escolas pesquisadas, destaco que em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) cabe a esta escola de ensino regular.

Não apenas transmitir conhecimentos que habilitem o educando para uma posição de relevo no futuro mercado de trabalho, mas também – e como pressuposto fundamental – preparar seus estudantes para o exercício pleno da cidadania, como agentes de transformação, dotados de espírito crítico e conscientes dos direitos e deveres (PPP – Escola Estadual Presidente Castelo Branco, 2011).

É o exercício da cidadania e o desenvolvimento da consciência crítica que emergem como pressupostos centrais na prática política e pedagógica desta escola regular. Isto é, a função da educação, na acepção adotada em seu Projeto Político Pedagógico, vai além de uma visão utilitarista, qual seja, a de transmitir conhecimentos visando o desenvolvimento de habilidades e competências exigidas para o mundo do trabalho. Mais do que isso, requer do educando a “consciência” de seus direitos e deveres e seu potencial como agentes de transformação da realidade. Esta distinção posta entre os PPP’s das duas escolas pesquisadas, documentos que, em tese, devem orientar a dinâmica pedagógica e política institucional, é um primeiro aspecto a ser ressaltado para fins de análise.

Considerando a experiência que tive entre 2014-2015 como professora de licenciatura em Ciências Sociais da UECE, orientadora de estágios supervisionados, disciplinas dialógicas entre teoria e prática, na qual parte de seus alunos são também bolsistas do PIBID⁵⁴, portanto, já realizando atividades “no chão da escola”, decidi aproximar-me do campo empírico da pesquisa por meio da disciplina de Sociologia e das atividades propostas por este programa na referida universidade.

A escolha por este *lócus* foi de certa forma influenciada por uma visita feita a esta escola, em 2013, quando atuava como pesquisadora do projeto EMDiálogo/CE,

⁵⁴ Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência financiado pela CAPES.

realizado por meio do Laboratório das Juventudes (LAJUS/UFC). Na ocasião, conversei com jovens participantes do projeto na escola, visando à aplicação de uma enquete de avaliação, bem como o traçado de um breve perfil desse jovem. Ao adentrar o portão da instituição logo me chamou atenção uma grande placa onde constavam os nomes de alunos da escola aprovados em diferentes cursos universitários, algo que não é comum, por exemplo, em escolas públicas de bairros localizados na periferia de Fortaleza.

Assim sendo, optei por aguardar a primeira reunião do semestre (2014.2) realizada pelo PIBID/UECE, a fim de estabelecer uma aproximação com o professor representante da escola Castelo Branco. A reunião ocorreu na primeira sexta-feira de setembro, no auditório de Psicologia da Universidade Estadual do Ceará, no período da tarde. O primeiro contato estabelecido referente a esta escola foi com o professor de Sociologia, o qual também atuava como professor supervisor do PIBID/UECE, e que estava presente na reunião realizada pela universidade. A conversa foi informal e breve, antecedendo a reunião. Apresentei-me como professora substituta da UECE, que estava realizando uma pesquisa de doutorado em Sociologia pela UFC em duas escolas públicas de Fortaleza, uma de ensino profissionalizante e outra de ensino regular. Falei brevemente sobre os objetivos da pesquisa, seus interlocutores, e as possíveis intervenções relativas ao tema, a qual o professor se mostrou disposto a colaborar, mas adiantando que eu deveria procurar primeiramente o núcleo gestor da escola.

Busquei, no mesmo dia em que estive na escola profissionalizante, aproximar-me também da escola de ensino regular, ambas localizadas na mesma região de Fortaleza, então denominada pelo poder público como regional IV. Chegando à escola de ensino regular Castelo Branco, cumprindo o ritual de identificação, apresentei-me junto ao porteiro como aluna do curso de doutorado em sociologia, vinculada a Universidade Federal do Ceará, que estava realizando uma pesquisa. Fui encaminhada à sala da coordenação, onde falei sobre os motivos que me levaram à instituição. Assim como na escola de ensino profissionalizante anteriormente visitada, também esta escola se mostrou aberta a proposta da pesquisa, ambas consentindo a participação dos atores escolares no estudo. Considero ter estabelecido, neste momento, os primeiros contatos com os atores

mediadores dos interlocutores da pesquisa, que são os jovens alunos do ensino médio.



Figura 05 – Portão de acesso a escola de ensino médio regular Castelo Branco.

Bairro Itaoca, Fortaleza/CE. Foto: Relatório de estágio supervisionado.

Após visitas feitas a escola e algumas conversas informais com os professores, lancei mão de instrumentos de coleta de dados, visando, assim como na escola de ensino profissionalizante, um estudo exploratório do tema da pesquisa. Primeiramente, em outubro de 2014, foi realizado um estudo exploratório com um grupo de 15 jovens do 1º ano do ensino médio, tendo como discussão a escola de ensino médio e suas interlocuções com seus projetos de futuro. Optei por partir de uma conversa em grupo por conter em si uma dinâmica que permite uma maior interação entre os participantes, na medida em que estes falam e reagem àquilo que as outras pessoas dizem. As conversas exploratórias em grupo com jovens dos 1º e 3º ano de ensino regular foram seguidas de aplicação de questionário. Em meados de novembro de 2014, apliquei, no auditório da escola Castelo Branco, questionário junto a uma turma de jovens do 3º ano em horário cedido pelo professor de Sociologia. Utilizei nesta ocasião os já mencionados vídeos *Projeto de vida* e *Ser alguém na vida*, a fim de se introduzir uma discussão sobre o tema da pesquisa.

Pontuarei, especificamente, algumas percepções dos jovens relativas à elaboração de seus projetos de futuro, tendo claro que a visão desses sujeitos sobre

a dimensão temporal do futuro não se constrói a margem ou isenta de um processo de socialização experimentado por meio de instituições como a escola e a família. Isso foi o que pude constatar em suas falas.

Embora se fale, hoje, de uma crise das instituições modernas, refletida numa “desinstitucionalização do social”, é pertinente refletir até que ponto tal fenômeno apresenta-se como universal. Em outras palavras, e concordando com o questionamento de Pais (2003): “Em que medida se terá perdido, se é que se perdeu, a influência dos tradicionais contextos de socialização, como a família, a escola, a comunidade, nos processos de aculturação a que os jovens se encontram sujeitos?” (Ibid., p. 110). Vejamos o que nos revela o depoimento de dois jovens.

Eu queria entrar na universidade, é tava pensando em sei lá tentar faculdade de direito, e conseguir um digamos sei lá um bom cargo pra área do direito (...). Eu quero ter um bom cargo pra retribuir aos meus pais e quero ter o meu marido, meus filhos (Ane, ensino médio regular).

Você vem de um grupo social diferente e quando você entra na escola, a escola é um universo novo, você vai ter contato com outros grupos e esses outros grupos vão influenciar na sua concepção como indivíduo e isso é quem vai interferir (...) (Lucas, ensino médio regular).

Alguns jovens interlocutores desta pesquisa demonstram que essas instituições tradicionais parecem continuar exercendo influência no traçado de suas trajetórias de vida, observadas a partir do desejo de “retribuir aos pais” através de uma ascensão social pelos estudos, e “constituir família”, tal como expresso na fala de Ane, estudante do 1º do ensino médio regular. Melhor seria falar de uma transformação dos arranjos familiares do que de uma desintegração da família (GUERREIRO; ABRANTES, 2005, p. 162). Também em suas falas é destacada a influência da socialização experimentada em contextos mais informais, como o grupo de amigos nos espaços intersticiais, afirma Lucas em seu depoimento.

É Interessante problematizar ainda a própria noção de “projeto”, no sentido de compreender do que se trata tal conceito. Nesta pesquisa, parto da perspectiva de que o conceito de projeto não está separado da própria noção de transição, uma vez que nossa experiência social contemporânea é caracterizada por processos de

mutação e transições contínuas. Assim, mais do que pensar a noção de projeto atrelada a um “projeto de futuro” ou “projeto de vida”, importa ter em vista que os projetos tecidos pelos jovens, hoje, podem estar muito mais associados a uma “presentificação da existência”, a experiências cotidianas, a práticas culturais, hábitos, valores. Na tentativa de uma ampliação do meu olhar enquanto pesquisadora busco também compreender: O que é um “projeto mutante”? O que é um projeto para jovens “sem projeto”? Em outras palavras, o que é um “projeto em transições”?

Velho (1994), a respeito da noção de “projeto”, irá nos dizer que os projetos individuais tendem a interagir com outros projetos a partir do que chama *campo de possibilidades*. Os indivíduos, em princípio, podem ser portadores de projetos distintos e até mesmo contraditórios, sendo sua pertinência e relevância definidos contextualmente. Tomando-se projetos juvenis, tal constatação pode acontecer de forma mais dramática na medida em que os projetos individuais podem envolver uma ruptura de valores apreendidos por meio de referentes de socialização como a família. Este é o projeto de Catarina, uma jovem de 15 anos, mencionado pelo autor e aqui transcrito.

Catarina compartilhava com seus pais o desejo de “fazer a América”. Mas enquanto eles enfatizavam o bem-estar material e a ascensão social, seus filhos fascinavam-se com a ideia de liberdade (...) Catarina dizia que pretendia ir para a universidade estudar e ter uma profissão. Mas o que mais a entusiasmava era a possibilidade de mudar radicalmente o seu modo de vida, conhecendo pessoas e lugares novos. É indiscutível que a variável geracional desempenha um papel crucial no estabelecimento dessa descontinuidade (VELHO, 1994, p. 46-47)

Complementa o autor dizendo que as trajetórias individuais passam a ter maior consistência através do delineamento mais ou menos elaborado de projetos com objetivos específicos. Sua viabilidade e realização irão depender do jogo de interação com outros projetos individuais ou coletivos, da natureza e da dinâmica do campo de possibilidades, ou seja, de seu contexto sócio-histórico-cultural concreto, e ainda se suas condições objetivas de realização. Nesse sentido, afirma Dayrell (1996): “todos os alunos têm, de uma forma ou de outra, uma razão para estar na escola, e elaboram isto de uma forma mais ampla ou mais restrita, no contexto de

um plano de futuro” (Ibid., p. 144). Acrescenta ainda que outra característica do projeto é a sua dinamicidade, podendo este ser reelaborado continuamente. Isso nos ajuda a refletir sobre os depoimentos de dois jovens em relação a suas experiências escolares e de trabalho.

Eu acordava 6:30 aí tinha que dar aula 8:00h. Aí 9:00 às 10:00 eu pegava a parte física na mesma academia que eu dava aula, chegava em casa as 12:00 e ia pro colégio. Do colégio eu ia direto pra academia treinar, a que eu dava aula, chegava da academia ia pra outra academia treinar até meia noite, quando chegava em casa era só pra dormir. Passei dois meses nisso e vi que não tinha futuro (...)” (Bruno, ensino médio regular)

Eu trabalhava numa lanchonete, eu tava estudando a tarde quando chegava da escola eu trabalhava. Era pesado por que eu saía da escola cinco e quarenta, horário de pico, pra pegar dois ônibus, chegar em casa só tomar banho e ir por trabalho ficar até a meia noite, atendendo pessoa e tal. Era muito cansativo aí eu pedi pra sair. Eu tive que escolher entre a escola e o trabalho, fiquei na escola mesmo (Theo, ensino médio regular).

Estes dois depoimentos nos permitem pensar o estudo e o trabalho como duas dimensões essenciais, dentre outras existentes,⁵⁵ na composição da condição juvenil, sobretudo, dos jovens de classes populares. Alguns deles, antes mesmo da conclusão do ensino médio, veem-se diante de um impasse decorrente da necessidade de conciliação dessas duas esferas (escola e mundo do trabalho), tendo no mais das vezes que decidir entre permanecer na escola ou abandoná-la. Deve-se ter em conta, portanto, que para além da categoria aluno os jovens que estão na escola são sujeitos socioculturais detentores de uma história de vida singular, experiências, saberes, cultura, e também de um projeto, seja ele mais amplo ou mais restrito, consciente ou não, no entanto, existente e fruto das experiências vivenciadas dentro do campo de possibilidades de cada um. Nesse sentido, o próprio fato de optar por permanecer na escola aparece como parte do projeto dos alunos do ensino médio.

É bem assim em relação ao trabalho e ao estudo é bom é, você ganhar seu próprio dinheiro, depender às vezes dos seus pais, mas o ruim é que é muita pressão, é muita coisa lá porque depende do horário também. Quando eu trabalhava eu

⁵⁵ Dayrell (2010) discute as múltiplas dimensões da condição juvenil. Além da relação do jovem com a escola e o mundo do trabalho, cita ainda dimensões importantes como as culturas juvenis, a sociabilidade, o espaço e o tempo e a transição para a vida adulta.

acordava às 4:30, eu chegava aqui às vezes eu dormia na sala e me prejudicava até nos estudos, não prestava atenção na aula aí não deu certo, eu acabei saindo [do trabalho] (Lya, ensino médio regular)

Entendida como “vocação”, a noção de projeto aproxima-se mais da definição proposta por Ortega y Gasset (1983 apud KLEIN; ARANTES, 2016, p. 135) filósofo para o qual o ser humano inventa aquilo que vai ser, mas fazendo-o a partir de circunstâncias específicas. “Vocação” e “circunstâncias” são, portanto, dois elementos essenciais relacionadas à noção de projeto, sendo que a ideia de vocação traz a opção pessoal de segui-la ou não, enquanto que a de circunstância pressupõe um maior espaço para a liberdade de escolha individual. Isso a partir de um determinado contexto sócio – histórico e pessoal. Afinal, “o mundo é o repertório de nossas possibilidades vitais” (Ibid., p. 136). Nesta perspectiva, é partindo da compreensão das possibilidades vitais dos jovens e de seus ‘projetos vitais’ que podemos adentrar nos sentidos que a escola tem para estes sujeitos. Os dois depoimentos a seguir mostram como a escola aparece para os jovens em um sentido negativo.

Eu vim pra cá porque alguns professores meus, tanto de matemática como de geografia do ensino fundamental, eles estudaram aqui e me indicaram o colégio. Só que a partir do momento que eu cheguei no ensino médio eu pude perceber que a escola ela não significa nada no ensino do aluno. Pra mim e pelo que eu já estudei e vi o importante é você ser autodidata (...) porque também a gente vive a crise da escola pública, e tanto faz as escolas vão sempre ser a mesma coisa (Távio, ensino médio regular).

Eu comecei a trabalhar com 12 anos com filmagem e fotografia de eventos. Comecei trabalhando com iluminação. Hoje em dia eu já trabalho com a própria filmagem mesmo e com a fotografia. Atualmente eu trabalho em duas empresas: uma de filmagem e uma de fotografia e eu acredito que o Paulo VI tem sido um atraso pra mim, porque o curso de logística não tem nada a ver com o que eu trabalho e talvez se eu tivesse numa escola regular pra terminar o ensino médio normal e a tarde tivesse trabalhando em casa com as edições tanto de vídeo como de foto talvez hoje eu estaria melhor. Pensando no agora. Eu tô pensando no agora. Pensando no futuro é bem melhor eu tá na escola profissionalizante. Porém, talvez não seja aquilo que eu queria, sabe? (Dan, ensino médio profissionalizante).

Enquanto no primeiro depoimento o interlocutor da escola de ensino médio regular justifica seu posicionamento alegando uma crise da escola pública, e com isso, a necessidade de ser autodidata, no segundo depoimento observa-se uma clara objeção em relação ao curso técnico escolhido, acreditando ser a logística incompatível com as atividades de filmagem e iluminação. Pensando no tempo presente, Dan acredita que a escola profissionalizante tem sido “um atraso”, todavia, modifica sua percepção sobre a escola quando projeta seu olhar para o futuro, acrescentando:

A partir do ano que vem eu pretendo sair da escola profissionalizante porque eu percebi que aqui não é um local que tá realmente me afetando. Tá me transformando melhor, tá? Mais é um canto que eu acredito que se estivesse em outro local eu poderia me profissionalizar melhor (...). A escola é ótima, porém, é como aquele negócio a gente pode ter várias e várias oportunidades, mas se eu não quiser eu não vou pra nenhuma, sabe? (Dan, escola profissionalizante).

Entre o sonho, como um desejo realizado, e as incertezas diante do futuro, estes jovens vão pincelando projetos, no mais das vezes em forma de rascunhos não muito visíveis. Numa experiência temporal que Bourdieu (1996) ao evocar Husserl, assim distingue: “à relação com o futuro, que podemos chamar *projeto*, e que coloca o futuro como futuro, isto é, como constituído como tal, e, portanto, podendo acontecer ou não, opõe-se a relação com o futuro, que ele chama de *protensão* ou antecipação pré-perceptiva (...)” (BOURDIEU, 1996, p.143). Vejamos

Eu não sei o que eu vou fazer daqui pra frente, mas quando eu terminar o ensino médio eu não sei se vou diretamente pra faculdade, mas talvez trabalhar com meu pai. [o pai trabalha numa oficina]. Ele já tá insistindo, não quer que eu estude para ir trabalhar com ele (Lucas, ensino médio regular)

Meu futuro é expandido, eu não sei ainda (...) muita gente já tá planejando seu futuro, mas eu não quero planejar agora porque tudo pode mudar, tudo pode acontecer (...) (Lya, ensino médio regular).

Podemos pensar ainda, partindo do depoimento de Lya, quando afirma “eu não quero planejar agora”, nos jovens “sem projeto”, isto é, aqueles cujo futuro se constrói no vazio existencial do tempo presente. Refiro-me aqui especificamente aos jovens que não estão inseridos nem na escola, nem no mundo do trabalho, portanto,

os não-integrados, também denominados jovens “nem-nem”.⁵⁶ Jovens cujo lugar social no mais das vezes define trajetórias de segregação e exclusão, anulando-as indefinidamente, como bem ilustra Forrester (1997).

Marginais pela sua condição, geograficamente definidos antes mesmo de nascer, reprovados de imediato, eles são os “excluídos” por excelência. Por acaso eles não moram naqueles lugares concebidos para se transformar em guetos? Guetos de trabalhadores, antigamente. De sem-trabalho, de sem projeto, hoje (...) Esses “jovens”, que não se limitarão a representar “os jovens”, mas que se tornarão adultos, que envelhecerão se suas vidas lhes proporcionar vida, terão que carregar, como todo ser humano, o peso cada vez maior dos dias futuros. Mas um futuro vazio, no qual tudo que a sociedade dispõe de positivo (ou que ela dá como tal) parece que foi sistematicamente suprimido de antemão. Que podem eles esperar do futuro? (FORRESTER, 1997, p.58)

Embora a categoria “jovem nem-nem” não seja o foco de discussão dessa pesquisa, uma vez que os jovens pesquisados são aqueles em idade escolar e inseridos no ensino médio público, considero pertinente por em destaque a condição destes sujeitos, reforçando a constatação das distintas formas de se viver a juventude em nossa sociedade. Os jovens “sem futuro”, expressão utilizada por eles próprios, denotando a ideia de ausência de projeto, devem ser considerados, concordando com Pais (2003, p.236), a partir das práticas cotidianas nas quais estes atores estão envolvidos, bem como nos múltiplos contextos de socialização em que se encontram.

A seguir busco traçar um perfil do jovem do ensino médio regular, tendo como base um questionário aplicado junto a duas turmas (1º e 3º ano) da escola estadual Castelo Branco, situada no bairro Itaoca, em Fortaleza, Ceará. Este instrumento de pesquisa foi utilizado visando primeiramente identificar: Quem são esses jovens? De onde vêm? Como são formados seus arranjos familiares? Quais seus projetos de vida? A partir deste instrumental e de depoimentos colhidos por meio de conversas

⁵⁶ Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra em Domicílios (PNAD/IBGE) a condição de “jovem nem-nem” é um fenômeno mais presente entre jovens fora da idade escolar, no caso da educação básica. Em 2012 aproximadamente 15,5% dos jovens situados na faixa de idade entre os 15 e 29 anos não participavam do mercado de trabalho e nem se dedicavam ao estudo formal. Tal percentual reduz para 8,4% entre os jovens das faixas de idade entre 15 e 17 anos. Além da variável idade, chama atenção a questão de gênero. Dados da pesquisa revelam que ser mulher, ter filhos, possuir baixa escolaridade e renda familiar são características motivadoras da condição de “ser jovem nem-nem” entre jovens brasileiros. Há que considerar, no entanto, uma expressiva redução dessas jovens “nem-nem” no período de tempo entre 1992 e 2009. Fonte: COSTA, Joana Simões de Melo et al. *O fenômeno dos jovens nem-nem*. IPEA, Rio de Janeiro, 2014.

em grupo realizados nesta escola, em outubro e novembro de 2014, intentei posteriormente acompanhar a trajetória de vida de um jovem estudante.

Tenho claro, seguindo as observações de Cardoso (1986), que a coleta de material não se resume a um momento no qual o pesquisador acumula informações, atrelado a isso se combina a reformulação de hipóteses, ou mesmo o surgimento de novas, com a descoberta de outras pistas que deverão ser elaboradas em novas entrevistas.

4.1 Perfil do jovem estudante de ensino médio regular de uma escola pública de Fortaleza

Baseando-me em respostas obtidas por 37 jovens estudantes de 1º e 3º anos da escola de ensino médio regular, através do mesmo instrumental aplicado a uma turma de 2º ano da escola de ensino médio profissionalizante, intento traçar um perfil desses sujeitos. Enfatizo algumas variáveis como idade, sexo, composição familiar, lugar social, escolaridade, trabalho e projeto de futuro. Em seguida, traço um cruzamento de dados quantitativos obtidos entre os jovens nas duas escolas pesquisadas por meio de tabelas. Busco com isso estabelecer um quadro comparativo referente aos sujeitos inseridos nestas diferentes modalidades de ensino, no sentido de compreender qual a relação existente entre suas experiências escolares e as expectativas de projetos de vida/futuro.

- *Perfil 1 – Theo, 17 anos, mora no bairro Siqueira II com a mãe, o padrasto e o irmão. A mãe tem o ensino médio completo e trabalha como supervisora. O padrasto é alfabetizado e trabalha na construção civil. Matheus escolheu estudar na escola “por influência de várias pessoas do bairro”. Cursa o 1º ano do ensino médio e quer fazer uma faculdade, embora não saiba ao certo qual curso irá fazer.*
- *Perfil 2 – Silvia, 16 anos, mora no bairro Jardim Jatobá com a mãe e o irmão. A mãe possui o ensino fundamental incompleto e é doméstica. Escolheu*

estudar na escola Castelo Branco porque onde mora não tem segurança e “o ensino é muito baixo”. Cursa o 1º ano e “não pensa em uma faculdade ainda”.

- *Perfil 3 – Lya, 17 anos, reside no bairro Bom Jardim com os tios. Vê a escola “como se fosse mais um caminho de oportunidade para um futuro melhor”. Cursa o 1º ano de ensino médio e quer fazer faculdade de biologia.*
- *Perfil 4 – Prisci., 15 anos, reside no bairro Vila Manoel Sátiro com a mãe e dois irmãos. Não sabe informar a escolaridade da mãe, que é doméstica. Cursa o 1º ano do ensino médio e participa do curso de robótica da escola. Acredita que a escola contribui no seu projeto de futuro porque prepara para o ENEM. Ainda não escolheu qual curso fazer após a conclusão do ensino médio (design de moda ou artes).*
- *Perfil 5 – Wan., 17 anos, mora na Maraponga com o pai, a mãe e cinco irmãos. Não sabe informar a escolaridade dos pais. A profissão da mãe é de costureira e a do pai é de porteiro. Escolheu estudar na escola por “indicação de amigos, professores da minha antiga escola”. Cursa o 1º ano do ensino médio. Deseja ingressar em uma universidade, mas não sabe ainda em qual área.*
- *Perfil 6 – Márcio, 15 anos, reside no bairro Mondubim com a mãe, o pai e a irmã. Os pais possuem o ensino superior incompleto. O pai é militar e a mãe atualmente está desempregada. Cursa o 1º ano do ensino médio e participa do projeto Robótica Educacional. Escolheu estudar na escola “por influência dos pais e de alguns professores”. Acha a estrutura da escola péssima, embora tenha bons professores e projetos. O ensino médio ofertado por sua escola contribui “relativamente” no seu projeto de futuro. Deseja ingressar na universidade e cursar uma faculdade de engenharia mecatrônica.*
- *Perfil 7 – Rob., 19 anos, mora no Bom Jardim com a mãe e o pai, ambos tem o ensino médio completo. O pai é operador de máquina e a mãe autônoma. Foi estudar na escola Castelo Branco por não ter escolas boas no seu bairro.*

Para ele, que está no 1º ano, a escola não contribui na construção de um projeto de futuro. Após a conclusão do ensino médio pretende trabalhar com o pai ou uma faculdade.

- *Perfil 8 – Régi., 15 anos, mora no Jardim Jatobá com a mãe e o pai, ambos têm o ensino fundamental incompleto. A mãe é doméstica e o pai pedreiro. Cursa o 1º ano de ensino médio. “Ainda estou pensando no meu futuro”.*
- *Perfil 9 – Luc., 15 anos, mora no bairro Vila Manoel Sátiro com “toda a família”. O grau de escolaridade dos membros da família varia entre alfabetizado, ensino fundamental incompleto, ensino médio incompleto e completo. A mãe trabalha como cozinheira. Luc., cursa o 1º ano do ensino médio e participa do curso de robótica da escola. Quer ser advogado, “mas não o que se encarrega de crimes”.*
- *Perfil 10 – Thiago, 15 anos, mora no bairro Bom Jardim, com o pai, a mãe e o irmão. A escolaridade dos pais é o ensino médio completo. O pai trabalha como motorista de ônibus. Thiago cursa o 1º ano do ensino médio e deseja trabalhar e fazer uma faculdade.*
- *Perfil 11 – Vic., 15 anos, mora no bairro Maraponga com os avós, cujo o nível de escolaridade é o ensino médio incompleto. Cursa o 1º ano do ensino médio e deseja cursar uma faculdade. “A escola nos estimula muito com o ENEM, eles querem que a gente participe e tire boa nota”.*
- *Perfil 12 – Italo, 17 anos, mora no bairro Siqueira II – Canindezinho com mãe e o irmão. A mãe possui o ensino médio completo e trabalha como chefe de cozinha “cozinheira”. Italo diz que escolheu estudar na escola “por falta de opção”, “falta merenda boa”, “deveria ter banheiros adequados para os alunos”. Cursa o 1º ano do ensino médio e quer cursar faculdade de engenharia ou arquitetura.*

- *Perfil 13 – Renato, 16 anos, mora no bairro Parque Jari com o pai, a mãe e o irmão. A escolaridade dos pais está entre alfabetizado e ensino fundamental incompleto. O pai é zelador e a mãe doméstica. Cursa o 1º ano do ensino médio. Deseja fazer “faculdade de música, ou engenharia, ou enfermagem ou astronomia”.*
- *Perfil 14 – Lucas, 17 anos, reside no bairro Maraponga com a mãe e a irmã. A mãe possui o ensino médio completo e é autônoma. Cursa o 1º ano do ensino médio. Não tem o projeto de cursar uma faculdade, “verei isso quando concluir o ensino médio”.*
- *Perfil 15 – Marcos, 19 anos, mora no Parque Dois Irmãos com a mãe e o irmão. A mãe possui o ensino superior completo e trabalha como auxiliar de enfermagem. Cursa o 1º ano do ensino médio. Afirma desejar cursar uma faculdade de psicologia, informática ou “o disponível”.*
- *Perfil 16 – Luis, 17 anos, mora no bairro Damas com o pai e a mãe, ambos possuem o ensino médio completo. O pai é motorista e a mãe dona de casa. Cursa o 1º ano do ensino médio e pretende estudar e trabalhar após a conclusão do 3º ano do ensino médio.*
- *Perfil 17 – João, 16 anos, mora no bairro Jóquei Clube com a mãe e a irmã. A mãe possui o ensino médio completo e trabalha como supervisora. Para ele a escola está “destruída” [em termos de infraestrutura]. Acredita que em parte ela contribui no seu projeto de futuro “com as aulas de preparação para o ENEM”. Cursa o 1º ano do ensino médio e tem como projeto entrar na universidade.*
- *Perfil 18 – Paulo, 17 anos, reside no bairro Montese com o pai, a mãe e o irmão. Os pais possuem o ensino fundamental incompleto. O pai trabalha como carroceiro e a mãe como faxineira. Paulo trabalha como atendente, cursa o 1º ano do ensino médio e quer fazer faculdade de direito.*

- *Perfil 19 – Berg, 22 anos, mora no bairro Vila Pery com a mãe. Esta possui o ensino médio incompleto e trabalha como diarista. Berg cursa o 3º ano do ensino médio, embora apresente uma visível distorção idade/série. Após a conclusão do ensino médio deseja fazer uma faculdade e trabalhar.*
- *Perfil 20 – Vando, 18 anos, mora no bairro Mondubim com a mãe e a irmã. A mãe cursou o ensino médio completo e trabalha com serviços digitais. Vando vê a escola como uma instituição “que ajuda o aluno a se tornar uma pessoa digna”. Cursa o 3º ano do ensino médio e expressa o desejo de cursar uma faculdade e conseguir um emprego, “ter um futuro promissor”*
- *Perfil 21 – Kal., 17 anos, mora no Conjunto Ceará com a mãe e o irmão. A mãe possui o ensino médio incompleto e trabalha como corretora de imóveis. O pai é mecânico de bomba de gasolina. Kal., veio estudar na escola por indicação de familiares. “Minha mãe também colocou meu irmão e minha irmã por parte de pai para vir pra cá”. Ela cursa o 3º ano do ensino médio. Pretende ingressar numa faculdade, fazer um curso de arquitetura, medicina veterinária ou jornalismo. “Quero ter uma carreira, fazer um futuro”.*
- *Perfil 22 – Bruno, 18 anos, mora no bairro Couto Fernandes com o pai, a mãe e o irmão. Os pais são alfabetizados. O pai trabalha na construção civil e a mãe é costureira. O jovem cursa o 3º ano de ensino médio e após sua conclusão deseja “cursar educação física e fazer especialização em preparação de atletas”.*
- *Perfil 23 – Tali, 17 anos, reside no bairro Vila Pery com o pai e a mãe. Ambos possuem ensino fundamental incompleto. O pai trabalha como vigilante. Tali cursa o 3º ano do ensino médio e tem como projeto de futuro fazer concurso público e faculdade de psicologia.*
- *Perfil 24 – Ane, 17 anos, mora no Parque Jari com os pais e a irmã. Os pais têm o ensino fundamental completo e trabalham como autônomos. Escolheu estudar na escola porque acredita que ela tem uma boa estrutura e alguns*

familiares e amigos estudam ou já estudaram. Cursa o 3º ano do ensino médio e deseja ingressar em faculdade de publicidade e propaganda e trabalhar nessa área.

- *Perfil 25 – Léo, 18 anos, reside no bairro Demócrito Rocha com a mãe e a irmã. A mãe possui o ensino fundamental incompleto e é dona de casa. Escolheu estudar na escola Castelo Branco “porque tinha que começar a trabalhar e no local que eu ia não tinha de tarde. Sai da escola que eu estudava para vim pra cá”. Trabalha como estagiário de Fórum. Deseja cursar uma faculdade.*
- *Perfil 26 – Elton, 19 anos, mora em Maracanaú com os pais, dois irmãos, tio e sobrinha. O pai possui o ensino médio incompleto e a mãe o ensino médio completo, ambos são autônomos, “trabalha para si”. Elton é auxiliar administrativo em Fortaleza. Cursa o 3º ano do ensino médio. Acredita que a escola ajudou em seu caráter como cidadão e estudante. Deseja continuar trabalhando e cursar uma faculdade, além de ter planos de constituir uma família.*
- *Perfil 27 – José, 17 anos, mora no Mondubim com os pais, que possuem o ensino médio completo. Não declarou a atividade do pai. A mãe é dona de casa. José cursa o 3º ano do ensino médio e participa do projeto Robótica Educacional da escola. Pretende trabalhar após a conclusão do ensino médio.*
- *Perfil 28 – Rico, 20 anos, mora no Itaperi com os pais, ambos possuem o ensino fundamental incompleto. Não declarou a atividade do pai. A mãe trabalha como costureira. Cursa o 3º ano e vislumbra trabalhar após a conclusão do ensino médio.*
- *Perfil 29 – Antônia, 17 anos, mora no Montese com uma prima, que possui o ensino médio completo e é técnica em enfermagem. Cursa o 3º ano e afirma desejar cursar faculdade após a conclusão do ensino médio (psicologia ou medicina).*

- *Perfil 30 – Lucia, 16 anos, reside no Mondubim com os pais e irmãos. Os pais cursaram o ensino médio completo. O pai trabalha em serviços gerais e a mãe é dona de casa. Helena cursa o 3º ano do ensino médio e deseja ingressar em uma faculdade e trabalhar.*
- *Perfil 31 – Alex., 18 anos, mora no Mondubim com uma amiga. Os pais possuem o ensino fundamental incompleto, sendo que o pai trabalha com construção e a mãe é 'secretária do lar'. Optou estudar na escola "por ser bem conhecida". Cursa o 3º ano. Tem como projeto de futuro continuar estudando para ingressar numa faculdade de jornalismo.*
- *Perfil 32 – Vena, 17 anos, mora no bairro Mondubim com o tio, que tem o ensino superior incompleto. O tio é aposentado, mas "trabalha com contabilidade quando preciso". Escolheu estudar na escola "por influência da minha mãe". Para ela "A escola não é apenas escola, é uma família". Cursa o 3º ano e deseja fazer faculdade de medicina ou veterinária.*
- *Perfil 33 – Carla, 17 anos, mora no bairro Bela Vista com os pais e duas irmãs. Os pais têm o ensino médio completo. O pai é aposentado e a mãe cabelereira. Para ela a escola contribui com seu projeto de futuro "incentivando e encaminhando para a faculdade". Cursa o 3º ano do ensino médio e expressa o desejo de cursar faculdade de medicina veterinária.*
- *Perfil 34 – Bia, 18 anos, mora no bairro Granja Portugal com os pais e irmãos. Os pais possuem o ensino fundamental completo. A mãe é doméstica e o pai é pedreiro. Para ela a escola apoia a alcançar seus objetivos. Cursa o 3º ano e pretende fazer faculdade de nutrição e trabalhar após a conclusão do ensino médio.*
- *Perfil 35 – Silve, 17 anos, mora no Montese com a mãe, que possui o ensino fundamental incompleto e "trabalha em casa de família". Silve., vê a escola "como uma grande família porque aproxima as pessoas umas das outras e de locais diferentes (...). Também dá broncas, pega no pé mesmo quando vê que*

a gente precisa”. Cursa o 3º ano e pretende “fazer cursos para se engajar na área de trabalho e uma faculdade”.

- *Perfil 36 – Cléo, 18 anos, mora no Bom Jardim com o pai e a irmã. Os pais cursaram o ensino fundamental incompleto. O pai é policial aposentado e a mãe vendedora. Escolheu estudar no Castelo Branco porque “as escolas de ensino médio do bairro onde moro são muito precárias e eu acho que lá eu não estaria tão interessado em estudar”. Cursa o 3º ano e deseja continuar estudando após a conclusão do ensino médio. “Acho que trabalhar logo após terminar a escola me limitaria de fazer isso”.*
- *Perfil 37 – Glau, 17 anos, reside no bairro Santa Cecília com os pais e os irmãos. Os pais possuem o ensino médio incompleto. O pai trabalha como porteiro e a mãe como operadora de estacionamento. Cursa o 3º ano e pretende trabalhar e ingressar numa faculdade (administração) após a conclusão do ensino médio, para “conseguir um futuro melhor”.*

Os perfis de jovens da escola de ensino médio regular diferem em poucos aspectos em relação aos perfis dos jovens da escola de ensino profissionalizante, sobretudo em termos de dados mais objetivos, como relação idade/série, escolaridade e ocupação dos pais, lugar social. Isso será analisado mais adiante. Entretanto, interessa aqui pontuar diferenças percebidas por meio das perguntas abertas contidas no questionário.⁵⁷

Observa-se certo grau de incerteza em relação a que escolhas fazer após a conclusão do ensino médio, qual profissão seguir, afirmações observadas, por exemplo, nos perfis 01, 04, 05 e 08. Embora a dimensão do trabalho esteja também presente na maioria das respostas dos jovens, como revela os perfis 07, 10, 16, 19, 27, 28, 30, 34, 35, ela não aparece como único projeto após a conclusão do ensino médio. É o que podemos constatar em respostas como a de Cléo, (perfil 36): “Acho que trabalhar logo após ‘terminar’ a escola me limitaria de continuar estudando”. E a de Bruno (perfil 22) que após a conclusão do 3º ano deseja “cursar educação física e fazer especialização em preparação de atletas”. Bruno, em conversas em grupo,

⁵⁷ Ver em anexo.

revelou ter conseguido ingressar por meio do ENEM no curso de educação física de uma faculdade particular de Fortaleza, ainda no 2º ano, mais a mensalidade demandava certo custo a seu pai.

Parte das respostas obtidas por meio de perguntas abertas, tais como: “O que você pretende fazer após a conclusão do ensino médio”? revelou que os jovens têm o desejo de continuar os estudos e ter uma profissão, embora em algumas dessas respostas prevaleça uma alusão ao que se é instituído socialmente como profissões de prestígio, expresso, por exemplo, em querer ser advogado ou médico. É o que podemos ver, por exemplo, nos perfis 09, 18, 21, 29, 32 e 33. De outro modo, escutando suas falas e observando seus comportamentos⁵⁸, se constata entre parte dos jovens pesquisados visíveis incertezas em relação ao futuro e as escolhas profissionais.

Merece, assim, atenção à elaboração das percepções dos jovens sobre a escola atrelada à construção de seus projetos de vida, tendo em conta as suas possibilidades vitais, campo de possibilidades ou, em outras palavras, suas condições objetivas. Desta forma, importa saber: qual (ais) projeto(s) de vida/ futuro estes jovens estão traçando? Ou melhor, quais condições estão sendo dadas (pela família, escola/ Estado e sociedade) para que estes jovens planejem um projeto de vida, alicerçado na continuidade dos estudos, após a conclusão do ensino médio?

Tá difícil, tipo tem muita coisa. Tipo eu, eu gosto de eventos, mas também gosto de desenhar, eu gosto de grafite, mas assim ainda não consegui definir uma profissão pra mim (...). Eu sinto falta da orientação por parte de profissionais da escola, porque não tem e fica difícil (Thiago, ensino médio regular)

Eu gosto bastante de mexer com tecnologia, pelo que eu já me informei parece que você não precisa concluir até o 3º ano. Você tirando uma nota boa no ENEM no 2º ano você pode entrar diretamente na universidade. Aí eu quero entrar e fazer ciências da computação (Távio, ensino médio regular)

Lá no bairro onde a gente mora tem um grupo de DJ, a gente sabe fazer som, a gente já conseguiu fazer algum evento. Só que a gente só não continua porque a gente não tem equipamento, a gente aluga, aí só que o dinheiro que a gente

⁵⁸ Retomo, neste sentido, Cardoso (1986) quando nos diz que “ uma espécie de mergulho no fundo do outro é condição para o conhecimento, mas que, entretanto, deve ser completado pela observação dos comportamentos e de sua recorrência” (CARDOSO, 1986, p. 100)

gasta alugando vai quase praticamente o ganho da noite, aí gente não tem lucro (...) (Theo, ensino médio regular).

Os depoimentos revelam um caleidoscópio de possibilidades que se apresenta aos jovens com formas não muito nítidas. Embora reconheçam em si certas habilidades, como a arte de desenhar, do grafite, do saber “fazer som” por meio de atividades como DJ em festas do bairro, isso não lhes confere um estatuto de segurança face às incertezas profissionais das sociedades contemporâneas. Sentem falta de uma orientação da escola. Dois depoimentos fazem alusão à profissionalização por vias não formais, enquanto um deposita maior esperança na continuidade de escolarização através de estudos universitários, revelando o desejo de ingresso no curso de Ciências da Computação. Convém destacar Pais (2003) quando ressalta uma polaridade existente nas expectativas dos jovens acerca de seus trajetos e projetos. Para ele, os jovens que apostam em estratégias de mobilidade tendem a privilegiar o tempo futuro em detrimento do tempo presente. E ao assim fazerem consegue planejar um *projeto de trajeto*. Já os jovens que não esperam tanto do futuro, movidos mais pelo tempo presente, têm um *trajeto sem projeto* ou sem grandes projetos. Nesta linha de raciocínio, Guerreiro e Abrantes (2005, p. 167) acentuam padrões diferenciados de transição para a vida adulta na sociedade portuguesa contemporânea, tendo como base a análise transversal dos diferentes trajetos e projetos de vida dos jovens, distinguíveis em razão de gênero, origem social e escolaridade.

O problema da falta de estrutura da escola, mencionada por alguns alunos, é também algo a ser considerado, sobretudo quando comparada com a infraestrutura das escolas de ensino médio profissionalizantes. Márcio (perfil 06) acha a estrutura da escola “péssima”, embora tenha “bons professores e projetos”, semelhantemente a João (perfil 17) que acha que a escola “está destruída”.

Todavia, na maior parte das respostas obtidas por meio de perguntas abertas do questionário, do tipo: *Como você vê sua escola?* A escola é percebida de forma positiva, tida como espaço de oportunidades, convivência, estímulo ao ENEM e exercício de cidadania. Além disso, por se tratar de uma escola cuja localização está numa região próxima ao centro da cidade, é vista por alguns alunos que moram em

regiões periféricas de Fortaleza como de melhor desempenho. Tal é o caso de Silvia (perfil 02) e Cléo (perfil 36) que moram no bairro Jardim Jatobá e Bom Jardim, respectivamente. A primeira considera o ensino das escolas do seu bairro “muito baixo”, enquanto o segundo acha as escolas do bairro precárias, não despertando o interesse em estudar.

A percepção destes interlocutores revela algo que, de fato, ocorre em relação à distribuição de recursos financeiros as escolas por parte da secretaria de educação. Isto é, quanto melhor o desempenho dos alunos em exames como SPAECE⁵⁹ e outros, maior o repasse de recursos do Estado. O problema reside no fato de que os baixos índices de desempenho escolar obtidos em escolas localizadas em territórios de maior vulnerabilidade social e baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)⁶⁰, tendem a se perpetuar com este modelo de política educacional, reforçando o fracasso escolar de jovens pobres. Não há, portanto, homogeneidade no sistema público de ensino médio do Ceará. Pelo contrário, o que existe é uma heterogeneidade marcante e cruel (HAGUETTE; PESSOA, 2015), que justifica resultados divergentes nos exames do ENEM.

Sobre esta discussão, Haguette e Pessoa (2015) realizaram uma pesquisa em dez escolas públicas de ensino médio do Estado do Ceará detectando elementos que caracterizavam aquelas com maior desempenho e aquelas com baixo desempenho escolar. As cinco escolas de maior desempenho pedagógico revelavam o desejo de aprender por parte dos alunos, a autodisciplina coletiva, o tempo integral, a qualificação e dedicação exclusiva dos professores e o estágio. Já nas instituições de baixo desempenho escolar, foi observado que os alunos não desejavam aprender, eram indisciplinados; as escolas eram caracterizadas por

⁵⁹ O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) é a principal avaliação externa do estado, cabendo a todas as escolas da rede pública cearense realizá-lo a cada ano.

⁶⁰ O conceito de Desenvolvimento Humano parte do pressuposto de que para medir o avanço na qualidade de vida de uma população é preciso ir além do viés puramente econômico, tendo em vista características sociais, culturais e políticas. Este conceito é à base do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) criado pelo economista Mahbub Ul Haq em colaboração com Amartya Sen, os quais consideram três dimensões essenciais como medida de desenvolvimento humano: saúde/longevidade, educação e renda. Dados fornecidos pela Prefeitura Municipal de Fortaleza a partir de informações divulgadas pelo IBGE em 2010 revela um mapa do IDH por bairro na capital cearense, tendo em conta estas três dimensões. Disponível em: <http://www.fortaleza.ce.gov.br/sde/indice-de-desenvolvimento-humano-por-bairro-idh>. Acesso: 14/03/2016.

infraestrutura pobres, funcionando em turno único.⁶¹ As observações *in loco* revelaram que o *não desejo em aprender* era expresso por declarações nas quais os estudantes diziam ir à escola somente para encontrar os amigos e “passar o tempo”. As aulas eram assistidas sem muito empenho e os livros eram deixados em casa, sem muito interesse em leva-los a escola.

Dito isto, trago agora uma sequência de tabelas o cruzamento dos demais dados obtidos a partir dos perfis dos jovens da escola de ensino profissionalizante e da escola de ensino médio regular. A tabela 1 apresenta a relação idade/série cursada e suas eventuais defasagens. As tabelas 2, 3 e 4, trazem dados referentes à relação sexo/idade/série dos jovens das duas escolas pesquisadas, enfatizando os 1º, 2º e 3º anos. Posteriormente, faço uma apreciação e análise dos dados coletados e, na sequência, apresento na tabela 5 os dados relativos à escolaridade dos pais em relação à dos filhos. Por fim, nas tabelas 6 e 7 traço um mapeamento dos deslocamentos dos jovens pela cidade de Fortaleza a partir do percurso casa/escola.

Tabela 01 – Relação idade/série dos jovens que cursam o ensino médio regular e o profissionalizante em duas escolas públicas de Fortaleza.

Idade	1º ano do ensino médio (regular)	2º ano do ensino médio (profissionalizante)	3º ano do ensino médio (regular)
15	06	11	-
16	03	21	01
17	07	06	09
18	-	-	06
19	02	-	01
20	-	-	01
21	-	-	-
22	-	-	01
Total	18	38	19

Fonte: Questionário aplicado *in loco*

A tabela apresenta informações referentes a jovens alunos do ensino médio profissionalizante e regular de duas escolas públicas urbanas localizadas na cidade de Fortaleza. São adolescentes (meninos e meninas) pertencentes às classes

⁶¹ Sobre isso ver: HAGUETTE; PESSOA, 2015.

populares, cuja faixa de idade varia entre 15 a 22 anos. Alguns seguem o ciclo regular idade/série, ou seja, iniciam o ensino médio aos 15 anos concluindo-o aos 17 anos, outros jovens, especificamente do sexo masculino, estão visivelmente em atraso, como mostra a tabela. Na faixa etária dos 18 anos, 6 jovens encontram-se cursando o 3º ano do ensino médio; com 19 anos 2 jovens cursam o 1º ano e 1 jovem o 3º ano do ensino médio regular. Já na faixa etária dos 20 e 22 anos 2 jovens cursam o 3º ano.

Chama atenção a amostra de 11 alunos matriculados no 2º ano do ensino médio profissionalizante cuja faixa de idade encontra-se nos 15 anos, portanto adiantados em relação à prescrição usual do ciclo escolar idade/série. Embora estejam matriculados no ensino médio não significa que acompanhem em termos de escrita, leitura, pensamento crítico e competência argumentativa o grau que cursam. Deve-se considerar, portanto, o nível de escolaridade e a situação concreta de aprendizado destes sujeitos.

Vejamos na sequência as tabelas 2, 3 e 4 cujos dados apresentados trazem a variável “sexo”, visando ampliar a análise de informações concernentes à idade e série de jovens estudantes dos 1º, 2º e 3º anos do ensino médio.

Tabela 02 – Relação entre sexo/idade de jovens que cursam o 1º ano do ensino médio (regular).

	15 anos	16 anos	17 anos	19 anos	Total
Feminino	02	01	02	-	05
Masculino	04	02	05	02	13

Fonte: Questionário aplicado junto a uma turma de 1º ano.

Referente aos dados obtidos entre esta turma de jovens do 1º ano do ensino médio regular, a tabela mostra um número total de cinco meninas para um número total de 13 meninos na idade dos 15 a 19 anos inseridos na turma. Vale lembrar que este número refere-se aos alunos que estavam presentes em sala no momento de aplicação do questionário, constituindo apenas uma amostra de um universo maior. Diferentemente do mostrado na tabela 03, chama atenção na tabela 02 à defasagem

existente no tocante à idade/série, sobretudo em relação aos jovens do sexo masculino. Dentre os interlocutores, cinco meninos na idade dos 17 anos encontram-se no 1º ano do ensino médio, para duas meninas. Vê-se em seguida que dois jovens na faixa etária dos 19 anos estão cursando o 1º ano, quando já deveriam ter concluído a educação básica.

Tabela 03 – Relação entre sexo/ idade de jovens que cursam o 2º ano do ensino médio (profissionalizante).

	15 anos	16 anos	17 anos	Total
Feminino	04	07	03	14
Masculino	07	14	04	25

Fonte: Questionário aplicado junto a uma turma de 2º ano

Constata-se na tabela 03, também, um número maior de jovens do sexo masculino incluído no 2º ano do ensino médio profissionalizante. Conforme a amostra os estudantes estão na idade e série adequadas, isto é, sem defasagem. Vemos, assim, que 14 meninos matriculados no 2º ano do curso de logística, encontram-se na faixa de idade dos 16 anos. Numa soma total, obtemos um número de 25 meninos matriculados em uma turma de 2ª ano do curso de logística, e 14 meninas matriculadas na mesma turma, cuja idade varia entre 15 a 17 anos. Isso nos leva a refletir sobre questões de gênero, bem como as motivações destes atores para escolha de tal curso profissionalizante.

A interlocutora Tays em sua fala reforça a presença feminina em profissões de cunho administrativo, como é o caso da logística, ressaltando algumas de suas habilidades relacionadas ao direito e aos negócios. Relata que no atual mundo do trabalho há uma necessidade de profissionais que saibam gerir, algo que despertou-lhe identificação com o curso técnico escolhido. Chico, no segundo relato, conceitua a logística como sinônimo de planejamento, podendo estar relacionada ao transporte, a contabilidade, a administração, etc. São meninas e meninos que ensejam realização pelo estudo e trabalho.

Eu comecei aqui enfermagem, mas aí eu vi que não dava muito certo pra mim não, porque não sei, não gostei...Eu gosto com esse negócio de lei, de direito, de mexer com dinheiro, de mexer com pessoas, eu sempre gostei. Aí eu vim pro curso de logística porque é uma coisa que tá necessitando muito no mundo. Em qualquer canto que você chegar vai ter muito, apesar de que muitas pessoas se formam em administração e muitas ficam sem trabalho, mas só que eu acho que é uma coisa que você recebe bem e qualquer local que, tipo hospital, escola, qualquer local precisa de um administrador, precisa de um engenheiro, precisa de alguma coisa assim. De uma pessoa que mexa com logística. E eu me identifiquei por causa do que estuda (Tays, escola profissionalizante).

Eu digo é que logística é um sinônimo de planejamento porque tanto no transporte, como na contabilidade, na administração, entre vários que a gente estuda, é tipo um planejamento pra que as coisas ocorram conforme o planejamento. O planejamento e a organização (Chico, escola profissionalizante).

Consoante Guerreiro e Abrantes (2005, p. 165) a modernidade em sua dinâmica têm produzido uma relativa flexibilização dos papéis de gênero, seja no plano da igualdade legal, seja no aumento exponencial da escolarização, das taxas de trabalho remunerado, bem como da participação pública das mulheres, ocasionando uma efetiva mudança nas relações entre os sexos. Esta reconstrução paulatina dos papéis de gênero, alicerçada a partir de uma maior presença das mulheres na esfera pública, repercute nas narrativas dos jovens e em suas trajetórias.

Sigamos visualizando a tabela 04, a qual registra as conexões existentes entre as variáveis “sexo” e “idade” com base nas respostas de uma turma de jovens do 3º ano do ensino médio. Chama atenção neste aspecto o número total de nove meninas e igualmente de nove meninos que responderam ao questionário aplicado no auditório da escola Castelo Branco. Destas nove alunas, sete na faixa etária dos 17 anos cursam o 3º ano do ensino médio, para somente um menino na mesma faixa de idade. Cabe situar que cinco meninos na idade dos 18 cursam o 3º ano do ensino médio, para apenas uma menina. A defasagem maior foi encontrada em um jovem de 22 anos, que no momento da aplicação do questionário estava cursando o 3º ano do ensino médio. Perguntado sobre o motivo pelo qual escolheu estudar na escola de ensino médio regular, respondeu: “Minha mãe escolheu essa escola, eu não estudava até então” (Berg, Perfil 19). Segue a tabela abaixo.

Tabela 04 – Relação entre sexo/idade/série de jovens que cursam o 3º ano do ensino médio (regular)

	16 anos	17 anos	18 anos	19 anos	20 anos	22 anos	Total
Feminino	01	07	01	-	-	-	09
Masculino	-	01	05	01	01	01	09

Fonte: Questionário aplicado junto a uma turma de 3º ano.

Comparando-se a amostra coletada junto às duas turmas do ensino médio regular com a obtida entre os jovens do ensino profissionalizante, vemos um desempenho melhor destes últimos no que se refere ao acompanhamento dos estudos na idade ideal. Sobre isso, nos diz uma pedagoga entrevistada

De uma certa forma nossos alunos [ensino profissionalizante] não fazem seleção pra entrar aqui, mas a gente avalia nossos alunos por ordem decrescente de notas (...) pra cada turma a gente seleciona os quarenta e cinco melhores. Na escola regular não tem isso, são turmas totalmente heterogêneas, de tudo(...) a questão econômica, a questão familiar, a questão da aprendizagem(...) Como a gente seleciona por ordem decrescente de notas a gente já acha que é uma forma de homogeneizar aqueles que tiveram resultados melhores nas escolas anteriores, na escola regular não (Isa, coordenadora pedagógica escola profissionalizante).

Corroborando com este depoimento, em pesquisa realizada por Haguette e Pessoa (2015) das escolas da rede cearense com melhor desempenho escolar destacam-se escolas de ensino profissionalizante. Levantam os autores a hipótese de que os alunos recrutados nestas escolas são alunos que possivelmente desenvolvem uma atitude positiva em relação aos estudos. Embora sendo filhos de pais com baixa escolaridade e renda, recebem apoio familiar e acreditam na educação como caminho para mobilidade social. O desejo de aprender, associado ao esforço e a disciplina são características do alunado inserido nesta modalidade de ensino.

Neste sentido, as configurações familiares nas quais esses jovens estão inseridos é outro dado relevante para a compreensão do seu universo de vida.

Alguns jovens fazem parte de famílias de tipo nuclear (pai, mãe e filhos), outros de famílias ampliadas, composta de diferentes gerações e graus de parentesco (avós, tios, pai/mãe, irmãos, etc.). Há famílias chefiadas pela mãe com a ausência do pai. O grau de escolaridade dos pais ou responsáveis situa-se principalmente entre o ensino fundamental incompleto, e o ensino médio incompleto e completo, com destaque para uma maior escolaridade entre as mulheres, ou seja, as mães dos jovens pesquisados. Na tabela abaixo é um número de 19 os pais dos jovens que possuem o ensino fundamental incompleto e de 34, sobretudo as mães, que concluíram o ensino médio. Poucos são os pais apenas alfabetizados, como ilustra a tabela a seguir.

Tabela 05 – Escolaridade dos pais ou responsáveis em relação à escolaridade dos filhos

Escolaridade dos pais ou responsáveis	Nºs
Alfabetizado	04
Ensino fundamental incompleto	19
Ensino fundamental completo	07
Ensino médio incompleto	13
Ensino médio completo	34
Ensino superior incompleto	06
Ensino superior completo	09
Não sabe	03

Fonte: Questionário aplicado *in loco*.

Especificando melhor estes dados, novamente a pesquisa *Dez escolas, dois padrões de qualidade* (HAGUETTE; PESSOA, 2015, p. 36) constatou que os jovens das escolas profissionalizantes são filhos nos quais 20% das mães concluíram o ensino fundamental I, e 18% o fundamental II. Esse número aumenta quando se

trata do ensino médio, sendo 40% a porcentagem das mulheres/mães que concluíram a educação básica e de 10% as que concluíram o ensino superior. Ainda segundo dados desta pesquisa a maioria dos jovens mora com o pai e a mãe ou madrasta (60%) enquanto (30%) moram somente com a mãe. Possuem casa própria (84%) e renda de até dois salários mínimos, sendo que 60% recebem benefícios como o Bolsa Família.⁶²

A relação direta entre escolaridade e ocupação dos pais é visivelmente constatada a partir de suas atividades profissionais. Dentre as ocupações desempenhadas pelos pais dos jovens pesquisados destacam-se a de doméstica (no caso da mãe), costureira, diarista, vendedora, supervisora, corretora de imóveis, auxiliar de enfermagem, cozinheira, cabelereira. Já a figura paterna desempenha funções como motorista, pedreiro, vigilante, digitador, operador de máquinas, porteiro, eletricista. Há também os que trabalham por conta própria e os aposentados, no caso dos jovens criados por seus avôs. Vê-se que uma parte significativa de jovens que estão no ensino médio superou o nível de escolaridade de seus pais. Estes, portanto, não representam um “grupo de referência” no tocante ao percurso de escolarização dos filhos, mas com o apoio deles os filhos almejam alcançar níveis de instrução e profissionais superiores. O questionamento que me faço, embora não seja o objeto desta pesquisa, é: em face de um sistema de ensino caracterizado por uma desigualdade de oportunidades é possível vislumbrar uma mobilidade social de jovens das classes populares por meio dos estudos?

Observando o atual contexto brasileiro, as políticas de cotas nas universidades,⁶³ destinadas a alunos que tenham cursado o ensino médio em escolas públicas, parecem buscar suprimir o quadro de desigualdades no qual estes

⁶² A contrapartida exigida pelo Programa Bolsa Família, programa de distribuição de renda criado pelo governo federal em 2003 e expandido nos anos subsequentes, é que as crianças e adolescentes (06 a 15 anos) cujas famílias são contempladas com o benefício estejam regularmente matriculadas nas escolas, com frequência mensal mínima de 85%. Os adolescentes de 16 a 17 anos devem ter frequência mínima de 75%. Dados do Censo Escolar da Educação Básica, realizado pelo MEC em 2013, indicam que os estudantes inseridos no referido programa, têm desempenho melhor e menor taxa de abandono. No Ensino Médio, por exemplo, a taxa de aprovação dos estudantes beneficiários é de 80,02% e de 77,4% entre aqueles que não recebem o benefício. Como relação à taxa de abandono, o número é de 6,9% entre os beneficiários e de 10% entre os não beneficiários. Fonte: *Geração Bolsa Família. Revista Caros Amigos*, Fev. 2016.

⁶³ Amparada na Lei nº 12.711/2012, que garante a reserva de 50% das vagas das matrículas por curso nas universidades públicas federais e institutos federais de educação, ciência e tecnologia.

sujeitos historicamente encontram-se inseridos. Exemplo disso é a aprovação de alunos de escolas profissionalizantes em cursos de alta concorrência.⁶⁴

Boudon (1981) e Lahire (2006) ao analisarem o sistema de ensino francês e os deslocamentos sociais de indivíduos através de um maior tempo de estudos constataram que a herança familiar desempenha um papel fundamental no processo de mobilidade social, sendo a figura do pai e sua posição sócio – profissional um elemento de análise relevante. Boudon (1981) que tem como referência de análise a mobilidade social em sociedades industriais questiona em que medida a relação ‘sólida’ observada entre nível de instrução e posição social deve-se a influência do nível de instrução na posição social, e em que medida deve-se a dupla influência da posição social do pai no nível de instrução do filho por uma parte, e na posição social do filho por outra parte (BOUDON, 1981, p. 35).

Todavia, conforme constatado nos dados coletados nesta investigação, são as mães dos jovens que possuem um maior tempo de estudo, em detrimento da figura paterna. No caso do depoimento que veremos é também a presença da avó que exerce influência.

Minha avó adora ler jornal, fazer aquelas palavras cruzadas, enfim. Ela lê mais que a minha mãe, minha mãe não tem tempo nem pra ela, quanto mais pra ler. Meu pai muito menos, aprendeu a ler e a escrever, digamos, a força. Ele nem terminou o fundamental dois. Parou na sexta série. Por isso que ele fala pra mim: *‘eu quero que você passe na faculdade, quero que você tenha o que eu não tive.’* Ele fala isso pra mim e pro meu irmão. É até um incentivo pra gente (Entrevista Lycia, escola profissionalizante)

Dentro da configuração familiar da jovem, embora o pai não tenha tido a oportunidade de experimentar um processo maior de escolarização formal, ele aparece como alguém que apoia e aconselha os filhos a “ser alguém na vida”, por meio da continuidade nos estudos. Usando as próprias palavras do pai de nossa interlocutora privilegiada *“quero que você passe na faculdade, quero que você tenha*

⁶⁴ Tal é o caso, dentro outros noticiados pela imprensa regional, de uma aluna de escola profissionalizante do interior do Ceará aprovada em 1º lugar no curso de medicina da UFC através do sistema de cotas. Disponível em: <http://g1.globo.com/ceara/noticia/2016/01/aluna-de-escola-publica-da-zona-rural-no/CE-passa-em-1-lugar-em-medicina.html>. Acesso: 22/03/2016.

o que eu não tive". O apoio familiar vem em forma não somente de conselhos, mas também no custeamento de um ensino particular nas chamadas escolas de bairro.

Eu venho de escola particular, então todo mundo era contra eu vir pra escola pública, não importava se fosse profissional ou regular. Eles diziam que era contra, que eu ia ver outro mundo, que não prestava. A única pessoa que foi a favor comigo foi a minha mãe (...). Eu botei na cabeça que ia pra escola pública pelas oportunidades e pelas facilidades em termos de cotas (...). Agora assim eu vim pra escola profissionalizante por quê? Porque a gente sai daqui com um curso técnico, né (...). Então diferente dos outros alunos que terminam o 3º ano só estudando se por acaso não der certo, mas é claro que a gente quer que dê certo, pelo menos já tem alguma coisa pra ingressar no mercado de trabalho. Eu sou técnico em logística! Então eu acho que é uma oportunidade a mais que a gente ganha em relação aos alunos de escola de tempo regular (Lycia, escola profissionalizante).

Prosseguindo nesta análise investigativa, dentre os dados que constituem o perfil dos jovens pesquisados merece atenção à questão do bairro onde moram, no sentido de saber: Quais investimentos são mobilizados em suas trajetórias escolares e deslocamentos pela cidade? Nos perfis descritos pude constatar que os jovens estudantes da escola Paulo VI e Castelo Branco vem de diferentes regiões da cidade, alguns dos quais residem em bairros como Bom Jardim, Granja Portugal, Conjunto Ceará, Canindezinho, Siqueira, Santa Cecília, bairros que dispõem de escolas públicas, embora mais precárias. Tal dado nos faz pensar que as escolas públicas de Centro aparecem para algumas famílias dos jovens como referência em relação à escola situada na periferia, o que talvez justifique o investimento como a própria passagem de ônibus, que para algumas famílias é um recurso financeiro escasso. Além do que, por estarem situadas no Centro da cidade e receberem alunos dos mais diferentes bairros e regiões de Fortaleza, podem evitar uma maior incidência de conflitos e violências decorrentes do enfrentamento entre gangues. Vejamos a narrativa de dois interlocutores acerca de seu bairro e percursos pela cidade.

Eu sempre morei aqui no Jardim América. O bairro já foi assim muito movimentado. Cheio de gente e festa. Mas de uns quatro a cinco anos pra cá piorou muito. É pouca gente na rua. A partir de umas oito horas tem pouca gente na rua. Ninguém assim tem vontade de sair porque a criminalidade aqui aumentou bastante. Aí fica um pouco assim a mercê. Eu não vejo muito

policiamento aqui. [Pesquisadora: É um bairro violento?] Comparando a outros bairros não. Mas assim nem é o bairro ideal de se morar, nem é um bairro assim de risco. Conheço o Montese, o Benfica, o bairro de Fátima. Aqui do bairro eu utilizo mais a pracinha do Jardim América. De fora eu uso mais o ginásio Aécio de Borba. Fica do lado do PV. Ai tem vez que eu vou pro jogo no PV, mas não sou muito de sair assim pra festa. Eu conheço um pouco da Messejana, que a Messejana é muito grande. O Mondubim e o José Walter. E o Parque Dois Irmãos. Eu fui mais pra visitar amigos, visitar meus familiares, essas coisas (Entrevista Chico, escola profissionalizante)

Eu saio de casa [município de Maracanaú] 6:10, chego no terminal eu pego o ônibus 6:40, 6:50, pego outro ônibus 7:20, chego no trabalho [bairro de Fátima, em Fortaleza] 7:55. Vou esperar abrir, vou almoçar (...) tiro quinze minutos do trabalho pra escola [Fátima/ Itaoca]. No primeiro mês é mais difícil, mas depois.." (Elton, ensino médio regular).

O primeiro relato traz o retrato de um bairro no qual seus moradores usufruíam tempos atrás com mais intensidade. Havia mais gente e alegria. No entanto, hoje, assim como outros bairros de Fortaleza, é caracterizado pelo sentimento de insegurança. O interlocutor afirma que a partir das oito horas são poucas as pessoas que se encontram nas ruas em razão da criminalidade. É válido dizer que o bairro Jardim América, mesmo bairro onde está situada a escola de ensino profissionalizante pesquisada, fica próximo às favelas então conhecidas como Salgadeira e Brasília. Vejamos neste sentido o que nos revela outro depoimento.

A minha mãe sempre se sentiu segura aqui no Montese, então no nono ano eu tava na cabeça que eu vou sair da escola e vou pra uma escola pública (...). Eu comecei a pesquisar as escolas perto, né, aí eu encontrei na Parangaba, eu encontrei no José Walter, ali perto da perimetral, né, aí eu encontrei duas aqui, que é aqui o Juarez Távora e tem o Adauto, que também não é profissionalizante, mas também me interessei. E eu comecei a visitar. Eu visitei a Onélio Porto, lá no José Walter, é profissionalizante também, só que não tinha nenhum curso que eu gostava, só finanças. E eu não gostei do meio. Era uma escola muito boa em termos de espaço. Aí minha mãe sempre focou no Montese. É tanto que eu fui pro Joaquim Moreira, que é lá na Parangaba, só que eu não passei e eu achei pequeno o colégio. E aí minha mãe sempre focou: "Não, vamo nos três do Montese". Eu ia sempre com ela, né. Aí eu fui no Adauto Bezerra, eu não gostei. Eu cheguei lá e perguntei: Como é que funciona o período de matrícula, aí me disseram você vem tal dia aí você de matrícula. Aí eu "valha, só assim?" E o pessoal começou a me olhar estranho. Eu sou muito cismada, sabe? Eu digo: Não, aqui eu não fico! Aí no Juarez Távora eu fui só que não tinha nenhum curso que eu gostava. Tinha

automação, massoterapia, eu disse não, não é pra mim. Aí eu vim aqui, eu olhei e disse “Aqui eu não fico!” Aqui no Paulo VI eu não fico porque eu achei pequeno, na época, não sei se tú viu uma caixa d’água ali no final, na época era tudo quebrado. Era meio deteriorada a escola, sabe. Eu disse não, aqui eu não fico, não. Aí a coordenadora me chamou pra conversar, explicou os cursos, ela sentou, explicou toda a escola, dos pés a cabeça, e aí só a forma dela me tratar me cativou ficar no Paulo VI. Eu fiquei pensando: “caramba!” Eu estudo no meu mundinho, no Passaré, vou ter que me deslocar de ônibus. Eu sou insegura. Vir de ônibus sozinha todo dia e voltar sozinha. E aqui ainda é formado por duas favelas né, que é a Salgadeira e a Brasília. Aí minha mãe botou na minha cabeça, não mais quando tocar todo mundo vai pras paradas, são três paradas de ônibus que tem aqui perto, e aí ela falou assim: Lycia, você tem que “*desarnar*”. Tem que começar a andar de ônibus, ter suas responsabilidades (Lycia, escola profissionalizante).

A partir do segundo relato, podemos conhecer como é o cotidiano de um jovem estudante/trabalhador que se desloca da cidade de Maracanaú, região Metropolitana de Fortaleza, para a região central da cidade de Fortaleza. Em seu trajeto diário parte da casa para o trabalho, no bairro de Fátima, e do trabalho para a escola, no bairro Itaoca. É uma rotina caracterizada inicialmente por dificuldades, ganhando posteriormente força de hábito.

Lycia, por sua vez, ressalta em seu depoimento a peregrinação realizada juntamente com sua mãe em diferentes escolas públicas de Fortaleza, situadas em bairros como Parangaba, Prefeito José Walter e Fátima. Pelo fato de buscarem um sentimento de segurança (ou talvez pertencimento?) e, também, um curso técnico de maior afinidade, tanto sua mãe, quanto ela, decidiram por uma escola profissionalizante localizada no Montese, bairro que morou parte de sua infância. Os deslocamentos entre diferentes regiões da cidade, realizados por meio de transporte público, foi um dos primeiros desafios encontrados por Lycia quando da entrada em uma escola de tempo integral. É a figura e a presença materna, evocada em grande medida em sua fala, que a incentiva a buscar autonomia, “*desarnar*”, como andar e cruzar a cidade de ônibus sozinha.



Figura 06 – Entorno da escola profissionalizante Paulo VI.
Bairro Jardim América, Fortaleza/CE. Foto da autora.

A tabela a seguir ilustra os deslocamentos mobilizados pelos jovens na cidade de Fortaleza a partir do percurso casa/escola, trazendo alguns números relativos à região e o bairro onde estes jovens moram. Vale ressaltar que tanto a escola de ensino profissionalizante Paulo VI como a escola estadual Castelo Branco estão localizadas na região IV de Fortaleza, nos bairros Jardim América e Itaoca, respectivamente. Para melhores esclarecimentos consultar em anexo Mapa das Regionais de Fortaleza, elaborado pelo Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará – IPECE.⁶⁵

Tabela 06 – Bairros de moradia dos/as alunos/as da EEP Paulo VI

Região de Fortaleza	Nº de alunos/as	Bairro de moradia
I	01	Conjunto Ceará
II	-	
III	03	Rodolfo Teófilo, Parquelândia; João XXIII.
IV	18	Benfica; Damas; Demócrito Rocha; Itaoca; Itaperi; Jardim América; Montese; Serrinha; Vila Pery
V	08	Conjunto Ceará; Conjunto Esperança; José Walter;

⁶⁵ Disponível em: <http://www2.ipece.ce.gov.br/atlas/capitulo1/11/140x.htm>. Acesso: 26/04/2015.

		Maraponga; Siqueira; Vila Manoel Sátiro
VI	07	Parque Dois Irmãos Passaré
Outras cidades	-	-

Fonte: Questionário aplicado *in loco*.

**Tabela 07 – Bairros de moradia dos/as alunos/as da
EE Presidente Castelo Branco**

Região de Fortaleza	Nº de alunos/as	Bairro de moradia
I	-	
II	-	
III	03	Bela Vista; Demócrito Rocha; Jóquei Clube.
IV	08	Couto Fernandes; Damas; Itaperi; Montese; Vila Pery.
V	23	Bom Jardim; Conjunto Ceará; Granja Portugal; Jardim Jatobá; Maraponga; Mondubim; Planalto Ayrton Senna; Santa Cecília; Siqueira; Vila Manoel Sátiro.
VI	01	Parque Dois Irmãos
Outras cidades	03	Maracanaú

Fonte: Questionário aplicado *in loco*.

Conforme nos mostra a tabela a maioria dos jovens interlocutores reside na região V da cidade de Fortaleza, sendo 31 o número total de alunos que se deslocam diariamente de seus bairros (Conjunto Ceará, Siqueira, Conjunto Esperança, Maraponga, Vila Manoel Sátiro, José Walter, Planalto Ayrton Sena, Bom Jardim, Jardim Jatobá, Mondubim, Santa Cecília, Granja Portugal) para as referidas escolas. Temos, em seguida, um número de 26 jovens que residem na mesma região em que estudam, região IV, composta pelos bairros Jardim América, Serrinha, Montese, Itaperi, Damas, Demócrito Rocha, Vila Pery, Itaoca, Benfica e Couto Fernandes. É em número de seis os jovens que residem na região III de Fortaleza e oito os que residem na região VI. Apenas um jovem pesquisado reside na região I no bairro Barra do Ceará e nenhum jovem na região II da cidade. Vale ressaltar,

observando a tabela, a existência de três jovens residentes em uma cidade da região metropolitana de Fortaleza, Maracanaú/CE.



Figura 07 – Rua Irmã Bazet, onde fica situada a escola Castelo Branco.

Adiante a Av. João Pessoa, Fortaleza/CE. Fonte: Relatório de estágio supervisionado.

O transitar entre diferentes bairros é, portanto, constante no cotidiano dos jovens, sendo quase que predominantemente realizado por meio de transportes coletivos. Muitos saem de bairros cujos serviços como educação e saúde são insuficientes e de baixa qualidade, o que pode ser comprovado por meio de uma análise ao IDH dos bairros de origem dos jovens.⁶⁶ Assim, os deslocamentos mobilizados diariamente pela cidade em busca de melhores oportunidades de estudo podem ser entendidos como uma persistente tentativa de usufruir do “direito a cidade”⁶⁷, um dos mais negligenciados de nossos direitos humanos (Harvey, 2009), e de bairros que concentram melhores serviços. Nesse sentido, a liberdade da cidade ainda está para ser encontrada, uma vez que o processo de urbanização em curso, trouxe consigo acirradas desigualdades sociais. Longe de um bem viver para todos, as cidades, sobretudo as grandes metrópoles, vêm se revelando cenário

⁶⁶ Sobre isso, ver apêndice em anexo.

⁶⁷ Expressão cunhada por Lefebvre, em 1968, indicando não apenas um direito de visita ou um retorno às cidades tradicionais, mas como um direito a vida urbana transformado e renovado. IN: HARVEY, David. *A liberdade da cidade*. GEOUSP – Espaço e Tempo, São Paulo, 2009.

constante de manifestações e diferentes formas de resistências.⁶⁸ Vejamos o que nos diz a jovem interlocutora que mora nas proximidades do Castelão.

Todo mundo me chama de GPS porque eu conheço a maior parte da cidade, sei nome de rua, de bairro. Só claro, tipo assim, os bairros mais afastados eu não conheço (...). É mais fácil de transitar, quando diz “Ah! você tem que ir em tal e tal lugar”, eu sei onde é, sei qual é ônibus que eu vou pegar, onde é que eu tenho que ir. Porque quando era pequena eu andava de ônibus muito com a minha vó, porque minha avó gostava muito de sair. Ela chegava pra mim e falava: “Olha aqui é rua tal, pra quando você vier aqui”. E nisso vai criando aquele hábito, né? E acaba que você nem percebe que conhece a maior parte de Fortaleza (Lycia, escola profissionalizante).

Freitas (2013) em pesquisa realizada com jovens universitários de cidades interioranas cearenses, acerca de seus modos de vida e projetos de futuro, destaca que...

A mobilidade é um elemento fundamental na dinâmica das sociedades contemporâneas, na medida em que mover-se ou deslocar-se (real ou virtualmente) possibilita aos indivíduos acessar serviços, bens, mundos e experiências diferentes e diversos das que têm em seu ambiente mais próximo (...). Mover-se é preciso para acessar o trabalho, o lazer, as compras, a educação. E quando esses serviços não são encontrados dentro da própria cidade em que o indivíduo habita? Aí surge a necessidade de cruzar o território da cidade em busca do que se necessita ou se deseja, impondo-se, nesse caso, um deslocamento de maior distância (FREITAS, 2013, p. 336-337).

Os deslocamentos experimentados entre os jovens sujeitos desta pesquisa segue uma lógica semelhante a dos jovens pesquisados pela referida autora. No entanto, na busca por melhores serviços de educação os jovens cruzam diferentes territórios de uma mesma cidade, e não longas distâncias de uma cidade a outra, embora haja casos de jovens residentes em municípios da região metropolitana de Fortaleza que realizam percursos diários seguindo o tripé casa/trabalho/escola. Conforme Diógenes (1998, p. 26):

No caso dos jovens moradores dos bairros de periferia, o *território*, embora tenha o referente geográfico como componente simbólico de

⁶⁸ Segundo Gonh estima-se que até agosto de 2013, cerca de mais de dois milhões de pessoas foram às ruas em 438 municípios brasileiros protestar contra a qualidade de vida urbana e a oferta de serviços como transporte, saúde e educação. As chamadas “Jornadas de junho” tiveram como principais protagonistas jovens mobilizados via rede social.

registro de um “lugar” social, ele bem pode representar zonas de recomposição entre os indivíduos e os espaços vividos (DIÓGENES, 1998, p. 26).

Feitas estas considerações, retomo uma discussão central nesta investigação, que diz respeito às possibilidades de ascensão dos jovens pela escola. Ao se pensar a questão da mobilidade social dialogando com teorias sociológicas contemporâneas Lahire (2006) nos fornece um arcabouço teórico e empírico instigante, permitindo um olhar mais aguçado sobre as condições objetivas de ascensão social de jovens dos meios populares pela escola. Elaborando-se perfis culturais individuais, também chamados “perfis culturais dissonantes”, diferentes dos perfis descritos nesta pesquisa, o autor se debruça sob vasto material empírico, realizando com coerência metodológica a passagem de dados quantitativos para dados qualitativos. Acerca de uma sociologia da mobilidade social o autor destaca que:

Privilegiando comparações e as (grandes) diferenças interclasses (classes dominantes, classes médias e classes dominadas), a sociologia se empenhou com frequência em evidenciar dois grandes casos ilustrativos de mobilidade social: o mais frequente é o da reprodução social (articulada a um modelo implícito de forte homogeneidade de disposições: o mesmo indivíduo viveu sua infância e sua adolescência e continua vivendo enquanto adulto no mesmo meio social); o mais raro é o da grande travessia do espaço social, quer assuma a forma de um dramático declínio ou de uma notável ascensão (fala-se então de conflitos internos entre disposições radicalmente opostas, do *habitus* clivado ou dilacerado próprio aos grandes “trânsfugas de classe”). O “trânsfuga de classe”, único caso de pluralidade de disposições normalmente admitido, tem a particularidade de encarnar, em um único e mesmo indivíduo, a diferença interclasses. Em uma tal perspectiva, a pluralidade de disposição só se torna significativa quando está ligada a um deslocamento importante do indivíduo de uma classe a outra, de uma posição particular no espaço social a uma posição muito afastada nesse mesmo espaço (LAHIRE, 2006, p. 351)

O “trânsfuga de classe”, pode ser aqui entendido como o indivíduo que alcança uma posição no mundo social diferenciada de sua classe de origem, rompendo com algumas visões de mundo e valores. Obviamente que isso não se dá sem conflitos, seja de ordem interna, seja de ordem externa. É o “trânsfuga de

classe” que encarna a diferença interclasses. Vemos que Lahire (2006) dialoga de forma pertinente com as ideias de Bourdieu acerca do mundo social, ressaltando, neste sentido, a própria teoria da reprodução social em face da questão da mobilidade social.

A tentativa de diálogo com o pensamento bourdieusiano perpassa todo este trabalho de pesquisa, sobretudo no que se refere à compreensão da escola como mecanismo de reprodução das desigualdades sociais.⁶⁹ Segundo os autores, o sistema de ensino ao priorizar conteúdos curriculares reconhecidos e legitimados pelas classes sociais dominantes, estas caracterizadas por uma herança de capital cultural, põe em desvantagem alunos provenientes de meios populares, o que contribui para reforçar desigualdades sociais.

A ação pedagógica, enquanto imposição arbitrária de uma cultura dominante, implica no que Bourdieu e Passeron (2011) chamaram de “trabalho pedagógico” (TP). Este é um trabalho de “inculcação” no qual o educando interioriza gradativamente valores e idéias da classe dominante, reproduzindo-os e formando assim um *habitus* (segunda natureza). A violência simbólica é, portanto, desenvolvida pelas instituições e pelos agentes que as animam e sobre qual se apoia o exercício da autoridade. Neste sentido, a transmissão pela escola da cultura escolar (conteúdos, programas, métodos de trabalho e de avaliação, relações pedagógicas, práticas lingüísticas) própria da classe dominante revela uma violência simbólica exercida sobre os alunos das classes populares. Tal violência pode ser percebida, por exemplo, no desejo expresso por alguns desses alunos em seguir profissões tidas socialmente como de prestígio, como médicos, advogadas ou engenheiros, embora suas condições objetivas, e aqui me refiro às condições econômicas, sejam limitadas nesse sentido. Isso está expresso nos relatos de dois jovens estudantes.

Desde que eu era pequena meu sonho acho que era fazer Medicina. Aí quando eu vim cá tinha uns quatro cursos: logística, redes, hospedagem e enfermagem. Rede eu sabia que não ia querer por que eu detesto esse negócio de tecnologia. Computador eu só sei o básico, detesto. A hospedagem eu gostei porque tinha que aprender uma outra língua, mas eu não! Aí eu fui pra enfermagem. Aí o de

⁶⁹ Remeto-me, especificamente, as ideias contidas no livro *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, lançado em 1970, de autoria de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron.

enfermagem tinha que ter até uma idade X, eu tinha a idade X [14 anos e seis meses] pra poder entrar no curso. Eu fiquei muito na dúvida, muito, muito, muito, mas aí me disseram que logística era pra ser comércio, que a gente ia trabalhar com comércio, e desde que eu me entendo por gente a minha mãe diz que eu tenho sempre uma lábia muito grande, que eu consigo vender as coisas muito fácil (...). Fica meio complicado porque você fica indecisa do que fazer em termos de faculdade, porque tem administração, tem contabilidade, tem um monte de coisa. Mas acredito assim se você tiver bem capacitado e souber desenrolar⁷⁰ você consegue (Lycia, escola profissionalizante).

Até hoje eu tô com muita dúvida em relação a isso, mas eu tenho uns cursos pré-selecionados, sabe? Por exemplo, muita gente diz que eu tenho boa lábia pra trabalhar com Direito, ser advogado. Muita gente lá na sala diz. Aí eu penso em fazer Direito, também, só que eu acho que é um sonho um pouco distante da minha realidade, sabe. Mas claro que não seria impossível. De um tempo pra cá eu me apaixonei bastante pela informática. Engenharia da computação também parece um negócio meio distante, eu penso em fazer Ciências da Computação, quem sabe Engenharia da Computação (...). Não tem nada a ver uma com a outra, mas é as que eu mais me identifico (Dan, escola profissionalizante)

Ambos os depoimentos revelam sonhos de infância, como “fazer medicina”, no caso de Lycia, ou o reconhecimento de habilidades como boa oratória, definida por Dan como “boa lábia” para ser advogado. A partir da entrada no ensino profissionalizante, seus sonhos e aptidões foram se modificando, refletindo em escolhas profissionais mais próximas de seus campos de possibilidades.

Bourdieu, ao retomar o conceito de “dominação”, recorrente na sociologia clássica de Marx e Weber⁷¹, defende que o exercício da violência simbólica a alunos dos meios populares é legitimado a partir da imposição e aceitação de regras, sanções, saberes e práticas lingüísticas próprias da cultura da classe dominante. Neste sentido, a escola, longe de ser uma instituição neutra, funciona como um mecanismo por meio do qual se mantém e se legitimam privilégios sociais.

⁷⁰ Expressão usualmente utilizada no sentido de saber resolver uma situação. “Ser desenrolado”, em linguagem popular, equivale a “ser resolvido”, “decidido”, “ágil”.

⁷¹ Em Weber (2001) há três tipos puros de dominação legítima: A dominação legal, a dominação tradicional e a dominação carismática. Ver *Metodologia das Ciências Sociais*, Parte 2. P. 349-359.

A pretensa neutralidade da escola e do conhecimento escolar é questionada por Bourdieu na medida em que para ele o que essa instituição representa e cobra dos alunos são os gostos, as crenças, as posturas e os valores das classes dominantes, dissimuladamente apresentados como cultura universal. Apesar dos estudos de Bourdieu situar o sistema de ensino francês em diferentes momentos históricos, muitos elementos, segundo estudiosos, foram identificados em relação ao contexto brasileiro, assim como a pertinência de grande parte de suas proposições.

Consoante Lahire (2004), não somente o critério de classe, mas também o critério geracional (a escolaridade dos pais em relação à escolaridade dos filhos, por exemplo) aparece como um elemento a ser considerado na análise sobre os fatores que influenciam uma mobilidade social de indivíduos na contemporaneidade, assim argumenta o autor:

Os trabalhos sobre as mobilidades sociais intergerações ou intragerações se centram (e se opõem), na maioria das vezes, na questão do grau de “fluidez social” de nossas sociedades, na evolução histórica dessa fluidez (as pessoas têm mais ou menos chances hoje de “sair de seu meio de origem” do que há 30 anos?) e nos determinantes sociais da mobilidade (ascendente ou declinante) ou da imobilidade social (peso do meio familiar de origem, da formação escolar, do sexo, etc.). Essas questões são tanto mais delicadas de destrinchar na medida em que o pesquisador opera um retorno reflexivo sobre as grades utilizadas para medir os deslocamentos, pois o grau de especificidade (e, portanto, o número) das categorias retidas determina, em grande medida, a paisagem que se revelará: quanto mais específicas elas são, mas se torna visível uma infinidade de deslocamentos intragerações e intergerações que são obscurecidas por um entrelaçamento mais grosseiro (LAHIRE, 2006, p. 352).

O desafio sociológico reside justamente numa reflexão baseada no entrecruzamento de dados quantitativos e qualitativos. Como compreender casos singulares, específicos, portanto microssociológicos, sem perder de vista os aspectos macrossociológicos, objetivos, na construção do conhecimento científico? Busco tal intento, nas fases práticas desta pesquisa, por meio da apresentação de 75 perfis juvenis, descritos, analisados e ilustrados por meio de tabelas, além do acompanhamento de duas trajetórias individuais de jovens alunos do ensino médio profissionalizante e regular, realizadas através de entrevistas individuais nas

escolas. Tal escolha busca uma aproximação com o que Lahire (1995) denomina o quadro de “antropologia da interdependência”, ou seja, estudar uma série de questões a partir de um diálogo entre singularidade/generalidade; visão etnográfica/visão estatística; microsociologia/macrossociologia; estruturas cognitivas individuais/estruturas objetivas a respeito de um objeto singular e limitado. Como é o qualquer objeto de estudo nas ciências humanas, a aqui incluo as transições juvenis experimentadas no ensino médio.

Seguindo esta linha adentro, neste momento, no campo das subjetividades dos indivíduos, apresentando algumas notas etnográficas do contexto da pesquisa, bem como a trajetória de um jovem aluno do ensino médio regular a partir de entrevista semiestruturada, realizada em fins de março de 2015 na escola estadual Castelo Branco. A escolha das duas trajetórias dos jovens interlocutores desta pesquisa partiu de observações e registros feitos no decorrer da pesquisa de campo, mais especificamente a partir estudos exploratórios realizados por meio de conversas grupais com turmas de jovens do 1º, 2º e 3º ano do ensino médio. Priorizei dois jovens de cada escola, considerando num primeiro momento aqueles que mostraram – se mais comunicativos, e com percepções diferentes em relação à escola, sendo um jovem do sexo masculino e uma jovem do sexo feminino.

5. TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS

Tentar entender as trajetórias escolares atreladas às trajetórias sociais dos alunos é incômodo. Mais cômodo era quando ignorávamos qualquer relação. Mais cômodo ainda quando os alunos (as) estavam silenciados, sem voz. Quem inventou dar-lhes a voz para tentar decifrar suas falas? (ARROYO, 2004, p. 108).

Partindo da perspectiva de Arroyo (2004) iremos acompanhar a partir de agora as trajetórias de vida e escolarização de dois jovens alunos do ensino médio público. Para entendermos melhor os percursos trilhados por esses atores em sua relação com a escola é imprescindível reconhecer que as trajetórias escolares não estão descoladas das trajetórias sociais. Da mesma forma, é necessário considerar as consequências escolares das desigualdades sociais e os efeitos sociais das desigualdades escolares (DUBET, 2012). O que isto implica? Implica analisar os percursos escolares dos jovens tendo em conta os seus contextos sócios – culturais específicos. No caso desta investigação ressalto os jovens provenientes dos meios populares, filhos de trabalhadores, que tiveram oportunidade de um maior tempo de escolarização formal, portanto, da incorporação de um maior capital cultural, em relação a sua família de origem.

É nesta direção que intento adentrar o universo simbólico dos sujeitos, suas visões sobre a escola e as transições no ensino médio em conexão com seus projetos de futuro. Lançando mão de observações realizadas em campo, primeiramente em uma escola de ensino médio regular e, em seguida, em uma escola de ensino médio profissionalizante, descrevo inicialmente algumas notas sobre o contexto da pesquisa e as relações e diálogos estabelecidos com os interlocutores privilegiados.

O recurso visual foi também utilizado nesta pesquisa como forma de demarcar os principais espaços de fruição do tempo escolar dos jovens, como as salas de aula, os corredores, o pátio, o entorno escolar, os muros e os portões, estes últimos carregados de mensagens e simbolizando os limites entre a rua e a escola. Conforme Campos (2010) “a imagem e a cultura visual contemporânea participam da construção da juventude, sendo igualmente componentes fundamentais da forma como os jovens comunicam (...)” (CAMPOS, 2010, p.114).

Os registros iconográficos na escola de ensino médio profissionalizante foram feitos pela pesquisadora. Por sua vez, os registros de imagens feitos na escola de ensino médio regular são provenientes de dados secundários retirados de um relatório de Estágio Supervisionado realizado na escola Castelo Branco por alunos do curso de licenciatura em Ciências Sociais da UECE. A orientação quanto à elaboração dos relatórios foi feita por mim na condição de professora substituta da referida disciplina.



Figura 08 – Corredor que dá acesso às salas.

Fonte: Relatório de estágio supervisionado



Figura 09 – Salas de aula da escola.

Fonte: Relatório de estágio supervisionado.

5.1 O sonho de cursar Ciências da Computação

Chego às 08h30min, numa terça-feira de sol brilhante, na escola estadual Castelo Branco, situada no bairro Itaoca, próximo a Av. João Pessoa, cidade de Fortaleza-Ce. O intuito é iniciar uma aproximação com Távio, jovem de 17 anos, estudante do 2º ano ensino médio regular. Busquei inicialmente uma interlocução com a professora de sociologia do 2º ano da escola, que na ocasião era também estudante de licenciatura em Ciências Sociais da UECE, a fim de ter uma mediação quanto à liberação de Távio da sala de aula para realização da entrevista. Ainda na rua onde fica situada a escola, denominada Rua Irmã Bazet, me deparo com estudantes que ficaram “do lado de fora”, talvez em razão de atraso, após o toque (normalmente uma música) de entrada pra escola. Era um grupo relativamente grande, composto de vários jovens, que reivindicavam o direito de adentrar o portão da escola para assistir as aulas. Fui me encaminhando ao portão, em meio ao grupo de jovens, procurando falar com o porteiro. Antes liguei para professora de sociologia, já que havíamos combinado uma semana antes um encontro na escola. Ela me pediu que aguardasse na sala de professores até que chegasse. Comuniquei então o motivo da minha visita ao porteiro, que liberou minha entrada na escola. Aguardei um bom tempo na sala de professores antes de conversar com Távio e até que a professora chegasse, já que seu horário era o último da manhã. Nesse meio tempo sai um pouco pra conhecer o espaço da escola. Encontro próximo à quadra Lya, uma estudante de origem afrodescendente, que, assim como Távio, participou do primeiro grupo focal que realizei na escola. A cumprimentei, perguntei se lembrava da pesquisa que havia sido apresentada nas conversas em grupo e se gostaria de participar cedendo uma entrevista. Ela me cumprimentou sorridente e disse que a professora de sociologia já havia falado sobre isso. Tanto ela, que estava sem aula por falta de professor, quanto eu, estávamos com o horário livre, inclusive para iniciar uma conversa.

No entanto, como a primeira entrevista combinada era com Távio, apenas lhe disse que em outro momento marcaria uma entrevista na escola a fim de conhecer um pouco de sua trajetória. Lya sorriu consentindo. A professora de sociologia chega à escola e logo nos dirigimos para o corredor que dá acesso as turmas do 2º ano do ensino médio. É um corredor pouco iluminado, como também são as salas de aula da escola, exceto pela iluminação obtida por energia elétrica, praticamente não há janelas nas salas. É horário de aula, observo através das portas das salas alguns alunos em sua relação cotidiana com os professores. Também sou observada. A professora de sociologia se dirige a uma turma e pergunta ao professor sobre Távio. Ele está em aula em outra sala. O encontramos sentado nas primeiras cadeiras, a professora pede a permissão do professor para que ele seja liberado, o que é consentido. Ainda no corredor apresentei-me novamente a Távio, que havia conhecido em ocasião da primeira conversa grupal realizada numa turma de ensino médio. Ele foi um dos alunos mais comunicativos no grupo, com opiniões bem críticas em relação à escola. Talvez esse tenha sido um dos motivos de tê-lo escolhido, buscando conhecer melhor suas visões de mundo e trajetória escolar. Saímos os três (a professora de sociologia, Távio e eu) procurando um lugar mais tranquilo na escola para realizar a entrevista, a sala do grêmio, a biblioteca, mas todos ocupados. Encontramos finalmente uns bancos de concreto ao ar livre e lá nos sentamos pra um início de um diálogo. (Diário de campo)

Durante a realização de uma entrevista narrativa, o que se busca conhecer é a história de vida do informante, ou pelo menos parte dela. As experiências relativas ao seu ciclo de vida e contexto familiar, bem como a relação de acontecimentos de sua biografia com a estrutura social em que o indivíduo, portador(a) da biografia, está inserido (SCHUTZE, 2011, apud WELLER, 2014, p. 356).

Dito de outro modo trata-se da “reconstrução da perspectiva do indivíduo sobre a realidade social em que ele/a vive e que também é construída e modificada por ele/a” (WELLER, 2009 apud WELLER, 2014, p. 356). Contudo, mais do que um método de investigação, a narrativa como uma forma discursiva e a narrativa como histórias de vida foram abordadas por literários, linguistas, filósofos da história, psicólogos e antropólogos (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2004, p. 90).

Procurei com esse instrumento de pesquisa compreender a trajetória de um jovem aluno do ensino médio regular, suas configurações familiares, lugar social, percepções sobre a escola atual, o ENEM, a relação com os professores, suas expectativas de projeto de futuro e seus sonhos. Também visei pontuar suas práticas culturais (filmes, livros, bandas musicais) ou “saídas culturais” pela cidade.

Acrescento com isso que, no campo da sociologia da educação, a partir dos anos de 1980, há um deslocamento do olhar sociológico das macroestruturas para esferas microscópicas da realidade social e das práticas pedagógicas cotidianas. Surge neste contexto, um novo campo de estudos que se ocupa das trajetórias escolares dos indivíduos e das estratégias mobilizadas pelas famílias no decorrer de seus itinerários escolares. Nas palavras de Nogueira (2005):

Trata-se de um novo enfoque referencial de análise que ambiciona ir além da já clássica sociologia da escolarização – que fizera das desigualdades de oportunidades uma evidência -, tentando construir uma sociologia dos cotidianos e das experiências escolares (NOGUEIRA, 2005, p. 567).

Possuindo voz bem entonada, cabelo penteado estilo “meio moicano”, cor mestiça, o jovem aluno Távio, de 17 anos, mora no bairro Planalto Ayrton Sena, com seus pais e irmãos. Como mesmo se auto define, tem uma personalidade caracterizada basicamente como uma pessoa crítica, que gosta de observar certas coisas da sociedade, tentando entender porque aquilo acontece no seu entorno e no

campo mais amplo das relações sociais. Início destacando como as configurações familiares mostram-se reveladores das experiências de jovens em espaços de socialização primária.

Eu sou o mais velho dos filhos, meus irmãos têm doze, treze, onze anos. Meu pai trabalha com frutas na CEASA e minha mãe é doméstica. Meu pai ele não teve oportunidade de estudar na sua infância por conta de certos fatores que a sociedade impõe como ajudar a família. Precisou trabalhar pra ajudar a família e cuidar dos irmãos e ficou impossibilitado de estudar por essas coisas. Minha mãe também foi um pouco semelhante à história do meu pai. Meus três irmãos apenas dois estudam, porque um tem um certo problema, ele já foi em alguns profissionais e disseram que é autismo, mas de vez em quando tem algumas coisas que não caracterizam bem como uma pessoa autista. Ele não gosta de ir pro colégio, até porque quando ele freqüentava o colégio os preconceitos vinham atingir a pessoa dele (...) Ele acabou não tendo mais vontade de freqüentar a escola. Ele estuda mais em casa (...). Minha irmã faz a 3ª série. Meu irmão mais novo ele faz o 6º ano e esse outro irmão ele parou na 5ª série. Uma coisa bem ridícula que eu achava nas duas escolas que ele chegou a estudar foi que ele não conseguia aprender a ler, ele tinha uma certa dificuldade, e as escolas por conta da incapacidade dele, diziam que era necessário passar ele. Achei muito ruim pra formação intelectual. Eu acho que isse de maneira subjetiva foi até um dos fatores que possibilitou ele se desligar tanto da escola. Sei lá eu acho que atuou de uma maneira irracional no subconsciente dele que aquilo dali não tava certo. Às vezes eu penso isso. (Entrevista Távio, escola de ensino médio regular)

Observando a configuração familiar de Távio, vemos que ela é composta por seus pais e três irmãos, dois meninos e uma menina. Tanto o pai, como a mãe, compartilham de uma história de vida semelhante, no que se refere à falta de oportunidades desde a infância de ter acesso à escolarização formal. O pai teve que trabalhar desde cedo para ajudar no sustento econômico de sua família de origem. Seus três irmãos estão em idade escolar, mas apenas dois frequentam a escola. Uma irmã está na 3ª série, um irmão está no 6º ano do ensino fundamental, e outro irmão, como mencionado pelo informante na parte da entrevista citada, parou de frequentar a escola na 5ª série. Isso em razão do estigma enfrentado por ser classificado como autista.

Goffman (1988, p. 25) nos diz que o indivíduo estigmatizado pode descobrir-se inseguro em relação à maneira como os indivíduos considerados normais o identificarão e o receberão. Desta forma, quando a deficiência física ou mental de uma pessoa estigmatizada é percebida pela simples atenção visual, passando esta a tornar-se uma pessoa desacreditada, é provável que ela sinta que compartilhar da

presença entre normais a exponha a invasão de privacidade. Isso ocorre mais agudamente quando as crianças a observam fixamente.

Vemos um relato indignado de Távio no tocante ao tratamento da escola em relação a seu irmão: “ele não conseguia aprender a ler, ele tinha uma certa dificuldade, e as escolas por conta da incapacidade dele, diziam que era necessário passar ele”. Isto nos faz pensar como algumas escolas, por não saberem lidar com as diferenças, procuram um meio controverso de resolvê-las. E mais uma vez Goffman (1988) nos dirá:

Uma vez que tanto o estigmatizado quanto nós, os normais, nos introduzimos nas situações sociais mistas, é compreensível que nem todas as coisas caminhem suavemente. Provavelmente tentaremos proceder como se, de fato, esse indivíduo correspondesse inteiramente a um dos tipos de pessoas que nos são naturalmente acessíveis em tal situação, quer isso signifique trata-lo como se ele fosse alguém melhor do que achamos que ele seja, ou alguém pior do que achamos que ele provavelmente é. Se nenhuma dessas condutas for possível, tentaremos, então, agir como se ele fosse uma “não-pessoa” e não existisse, para nós, como um indivíduo digno de atenção ritual (GOFFMAN, 1998, p. 27)

Interessante destacar que a família, segundo a pesquisa nacional *Retratos da juventude brasileira* (2005)⁷², aparece como uma instituição social na qual os jovens mais depositam confiança, seja como referência afetiva, ética ou comportamental, seja como referência para o próprio processo de amadurecimento. Neste sentido, uma porcentagem de 98% dos jovens brasileiros pesquisados afirma confiar na família e 72% destes jovens a apontam como fator preponderante para o seu amadurecimento, vista como lugar de apoio e orientação para o enfrentamento de situações que se defrontam na vida. É justamente a questão da confiança que aparece como essencial na definição de família, enquanto dispositivo institucional, proposta por Luhman (1989):

Famílias são dispositivos institucionais que têm a função de reduzir a complexidade do mundo. Para cumprir este requisito, têm de implementar um conjunto de regras nítidas, internalizadas como valores e exteriorizadas como desempenhos paradigmáticos (...) o princípio sociológico que garante o funcionamento de qualquer

⁷² ABRAMO, Helena Wendel, BRANCO, Pedro Paulo Martoni (org.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Instituto Cidadania; Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

dispositivo de redução da complexidade do mundo, no entanto, é a confiança (In: VOGEL & MELO, 1991, apud DIÓGENES, 1994, p. 138).

Spósito (2005), a esse respeito, ressalta que a moderna condição juvenil na sociedade ocidental caracteriza-se pela manutenção de relações relevantes, embora distintas, entre duas agências primordiais da reprodução social: a família e a escola. Diz à autora que

As teses mais clássicas viam, nesse momento, como afirmava Parsons (1974), a passagem do mundo privado das relações familiares para outras formas de contato e de ocupação dos espaços públicos sem a necessária presença do adulto. Nesse período, a escola torna-se, então, elemento importante para assegurar a reprodução cultural e social dos diversos grupos e classes. Assim, as representações dominantes sobre infância e, posteriormente, sobre adolescência e juventude integraram a escola como um de seus espaços formativos (...) (SPÓSITO, 2005, p. 89).

Por outro lado, vivemos hoje uma crise das instituições tradicionalmente consagradas à transmissão de normas e valores típicos de uma cultura adulta hegemônica, a qual Abad (2003) denomina “desinstitucionalização” da condição juvenil, num pensamento semelhante ao que Dubet (2007) chama de “desinstitucionalização do social”. O processo de socialização anteriormente experimentado quase que exclusivamente por espaços como a família e a escola passa na contemporaneidade a ser “ocupado por um maior desdobramento da subjetividade juvenil”, usando as próprias palavras de Abad (2003), implicando num enfraquecimento de eficácia simbólica de instituições consagradas na modernidade.

É nessa “desinstitucionalização” da condição juvenil, conforme o autor, que têm surgido diferentes possibilidades de se experimentar a etapa da juventude de forma distinta da experimentada por gerações anteriores. Há, no entanto, dois aspectos antagônicos que merecem ser analisados:

Afirmar a desinstitucionalização da condição juvenil como fator positivo na medida em que faria emergir uma nova sociabilidade mais próxima do desejo, da experimentação e da liberdade (ABAD, 2003) pode desconsiderar a aspiração por escolaridade, os sentidos atribuídos à instituição escolar e a importância das redes familiares para muitos jovens, sobretudo aqueles que, em decorrência das estruturas desiguais, situam-se na base do sistema social. De outro, poderia eliminar da análise a permanência de certos mecanismos de poder do ‘percurso institucional’ e a emergência, também, de novas

formas de dominação que surgem com os desenhos diversos na experiência juvenil contemporânea (SPÓSITO, 2005, P. 92).

A operacionalização do conceito de “desinstitucionalização” da condição juvenil, como sugere Abad (2003), ou a “desinstitucionalização do social” segundo Dubet(2007), requer uma análise cuidadosa e não apressada, haja vista ser um dos conceitos que utilizo nesta pesquisa, seja corroborando as argumentações dos autores, seja problematizando esta noção a partir de questões emergentes no campo empírico. Neste sentido, e de acordo com a perspectiva de Spósito (2005, p. 95-96), a análise da experiência juvenil na sociedade brasileira deve ser feita considerando a esfera de influência das agências socializadoras, no caso a escola e a família, situando-a a partir de três óticas, assim sintetizadas: 1) Uma melhor compreensão dos processos de mutação destas agências clássicas de socialização, situando arranjos familiares específicos, alvo de críticas ou tidos como modelo; 2) Percepção da confluência de vários agenciamentos socializadores na experiência juvenil, não sendo a família e a escola as únicas agências influenciadores na formação de novas gerações; e 3) A necessidade de investigação sobre os sentidos que os jovens atribuem a suas relações com essas diferentes agências.

Vejamos o que nos revela a fala de Távio, a respeito de seus percursos de escolarização:

Eu não nasci em Fortaleza, eu nasci no interior do Ceará, Pacoti. E eu já entrei um pouco tarde no colégio por conta de um problema relacionado a documento. A escola necessitava parece que uma cópia da certidão de nascimento e minha mãe não tinha tempo nem dinheiro pra ir ao interior buscar esse documento e eu passei um bom tempo sem estudar. Entrei na escola já muito tarde, eu acho que com uns sete, oito anos por aí. Mas eu já entrei quase lendo, quase. Aprendi a ler mesmo na primeira série normal. Eu morava na Granja Portugal, estudava em um colégio de nome João Paulo II, no Conjunto Ceará, perto da 4ª etapa. Fazia a 1ª série lá só que nesse período ocorreu alguns problemas familiares porque minha família não morava em uma casa própria, e ainda junto a outra pessoa da minha família, que era minha tia, e por conta de alguns problemas entre eles a gente teve que sair de lá e se mudar pra Maracanaú. Mudando para o Maracanaú eu tive que repetir a 1ª série por conta de problema relacionado à documentação. Minha mãe não trouxe transferência, nada disso aí eu tive que repetir. O nome do colégio que eu estudei da 1ª a 4ª série, que atualmente é 1ª a 5ª série, foi o colégio Heitor Villa Lobos, localizado na Cidade Nova, Maracanaú. Depois de sair de lá eu estudei por um ano em um colégio de nome jornalista Durval Aires, lá eu fiz o 6º ano, mas eu falava algumas coisas pra minha mãe que ocorriam lá (...) os alunos levavam armas, fumavam maconha, coisa desse tipo lá dentro. Eu falei isso pra minha mãe ela acabou me

tirando desse colégio e me colocando em outro. O nome desse outro colégio era Jonathan da Rocha Alcoforado, localizado no Conjunto Esperança. Lá eu fiz do 7º ao 9º ano, infelizmente por conta de alguns problemas pessoais meus ligados a relacionamentos, etc., e por conta da minha imaturidade eu acabei que por repetir o 7º ano mesmo. Depois que eu terminei o ensino fundamental eu entrei aqui no Castelo Branco, no 1º ano, tô até hoje, no 2º ano. Um professor meu, no 7º ano, ele falava muito do Instituto Federal do Ceará pra mim, que era uma instituição boa, valia a pena eu entrar lá. E no 9º ano eu fui fazer o Pró-Técnico, que é um curso preparatório pro Instituto Federal. Lá alguns representantes do Castelo Branco foram fazer a propaganda do colégio, divulgando, falando que as matrículas haviam começado e eu tomei como uma segunda opção, que se eu não passasse no Instituto Federal do Ceará eu acabaria indo pra essa instituição. E foi assim, eu acabei não passando, fiquei nos classificáveis no processo seletivo e vim pro Castelo Branco. (Entrevista Távio, escola de ensino médio regular).

O relato ilustra percursos de vida e escolarização caracterizados por dificuldades e desafios que fazem parte do universo dos jovens oriundos dos meios populares. O fato de ter nascido em outra cidade do interior do Estado, Pacoti, vindo posteriormente para Fortaleza, é apontado como um dos motivos do acesso tardio à escola. A ausência de documentação, ou seja, de uma “existência civil”, perante a sociedade e suas instituições, algo exigido para efeito de matrícula escolar⁷³, bem como a “falta de tempo e dinheiro” por parte de sua mãe para deslocamentos a sua cidade natal é retratada como um impeditivo de acesso à educação formal no início de sua trajetória de escolarização. Daí relatar que entrou na escola tardiamente, com sete anos, “quase lendo”. Vê-se a importância que Távio atribui ao processo de aquisição da capacidade de leitura, como uma forma de inserção no mundo “letrado”, algo que seus pais não tiveram acesso.

Lahire (1995), ao pesquisar as razões do sucesso escolar de estudantes dos meios populares, adverte-nos sobre a importância simbólica da experiência escolar, conseqüentemente do letramento, para famílias caracterizadas por fraco capital cultural. Observa o autor que...

⁷³ Peirano (2006) irá discorrer que, enquanto papéis reconhecidos e regulados, os documentos produzem no mundo moderno um máximo de singularização e individualização idealmente absoluta. É o documento que legaliza e oficializa o cidadão, tornando-o visível, passível de controle e legítimo para o Estado: “O documento *faz* o cidadão em termos performativos e obrigatórios” (PEIRANO, 2006, p. 26-27, destaques no original).

(...) famílias fracamente dotadas de capital escolar ou que não possuem de forma alguma (caso de pais analfabetos) podem, no entanto, muito bem, através do diálogo ou através da reorganização de papéis domésticos, atribuir um *lugar simbólico* (nos intercâmbios familiares) ou *um lugar efetivo* ao 'escolar' ou a 'criança letrada' no seio da configuração familiar (LAHIRE, 1995, p. 343).

Isso pode ocorrer a partir de situações como a de escuta atenta e interesse dos pais em relação à vida escolar dos filhos, ainda que esta possa parecer-lhes em alguns momentos incompreensível. O próprio fato de o filho ter a possibilidade de verbalizar suas experiências escolares com pelo menos um membro da família, já o retira de uma solidão que faz parte do universo escolar de jovens dos meios populares.

Da mesma forma, quando os pais analfabetos ou com dificuldades na escrita pedem progressivamente aos filhos escolarizados no curso primário que os ajudem a ler a correspondência, a explicar-lhes o conteúdo dela, a preencher as ordens de pagamento, a escrever bilhetes para a escola, a procurar números de telefones na lista, a acompanhar a escolaridade dos irmãos e irmãs, etc., podemos dizer que eles criam uma função familiar importante, ocupada pela criança que, com isso, ganha reconhecimento, em legitimidade familiar. Algumas configurações familiares demonstram, portanto, a importância social, simbólica, no próprio seio da estrutura de coexistência, daqueles que sabem ler e escrever (da "criança letrada"), ou a integração simbólica do 'escolar' (LAHIRE, 1995, p. 344).

A questão da mobilidade entre cidades e bairros experimentados pelas famílias dos jovens, expressa na fala do interlocutor, é outro aspecto que chama atenção quando observamos sua trajetória de escolarização. Em que medida tal mobilidade, que traz como consequência a mudança de instituição escolar, interfere em seus desempenhos escolares?

A experiência de Távio é instigante para pensarmos essa questão. Narra o jovem estudante que em sua infância morava no bairro Granja Portugal, bairro caracterizado por um índice muito baixo de desenvolvimento humano, e estudava em uma escola situada no bairro Conjunto Ceará, bairro classificado como de IDH médio, fazendo a 1ª série do ensino fundamental. Em razão de problemas familiares mudou-se com seus pais e irmãos para a cidade de Maracanaú, região metropolitana de Fortaleza, onde teve que cursar novamente a 1ª série. Frequentou duas diferentes escolas desse município, cursando da 1ª a 6ª séries do ensino fundamental. Deparou-se com colegas usando drogas e portando armas, motivo

pelo qual pediu sua mãe, figura na qual dentro das configurações familiares dos jovens aparece praticamente como a única responsável pelo acompanhamento da vida escolar do filho, para mudar de escola. Foi então para uma escola localizada no bairro Conjunto Esperança, onde estudou do 7º ano ao 9º ano. Repetiu o 7º ano em razão de relacionamentos e de sua imaturidade. Ao concluir o ensino fundamental fez um curso chamado Pró-Técnico, uma espécie de preparatório para ingresso no Instituto Federal. Nesta mesma época, por meio de divulgação de professores, ficou sabendo da existência da escola Castelo Branco. Decidiu que iria cursar o ensino médio nesta escola caso não conseguisse ingressar no IFCE. Ficou entre os classificáveis do curso técnico em informática.

Chama a atenção também à dimensão do público e do privado implicitamente observada na narração do jovem, sendo o público representado pela escola e por suas experiências de deslocamento pela cidade, e o privado pela casa e seus arranjos familiares. Conforme Diógenes (2014) os significados de público e privado, de maneira geral, estão relacionados às formas de uso e comportamento nos espaços das cidades modernas, na denominada esfera pública. Tal como em Arendt (2007) quando argumenta que se na esfera pública as “pequenas coisas” do cotidiano tornam-se irrelevantes, é na esfera privada, influenciada pela então moderna industrialização dos bens de produção, que elas assumem encantamento extraordinário e contagiante. A esfera privada é entendida, assim, como porto seguro, lugar de pertencimento, cuidado, afetos e memórias daquele(a)s que fazem parte da casa (a esfera íntima).

É nesta perspectiva que durante todo o século XIX a família, como representação da esfera privada, vai se revelando cada vez mais como um refúgio idealizado, um mundo exclusivo, como um valor moral mais elevado que o domínio público. Assim, “na medida em que a família se tornou refúgio contra os terrores da sociedade, também se tornou gradativamente um parâmetro moral para se medir o domínio público das cidades mais importantes” (SENNETT, 1998, p.35).

Seu relato é contundente no tocante as percepções do estudante sobre a escola pública. Apesar de inicialmente ser tida como “local onde se adquire conhecimentos”, após a experiência de leituras e atividades de cunho marxista, por

influencia de um professor, a escola, na visão de Távio, passa a ser entendida como “instrumento pra formar meros operários pra sociedade capitalista”. Vejamos.

No decorrer da minha vida escolar eu sempre tive a escola como local onde você adquire conhecimentos (...) eu esqueci de falar uma coisa, que ocorreu no 8º ano. No 8º ano eu e outros colegas desenvolvemos uma maquete que falava um pouco sobre uma sociedade, um socialismo utópico. Era uma coisa meio que não bem elaborada, e um professor que constituiu um grupo de estudos marxista me chamou pra estudar, vendo aquela maquete que a gente havia formado. E eu entrei nesse estudo marxista, inclusive eu tô lá até hoje. E a partir do momento em que eu comecei a estudar o marxismo e outras derivações, começou de grosso modo falando a abrir mais a minha mente pra sociedade e eu comecei a ter uma opinião diferente da escola pública, opinião contrária da que eu tinha antes, que era da escola pública como local onde você aprende muitas coisas (...). Hoje eu entendo a escola pública como um instrumento pra formar meros operários pra essa sociedade capitalista em que a gente tá. Eu acho que você estudando ou não, em uma escola pública mais precisamente, não vai influenciar no seu conhecimento porque eu sou muito a favor do autodidatismo. Eu acho que isso é o que salva algumas pessoas dessa sociedade capitalista (...). A maioria das pessoas que estão aqui não tem nem um plano futuro, não querem entrar numa faculdade. Acham que é só terminar o ensino médio e trabalhar e é basicamente isso que a sociedade capitalista estabelece. Você vai tá ali simplesmente pra ser um mero operário. Vai ter o mínimo possível de uma técnica pra você operar uma máquina, carregar um peso qualquer (...). Na sociedade capitalista a escola pública tá falida, tá sucateada. Na minha opinião a escola pública não ajuda você projetar o seu futuro, pensar alguma coisa pra sua formação. Até porque a escola pública é a representação de uma ideologia. Qual é essa ideologia? A ideologia da classe dominante, a burguesia. E a burguesia não quer pessoas que se formem, que entrem na faculdade, porque ao entrar na faculdade essas pessoas vão ter uma certa consciência crítica e um aspecto mais evoluído, um nível mais alto quem sabe até uma consciência de classe. E vai criticar, vai observar o que aquela classe burguesa faz, e eu acho que ela não quer que isso aconteça (...). Isso reflete muito na escola pública, podemos ver aqui salas sucateadas, não tem aulas de qualidade, os laboratórios de informática e os demais também, biologia, química tem equipamentos sucateados, ultrapassados, mas uma certa ‘anomalia’ que dá pra ser explicada também é a escola profissionalizante. Ela é totalmente o contrário, pelo menos nesse pouco tempo que ela existe, ela tem até uma estrutura boa, laboratórios de qualidade, mas como é que a gente pode explicar essa questão da escola profissionalizante. O capitalismo atualmente ele precisa que os proletários tenham algum nível de formação técnica, ele não vai querer que uma determinada pessoa que termine o ensino médio vá operar uma máquina sem saber, vai querer que ela tenha um mínimo de técnica possível. É aí que nascem as escolas profissionalizantes, que é a representação de um desejo capitalista passado pros governantes pra fazer o que eles mandam. Eles quem? Os capitalistas! (...). É interessante que eu tô criticando tanto a escola pública e tô tipo defendendo as universidades, mas as universidades

também transmitem certa ideologia das classes dominantes, e até muito. Só que as universidades têm os movimentos sociais e as pessoas têm uma consciência mais crítica. Não é um nível de consciência tão baixo como na escola pública (Entrevista Távio, escola de ensino médio regular).

Pensando a escola pública numa perspectiva marxista, ela representa um aparelho ideológico do Estado, assim como as instituições políticas e militares.⁷⁴ Nestes termos, seu currículo, práticas pedagógicas, linguagem, visa tão somente à legitimidade de uma cultura universal e a obtenção de um consenso de ideias pelas “classes subalternas”. Na definição do jovem estudante do ensino médio regular “a escola pública é a representação de uma ideologia da classe dominante, a burguesia”. Isso quer dizer que ela busca preparar mão-de-obra de baixo custo e pouca qualificação para o mundo do trabalho, tal como ocorre com a formação de jovens nas escolas profissionalizantes. É o próprio interlocutor quem faz uma comparação entre estes dois tipos de escola, afirmando que algumas escolas de ensino regular da rede pública cearense encontram-se “sucateadas”, com infraestrutura precária, tornando o ambiente desfavorável ao processo de ensino-aprendizagem. De outro modo, as escolas de ensino profissionalizantes contam com boa infraestrutura, no entanto, cumpre, em sua opinião, a função de formar proletários em nível de formação técnica. Chama a atenção também em seu relato a afirmativa de que são poucos os que estão na escola e traçam um projeto de futuro, como ingressar na faculdade, embora haja iniciativas pontuais por parte de atores escolares. A maioria de seus pares tem um projeto mais imediato após a conclusão do ensino médio, que é o ingresso no mercado de trabalho.

Para Weller (2014, p.142) o exercício de projeção de uma situação futura, assim como a tentativa de encontrar formas de viabilização da profissão idealizada ou da profissão que está ao alcance dos contextos sociais dos jovens, é essencial na fase do ensino médio. Todavia, nem todos encontram apoios e condições

⁷⁴ Para Marx “o Estado é a estrutura da sociedade”, mas o Estado não é a expressão harmônica e abstrata da sociedade, constituindo-se como um produto de antagonismo e contradições políticas (Ianni, 1982, p. 30). O Estado é um órgão da classe dominante, sendo o Estado burguês uma expressão essencial das relações de produção específicas do capitalismo. Para realizar-se ele necessita de uma superestrutura forjada ideologicamente a partir de instituições como a escola, o direito, os aparatos militares, os meios de comunicação (Guareschi, 2000, p. 85). Acerca de uma ressignificação marxista da teoria do Estado moderno ver Gramsci, o qual incorpora a dimensão do consenso de ideias, do consentimento e da disputa cultural ideológica como elementos inscritos nas relações de poder entre estado e sociedade civil. Ver Dossiê Gramsci. *Revista de Ciências Sociais*. Vol. 35, nº 2, 2004, p. 54-70.

necessários para esse exercício de experimentação e identificação de suas possibilidades. Muitas vezes faltam-lhes recursos, exigências e organização para passar do sonho ao projeto concreto. Isso o que pude constatar ao conversar com os jovens interlocutores no decorrer desta investigação.



Figura 10 – Faixa fixada na entrada da escola:
“#partiu enem 2015 CCB Rumo à Universidade”.



Figura 11 – Faixa fixada no corredor da escola regular:
“Entrar na universidade para mudar a sociedade”.

Fonte: Relatório de estágio supervisionado.

Vemos nestas imagens faixas com frases motivadoras para o ingresso na universidade: “#partiu enem 2015 CCB Rumo à Universidade”, e “Entrar na universidade para mudar a sociedade” são duas delas, observadas no interior da escola de ensino médio regular. A segunda faixa é produzida a partir de signos das

culturas juvenis como o *graffiti*, talvez como forma de incitar uma maior atenção dos jovens. Para Campos (2010, p.127) o *graffiti* representa uma das formas contemporâneas nas quais os jovens empregam a imagem e a visualidade como expedientes fulcrais para a comunicação entre pares e para o ensaio de identidades sociais. Como uma forma de linguagem urbana é observável também nos muros escolares, como veremos nas imagens registradas adiante.

Com a relação às expectativas de ingresso na universidade por meio do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, avaliação cujo sentido remete a um rito de passagem, na ocasião da entrevista Távio havia se submetido ao exame ainda no 1º ano do ensino médio regular, a fim de testar seus conhecimentos. A nota foi “razoável”, mas não lhe permitia o ingresso no curso desejado, que era Ciências da Computação. Cada impedimento, no entanto, era apenas um atraso e nunca uma desistência. Assim foi que ao encontrá-lo ocasionalmente na Biblioteca do Centro de Humanidades da UFC, um ano após a entrevista, contou-me que havia sido aprovado no curso de Computação do IFCE de Maracanaú e em Matemática na Universidade Federal do Ceará. Estava aguardando ser chamado. Seus sonhos, no entanto, são bem maiores, como bem enfatiza.

Eu quero começar com Ciência da Computação porque eu quero seguir a carreira de pesquisador nessa área. E eu me interessou muito também por Nanotecnologia. Eu acho que começar com Ciência da Computação e possivelmente no futuro entrar na área da saúde, mexer com Nanotecnologia, coisa desse tipo. Pelo que eu já pesquisei e alguns professores me falaram existe Ciências da computação na UECE e na UFC. Só que na UECE é o curso mesmo Ciências da Computação, já na UFC eles dividiram o curso. Tem o curso que é mais ligado a área da indústria, o curso que é mais ligado ao desenvolvimento de aplicativos pra Smartphone e outra área que eu me esqueci. Eles dividiram essa área em três. Já Nanotecnologia me disseram que tem na UFC, mas eu não cheguei a pesquisar ainda pra saber se é verdade, mas onde eu sei que tem mesmo aqui no Brasil é na USP. Alguns autores consideram a Nanotecnologia como a 4ª parte da revolução industrial, né? Eu pretendo ser pesquisador na área da computação e posteriormente mexer com Nanotecnologia. Algumas pessoas me disseram que não tem muita relação entre Ciências da Computação e Nanotecnologia, mas é porque eu gosto muito de mexer com tecnologia, e vou começar com Ciências da Computação mesmo. Futuramente, caso eu continue com essa vontade, eu vou passar pra área da saúde. O curso de Ciências da Computação exige mais de você na área de exatas. Aí entra também a parte de física, matemática. Ele cobra muito isso. Já o curso de Nanotecnologia ele é mais relacionado à biologia, química e também matemática. Eu não pontuei bem [no ENEM]. Até porque ano passado eu não tive a

oportunidade de organizar pra estudar a cada mês uma determinada área, e minha nota ficou um pouco baixa, mas eu ainda fiquei pelo menos acima da média um pouco. Mas esse não é o meu desejo, né? Quero tirar uma nota pra passar mesmo no curso que eu quero. E nesse ano eu tô me organizando, desde a semana passada eu tô tentando me organizar, pra mim a cada mês estudar uma determinada área pra mim acumular mais conhecimento pra me dar bem no ENEM. (Entrevista Távio, escola de ensino médio regular).

O que o jovem interlocutor realmente deseja é ser pesquisador na área de tecnologia (computação) e posteriormente adentrar o campo da Nanotecnologia.⁷⁵ Para isso, sabe que precisa ter um bom domínio das ciências exatas, especificamente de conhecimentos da física e da matemática. Ele tem consciência que, no caso da Nanotecnologia, é necessário ter um desempenho satisfatório em ciências biológica e química, embora não tenha pontuado bem no exame do ENEM realizado no início do ensino médio.

Távio pode ser considerado uma exceção em relação a seus pares, sobretudo, se levarmos em consideração a quantidade de informações que detêm em relação ao curso almejado, algo não muito comum no universo dos jovens pesquisados. O desejo convictamente expresso de após a conclusão do ensino médio ingressar em um curso superior na área de tecnologia, confirma também que o jovem está atento as novas profissões decorrentes da dinâmica das sociedades contemporâneas.

O interlocutor, neste aspecto, ressalta ser boa a sua relação com os professores, e embora tenha mais afinidade com a área de Ciências Exatas, estabelece uma melhor proximidade, que não é somente pautada em discussões de conteúdos, com os professores da área das Humanidades, quase uma relação de “amizade”. Também ressalta ser um aluno de certo modo disciplinado, mesmo discordando do ensino ofertado pela escola pública:

Eu tenho uma certa proximidade com os professores da área de humanas, que apesar de eu gostar muito das exatas eu não tenho muita proximidade com eles. Pessoal da Filosofia, da Sociologia, História, eu tenho muita proximidade com eles. Na verdade eu não

⁷⁵ Tendo como berço o Japão, a Nanotecnologia pode ser entendida como o estudo da manipulação da matéria em escala atômica ou molecular. Seu princípio básico é a construção de estruturas e novos materiais (semicondutores, chips, etc.) a partir dos átomos, sendo estes materiais utilizados em áreas como medicina, eletrônica, ciência da computação, física, química, biologia e engenharia de materiais.

chego nem pra tirar dúvidas com eles não. É mais pra conversar mesmo, como pessoas amigáveis, coisa desse tipo.

Apesar de eu não concordar com algumas coisas da escola pública, como essa questão da disciplina, assim escola tradicional já estabelecida, em alguns aspectos que dão pra aturar eu até que me encaixo. A questão da disciplina pode ser um aluno de certo modo aplicado, sim. Coisa desse tipo. Eu na verdade ultimamente venho faltando muito, mas é porque eu gosto muito de estudar à tarde, na escola pública, né? E pra estudar mesmo em casa eu gosto de estudar na madrugada. O meu horário biológico é na madrugada. Aí eu estudar de manhã fica muito ruim pra eu me concentrar. Eu quero me formar num curso de Ciências da Computação, futuramente Nanotecnologia (...) mas também conhecer como é o aspecto social, as condições financeiras das classes mais baixas. E de maneira geral eu quero mesmo é ver a revolução proletária acontecer e a destruição do capitalismo, vindo junto a ela. Estabelecer uma sociedade socialista, né? (Entrevista Távio, escola de ensino médio regular).

Acompanhando o desenrolar da narrativa, cabe pontuar uma problematização referente às formas contemporâneas de participação juvenil na sociedade, as quais segundo Ribeiro (2004) não mais se assemelham as décadas de 1960 e 1980, onde a juventude protestava primordialmente nas ruas. Hoje, o que vemos é uma recorrência ao grupo como forma de experiência, isto é, as relações são mais grupais, horizontalizadas, difusas e menos totalizáveis, constituída de vínculos transitórios de experiências. O próprio relato do jovem estudante ao iniciar-se com a expressão “vez em quando eu participo” é significativo neste sentido.

Veza em quando eu participo de estudos em grupo relacionado ao Marxismo (...). A gente se concentra na biblioteca da UFC às segundas-feiras às 18:30. A gente usa uma sala daquelas de estudo em grupo e fica lá estudando. Atualmente a gente tá estudando os textos econômicos do Marx (...). O Marxismo eu tenho ele mais pra tentar compreender a sociedade e tentar mudar essa sociedade capitalista. Já como trabalho mesmo no futuro eu quero mexer com a tecnologia. Até porque eu não defendo muito você se prender a uma determinada área. A Filosofia, a Filosofia antes era junto a Física aí depois de um tempo separaram a Filosofia da Física. Eu acho isso ruim, eu acho que é pra existir mais ou menos um ensino politécnico. Você vai tendo uma noção de tudo um pouco. Tá entendendo? Eu participo de uma organização política de nome POR (Partido Operário Revolucionário). A gente não é um partido eleitoreiro, a gente defende chegar ao poder por meio da revolução social, a revolução dos proletários. E a gente tem esses estudos externos do partido que a gente faz com alguns contatos, os próprios militantes do partido pra de uma maneira mais grosseira se afinar na teoria. No partido existe o seu segmento de professores, jovens, área da saúde. Eu participo da corrente proletária estudantil, inclusive eu venho junto com a corrente

proletária estudantil intervindo aqui dentro do colégio até pra formação do grêmio. Há um bom tempo não existe grêmio aqui no colégio, a gente tá tentando intervir, mas não formar um grêmio festivo, mais sim um grêmio forte combativo, que organize a juventude. Até porque o capitalismo tá na sua crise e o que é que o capitalismo vai fazer pra sair dessa crise? Ele vai querer sugar o máximo possível de quem? Dos proletários. Os proletários têm quem? Tem a juventude que tá localizada na escola pública, a juventude pobre. Tá entendendo? E a gente tenta organizar a juventude contra isso. (Entrevista Távio, escola de ensino médio regular).

As suas formas de participação política ocorrem tanto por meio de grupos de estudos, cujos membros se reúnem semanalmente, como através da participação em partidos, no caso o Partido Operário Revolucionário. Conta o interlocutor, atuante da corrente proletária estudantil, que é a partir dessa experiência que vem intervindo na escola visando à ativação do grêmio e organização política da juventude pobre. Sua inserção em espaços de educação não formal vivenciada por meio de atividades em organização política é influenciadora de suas práticas em espaços de educação formal como a escola. A educação não formal, conforme Gohn (2008) compreende processos educativos que se gestam fora do espaço escolar, por meio de ações da sociedade civil organizada, não somente os partidos, mas também as organizações não governamentais, os movimentos sociais e demais entidades sociais sem fins lucrativos.

As imagens que se seguem não apenas são ilustrativas, como constituem um campo profícuo de construção e partilha das linguagens juvenis. Trata-se do registro de ocupações de jovens de escolas públicas, iniciado em fins de 2015, em diferentes estados brasileiros. No caso da primeira imagem a escola “ocupada” é a de ensino médio regular Castelo Branco, campo empírico desta pesquisa.



Figura 12 – #Ocupa CCB. #Ocupar e Resistir.

Fonte: Página da rede social Facebook.

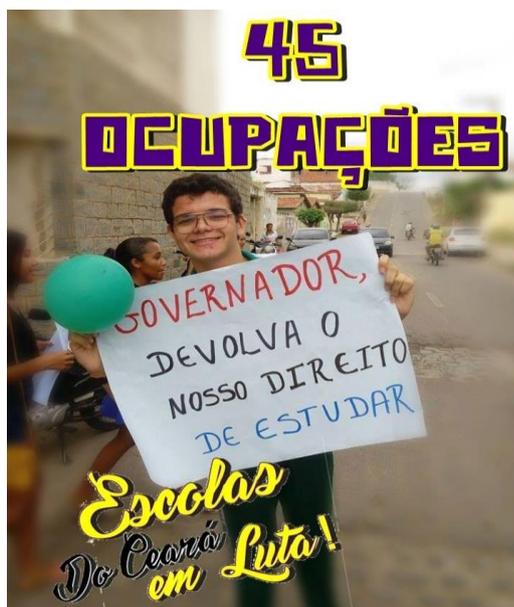


Figura 13 – “Governador devolva o nosso direito de estudar”.

Fonte: Página da rede social Facebook.

Os atores juvenis envolvidos nas ocupações e manifestações por melhorias na educação pública são jovens que se encontram no limiar de uma fase de transição do ensino médio, seja para a universidade ou para o mundo do trabalho. Exigem, portanto, a efetivação de políticas que lhes garantam uma educação de qualidade, e com isso a possibilidade de inserção e mobilidade social. As demandas apresentadas pelos coletivos organizados giram em torno de uma melhor

infraestrutura, de mais recursos para a merenda escolar, da valorização dos professores, além de outras pautas que variam com as especificidades do sistema de ensino de cada estado brasileiro. Somente no estado do Ceará, conta-se um número de 45 escolas ocupadas na rede estadual cearense por estudantes, a partir de abril de 2015, todas elas de ensino regular, sendo a maioria escolas localizadas na cidade de Fortaleza.⁷⁶

Acompanhando os noticiários e jornais locais constata-se a abertura de algumas secretarias de educação dos estados para um diálogo com professores e representantes discentes envolvidos no movimento.⁷⁷ Talvez esteja aí se gestando uma nova cultura política que reconheçam os jovens alunos não somente como beneficiários de políticas sociais, mas como interlocutores válidos, com direito a voz e ao exercício da cidadania, algo propugnado pela própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996.

Partindo da perspectiva de que a educação não ocorre somente em espaços formais como as salas de aula, percebemos que, enquanto processo de socialização, ela se dá também em espaços não formais, como os movimentos, partidos políticos, organizações não governamentais, associações comunitárias, conselhos, igrejas, além de outros espaços de convivência como a família, a comunidade, os grupos de pares. Os movimentos organizados pelos coletivos juvenis podem ser entendidos como uma forma de educação política, na qual os jovens alunos envolvidos tem a possibilidade de experimentar a participação cidadã, a partir da tomada de decisões que repercutem diretamente em suas vidas, além de exercer a autonomia e o protagonismo juvenil.

Passemos em seguida para as práticas culturais dos jovens. As perguntas que direcionaram a entrevista neste aspecto foram às seguintes: O que gosta de fazer em momentos de lazer? Quais suas músicas, filmes, livros, esportes preferidos? Vejamos o que nos diz o interlocutor:

⁷⁶ Fonte: # Não feche minha escola. Disponível em <https://www.facebook.com/naofecheminhaescola/?fref=ts>. Acesso: 19/05/2016.

⁷⁷ O jornal *O POVO* de 09/05/2016 publicou matéria na qual o governador Camilo Santana anunciou o repasse imediato de 32 milhões para reforma de escolas e 6,4 milhões para a merenda escolar. Disponível em: <http://www.opovo.com.br/app/fortaleza/2016/05/09/noticiafortaleza,3611782/camilo-anuncia-verba-para-a-educacao-no/CEara.shtml>. Acesso: 19/05/2016.

Pra falar a verdade em relação à cultura eu tenho um sério problema com administração do tempo (...). E nos finais de semana, por exemplo, eu mal tenho tempo pra mim ter acesso à cultura. E mesmo que eu quisesse ter acesso a cultura existem as coisas que a sociedade pré-estabelece pra mim. A questão da condição financeira. Eu quero ir ao cinema só que minha condição de classe na sociedade não possibilita isso. Eu faço parte de uma classe explorada, eu não tenho uma certa condição financeira pra mim ter acesso a cultura. Esses privilégios são mais relacionados à pequena burguesia. Algumas pessoas da classe proletária tem acesso à cultura, ao cinema, ao teatro, coisa do tipo, mas às vezes ele faz um certo arrocho na renda familiar pra ter possibilidade de participar dessas coisas que eu falei. Eu de vez em quando faço alguma coisa em computador, uns 'bicos', como formatação de computadores, instalação de software, coisas que eu sei e que dá pra mim ter alguma renda com isso. Basicamente minha renda se deriva disso (...). Eu gosto muito de assistir filmes. São filmes até que vão contra minha personalidade. Filmes que as pessoas vêem que não tem nenhum tipo de qualidade. Assistido de vez em quando filmes desse gênero, sabendo que aquilo não é bom, não presta, mas eu assisto por assistir. Já em relação à música eu gosto muito de MPB, Rock, Reggae, mas um Reggae mais alternativo. O último filme que eu assisti era um filme de qualidade, um filme muito bom, o nome dele era "A teoria de tudo", parece, que é um filme sobre Steven Hawking, um físico. Muito interessante o filme, atores de alta qualidade. Inclusive ele fez eu despertar o interesse até pra ler o livro, parece que o nome do livro é "Uma breve teoria de tudo". [Uma breve história de tudo]. Eu acho que o nome do livro é esse. Na verdade eu comecei a ler esse livro, só que a leitura dele eu achei um pouco complicada aí eu passei pra outros livros pra eu formar uma base melhor pra futuramente eu ler ele. Em todo esse período que eu tô aqui no colégio eu nunca peguei um livro aqui. Até porque eu baixo muito material também pela internet. A internet tem uma grande quantidade de material, gratuito e de acesso público. Eu acabo baixando e lendo lá mesmo em um equipamento eletrônico. Aqui eu já cheguei não a pegar um livro emprestado, mas dá uma olhada na biblioteca mesmo, que era o Capital, volume 1. Só que é muito difícil. Eu não tô ainda no nível desse livro (Entrevista Távio, escola de ensino médio regular).

O depoimento acima traz a falta de "acesso a cultura", como bem explicita o jovem, sendo justificada por questões econômicas e de tempo. Mas não passaria também pela falta de informações sobre a existência de programações culturais gratuitas pela cidade? Das diferentes formas de assimilação de "capital cultural objetivado" (BOURDIEU, 2015) o cinema, como cultura de massa⁷⁸, a música e a

⁷⁸ Morin (2003) ao refletir sobre o conceito de cultura de massa fala de uma tomada de consciência crítica em relação a seus conteúdos, função e modos de participação. Assim, ver um filme "underground" ou de um "autor jovem", ler uma história em quadrinhos, vestir-se extravagante ou fora de moda, assistir a um concerto de música *pop* não são atos anódinos, mas significam uma tomada de posição política e existencial mínima (MORIN, 2006, pag. 133-134).

leitura a livros de literatura sobressaem-se na fala de Távio. Perguntei sobre o último filme que havia assistido, houve uma breve pausa e em seguida ouvi como resposta “a teoria de tudo”⁷⁹. O filme aguçou-lhe a curiosidade em ler o livro “Uma breve história de tudo”, do mesmo autor.

Acerca de uma discussão sobre a influência da instituição escolar em relação às práticas culturais dos agentes Bourdieu (2015) nos diz que a ação direta da escola, através do ensino de artes ou de visitas organizadas a equipamentos difusores de cultura, como os museus, permanece fraca, acirrando desigualdades que poderiam ser reduzidas pela escola.

Com efeito, somente uma instituição cuja função específica fosse transmitir ao maior número possível de pessoas, pelo aprendizado e pelo exercício, as atitudes e as aptidões que fazem o homem “culto”, poderia compensar (pelo menos parcialmente) as desvantagens daqueles que não encontram em seu meio familiar a incitação à prática cultural (BOURDIEU, 2015, p. 68).

Segundo Bourdieu (2008) as necessidades culturais são o produto da educação, isto quer dizer que as práticas culturais como frequência a museus, concertos, exposições, leituras, etc., bem como as preferências em matéria de literatura, pintura ou música, são correlatas ao nível de instrução, avaliado pelo diploma escolar e pelo número de anos de estudo, e secundariamente à origem social (Bourdieu, 2008, p.09).

A educação artística, visitas guiadas a museus e mesmo a frequência regular de alunos a biblioteca escolar deveriam ser momentos propiciadores de formação de um capital cultural que os jovens de escolas públicas não encontram facilmente no meio familiar. No caso da frequência à biblioteca, como podemos observar a partir da fala do interlocutor, parece haver certa resistência destes sujeitos em relação aos usos dos livros fornecidos pela instituição escolar, sobretudo, considerando a facilidade de acesso à leitura por meio digital.⁸⁰ Acrescente-se a isso o fato de em

⁷⁹ O filme, de 2015, retrata a biografia do físico britânico Stephen Hawking.

⁸⁰ Cito como exemplo o *Portal Domínio Público*, biblioteca digital desenvolvida em software livre, onde são disponibilizados obras dos mais renomados autores brasileiros. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>. Acesso: 25/01/2016.

algumas bibliotecas não se permitir aos jovens o empréstimo de livros, por receio dos mesmos retornarem rasurados ou não serem devolvidos.

Lahire (2012) compreende que as bibliotecas, enquanto templos da cultura livresca, por vezes possuem uma imagem aterrorizadora e dissuasiva. Necessário se faz uma política de democratização cultural que contemple diferentes meios de acesso à cultura escrita, visando atrair públicos distintos, sejam eles jovens ou não.

Considerando-se a existência de uma distribuição desigual do capital cultural segundo os grupos sociais, e a herança de tal capital repassada de uma geração a outra, é pertinente, ainda segundo Lahire (1995), por em destaque as modalidades efetivas de “transmissão” desse capital cultural e os procedimentos pelos quais a cultura se “transmite” no nível das práticas, seja familiares ou de outra ordem. Assim, questiona o autor:

Que pessoa detém o capital cultural? Estará ela sempre presente junto à criança? Ela cuida da sua escolaridade? Muitas são as perguntas que, por parecerem banais, não são menos essenciais. Com efeito, a simples existência objetiva de um capital cultural ou de disposições culturais no seio de uma configuração familiar não nos diz nada acerca das maneiras, das formas de relações sociais, a frequência das relações, etc., através das quais eles se “transmitem” ou não se “transmitem”. Se o capital ou as disposições culturais estão indisponíveis, se “pertencem” a pessoas que, por sua situação em relação às pressões profissionais, por sua maior ou menor estabilidade familiar, por sua relação com a criança, não tem oportunidades de ajudar a criança a construir suas próprias disposições culturais, então a relação abstrata entre capital cultural e situação escolar das crianças perde a pertinência (LAHIRE, 1995, p.339)

Como podemos apreender a partir do pensamento do autor para que haja efetivamente uma “transmissão” de capital cultural não é suficiente apenas uma existência objetiva deste capital e uma disposição encontrada no meio familiar, mas, também, uma disponibilidade de tempo e presença nas relações sociais com os mais jovens. De outro modo, a aquisição de capital cultural pode ocorrer por meio de outros espaços de socialização.

Parto, nesta investigação, de um diálogo entre singularidade e generalidade, tendo em conta que nisto reside um problema central quando se busca construir um objeto de estudo, qual seja o de passar da linguagem das variáveis à descrição sociologicamente construída das configurações sociais (LAHIRE, 1995, p. 31). Como compreender casos singulares, específicos, portanto, microsociológicos sem perder

de vista os aspectos macrosociológicos, objetivos, na construção do conhecimento científico?

Ressaltando casos singulares por meio de trajetórias individuais, busco a compreensão de uma generalidade, ou mais especificamente, dos contextos socioculturais nos quais os jovens estudantes de classes populares estão inseridos, seus desafios e possibilidades na construção de projetos de vida alicerçados na continuidade dos estudos após a conclusão do ensino médio.

Considero, concordando com Dayrell (1996), que os jovens que estão na escola pública são sujeitos socioculturais detentores de uma história de vida singular, experiências, saberes, cultura, bem como de um projeto, seja ele mais amplo ou mais restrito, consciente ou não. Entretanto, essas características são fruto das experiências vivenciadas dentro do campo de possibilidades de cada um. Nesse sentido, o próprio fato de optar por permanecer na escola aparece como parte do projeto dos alunos do ensino médio.

Recorro novamente às minhas notas de campo:

Dirijo-me ao bairro Jardim América, em Fortaleza, local onde se situa a escola de ensino médio profissionalizante Paulo VI, numa manhã de sexta-feira no mês outubro de 2015. O retorno ao campo de pesquisa ocorreu após sete meses desde a aplicação de questionário com uma turma de jovens do 2º ano do curso de logística. Desta vez fui com o objetivo de estabelecer um contato com quatro jovens alunos a fim de conhecer suas trajetórias de vida e escolarização. Antes de me identificar com o porteiro, que eu pensava ser aluno por sua aparência jovem, embora não estivesse usando farda, observo o território no qual a escola está inserida, comunidades próximas, ruas, avenidas, pessoas transitando. Trata-se de uma instituição escolar que embora localizada numa região relativamente central da cidade de Fortaleza, com acesso através de duas conhecidas avenidas da cidade, a Av. Borges de Melo e a Av. Expedicionários, seu entorno é caracterizado por visíveis desigualdades sociais, como o é a própria capital do Ceará. Observo que praticamente todo o muro da escola é marcado por pichações, contrastando com o grafite 'oficial' da escola. Isso é visível desde a parte frontal, na Rua Jorge Dummar, até os muros laterais, localizados na Rua Antônio Mendes, onde há um fluxo constante de moradores da comunidade Brasília e de alunos de uma escola de ensino fundamental. Da mesma forma é o muro lateral da escola profissionalizante visto da Av. Borges de Melo, com inscrições do tipo “*causando, inflamando, irritando*” deixadas no portão da escola, provavelmente por jovens evadidos ou excluídos do sistema de ensino.



Figura 14 – O muro frontal da escola. Foto da autora.

O entorno da escola não difere muito de ruas situadas em bairros da periferia de Fortaleza. É visível o acúmulo de lixo nos arredores da escola. Como também sou observada, um morador em frente a uma oficina mecânica me pergunta, meio que me testando: *Que horas são?* Respondo a pergunta e em seguida ele comenta: *“Parece uma francesa, ó!”* Não sei se tal afirmação se deu pelo fato de eu transitar despojadamente pela comunidade, trajando boné, já que fazia sol, e uma garrafa de água mineral. Na ocasião fazia o percurso sozinha. O final da rua permite o acesso a Av. Expedicionários, a um posto de vacinação e mais adiante a Escola de Ensino Fundamental Filgueiras Lima, atualmente mantida pela prefeitura de Fortaleza.



Figura 15 – Estudantes retornando para casa. Foto da autora.

Esta primeira observação foi registrada no sentido de rememorar o contexto sócio – cultural e espacial no qual a escola de ensino profissionalizante Paulo VI está inserida.⁸¹ Como dito, retornei àquela instituição com o objetivo de entrevistar quatro jovens estudantes, escolhidos previamente através de respostas obtidas por meio de questionário aplicado em campo. Procurei a princípio a gestão pedagógica

⁸¹ Conforme nos lembra Oliveira (2000), “os dados contidos no diário e nas cadernetas de campo ganham inteligibilidade sempre que rememorados pelos pesquisador; o que equivale dizer que a memória constitui provavelmente o elemento mais rico na redação de um texto, contendo ela mesma uma massa de dados cuja significação é melhor alcançável quando o pesquisador a traz de volta do passado, tornando-a presente no ato de escrever” (OLIVEIRA, 2000).

da escola. A partir da interlocução de uma das coordenadoras foi realizado, após uma semana, uma conversa em grupo com quatro jovens. Acrescentei, neste momento, novas questões, estas não contempladas, por exemplo, nas conversas em grupo realizadas na escola de ensino médio regular, e decorrentes do próprio processo de imersão no campo. São questões nas quais eu procurava saber os motivos da escolha dos jovens e suas famílias por uma escola de tipo profissionalizante, e por que especificamente a opção pelo curso de logística. A fruição do tempo dos sujeitos numa escola de tempo integral foi outra questão suscitada; a conciliação estudo/trabalho; as expectativas em relação ao Estágio realizado no terceiro ano do ensino médio, a preparação para o ENEM e os seus projetos de vida.

Dito isto, e registrada a trajetória de um jovem aluno matriculado no ensino médio regular, vejamos a partir de agora o que nos revela a narrativa de Lycia, de 17 anos, estudante do 2º ano do ensino médio profissionalizante do curso de logística.⁸² Como nos adverte Weller (2014) torna-se mais relevante à análise de biografias se olhadas comparativamente, uma vez que, por um lado, permite conhecer mais detalhadamente os contextos específicos em que vivem os/as jovens, e por outro, possibilita compreender as visões de mundo e as formas como são constituídas suas experiências de vida. Deve-se considerar, neste sentido, que a escolha em ouvir um jovem do sexo masculino e uma jovem do sexo feminino não ocorreu de forma aleatória. Foi intencional na medida em que eu procurava perceber também distinções nas falas dos interlocutores decorrentes das questões de gênero.

⁸² Entrevista realizada em 19/11/2015 na biblioteca da escola Paulo VI.

5.2 “*Eu sou técnico em Logística!*”

Para passar da linguagem das variáveis à descrição sociologicamente construída das configurações sociais, é necessário uma conversão consciente do olhar sociológico (LAHIRE, 1995, p. 31).

Seguindo a perspectiva de Lahire (1995) esta conversão do olhar sociológico é consciente. Os casos singulares aqui descritos partem da subjetividade dos sujeitos, de suas histórias e trajetórias, sem perder de vista às suas condições objetivas de desenvolvimento e o que é comum aos indivíduos em face de seus contextos sócio-culturais. Parto, portanto, de singularidades, buscando a compreensão de generalidades.

É assim que intento pôr em destaque a narrativa da jovem Lycia e suas percepções sobre o ser aluna de uma escola de ensino médio profissionalizante. A própria exclamação “Eu sou técnico em logística!” expressa uma forma de identificação social pelo trabalho, algo mencionado pela interlocutora no sentido da criação de oportunidades aos estudantes do ensino profissionalizante em detrimento daquelas oferecidas aos estudantes do ensino médio regular.

A criação das escolas de ensino profissionalizante no estado do Ceará, em 2008, fez surgir uma expectativa de que, com uma certificação obtida por meio de curso técnico, haveria uma possibilidade de entrada mais rápida no mercado de trabalho, como bem constata Sales e Vasconcelos (2016).

A divulgação das escolas profissionalizantes na mídia local gerou expectativas sobre o ingresso imediato ao mercado de trabalho. Dessa forma, os pais e mães têm na escola a crença de que seus/suas filhos/as terão um *futuro melhor* que o seu, e que seguirão profissões diferentes das suas: pedreiros, serventes, pescadores, domésticas. Os/as jovens também vislumbram através da escola um futuro promissor, como o acesso a faculdade, emprego fixo, formal e de carteira assinada (SALES; VASCONCELOS, 2016, p. 71).

Além do que os jovens e suas famílias acreditam que por meio deste tipo de ensino ascenderiam a profissões diferentes daquelas encontradas em seu universo familiar, aprendidas por meio de um saber prático, e não pela via da escolarização formal. Assim teriam um futuro melhor se comparado as suas famílias de origem

Trago a seguir mais algumas notas de um diário de campo:

Chego por volta das 15: 00h na escola de ensino profissionalizante Paulo VI. Ao passar pelo portão dirijo-me, como o fiz outras vezes, a sala do núcleo gestor. Percebo que já não sou uma estranha, sabem que estou ali em razão de uma pesquisa (o porteiro, a direção, alguns alunos). Há em certa medida uma cordialidade. É hora do recreio e me deparo com um intenso “burburinho” de jovens ocupando parte dos espaços escolares. Um aluno batuca uma percussão, outro ensaia uma manobra de *skate* em corredor externo as salas de aula. Formam-se tribos. Uma garota desfila com uma peruca verde tentando chamar atenção de seus pares. Outra passa por mim, que aguardava no corredor o fim do recreio, encenando certo tom de autoridade, não dela, mas reproduzindo gestos e práticas linguísticas de atores imersos nas culturas escolares.

Após conversa em grupo com quatro alunos do ensino profissionalizante, combinei com eles e com coordenação da escola que retornaria para realização de entrevistas individuais, visando o acompanhamento da trajetória de um(a) jovem. Retornei num intervalo de duas semanas e na ocasião estavam celebrando o dia da Consciência Negra. Havia alguns estudantes envolvidos, Lycia, estudante do 2º ano do curso de logística e interlocutora desta pesquisa, era uma delas. Nossa conversa inicia-se após a hora do recreio, na sala da biblioteca da escola, também conhecida como sala de multimeios. É Lycia quem me convida para nos dirigirmos até lá e enquanto nos dirigíamos observava a arquitetura da escola.

Há uma árvore frondosa e uma quadra esportiva bem conservada logo que se adentra o portão que dá acesso a rua. Miro uma placa na porta de umas das salas no andar superior, de onde se lê “curso de alemão”. As paredes da escola são amarelas, contrastando com o verde dos concretos que compõe a arquitetura do ambiente, talvez em razão da cor da bandeira do Estado do Ceará.

Em dois diferentes corredores estão instaladas as salas da gestão pedagógica, a sala dos professores e a cantina, a sala da diretoria e a sala da biblioteca, respectivamente. Há bancos fixos nos corredores que dão acesso a estas salas. No térreo e no andar superior estão distribuídas as salas de aula e outros equipamentos como um auditório. A quadra esportiva parece ter sido construída sobre o pátio da escola e são nestes espaços onde há uma maior fruição da afetividade entre os jovens, porque espaços de maior liberdade e menor controle institucional. (Diário de campo)



Figura 16 – O pátio e os corredores: lugares de encontro.

Foto da autora.

Quando o campo de pesquisa é a escola, não é raro depararmos-nos com situações de conflitos entre as culturas juvenis e a cultura escolar predominante, esta muitas vezes baseada num modelo “adultocêntrico”, que atribui pouca importância ao protagonismo e iniciativa dos jovens. Considerando a cultura do aluno, é interessante partir da perspectiva de que os sujeitos que estão inseridos no espaço escolar se relacionam e trazem comportamentos, normas, estilos, linguagem própria, ou seja, uma cultura baseada em seu universo de vida. Atrelado a isso surge também uma cultura contra escolar, que é a de resistência e rebeldia. Necessário se faz um diálogo acerca de uma “pedagogia da juventude”, que leve em conta o jovem em suas potencialidades, ou seja, o jovem como sujeito de ação e participação.



Figura 17 – Os muros escolares. Foto da autora.



Figura 18 – “Faça o bem. Viva o perdão”.

Mensagem encontrada nos muros escolares. Foto da autora.

Conforme Dayrell (1996), a arquitetura e a ocupação do espaço físico não são neutras, tudo é delimitado formalmente e de acordo com princípios racionais, que expressam uma expectativa de comportamento dos atores frente aos espaços. A arquitetura escolar, sem dúvida, interfere no modo como as pessoas transitam e na definição das funções de cada local da escola, como as salas de aula, as salas dos professores, os corredores, o pátio, a cantina, etc. O autor ao observar o cotidiano de uma escola pública e as múltiplas dimensões educativas do espaço escolar nos traz considerações semelhantes às encontradas nesta investigação:

O espaço arquitetônico da escola expressa uma determinada concepção educativa. Um primeiro aspecto, que chama atenção, é o seu isolamento do exterior. Os muros demarcam claramente a passagem entre duas realidades: o mundo da rua e o mundo da escola, como que a tentar separar algo que insiste em se aproximar. A escola tenta se fechar em seu próprio mundo, com suas regras, ritmos e tempos. O território é construído de forma a levar as pessoas a um destino: através dos corredores, chega-se às salas de aula, o *locus* central do educativo. Assim, boa parte da escola é pensada para uma locomoção rápida, contribuindo para sua disciplinação. A biblioteca fica num canto do prédio, espremida num espaço reduzido (...). Da mesma forma, a pobreza estética, a falta de cor, de vida, de estímulos visuais, deixam entrever a concepção educativa estreita, confinada a sala de aula e a instrução (...). Os alunos, porém, se apropriam dos espaços, que a rigor não lhes pertencem, recriando neles novos sentidos e suas próprias formas de sociabilidade. Assim, as mesas do pátio se tornam arquibancadas, pontos privilegiados de observação do movimento. O pátio se torna lugar de encontro, de relacionamentos. O corredor, pensado para locomoção, é também utilizado para encontros (...). Dessa forma, para os alunos, a geografia escolar e, com isso, a própria escola, têm um sentido próprio, que não pode coincidir com o dos professores e mesmo com os objetivos expressos pela instituição (DAYRELL, 1996, p. 147).

Portanto, para além da sala de aula a arquitetura da escola em sua totalidade é palco onde se encena as relações pedagógicas, que podem ser ampliadas ou limitadas em suas possibilidades. Sua ressignificação e apropriação pelos jovens alunos, quando entendida por gestores e professores, podem repercutir num trabalho pedagógico de envolvimento no universo do outro, ou seja, dos sujeitos jovens e suas culturas. Novamente Dayrell (1996) irá nos dizer que uma discussão acerca da dimensão arquitetônica é significativa em um projeto de escola que leve em conta os aspectos sócio-culturais do processo educativo. Simultaneamente, é preciso que os atores escolares estejam atentos as formas pelas quais os alunos ocupam os espaços da escola, fazendo desta observação motivo de mediações, reflexões e discussões entre professores e alunos. Isso porque a heterogeneidade e diversidade de jovens que chegam ao ensino médio nas últimas décadas trazem novos desafios à construção do processo ensino-aprendizagem. O tornar-se aluno ganha outros significados, que não consiste apenas em seguir modelos pré-estabelecidos, mas em construir no cotidiano escolar sentido para suas experiências.

Tocando no desafio da relação professor-aluno, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM, 2011) trazem explícitas a necessidade de

se romper com uma visão homogeneizante predominante da noção de aluno. Indo além desta condição, os jovens que chegam ao ensino médio trazem consigo uma história de vida, experiências, saberes e práticas, que devem ser consideradas pelo professor na relação ensino-aprendizagem e na mediação de conteúdos. Também para além de um limite etário definido biologicamente, a juventude deve ser compreendida em suas diferentes condições sócio-culturais. Assim diz o documento.

Em consonância com o CONJUVE⁸³, esta proposta de atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio concebe a juventude como condição sócio-histórico cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias que não estão restritas às dimensões biológica e etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais culturais, produzindo múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes (DCNEM, 2011, p. 155).

Estas diretrizes, como documento normativo, apresentam uma abertura necessária ao diálogo entre processos de escolarização formal e as culturas juvenis, comumente negadas ou silenciadas no currículo. Como bem nos adverte Santomé “o adultocentrismo de nossa cultura nos leva a uma ignorância realmente grande acerca do mundo idiossincrático da infância e da juventude” (SANTOMÉ, 1995). Em se tratando do espaço escolar este “adultocentrismo”, representado pelo papel do professor, pode tornar distante, ou mesmo desconhecida, a relação com os sujeitos com os quais ele convive cotidianamente. Desta forma, como incluir dimensões das culturas juvenis na chamada escolarização formal? Perez (2003) afirma:

É necessária a existência de sistemas flexíveis e que dêem respostas próprias às diferentes realidades dos adolescentes (...). Em primeiro lugar é preciso acreditar no jovem e na sua capacidade. O trabalho da escola deve partir dos interesses dos estudantes e levar em conta o que eles gostam de fazer. Significa dizer que o trabalho pedagógico deve partir dos interesses e das habilidades dos jovens e não das suas carências e problemas (...) A escola, portanto, precisa estar mais aberta ao diálogo. Deve conversar mais e impor menos; desenvolver com o jovem uma pedagogia que o ensine a refletir, a estabelecer relações entre o que está aprendendo e as suas experiências cotidianas (PEREZ In: DAYRELL, 1995, p.178).

⁸³ Conselho Nacional de Juventude, órgão instituído em 2005 pela Secretaria Nacional de Juventude. É composto por organizações juvenis da sociedade civil e governos, visando à formulação e proposição de políticas públicas de juventude.

Trata-se de romper com representações sociais nas quais os jovens são entendidos como problemas sociais, entendendo-os em suas potencialidades criativas. Isso passa pela ideia do protagonismo juvenil na educação. A partir do ponto de vista pedagógico, a proposta do protagonismo juvenil como método de trabalho em espaços de educação formal e não formal está fundamentada na chamada pedagogia ativa, cujo foco é a “criação de espaços e condições que propiciem ao adolescente empreender ele próprio a construção de seu ser em termos pessoais e sociais” (COSTA, 2001, p. 9). Aqui o professor, mais do que alguém que repassa conteúdos, assume um papel de mediador, “situando o aluno no centro do processo educativo, deslocando o eixo desse processo para a aprendizagem, de modo a minimizar, assim, a dimensão do ensino” (FERRETTI, et al, 2004, p. 414-415).

Feitas estas considerações, retomo o propósito deste capítulo. A segunda entrevista realizada com uma jovem aluna do ensino médio profissionalizante traz minha opção por perscrutar inicialmente suas memórias de infância. Considero, conforme Kofes (2001, p.12), que a memória se constrói no jogo entre lembranças e esquecimentos e, no plano dos agentes, no embate entre o que é lembrado e o que é esquecido, entre o narrável e o inarrável. Mais: a experiência de um sujeito preciso não escapa das concretudes socioculturais que tensamente o realizam enquanto pessoa (KOFES, 2001, p.13).

Poderemos observar, na próxima narrativa de Lycia, uma memória de infância atrelada inicialmente a casa e o bairro onde permaneceu até os seis anos de idade. As figuras femininas como a avó e a mãe são significativas em sua fala, bem como sua própria percepção do tempo em que era criança e as lembranças daí decorrentes.

A minha infância foi aqui no Montese. Eu morava aqui no Jardim América, e foi pouco tempo. Eu nasci aqui, fiquei até uns quatro, cinco anos, e me mudei pro Castelão, que até hoje estou. Aqui eu era muito trancada, digamos assim eu não tinha muita liberdade pra sair pra brincar em praça, né, eu não tinha muitos amigos. Aí é tanto que e não comecei a estudar aqui, eu comecei a estudar lá. É assim lá em casa é eu, minha vó, meu pai, minha mãe e meu irmão. A minha vó não é a minha avó verdadeira, ela adotou a minha mãe, mas na verdade ela é tia da minha mãe. Ela é irmã do meu avô, entendeu, então ela é minha tia avó, mas ela me considera como neta, e é até madrinha de crisma e de batismo (...).Minha mãe visava sempre espaço. Criança gostava de correr e de brincar (...) eu era uma criança muito ativa, eu gostava

de brincar e de correr. Aí eu fiz aquele famoso maternal, fiz só um ano de maternal numa escola. Aí do jardim até a primeira série eu fiz em outra escola, né, que é onde eu tive vários problemas porque lá mudava muito de professor e direção e o conteúdo que eu assimilava ficava meio complicado de entender. Foi até lá que eu conheci minha melhor amiga, até hoje a gente é amiga, faz treze anos que a gente é amiga, eu não sei como aguentei ela, mas tudo bem. A mãe dela não apoia escola profissional. Acha que escola pública é escola pra vagabundo, mas tudo bem. Aí eu me mudei pra uma escola maior, tipo assim, não é como um Farias Brito, é o Maria Ester não sei se você conhece. Eu fui pra lá e passei até o nono ano lá, foi quando eu conheci esse negócio de amizades, aí o pessoal “Ah, vamo dormir lá em casa!” Mas a minha mãe é muito fechada, ela só deixa eu dormir na casa de alguém se conhecesse pai, mãe, não sei o quê, não sei o quê, e eu acho que até o bisavô se ela conhecesse, né(...) Aí em 2003 meu irmão nasceu, também foi o choque muito grande porque era tudo pra mim, era atenção pra mim e aí quando chegou logo um menino. Hoje ele tem doze anos, fez doze anos agora em dezembro. E aí quando a atenção se voltou pra ele você sente, né, tudo era ele, comprava presente pra ele, enfim, né. Mas a gente é bem amigo, entendeu. A gente é junto mais até o pessoal acha que eu sou adotada porque eu sou branca, loira, e ele é um negão. Ele é bem moreno, bem moreno mesmo. Aí o pessoal fica dizendo “Ah, tú é adotada!”. Mas os meus pais também são morenos, a minha mãe é morena, o meu pai é moreno, só a minha bisavó que era loira, fui buscar longe, loira dos olhos claros (Entrevista Lycia, escola de ensino médio profissionalizante).

A jovem relata que parte de sua infância foi vivida no Montese, onde permaneceu até os cinco anos de idade, indo morar em seguida no bairro Passaré, próximo as mediações do Castelão. Lycia, no período de sua infância, era muito “trancada”, lembrando ter pouca liberdade de brincar em espaços públicos como as praças, e mesmo de ter maior sociabilidade com o grupo de pares. Vemos que sua constituição familiar é caracterizada pela avó, mãe, pai, e um irmão mais novo. Sua trajetória de escolarização é iniciada na educação infantil, no chamado “maternal”, tendo passado por duas escolas, chegando a uma escola privada de médio porte, onde cursou até o fim do ensino fundamental. A partir desta fase conheceu “esse negócio de amizades”, como bem descreve, embora sua mãe exercesse certo controle neste aspecto. Lycia narra como acontecimento o nascimento do seu irmão, que para ela foi um “choque” de realidade, já que antes tinha atenção familiar voltada somente para si, que era menina, tendo que dividir agora com um menino. O irmão tinha doze anos à época do depoimento e, segundo Lycia, a relação que se construiu entre eles é de amizade.

Interessante destacar a questão racial evocada no relato da interlocutora. Narra a jovem que algumas pessoas pensam ser ela adotada, uma vez que tanto seus pais, como seu irmão, tem uma cor ‘morena’ enquanto ela é branca dos olhos claros (verdes), descendência de sua bisavó. Tal afirmação nos permite abrir um parêntese para uma reflexão sobre os conceitos de identidade e diferença. É possível dizer simplesmente que identidade é aquilo que sou, enquanto diferença é aquilo que o outro é?

Enquanto construção sociocultural, os conceitos de identidade e diferença, ressalta Silva (2008) são criados por meio de atos de linguagem, resultando num processo de produção simbólica e discursiva. No entanto, para além de uma produção de signos e atribuição de sentidos, afinal “falar é poder usar uma certa sintaxe, possuir a morfologia de uma ou outra língua, mas é sobretudo assumir um cultura, suportar o peso de uma civilização” (FANON, 1983), identidade e diferença devem também ser entendidas como uma relação social sujeita a vetores de força e relações de poder, assim sendo “elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas” (SILVA, 2008) e complementa.

Podemos dizer que onde existe diferenciação – ou seja, identidade e diferença – aí está presente o poder. A diferença é o processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas. Há, entretanto, uma série de outros processos que traduzem essa diferenciação ou que com ela guardam uma estreita relação. São outras tantas marcas da presença do poder: incluir/excluir (‘estes pertencem, aqueles não’); demarcar fronteiras (‘nós’ e ‘eles’); classificar (‘bons’ e ‘maus’; ‘puros e impuros’; ‘desenvolvidos e primitivos’; ‘racionais e irracionais’); normalizar (‘nós somos normas; eles são anormais’) (SILVA, 2008, p.82).

A afirmação de identidades implica num movimento de inclusão/exclusão, uma demarcação de fronteiras, uma distinção entre o “nós” e “eles” que é perpassada por relações de poder. Pensemos, por exemplo, na obra de Fanon (1983)⁸⁴ e sua análise sobre a segregação e a discriminação decorrente do preconceito racial.

Além disso, a identidade e a diferença estão estreitamente relacionadas às formas pelas quais a sociedade produz e utiliza classificações. Segundo Derrida (apud SILVA, 2008, p. 83) a mais importante forma de classificação é aquela cuja

⁸⁴ FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Rio de Janeiro: Fator, 1983.

estruturação se dá de forma binária, ou seja, por meio de classes polarizadas: masculino/feminino, branco/negro, heterossexual/homossexual. Desta forma, o questionamento da identidade e da diferença como decorrente das relações de poder implica em problematizar os binarismos em torno dos quais tais conceitos se organizam.

Tudo leva a crer, portanto, que identidade e diferença devam ser compreendidas a partir de sistemas de significação e classificação. A propósito dessa discussão, Hall (2008) nos diz:

As identidades podem funcionar, ao longo de toda a sua história, como pontos de identificação e apego apenas por causa de sua capacidade para excluir, para deixar de fora, para transformar o diferente em 'exterior', em abjeto. Toda identidade tem, à sua 'margem' um excesso, algo mais. A unidade, a homogeneidade interna que o termo 'identidade' assume como fundacional não é uma forma natural, mas uma forma construída de fechamento: toda identidade tem necessidade daquilo que lhe 'falta' – mesmo que esse outro que lhe falta seja um outro silenciado e inarticulado (HALL, 2008, p. 110)

Cotejando a questão da identidade e da diferença com a fala de nossos interlocutores, sobressai-se a discussão em torno do problema do *bullying*⁸⁵, que Lycia mencionou ter sofrido durante sua trajetória escolar, não pelo fato da sua cor de pele, mas por não estar dentro dos padrões de beleza que a sociedade sanciona. Algo também implicitamente mencionado por Távio em relação a seu irmão. O *bullying* experimentado pela interlocutora decorreu do fato de ser “gordinha”, como mesmo se define. Esta foi uma questão evocada na fala da interlocutora e que, no entanto, não estava previamente demarcada no roteiro de entrevista, sendo decorrente de memórias submersas em seu percurso escolar.

Pode-se dizer, sob um ponto de vista sócio-antropológico, que o fenômeno do *bullying* emerge de ações discriminatórias por vezes dissimulada, tratando-se de um tipo de exclusão social capaz de oprimir, intimidar e machucar gradativamente. Começa frequentemente pela não aceitação de uma diferença, estabelecendo-se a partir daí relações desiguais de força ou violência simbólica entre pares. Sobre este problema tão presente no cotidiano escolar, e que anteriormente era meu objeto de estudo no doutorado, vejamos o que nos revela o relato da interlocutora.

⁸⁵ No léxico português não há uma palavra que traduza fielmente o termo inglês *bullying*, assim são vários os significados utilizados em alusão a esse termo, tais como maus tratos, vitimização, intimidação, agressividade e violência entre pares.

Sempre na minha infância eu sofri muito *bullying*, porque eu era gordinha. Tipo eu ainda sou “cheinha”, mas claro que eu era mais, bem mais, assim. Aí o pessoal ficava “Ah, baleia!” Ah, pão de queijo!” Isso magoava, sabe (...) As minhas colegas todas eram magras, dançavam, fazia balé, contorcionismo. Eu não podia dançar, eu não podia fazer nada, porque eu sempre ficava cansada. Aí quando você vai crescendo, e vai vendo tipo que o pessoal tá malhando, as meninas tão cuidando do cabelo, da unha, aí você vai pensando eu tenho que fazer isso. Quando eu entrei no Paulo VI eu era gordinha, do ano passado pra cá eu perdi sete quilos (...). Eu já cortei refrigerante, salgado...Aí eu sofria muito *bullying* porque eu gostava de comer. O meu irmão também comia muito e ele é um pouco fofinho. Só que ele não sofre tanto *bullying* como eu sofria. Tanto que tem um amigo meu daqui do colégio, ele é da minha turma (...) ele uma vez fez um *bullying* comigo. Ele jogou minha mochila do segundo andar do colégio, e aí eu lembro que a gente foi lá pra diretoria, ele teve que pegar minha mochila. Isso não interferiu psicologicamente porque eu sempre fui madura ao ponto de ah, relevar! Como eu já perdi peso consideravelmente o amigos dizem: “Hallycia, tú tá top”. Tá melhor. Mas eu tô bem melhor e nunca me abalou, não. Só que tem coisa que a gente não esquece, né, mas nunca me abalou, não. Supera.

Lá na sala [o *bullying*] ocorre principalmente com esse negócio de sexualidade. Com o que é gay e tal. Lá na sala não tem lésbica. Tem mais os héteros e os gays. Logo assim a gente não tem preconceito. No começo do ano tinha! Tinha porque eu acho que a gente não era socializado a isso, não é. A maioria da minha sala é de escola particular. Cerca de 70% da minha sala é de escola particular. E aí a gente não tinha isso, de conviver com pessoas de outras classes sociais. Ah, também, no começo do ano passado, era sobre as classes sociais. Hoje, não, a gente já sabe os “podres” de todo o mundo, a gente não tem mais preconceito. O primeiro ano é adaptação. Você vai conhecendo a sua turma, né. E você vê que tem pessoas que são aqui da comunidade, pessoas que tem “auto padrão”, tipo, eu nunca vi uma sala pra ter tanto *lphone*, aquele celular bom da *Apple*. Tem quinze *lphones* lá dentro. Mas assim tem um pessoal que tem um poder aquisitivo legal. E no começo do ano foi assim, negócio de sexualidade, essas coisas. Hoje em dia é mais afinidade. Tipo tem um amigo meu lá que a gente chama ele de “limão”. Porque que é limão? Porque uma vez a nossa sala tinha um cobogó, hoje não tem mais, e o pé de limão que tava por trás da escola dava pra nossa sala, e ele puxava o limão e ficava cheirando, passava a aula inteira cheirando limão. Então ficou limão. É tipo essas brincadeiras que não levam, tipo, digamos, assim, mágoa. Hoje em dia não tem mais *bullying* na sala. Ano passado teve, muito. A gente era considerada a pior turma do colégio. E hoje em dia a gente não é a pior turma do colégio. É uma das padrão, entendeu, por conta disso. A gente é bem trabalhado, a minha diretora de turma trabalhou bem isso com a gente e hoje a gente é uma família. Ano passado eu não poderia dizer: Ah, a logística, da turma de 2014, é uma família, eu não podia dizer isso, nenhum professor conseguia dar aula na logística. Hoje eu digo que a logística é uma família. Hoje todo mundo é mútuo. Trabalho mútuo. Hoje em dia realmente a gente é amigo, parceiro. Pode contar com qualquer um ali (Entrevista Lycia, escola de ensino médio profissionalizante).

Detendo-nos atentamente na narrativa de Lycia, podemos observar que parte considerável de seus colegas de turma é proveniente de escolas privadas de médio porte, situadas em seus bairros de moradia. Esses/essas estudantes, ao adentrarem no universo da escola pública, tão caracterizado pela diversidade de classe, gênero, etnia, religião, etc., teriam assumido uma postura de hostilidade em relação ao diferente – no caso especificamente relatado, aos jovens gays e de menor poder aquisitivo. A própria interlocutora revelou-me, nas conversas em grupo, que optou por ir para a escola pública em razão das oportunidades atualmente oferecidas em termos de cotas para alunos nas universidades e que, exceto sua mãe, os demais membros da família eram contra. Tamanha é a reprodução de preconceitos e discriminações que para a mãe de sua melhor amiga “escola pública é escola de vagabundo”.⁸⁶

As práticas dos jovens no espaço escolar tenderiam, nesse aspecto, a reproduzir comportamentos e pensamentos intrínsecos as culturas de suas casas e famílias. Surge daí a necessidade de quando da entrada destes sujeitos na escola pública ser realizado um trabalho de “adaptação” e socialização por parte da gestão. Os preconceitos entre pares fizeram com que a turma de Lycia fosse considerada a “pior da escola”: “nenhum professor conseguia dar aula na logística”. Apesar disso, hoje seria considerada uma “turma padrão”, de acordo com a interlocutora.

Interessante destacar sobre o consumo de aparelhos celulares observados pela interlocutora entre seus colegas de classe, “eu nunca vi uma sala pra ter tanto Iphone, aquele celular bom da Apple. Tem quinze Iphones lá dentro”, comenta. Sobre isto, Diógenes (1998) em seu estudo sobre os jovens pertencentes a gangues, sublinha que:

⁸⁶ Conforme Rouanet o preconceito é uma energia móvel infinitamente plástica, mobilizável *ad libitum* (à vontade, a bel-prazer) por uma estrutura cultural cuja única lei é o esteriótipo. Trata-se, como o próprio termo sugere, de uma ideia preconcebida, diferindo da noção de discriminação na medida em que esta pressupõe um tipo de prática. Guareschi e Silva (2008) acrescentam que as discriminações em geral ocorrem mediante uma intolerância à diferença fundada em padrões sociais extremamente fixos, implicando numa agressividade irracional com relação à maneira de ser, ao estilo de vida, as crenças e convicções de indivíduos ou grupos específicos (GUARESCHI e SILVA, 2008; ROUANET, 2003)

A cultura de massa⁸⁷ ao difundir-se por todos os pontos da rede social, realiza um duplo movimento: fala que todos podem ter tudo, e que, ao “ter”, os indivíduos seriam reconhecidos como sujeitos sociais e depois nega quase tudo à grande maioria (DIÓGENES, 1998, p. 44).

Pode-se afirmar que o consumo numa sociedade de mercado globalizada e capitalista é símbolo de status social ou uma forma de ser notado. No caso de jovens estudantes do ensino médio público o consumo de aparelhos celulares de alto valor aquisitivo é também uma forma de demarcar uma diferença entre seus pares. Além do que nos permite uma reflexão sobre a relação entre o uso de novas tecnologias e a escola.

Sibilia (2012) sugere que a escola, enquanto uma tecnologia de época, ou seja, enquanto instituição pensada para atender uma demanda industrial da modernidade, encontra-se hoje em crise. A sociedade já não é a mesma, os professores também não, e tampouco os alunos, conectados como estão às tecnologias do século XXI, tais como os telefones celulares e os computadores portáteis com acesso a internet. Vivemos, então, uma escola de século XIX, com professores do século XX e alunos do século XXI? Consoante à referida autora.⁸⁸

Ao observá-la sobre o prisma historiográfico, essa instituição ganha os contornos de uma *tecnologia*: podemos pensá-la como um dispositivo, uma ferramenta ou um intrincado artefato destinado a produzir algo. E não é muito difícil verificar que, aos poucos, essa aparelhagem vai se tornando *incompatível* com os corpos e as subjetividades das crianças de hoje. A escola seria, então, uma máquina antiquada. Tanto seus componentes quanto seus modos de funcionamento já não entram facilmente em sintonia com os jovens do século XXI (SIBILIA, 2012, p. 13).

O descompasso é visível, sobretudo quando adentramos o chão da escola e olhamos de perto as metodologias e didáticas adotadas por alguns professores, cujas práticas ainda se voltam à reprodução de uma pedagogia tradicional.⁸⁹ Neste tipo de pedagogia, baseada na transmissão do conhecimento, ou numa “educação

⁸⁷ Ver Edgar Morin, *Cultura de Massas no século XX*. O Espírito do Tempo 2 – Necrose.

⁸⁸ Ver também o artigo *Tecnologias digitais e juventude ciborgue: alguns desafios para o currículo do ensino médio*, de Shirlei Rezende Sales.

⁸⁹ Sobre isto ver os documentários *A educação proibida* (2012) e *Quando sinto que já sei* (2014). O primeiro apresenta críticas à educação normatizadora, enfocando os valores que sustentam o sistema de ensino tradicional. Já o segundo documentário trata de apresentar metodologias de ensino inovadoras pautadas na chamada pedagogia ativa.

bancária”, o centro do processo ensino-aprendizagem é o professor, e não o aluno, havendo pouca abertura para o diálogo com os *modos de ser jovem* e suas culturas.

O que a interlocutora nos relata minuciosamente a partir de sua experiência enquanto estudante de ensino médio e da convivência com as diferenças no espaço escolar é algo que encontra amplitude em pesquisas governamentais recentes,⁹⁰ como a existência de uma relação intrínseca entre *bullying*, preconceito e práticas discriminatórias entre atores escolares, que se manifestam, normalmente, em relação a minorias sociais, como os jovens negros, os pobres e os homossexuais. Muitos destes sujeitos chegam a desistirem da escola em razão de conflitos interpessoais entre seus pares. O mais grave é quando há um silenciamento ou indiferença por parte dos professores /ou gestão escolar, o que não é o caso da escola em questão.

Indo além de um paradigma psicologizante, mas considerando igualmente a significância dos processos socioculturais e históricos na produção de comportamentos discriminatórios entre jovens, é importante ressaltar, concordando com Andrade (2009), que...

Aqueles que são vistos como diferentes acabam excluídos porque possuem uma marca identitária considerada socialmente como algo inferior, seja esta marca o sexo e o gênero, a cor da pele, a etnia, a orientação sexual, a idade, as capacidades físicas e mentais. Essa marca identitária também é chamada ‘diferença’, ou seja, é o que faz determinado indivíduo ou grupo diferir do padrão socialmente aceito (...). Podemos perceber que a exclusão social se reproduz junto a determinados grupos por eles trazerem em sua identidade, em sua maneira de ser e estar no mundo uma ‘diferença’, isto é, uma marca supostamente vergonhosa, que não é socialmente aceita ou é vista como inferior com relação a outras marcas identitárias (ANDRADE, 2009, p.24).

Nesta perspectiva, embora não se possa atribuir somente à instituição escola a responsabilidade de explicar identidades sociais ou de determiná-las, é necessário reconhecer que “suas proposições, suas imposições e proibições fazem sentido, têm ‘efeitos de verdade’, constituem parte significativa das histórias pessoais” (LOURO apud JUNQUEIRA, 2009). É o que ocorre, por exemplo, com a (re)produção do

⁹⁰ A exemplo a pesquisa FIPE/MEC/INEP sobre ações discriminatórias no espaço escolar. Disponível em: portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatoriofinal.pdf. Acesso: 22/04/2016.

poder e da violência simbólica na escola decorrente das relações de gênero⁹¹, da homofobia e do racismo. Acerca do poder, e pensando aqui o poder inscrito nas relações escolares, Foucault (1979, p. 148) nos diz que se ele é forte é porque produz efeitos positivos a nível do desejo e a nível do saber. E acrescenta:

Marx e Freud talvez não sejam suficientes para nos ajudar a conhecer esta coisa tão enigmática, ao mesmo tempo visível e invisível, presente e oculta, investida em toda parte, que se chama poder. A teoria do Estado, a análise tradicional dos aparelhos de Estado sem dúvida não esgotam o campo de exercício e de funcionamento do poder. Existe atualmente um grande desconhecido: quem exerce o poder? Onde o exerce? (FOUCAULT, 1979, p. 75).

Junqueira (2003) nos ajuda a compreender o relato de Lycia. Para o autor, o exercício do poder entre pares motivado, por exemplo, pela homofobia no espaço escolar exerce um efeito de privação de direitos sobre os jovens na medida em que lhes afeta o bem estar subjetivo, incide nos padrões das relações sociais entre estudantes e destes com os profissionais da educação, interfere nas expectativas quanto ao sucesso e rendimento escolar, além de exercer um poder de intimidação, estigmatização, segregação e isolamento, ocasionando desinteresse pela escola. O mesmo ocorre com a questão do racismo. A recorrência a uma “pedagogia do insulto”, neste caso, um insulto racial como mecanismo de fazer silenciar e de dominação simbólica, revela segundo Guimarães (2002), uma dimensão privada nem sempre trabalhada nas ciências sociais, que é a do sofrimento individual como esfera decisiva na criação de subjetividades⁹² e na produção de jogos sociais. Destaca o autor que...

A função ou a intenção do insulto podem variar, mas estão sempre ligadas a uma relação de poder. Flynn lista algumas funções: a) legitimação e reprodução de uma ordem moral; b) legitimação de hierarquia entre grupos sociais; c) legitimação de hierarquias no interior de grupos sociais; d) socialização de indivíduos. Estas duas últimas funções, entretanto, correspondem melhor ao que se chama, na literatura especializada, de ‘insultos rituais’, ou seja, contendas verbais em que insultos são trocados de modo regular, pondo em

⁹¹ Uma interessante discussão sobre as relações de gênero entre jovens no espaço escolar e as violências daí decorrentes podem ser observadas em filmes como o *“Después de Lúcia”* (França/México, 2012).

⁹² Para melhor compreender a discussão sobre subjetividade, ver Suely Rolnik. *Uma insólita viagem à subjetividade: fronteiras com a ética e a cultura*.

evidência o domínio verbal e o controle emocional dos participantes (GUIMARÃES, 2002, p. 171).

A questão da identidade, da diferença e da alteridade torna-se nesse contexto um problema social e também um problema pedagógico, como bem ressalta Silva (2008).

É um problema social porque, em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente, é inevitável. É um problema pedagógico e curricular não apenas porque as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular. Mesmo quando explicitamente ignorado e reprimido, a volta do outro, do diferente é inevitável, explodindo em conflitos, confrontos, hostilidades e até mesmo violência. O reprimido tende a voltar-se reforçado e multiplicado. E o problema é que esse 'outro', numa sociedade em que a identidade torna-se, cada vez mais, difusa e descentrada, expressa-se por meio de muitas dimensões. O outro é o outro gênero, o outro é a cor do diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente (SILVA, 2008, p.97).

Enfatizo, assim, a importância de uma análise interdisciplinar na compreensão dos mecanismos de produção e reprodução das relações de poder entre os sujeitos na instituição escola. Considero, também, a importância da dimensão política na discussão sobre identidade e diferença, algo explicitamente presente nas relações tecidas entre os jovens de escola pública.

Feitas estas considerações, retorno a narrativa de nossa interlocutora privilegiada. Visualizaremos a partir de agora a trajetória de escolarização dos pais de Lycia. Como veremos em seu relato há uma ênfase em acontecimentos marcantes na história de vida da figura materna, tais como a aprovação em vestibulares intercalada com o nascimento dos filhos.

A minha mãe nunca foi "formada". Toda vez que ela passava no vestibular acontecia alguma coisa, tipo ela passou pro vestibular da UFC em enfermagem, quando ela passou ela engravidou de mim. Abandonou o curso. Aí ela começou a trabalhar no Gomes da Frota, parece que ela vendia uns planos se eu não me engano. Aí ela cuidava de mim e tudo bem. Aí quando ela passou pra pedagogia na UECE ela engravidou do meu irmão. Aí ela abandonou o curso. Pedagogia ela chegou a cursar um semestre aí ela engravidou do meu irmão e como meu irmão era muito complicado, que ele vivia grudado nela, né. Eu não, eu sempre fui mais solta, desde o começo eu sempre fui mais solta, eu sempre tive uma cabeça muito madura. Porque como eu convivia com três adultos cada um dizia uma coisa e

eu tinha tipo que juntar a coisa melhor dos três e botar na minha cabeça. Já meu irmão é um pouco mais criança. Quando tinha oito anos de idade eu não queria mais saber de boneca. Pra mim boneca, eu digo até hoje, pra que barbie, polly? É uma perda de tempo e dinheiro na época. Eu sempre fui mais ligada em celular, música.

Lá em casa meu pai veio do interior então nunca teve muita escolaridade. E ele ficava pulando de “bico em bico”. Aqui pelo menos no Montese a gente ficava pulando de aluguel em aluguel até a gente conseguir se estabilizar, que foi quando a gente foi morar com a minha avó. Até que ele se firmou na Net TV a cabo e aí digamos eu tinha vida. A minha mãe ela trabalhava em casa, cuidava das minhas tarefas, ela conversava comigo. Ela era mais pra mim e pro meu irmão. Quando meu pai saiu da empresa ele montou um depósito de água lá em casa (...) (Entrevista Lycia, escola de ensino médio profissionalizante).

Podemos constatar que a mãe de Lycia projetou cursar uma universidade, sendo aprovada em dois vestibulares distintos. Primeiramente no curso de enfermagem, e em seguida no curso de pedagogia, ambos em duas universidades públicas. O curioso é que ambas as profissões escolhidas, embora em cursos não concluídos, estão diretamente relacionadas à dimensão afetiva do cuidado, que no imaginário social é prerrogativa das mulheres. Os acontecimentos da vida privada da mãe de Lycia mostraram-se incompatíveis com as atividades da vida pública, como frequentar um curso superior e almejar uma profissão. Um dilema que certamente permeia, e ao mesmo tempo desafia o mundo das mulheres, sobretudo as inseridas em camadas populares.

Chama a atenção no relato às diferenciações de personalidade e de maneiras de serem entre os dois irmãos observados pela interlocutora. Afirma ela que “eu sempre tive uma cabeça muito madura (...) já meu irmão é um pouco mais criança”. Prova disso é que aos oito anos de idade Lycia não queria mais saber de bonecas, consideradas perda de tempo e dinheiro.

Tratando da figura paterna, a jovem afirma que a origem interiorana do pai fez com que ele tivesse pouco acesso à escolaridade. Profissionalmente, ficou “pulando de bico em bico”, de aluguel em aluguel. Sua experiência de maior tempo de trabalho foi numa empresa de TV a cabo e, depois disso, como autônomo. Podemos

perceber na configuração familiar de Lycia, uma divisão sexual do trabalho⁹³ no qual o homem/pai surge como o “provedor”, enquanto a mulher/mãe fica restrita ao âmbito doméstico.

Observando a trajetória de escolarização dos pais em relação à trajetória de escolarização dos filhos das classes populares estudantes do ensino médio, percebemos que estes superaram seus pais ao alcançarem maior tempo de estudo. Tal é o caso da interlocutora entrevistada. Em seu relato Lycia se define como uma aluna esforçada, com boas notas, sendo inclusive acompanhada e cobrada pela família, algo que no universo de vida dos jovens estudantes de escolas públicas não é muito recorrente.

Eu sempre fui aquela aluna esforçada que tira nota boa. A *nerd* da sala, pronto. Eu era gordinha, eu usava óculos, eu ainda uso aparelho, mas eu usava aparelho aquele capacete, já viu? Que era horrível e diziam a Lycia é a *nerd*. Só me procuravam pra tirar dúvida, pra explicar a matéria. Eu tinha poucos amigos, eu não vou mentir, eu tinha uns quatro, uns cinco. Aí eu fui evoluindo. Eu não deixei de ser, digamos, uma aluna boa, de tirar notas boas, até porque meu pai e minha mãe cobra. Tipo a média do Paulo VI é seis, mas a média lá de casa é oito. Se eu tirar um sete ou um seis eu fico de castigo, eles tomam meu celular, eles fazem qualquer coisa até hoje. E aí assim eu sempre fui muito cobrada nesse aspecto. Então eu era vista como a aluna *nerd*. Só que de uns tempos pra cá não, tipo do meu oitavo ano pra cá, quando eu comecei a me socializar mais, porque eu era muito calada, muito tímida e aqui no Paulo VI foi onde eu *desarnei* completamente. Eu já fui líder de sala, da minha sala do ano passado e eu converso com todo mundo, eu brinco com todo mundo. A minha turma hoje é uma família, porque primeiro passo nove horas aqui. É o dia inteiro, de segunda a sexta, ainda tem o sábado de manhã pra organizar alguma coisa, ou pra treinar alguma coisa, então a gente vive como uma família (...). Eu sou melhor nas exatas, matemática, física, mas tem umas que eu sei só pra mim, que eu não sei explicar. Matemática eu sei pra explicar, física também. Agora história eu não sei pra explicar, eu sei pra mim (...). Lá no Maria Ester eu estudava de manhã porque eu achava a tarde quente. Eu aprendi a dormir à tarde. Eu chegava do colégio, tomava banho e dormia. Dormia até às cinco da tarde e ia estudar a noite. Era melhor porque eu tinha a tarde e a noite inteira pra fazer tarefa, trabalho, estudar pra prova, e quando eu entrei aqui no Paulo VI a gente fica o dia todo já é uma preparação pro trabalho. Passa o dia todo no trabalho, né? Cê entra sete, oito horas da manhã no seu trabalho e você sai o quê cinco, seis horas. Aqui também é como se fosse uma simulação, né, do trabalho. Aí quando eu disse: Caramba, é tempo integral, ou seja, à tarde eu já não vou poder mais dormir, eu digo vai ser ruim. No começo, na primeira

⁹³ Sobre este conceito Hirata e Kergoat (2007) constataam a tensão existente acerca das desigualdades entre homens e mulheres, remontando a natureza do sistema que dá origem a elas. Ver artigo *Novas configurações da divisão sexual do trabalho*, 2007.

semana é horrível. Dá sono, cansaço e tal. Mas você vai se acostumando. Foi uma coisa boa porque eu aprendi a trabalhar os dois períodos, a ser 100% nos dois períodos, claro que quando chega o final da tarde eu tô morta, mas você aprende, coisa que eu não aprendi lá no outro colégio regular. (Entrevista Lycia, escola de ensino médio profissionalizante).

Observando a imagem que Lycia projeta de si, chama a atenção o fato de que em parte de sua trajetória de escolarização, ou seja, até o final do ensino fundamental, ela era uma aluna de personalidade introvertida, cuja socialização com o grupo de pares ficava restrita a poucos amigos. No início do ensino médio, com a experimentação de vivências em uma escola de tempo integral é que a jovem “desarna,”⁹⁴ como expresso em sua fala. Novamente é a dimensão do tempo que traz modificações nas práticas cotidianas dos jovens. Anteriormente Lycia via-se diante de uma escola regular cujo tempo exigido era de meio período, possibilitando-lhe organizar sua rotina de vida entre a escola e a casa, isto é, entre a esfera pública e privada; a partir de sua inserção na escola de ensino médio profissionalizante, esta rotina é completamente modificada. Pode-se afirmar que, na sociedade contemporânea, as trajetórias juvenis não são necessariamente lineares, tampouco a percepção do tempo.

Elias (1998, p.11), acerca de uma reflexão sobre o tempo, ressalta que este termo não remete nem ao “decalque” conceitual de um fluxo objetivamente existente nem a uma forma de experiência comum à totalidade dos homens. Quando os membros de uma sociedade intentam definir posições e trajetórias apresentadas sequencialmente necessitam de uma segunda sucessão de acontecimentos na qual as mudanças individuais, obedecendo à mesma lei de irreversibilidade, sejam marcadas pelo reaparecimento regular de determinados modelos sequenciais (ELIAS, 1998, p. 13). Tais modelos, que incluem o retorno de sequencias elementares semelhantes, são tidos como referências padronizadas que possibilitam comparar, indiretamente, as sequencias da primeira sucessão de acontecimentos. O autor nos traz como exemplos o movimento aparente do Sol e o movimento dos ponteiros de um relógio de um ponto a outro. Em sua qualidade de símbolos

⁹⁴ Expressão coloquial que remete a ideia de desenvolver, crescer.

reguladores e cognitivos, essas unidades de referência adquirem a significação de unidades de tempo. E acrescenta:

A percepção de eventos que se produzem “sucendo-se no tempo” pressupõe, com efeito, existirem no mundo seres que sejam capazes, como os homens, de identificar em sua memória acontecimentos passados, e de construir mentalmente uma imagem que os associe a outros acontecimentos mais recentes, ou que estejam em curso. Em outras palavras, a percepção do tempo exige centros de perspectiva – os seres humanos – capazes de elaborar uma imagem mental em que eventos sucessivos, A, B, e C, estejam presentes em conjunto, embora sejam claramente reconhecidos como não simultâneos. Ela pressupõe um poder de síntese acionado e estruturado pela experiência (ELIAS, 1998, p. 33).

Conforme Cavaliere (2007) a organização social do tempo é um elemento que reflete e constitui as formas sociais mais amplas de uma dada sociedade. O tempo de escola, por exemplo, representa uma das referências mais significativas na vida de crianças e adolescentes, sendo um dos pilares nas sociedades contemporâneas para a organização da vida em família e da sociedade em geral. Destaca a autora que durante o século XX o tempo de escola na sociedade brasileira passou por lentas mudanças em sua definição, tornando-se um tempo harmonizado com um novo tempo social baseado na cultura urbana. A dinâmica do mundo urbano trouxe como exigência a escolarização das massas, o ingresso das mulheres no mercado de trabalho, a eliminação do trabalho infantil e a regulamentação das relações de trabalho. Complementa Cavaliere.

É preciso considerar ainda que, em cada circunstância histórica ou local, o tempo de escola é sempre função de diferentes interesses e forças que sobre ele atuam. Essas forças têm as mais diversas naturezas e origens, tais como o tipo de cultura familiar predominante, o tipo de visão acerca da formação geral da criança e do adolescente, o tipo de associação entre educação escolar e políticas públicas de assistência social ou de preparação para o trabalho (CAVALIERE, 2007, p. 1018).

Durkheim (2010)⁹⁵ nos mostra que existem tantos tipos de educação na sociedade quanto diferentes meios, e que esta é variável segundo a época e o país. Nas cidades gregas e latinas os indivíduos eram preparados para subordinar-se a vontade da coletividade. Em Atenas, visava-se a formação de espíritos delicados,

⁹⁵ *Educação e Sociedade*, cuja primeira edição no Brasil data de 1939.

sábios, voltados para a moderação e a harmonia, e capazes de apreciação do belo. Em Roma, preparavam-se as crianças para serem homens de ação, visando à glória militar, no entanto, indiferentes às letras e as artes. Na Idade Média, a educação era cristã. Na Renascença, ela adquire um caráter laico. Na contemporaneidade, é a ciência que tende a preencher o lugar até então ocupado no passado pelas artes. E complementa: “Não vemos ainda hoje, a educação variar conforme as classes ou mesmo as regiões? A da cidade não é igual a do campo, a do burguês não é igual a do operário” (DURKHEIM, 2010, p. 28-33).

É neste sentido que miramos no relato da jovem interlocutora uma clara percepção de que a pedagogia explícita no ensino profissionalizante trata, em verdade, de uma simulação para o mundo do trabalho, o qual requer do jovem com pouca qualificação a ocupação do seu tempo em média oito horas por dia. Mas como conciliar a continuidade nos estudos em meio a uma atividade laboral de tempo integral? Para os jovens dos meios populares, após a conclusão do ensino médio, tem maior significância o ingresso na faculdade ou no mercado de trabalho? Quais sentidos de transição atribuem a esta etapa de escolarização? Vejamos o que nos revela a narrativa de Lycia:

Meus planos é ser efetivada na empresa pós-estágio e conseguir pagar minha faculdade se eu não passar em uma das públicas. Mas pra mim o mais importante é a faculdade. Se eu puder fazer faculdade e trabalhar pra mim é show de bola. Ser efetivada na empresa também é show de bola. Então o meu foco primeiro é passar na faculdade, depois vem o trabalho. Mas é claro que os dois porque pra mim os dois andam juntos, mas é claro que a faculdade tem uma importanciazinha maior. Se eu passasse na faculdade, em Administração na UFC, e o trabalho coincidissem com as cadeiras da faculdade eu pediria demissão (Entrevista Lycia, escola de ensino médio profissionalizante).

A interlocutora, ao projetar o futuro, menciona o desejo de conciliar o trabalho ao estudo, atribuindo maior importância ao ingresso na faculdade após o término da educação básica. Lycia almeja cursar Administração e não descarta a possibilidade de concomitantemente estudar e trabalhar, caso surja oportunidade no decorrer do estágio realizado ao 3º ano do ensino médio. O dilema em que esta e tantos outros jovens inseridos no ensino profissionalizante se deparam é que ao final do ensino médio, momento em que precisam dedicar um período do dia nas atividades do

estágio curricular obrigatório, precisam também de mais tempo para se dedicarem as provas do ENEM, exame que permite a transição da escola para a universidade. Neste sentido, é interessante conhecer o relato que Lycia faz a respeito da conciliação entre estágio e preparação para o ENEM, impasse no qual se encontra imersa, bem como a fala de Távio em relação a sua nota no ENEM. Vejamos:

Poxa, o ENEM cobra muito. Eu tenho medo de não dá tempo de ver o conteúdo completo até o terceiro ano porque no terceiro ano tem o estágio, então as aulas ficam resumidas só na parte da manhã. E aí será que vai dar tempo ou não? Segundo os meninos do terceiro ano dá tempo, mas é bem “aperreado”. O estágio cê sai às vezes o quê cinco horas do estágio, chega em casa oito horas da noite. Chega cansado não vai mais fazer nada. Quando a gente fica aqui no colégio pra organizar alguma coisa no final da tarde eu saio daqui sete horas, chego em casa oito. Acabou o dia pra mim, eu não faço mais nada (...). Tava complicada a prova, diferente do ano passado, eu também fiz ano passado, tava muito mais difícil. A redação tava melhor que a do ano passado, andou compensando aí. Pode ter sido uma nota boa, a gente não faz pra passar na verdade. Só pode passar se tiver terminando o terceiro ano do ensino médio ou mais de dezoito anos. Como eu tenho dezessete e faço o segundo ano não posso entrar. Então foi só por experiência, mas ano que vem já vem aquela pressão. Agora é pra valer! É agora ou nunca. Você não pode chutar. Na prova de matemática eu tava tão cansada que Ah quer saber: só chutando!...De cento e oitenta questões eu acertei setenta e cinco e ano passado, de cento e oitenta eu acertei cento e dez. Eu dei uma caída considerável, né. Já na redação no ano passado eu tirei trezentos e sessenta. Esse ano ainda não saiu a nota, mas eu espero que tenha sido melhor. Sai depois. A média das provas também sai depois, a gente confere só o gabarito e tira assim por baixo. Eu dei uma caída legal do ano passado pra cá. E era porque era o primeiro ano, eu não tinha estudado, no segundo ano já tinha mais conteúdo [*Pesquisadora: E o tema, era o tema sobre a mulher, não era?*] bem mais fácil pra gente que é mulher também né. O que pegou foi que lá tinha assim a persistência. Só que eu falei com a minha professora de redação, que ela é ‘corretora’ do ENEM e ela disse assim que tem muitas coisas que eles vão considerar por conta disso. Teve muita gente que falou da violência em si e não da persistência. (Entrevista Lycia, escola de ensino médio profissionalizante).

Eu no 1º ano, ano passado, eu cheguei a fazer o ENEM e tirei uma nota razoável. Não dava pra entrar no curso que eu queria [Ciências da Computação]. Nesse ano a partir da opinião que eu tenho sobre a escola pública do ensino médio, eu acho que você fazer até o 3º ano é uma certa perda de tempo, porque existem coisas que você vai aprender na escola que você não vai usar num curso na formação que você deseja. Atualmente eu penso em estudar durante todo esse ano, dividir em cada mês uma determinada área pra estudar, pra passar no ENEM no final desse ano mesmo, tirar uma nota boa, e não fazer o 3º ano (Entrevista Távio, escola de ensino médio regular).

Podemos perceber, em relação ao primeiro depoimento, que para a jovem interlocutora a prova do ENEM revelou-se com certo grau de dificuldade, exceto a redação⁹⁶, que acredita ter alcançado uma nota melhor que a obtida no ano anterior quando iniciou o ensino médio. O cansaço aparece em sua fala como justificativa para “chutar” algumas questões da prova, como em matemática, o que leva a crer que já no 2º ano não houve tempo suficiente de estudo para o ENEM. A interlocutora compara e quantifica os resultados obtidos nos 1º e 2º anos de ensino médio, afirmando que: “[Neste ano de 2015], de 180 questões eu acertei 75. Ano passado, de 180 eu acertei 110. Eu dei uma caída considerável”.

Távio, no segundo depoimento, nos diz que tentou o ENEM no 1º ano, mas a nota obtida no exame foi razoável, o que não lhe permitiria o ingresso no curso almejado. Diante disso, planeja organizar melhor seu tempo e estudar mais no 2º ano, visando obter uma nota satisfatória para a entrada no curso de Ciências da Computação.

De qualquer modo, tanto nos primeiros como nos segundos anos, os alunos se submetem ao exame do ENEM a fim de apenas testarem seus conhecimentos. O 3º ano, no entanto, é o momento crucial nos processos de transições juvenis, “é pra valer”, “não pode chutar”, adverte Lycia, já que significa o final de um ciclo de escolarização. Em outras palavras, a etapa final do ensino médio é rito de passagem para outras esferas da vida social.⁹⁷

As trajetórias juvenis no contexto da escola pública são diversificadas. Esses percursos não são lineares, mas sim em espiral, usando a metáfora de Carlos Feixa (2015). O sucesso ou fracasso dos jovens em seus percursos de escolarização vão além de uma explicação baseada somente no critério de classe. Feixa em sua interpretação sobre a juventude do século XXI nos diz que

(...) o trabalho, que primeiramente havia se tornado um castigo do capitalismo, agora é um privilégio de poucos. No momento, os jovens são as vítimas desta primeira reestruturação. A noção de “preariado”, de certa maneira, recupera a noção de lumpemproletariado marxista

⁹⁶ Em 2015 o tema da redação do ENEM versou sobre o feminismo, a partir das ideias da filósofa Simone de Beauvoir.

⁹⁷ Sobre isso ver a história de João Victor, jovem estudante de uma escola pública de Fortaleza que, em 2014, acertou 172 questões das 180 do ENEM. “O ‘nerd’ que acertou 95% do ENEM”. O Povo, Caderno Cotidiano, 19 de novembro de 2014.

do século XIX. Esta se baseava em uma divisão de classes que marcava as diferenças sociais. No século XXI, a classe não desapareceu, mas a divisão central de acesso aos recursos, aos salários e aos direitos sociais é a idade (FEIXA, 2015, p. 2).

Além disso, o autor utiliza o termo nomadismo como uma característica da juventude contemporânea. Um nomadismo não somente pensado em termos de mobilidade geográfica e física dos jovens, mas, sobretudo, como metáfora para se compreender a instabilidade do trabalho, do fluxo de papéis educativos e profissionais e a instabilidade emocional submergida entre os jovens.

As expectativas e os sentidos construídos pelos jovens em relação à escola estão atreladas não apenas ao critério etário, mas também às diferenças étnicas, territoriais, de gênero e às configurações familiares. A escola, ainda que imersa em um cenário de crise, é espaço onde se redimensiona as experiências dos sujeitos.

A confiança na escola pública em sociedades como a brasileira, cujas práticas de corrupção invadem cotidianamente os noticiários, foi algo falado por um dos jovens pesquisados:

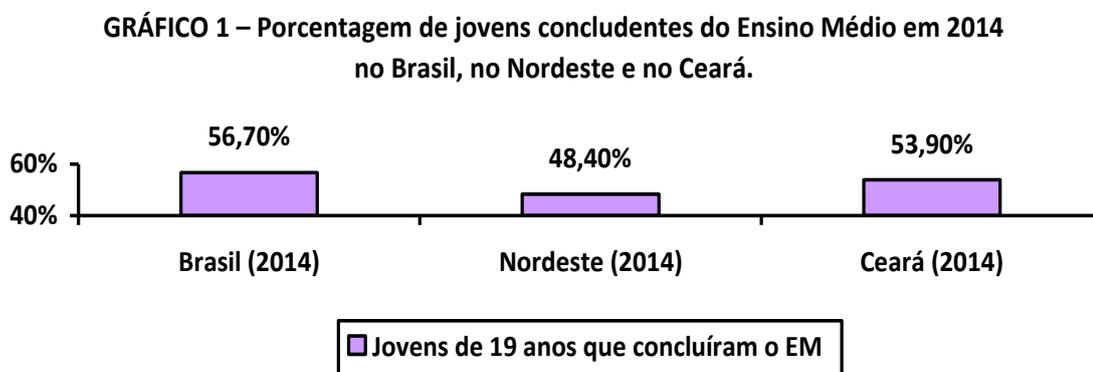
A gente percebe que do jeito que o Brasil tá, com a corrupção que tá, com a criminalidade que tá, eu acredito que é uma situação irreversível essa questão da corrupção (...). Eu penso muito em sair do Brasil por causa disso. Ter uma condição de vida melhor lá fora (Dan, escola profissionalizante).

Considerando a heterogeneidade dos sujeitos que frequentam a escola pública, é válido lembrar que, nesta pesquisa, focalizo aqueles cujos percursos escolares revelaram-se satisfatórios, seja em termos de frequência, notas e conclusão do ensino médio na idade indicada.

Segundo dados da PNAD/IBGE⁹⁸, uma parte ilustrada no gráfico abaixo, a incidência de evasão tende a ocorrer no 2º ciclo do ensino fundamental e durante o ensino médio. A partir dos 18 anos a frequência escolar de jovens cai de forma acentuada. Tomando o ano de 2014, no Ceará, são em número de 75,6% os jovens na idade dos 16 anos que concluíram o ensino fundamental, e de apenas 53,9%, os jovens de 19 anos que concluíram o ensino médio. Esta é uma porcentagem que está um pouco abaixo da média nacional, com 56, 70% de jovens com 19 anos concluindo o ensino médio. No entanto, é uma porcentagem maior se comparada à

⁹⁸Pesquisa Nacional por Amostra em Domicílios/ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2014. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/dados-por-estado/ceara/> Acesso: 16/05/2016.

região Nordeste, com 48,40% de jovens concludentes. Isso significa dizer que dentro deste universo populacional há uma parcela significativa de jovens que abandonam a escola antes de concluírem a educação básica.

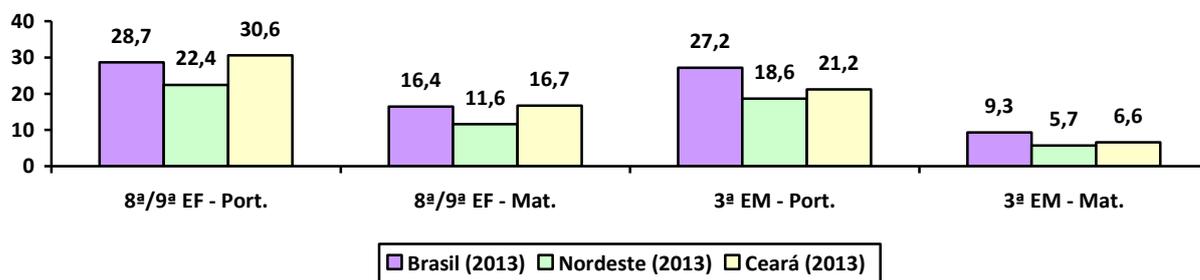


Fonte: PNAD/IBGE

Um dos fatores preponderantes que levam os jovens a evadirem são as reprovações/repetências atreladas às distorções idade/série, ou seja, o sucesso ou fracasso em seus desempenhos escolares. Somado a isso, estão às aspirações educacionais e ocupacionais; a inserção no mundo do trabalho, que quando realizada por meio de intensas jornadas tende a diminuir o interesse pela escola; a gravidez na adolescência; os fatores demográficos relacionados a gênero, raça/etnia, imigração, necessidades especiais, etc. e os fatores relacionados à família, como o apoio, suporte e envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos.⁹⁹ Vejamos no gráfico a seguir os desempenhos escolares de jovens cearenses por série e disciplinas.

⁹⁹ Conforme dados trazidos por Simões (2016) na palestra: *Acesso e evasão escolar dos jovens de baixa renda: onde atuar?* Conferência de abertura do curso de especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social. MEC/SECADI/UFC, Maio de 2016.

Gráfico 02 - Desempenho no final do Ensino Fundamental e do Médio



Fonte: SAEB/INEP.¹⁰⁰

Situando especificamente o 3º ano do ensino médio no Ceará (na legenda em cor amarela) podemos constatar que os desempenhos em disciplinas como português alcança uma porcentagem de aproximadamente 21,2%, enquanto em matemática de somente 6,6%. Porcentagem que cai significativamente se olharmos para os desempenhos escolares nestas disciplinas no final do ensino fundamental, ou seja, entre o 8º e 9º ano. Conforme o gráfico, 30,6% dos alunos demonstram desempenho satisfatório em português, e 16,7% em matemática. Comparando estas porcentagens as médias nacionais (legenda lilás) veremos que o desempenho de alunos ao final do 3º ano do ensino médio em disciplinas como português é de 27,2% e em matemática de apenas 9,3%. Já no final do ensino fundamental é de 28,7% o desempenho em disciplinas como português e de 16,4% em matemática.

No tocante a região Nordeste (legenda verde) é em número de 18,6% os alunos ao final do ensino médio que demonstram bom desempenho em disciplinas como português, caindo para 5,7% os que apresentam desempenho satisfatório em matemática. No caso de ensino fundamental (8º e 9º anos) é em porcentagem de 22,4% os alunos que apresentam desempenho satisfatório em português, e de 11,6% em matemática. Cabe ressaltar que estas são séries que representam momentos de transições escolares significativas, isto é, do ensino fundamental para o ensino médio e do ensino médio para a universidade e/ou mercado de trabalho.

¹⁰⁰ Sistema de Avaliação da Educação Básica/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/dados-por-estado/ceara/>. Acesso: 25/05/2016.

Observa-se nas escolas de ensino médio profissionalizante um menor número de evasão, se comparado às escolas de ensino médio regular, devido ao fator da seletividade. Isto é, os alunos são avaliados por meio do histórico de notas do ensino fundamental e de seus desempenhos neste período de sua trajetória escolar. Por meio da escuta atenta aos jovens, percebi a recorrência em que comparam o modelo de ensino das escolas regulares ao modelo de ensino profissionalizante de tempo integral.

Tudo que eu vi no Paulo VI é tudo novo pra mim, tipo, eu tirei minha carteira de trabalho aqui no colégio, fui algumas aula de campo. Desde a minha quinta série até o nono ano eu não tive nenhuma aula de campo. É legal. Tipo semana que vem eu vou por Porto do Mucuripe. Eu e a turma vamos pro Porto do Mucuripe. Pra conhecer o Porto que é ligado ao nosso curso. A gente vai começar uma matéria que é chamada gestão portuária. E aí já pra dá um ingressada já (...). Foi bem melhor. Eu não me arrependo.[sobre ter escolhido a escola]. Eu me arrependi no começo porque eu disse “eu não vou ter mais vida”, mas quando eu me acostumei e vi que era o melhor pra mim. E eu não me arrependo pela escolha do curso que eu fiz, eu não me arrependo de jeito nenhum. Acho que é um curso realmente ligado a mim porque eu sou responsável, eu sou, digamos, equilibrada, e sou organizada. Acho que tudo isso combina com logística (Entrevista Lycia, escola de ensino médio profissionalizante).

Tomando o caso dos jovens entrevistados nesta investigação, o fato de serem apenas estudantes, desenvolvendo eventualmente algum tipo de trabalho que não lhes requer muito tempo, contribui para que tenham um desempenho escolar satisfatório.

Eu de vez em quando faço alguma coisa em computador, uns ‘bicos’, como formatação de computadores, instalação de software, coisas que eu sei e que dá pra mim ter alguma renda com isso. Basicamente minha renda se deriva disso (...) (Entrevista Távio, escola de ensino médio regular).

Eu ajudo meu pai. Meu pai tem um depósito de água lá em casa e assim nos finais de semana também eu ajudo ele, pronto aí a gente fica reversando, que no caso toma de conta lá eu e minha mãe, porque ele fica no meio do mundo. De certa forma é um trabalho, né? (Entrevista Lycia, escola de ensino profissionalizante).

Atividades como manutenção técnica de computadores e ajuda aos pais em seus pequenos comércios locais, como alternativas ao trabalho formal, aparecem como formas de ocupações destes dois jovens no tempo extraescolar, realizadas na esfera privada. Sua dedicação empreendida não interfere em seus tempos e desempenhos escolares. Não é o que ocorre com outros jovens na mesma faixa

etária. Se para alguns jovens dos meios populares é viável a conciliação entre estudo e trabalho, para outros a coexistência dessas duas esferas não se dá sem conflitos, sendo estes decisivos para o abandono precoce da escola. Isso porque, conforme nos lembra Dayrell (2013), a juventude brasileira não pode ser caracterizada pela moratória em relação ao trabalho, como ocorre em países europeus. Muito pelo contrário, para parte significativa dos jovens a condição juvenil é experimentada porque trabalham, o que lhes possibilita um mínimo de recursos para o lazer, o namoro ou consumo (DAYRELL, 2013, p. 87).

As práticas culturais e o lazer dos jovens foram outras dimensões que procurei perscrutar neste trabalho. Neste aspecto, as perguntas que direcionaram os relatos dos interlocutores da escola de ensino profissionalizante foram às mesmas da escola de ensino regular, quais sejam: Qual o último livro que você leu? O que gosta de fazer no seu tempo livre (namorar, ouvir música, ir à igreja, praticar esporte)? Quais bandas, filmes, times preferidos? Vejamos o que nos revela a narrativa de Lycia acerca dessas práticas.

Eu costumo ler de tudo, mas eu gosto mais de romance. E o último livro que eu li não foi romance, tipo é autoajuda, aquele bem famoso *Não se apegue, não*. Não sei se você conhece da Isabela Freitas. É um livro bem jovial, eu li só porque eu tava sem fazer nada. Tem até o segundo volume *Não se iluda, não*. Até baixei, vou começar a ler. A maioria deles eu baixo ou então eu compro. Os clássicos eu já li *Senhora* de José de Alencar, *O Guarani*, *Lucíola*. Eu fazia parte da Academia Maria Ester de leitura e escrita, que era parecida com a Academia Brasileira de Letras. A gente tinha até que escolher um patrono pra trabalhar o ano inteiro. O meu patrono era o Fernando Pessoa. Eu não li os livros dele porque eu não encontrei em canto nenhum, eu comecei a ler os poemas dele, eu me encantei com ele e passei dois anos estudando ele e no final você apresenta um trabalho sobre o seu patrono. Trabalho de *banner*, enfim. Muito legal. Aí foi quando eu comecei a me apegar por ler. Hoje eu leio jornal, hoje eu leio revista, não vejo só figura como a maioria do pessoal vê, né. Só que eu não paro pra ler clássicos mais. Não consigo mais ler os clássicos como eu lia antes, por causa do tempo também, tem que ler e olhar nos dicionários, então eu prefiro mais os atuais. Sou eu e minha avó. Minha avó adora ler jornal, fazer aquelas palavras cruzadas (...). Mas assim o meu lazer é sair com os amigos de vez em quando, mas é mais escutar música, ler e dormir. Acho que eu não viveria sem meu fone de ouvido. Ah, eu não escuto muito música nacional, eu escuto mais banda internacional, desde aqueles cantores meio modinha mesmo, Byoncé, Yanaa(...) Tú conhece a Byoncé? Eu gosto mais de música eletrônica. Então tem o David Gueta...música eletrônica são mais batidas. Então não são mais bandas, são cantores que eu gosto. Agora aqui no Brasil eu gosto de MX Zero, tem o Fly,

tem mais coisas, tem bem mais coisas (...) (Entrevista Lycia, escola de ensino médio profissionalizante).

Partindo das suas práticas leitoras, a interlocutora nos diz que quando estudante de escola regular privada participou de um projeto de leitura, vindo a conhecer obras de escritores como José de Alencar e Fernando Pessoa. Encantou-se, por exemplo, com os poemas deste último, tendo inclusive apresentado trabalho em *banner* sobre ele. Foi a partir dessas experiências no ensino fundamental que passou a se “apegar” ao ato de ler. Fala, no entanto, que por razões de tempo abandonou as práticas de leitura a clássicos da literatura, vendo agora mais jornais e revistas, prática compartilhada com a sua avó. Além de apontar a leitura como uma das formas de ocupação do tempo livre, Lycia descreve a música como essencial na fruição desse tempo. É ela mesma quem nos diz: “acho que não viveria sem meu fone de ouvido,” objeto que portava durante toda a realização da entrevista. Suas preferências musicais giram em torno de cantores internacionais “meio modinha” e música eletrônica.

Dumazedier (1999, apud SALES, 2013, p. 415), no tocante a fruição do tempo do lazer, apresenta quatro características interessantes de serem destacadas para fins de discussão neste capítulo:

O *caráter liberatório* que resulta da livre escolha, liberação de obrigações fundamentais primárias, impostas pela família, religião, escola; o *caráter desinteressado*, quando o lazer não está fundamentalmente submetido a fim lucrativo; o *caráter hedonístico*, quando o lazer se define pela necessidade da pessoa e é marcado pela busca de satisfação; o *caráter pessoal*, quando responde às necessidades do indivíduo. A partir dessas características, o autor conclui que o *lazer mais completo* é quando oferece ao indivíduo a possibilidade de libertar-se das fadigas, do tédio cotidiano, da rotina e ter livre superação de si mesmo (DUMAZEDIER, 1999, apud SALES, 2013, p. 415, destaques no original).

A liberação das fadigas cotidianas e a livre superação de si mesmo, como forma de lazer mais completa descrita pelo autor pode se dá também por meio do extravasamento de energias a partir de práticas esportivas. Neste aspecto, a interlocutora nos relata.

Desde pequena eu sempre fiz alguma atividade física, comecei com balé, né, foi na época em que eu tava gordinha, mesmo assim eu sendo gordinha eu comecei a ficar flexível com o balé aí depois do

balé eu passei pra vôlei. Foi de onde eu percebi que eu não me dou em nenhum esporte com bola, nem ‘carimba’, que a bola é murcha. E aí eu passei pra natação. Fiz cinco anos de natação, até competi. Aí pronto. De esporte eu só fiz balé, natação, aí fiz academia. Passei dois meses no Muay Thai não gostei, eu só meio assim, dois meses no Muay Thai não gostei. E aí onde eu passei mais tempo foi na ginástica, passei um ano, só que a academia fechou. E aí eu tô parada desde então. Faz um ano que eu tô parada, sem fazer nenhuma atividade física. De vez em quando eu vou caminhar na praça. Mas o meu divertimento é mais ler, é ouvir música (Entrevista Lycia, escola de ensino médio profissionalizante).

Percebe-se na sua narrativa que as práticas esportivas experimentadas pela jovem são ecléticas, indo desde modalidades mais agressivas, como arte marcial do Muay Thai, passando pelo vôlei, natação, ginástica, até o balé, estilo de dança surgido nas cortes europeias cujos movimentos são acompanhados de música clássica. Lycia fala de modalidades de esporte que vão do erudito ao popular, como a mencionada “carimba”, jogo de bola no qual os participantes utilizam as mãos.



Figura 19 – A quadra de esportes ocupada na hora do recreio – escola de ensino profissionalizante. Foto da autora.



Figura 20 – O Voleibol na escola de ensino médio regular

Fonte: Relatório de Estágio Supervisionado.

Abro um parêntese para destacar depoimentos registrados por meio das conversas em grupo na escola de ensino profissionalzante. Naquelas conversas procurei saber ainda se o tempo livre era usufruído com atividades religiosas. Constatei que sim. Tays, por exemplo, revelou-se evangélica, afirmando no grupo que seus finais de semana eram dedicados a projetos da igreja.

Eu só estudo, mas meus finais de semana são mais porque eu participo de muitos projetos de igreja, ou sem ser de igreja. Eu fiz um projeto com algumas amigas minhas, que é visitar lares de crianças ou que foram estropadas ou que foram abandonadas. A gente sempre vai visitar ou então é projeto de igreja mesmo (Tays, escola de ensino profissionalzante).

Lycia, por sua vez, revelou-me ser praticante da religião católica, frequentando nos domingos as missas, e sendo engajada num grupo de jovens. Contou-me também sobre ter feito recentemente o Crisma, sacramento que no catolicismo ratifica o batismo. Uma semana após a realização da entrevista, e retornando a escola para entrevistar outro jovem, encontrei ocasionalmente Lycia, que apresentou-me sua avó. Na ocasião observei que ela trazia sobre a blusa da farda um cordão com uma cruz que simbolizava a teologia da libertação.

Chico, que também afirmou ser praticante do catolicismo em seu tempo livre, contou-me sua preferência por músicas gospel, afirmando: “Eu não tenho tanto

preconceito com religião, não. Eu vou pra igreja quando eu tenho tempo mais livre (...)" (Chico, escola de ensino profissionalizante).

Dados da pesquisa *Perfil da Juventude Brasileira*, realizada em 2004, apontam que dentre os assuntos que os jovens mais gostariam de conversar com os pais, os amigos e a sociedade, está a religião. Outro dado não menos curioso é que uma parcela de 15% dos sujeitos entrevistados, através de respostas espontâneas e múltiplas, declarou participar de algum tipo de grupo de jovens e no topo do *ranking* estavam os “grupos da Igreja”. Nas respostas sobre a participação em associações e entidades, o destaque é para o “grupo religioso”. Dentre as coisas que os jovens entrevistados gostam de fazer no fim de semana, também se destacou a alternativa “ir à missa/igreja e culto”. Finalmente, sobre os valores considerados mais importantes para uma sociedade ideal houve também um número significativo de jovens que destacaram o “temor a Deus” (NOVAES, 2005).¹⁰¹

Novaes (2005), tratando do tema “juventude e religião” e considerando os dados mencionados na referida pesquisa, chama atenção para a necessidade de superação de velhas classificações, tais como as que poderiam de imediato associar os jovens pesquisados a uma juventude conservadora. A autora adverte-nos que cada experiência geracional é nova, o que demanda explicitar melhor alguns termos comparativos como: conservadora ou progressista, individualista ou solidária, alienada ou crítica em relação a que ou a quem? Dito de outro modo, quando se trata da juventude modelos pré-construídos e paradigmas naturalizados devem ser questionados. Pode-se afirmar, assim, que a religião, associada aos recortes de classe, gênero, raça, território, sexualidade, estilos ou gostos musicais, é uma das dimensões que compõe o mosaico da grande diversidade da juventude brasileira (NOVAES, 2005, p. 263).

Neste mosaico multicolorido, os sonhos ganham contornos mutáveis, e as trajetórias vão desenhando-se conjugadas a diferentes formas de participação e de interações sociais. Como bem ressalta Pais (2003):

¹⁰¹ Informações consultadas a partir do Trabalho de Conclusão de Curso: *Os sentidos da experiência religiosa para jovens da comunidade São Francisco*, de autoria de Aline Denise Santos da Silva, sob minha orientação. Universidade Estadual do Ceará, 2015.

(...) os processos sociais que afectam os jovens não podem ser unanimemente compreendidos como simples ou exclusiva resultante de determinações sociais e posicionamentos de classe. Esses processos têm também de ser compreendidos, por exemplo, à luz das lógicas de participação ao nível dos diferentes sistemas de interações locais, através dos quais também se modulam e armam as trajetórias sociais. Estas, por sua vez, inscrevem-se também em percursos de mobilidade social que podem contrariar a “causalidade do provável”, na qual os destinos de classe dos jovens os fazem aparentemente mergulhar. As trajetórias individuais são também imprevisíveis, como de resto acontece com a própria vida quotidiana (PAIS, 2003, p.64).

É nesta imprevisibilidade da vida cotidiana que os jovens vão tecendo projetos de futuro e vislumbrando outros lugares sociais. O fato de permanecerem na escola, usufruindo de oportunidades, tem influencia incisiva nesta projeção futura. O ser técnico em logística, por exemplo, aparece nas falas dos jovens do ensino médio profissionalizante, não somente como uma forma de reconhecimento social pela via do trabalho, mas, sobretudo, como uma ponte que dá acesso a escolha de um curso universitário e, assim, a uma profissão de nível superior, como atesta a interlocutora.

Eu tô muito indecisa entre Administração, Engenharia de Produção e Comércio Exterior. Comércio Exterior tem que custear. Administração tem na UECE e na UFC. Eu quero fazer UFC, claro (...). É assim eu pretendo fazer faculdade. Ser bem sucedida, talvez. Eu não sei se sou um pouco ambiciosa, ainda tô na dúvida de descobrir isso. Mas ser uma boa profissional.(...) Se eu fizer a faculdade de Comércio Exterior, provavelmente vou morar fora. A faculdade pede isso. Então o meu sonho é ser bem sucedida. Não ter a minha empresa, mas ter um cargo bom dentro da empresa. E construir a minha vida, aqui dentro do Brasil mesmo. Aqui no Ceará eu não pretendo ficar (Entrevista Lycia, escola de ensino médio profissionalizante).

Comparando as trajetórias dos dois jovens, veremos que tanto Távio quanto Lycia almejam alcançar uma mobilidade social através de um maior tempo de estudos. Sobressai-se num primeiro plano a perspectiva de realização profissional, “o ser bem sucedido (a)” na vida. Também o fato de serem estudantes do ensino médio regular ou profissionalizante não aparece como distintivo nas suas projeções de futuro. Ambos os interlocutores consideram mais significativo o ingresso na universidade do que no mercado de trabalho após a conclusão do ensino médio.

Há, portanto, nas duas trajetórias registradas, transições juvenis em curso que sinalizam para um prolongamento dos estudos por meio do ingresso na universidade. Enquanto Távio intenta alcançar seus objetivos inserindo-se na área de tecnologia, especificamente no curso de Ciências da Computação, Lycia opta por uma área de cunho mais gerencial, almejando o ingresso na faculdade de Administração ou Comércio Exterior. Estas duas profissões almejadas não se revelam tão distantes dos seus campos de possibilidades. No entanto, requer-lhes dedicação e organização do tempo, como pontuado por diversas vezes em suas falas. E se tratassem de jovens estudantes de escolas públicas que almejassem, e com isso, dedicassem-se, arduamente, a serem médicos, engenheiros ou advogados? Profissões marcadamente prestigiadas em nossa sociedade de tradição bacharelesca. Dubet (2012) irá nos dizer neste sentido que:

As teses da reprodução postulam uma relação de continuidade entre o que antecede a escola, as desigualdades sociais, e as desigualdades escolares, mas também entre as desigualdades escolares e o que sucede à escola, as desigualdades das posições sociais ocupadas pelos alunos (DUBET, 2012, p. 24).

O autor chama a atenção para dois elementos decisivos que permitem o acesso ou não a determinadas posições sociais, quais sejam: o funcionamento da escola e a influência dos diplomas. Para Dubet, estes dois elementos pesam tanto quanto as desigualdades sociais que antecedem a escola na formação das desigualdades escolares e nas consequências sociais dessas desigualdades.

Ora, se consideramos, por exemplo, o funcionamento de uma escola profissionalizante e o diploma certificado aos jovens alunos, veremos que mesmo se tratando de uma escola de tempo integral, o que pressupõe maior dedicação e tempo de estudo, parte de seu currículo é direcionada ao ensino de um ofício de nível técnico profissionalizante. Em face das competências adquiridas no período de escolarização as posições sociais a serem ocupadas pelos jovens revelam-se desiguais em seu cerne, inculcando-lhes a perspectiva de ser técnico. E se o tempo integral fosse aplicado às escolas de ensino médio regular, reforçando um ensino científico, ou seja, de preparação exclusiva para a universidade? Haveria aí uma maior igualdade de oportunidades?¹⁰²

¹⁰² É válido ressaltar que, recentemente, a Secretaria de Educação do Estado do Ceará instituiu o plano "Os sete Ceará's", visando a oferta de ensino de tempo integral para alunos matriculados em

Pensando as escolhas profissionais dos jovens numa perspectiva de gênero, Dubet (2008) nos diz que a influência das desigualdades sociais sobre as desigualdades escolares tende a se manifestar de maneira paradoxal em relação às meninas, que embora apresentando desempenhos escolares melhores que os meninos, como observado nos dados ilustrados nas tabelas, tendem a sofrer os efeitos das desigualdades sociais entre os sexos. Isso se manifesta, por exemplo, na escolha por ofícios tidos como femininos, tais como aqueles relacionados ao ensino, a saúde e ao trabalho social. A escola, neste sentido, não está imune à pressão das desigualdades sociais, podendo-se questionar até que ponto a igualdade das oportunidades são plenamente realizáveis numa sociedade desigual, como a sociedade brasileira.

As transições experimentadas pelos jovens podem constituir-se, também, em “trajetórias precárias”, uma vez que o ingresso ao final do ensino médio no mercado de trabalho com apenas um curso técnico, no caso dos jovens do ensino profissionalizante, pode significar em longo prazo sua descartabilidade. Isso porque, conforme Leão (2015):

O modelo de inserção no trabalho no Brasil, deixada nas mãos do mercado pela ausência de um modelo que se configure como uma política pública que cumpra tal tarefa, tem grande impacto negativo para os jovens mais pobres. Os novos trabalhadores são selecionados de acordo com as credenciais adquiridas em diferentes percursos possíveis e de acordo com critérios menos visíveis como os atributos pessoais – gênero, cor, idade, local de moradia, aparência física, rede de relações pessoais (...). Podemos dizer que tem maior possibilidade de encontrar uma vaga aqueles jovens com escolaridade básica completa, brancos, com boa aparência e força física, sem filhos no caso das mulheres e que não morem em regiões consideradas “perigosas” – favelas, vilas e periferias (LEÃO, 2015, p. 239).

Pensando ainda sobre os efeitos desta descartabilidade, Baumann (2005), analisando a *geração X* – pessoas nascidas na década de 1970 em países de

escolas de ensino médio regulares. Em 2016, a Seduc iniciou a implantação do tempo integral em 26 escolas da rede estadual, tendo como critério de seleção: 1) 50% ou mais de alunos cujas famílias são beneficiárias do Programa Bolsa Família; 2) Menos de 60% de ocupação das vagas; 3) Implantação de municípios com pelo menos duas escolas estaduais; 3) Baixo índice de aprovação de alunos. Fonte: <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/projetos-e-programas?id=10229:escolas-regulares-em-tempo-integral-na-rede-estadual-de-ensino>. Acesso: 27/07/2016.

capitalismo avançado – denomina-a como uma geração “redundante”, “extranumerária”, “desnecessária”. A essas pessoas, os subsídios estatais aparecem como remédios que tornariam a contratação de jovens um bom negócio (no período que durassem os subsídios). Paralelas a isso, algumas recomendações recorrentes a esses jovens é de não serem muito seletivos, não esperarem demais de seus empregos, “aceita-los como são”, sem fazer muitas perguntas e trata-los como uma oportunidade a ser usufruída de imediato, e não como um projeto de vida, uma questão de autoestima e auto definição, ou uma garantia de segurança em longo prazo.

Voltando-nos a uma perspectiva qualitativa de pesquisa através da escuta a casos singulares, encontramos visões e desejos que fogem a modelos prescritivos. Os interlocutores deste trabalho em diferentes momentos mostraram-se cientes do impasse experimentado ao escolherem uma escola no atual modelo do ensino médio profissionalizante. Impasse revelado por diversas vezes em suas falas ao referirem-se a conciliação entre o tempo de Estágio e a preparação para o ENEM e/ ou entre o mercado de trabalho e a faculdade. Ainda assim, existe uma crença subjetiva de mobilidade social se comparada às posições sociais ocupadas por seus pais. Essa crença é alimentada pelo investimento simbólico diário em seus percursos urbanos entre a casa e a escola. Percursos que, na cadência da imprevisibilidade das trajetórias, podem levá-los a concretização de seus projetos e sonhos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Necessário se faz tecer, a título de conclusão, algumas considerações decorrentes deste trabalho de pesquisa. Primeiramente, reforço que os interlocutores privilegiados aqui ouvidos são jovens estudantes de escolas públicas cujos percursos de escolarização revelaram-se satisfatórios, de modo que nos permitiu compreender suas oportunidades objetivas de ascensão social pela escola a partir dos projetos de vida explicitados nas transições do ensino médio.

Analisando as percepções dos sujeitos e dos sentidos atribuídos a instituição escolar, constatamos que, seja pelo viés da positividade ou da negatividade, a escola representa para os jovens cearenses pesquisados e suas famílias um espaço possível de mobilidade e transição para outras esferas da vida adulta. Hoje, mais que em tempos atrás, e muito em decorrência da expansão de políticas públicas de acesso e permanência ao ensino superior brasileiro¹⁰³, parte significativa dos jovens de classes populares, e dentre os quais os interlocutores desta pesquisa, almejam o ingresso na universidade após a conclusão do ensino médio.

Todavia, como observado em suas falas, e em razão das condições socioeconômicas de suas famílias, estes atores não descartam a possibilidade de conciliar o estudo universitário ao trabalho. “Tentar” uma faculdade e conseguir um bom emprego aparece também como uma possibilidade de “retribuição” ou “dádiva”¹⁰⁴ em relação a família. Retribuir aos pais, sobretudo à mãe ou à família ampliada, incluindo tios e avós, é uma forma de reconhecimento pelo apoio, seja material ou não, obtido ao longo da vida escolar, como também uma maneira de oferecer-lhes uma melhor qualidade de vida.

¹⁰³ Além do programa de cotas para alunos da escola pública, destaco o Programa Universidade para Todos (PROUNI), instituído em fins de 2004 e regulamentado pela lei 11.096 de janeiro de 2015, o qual permitiu a concessão de bolsas integrais e parciais para estudantes de graduação de instituições de ensino superior privadas e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído por meio do decreto 6.096 de abril de 2007. Este último, visou o repasse de verbas às universidades federais como estímulo à ampliação do número de vagas e a redução da evasão, além de uma maior interação entre as universidades e a educação básica, profissional e tecnológica.

¹⁰⁴ Sobre a dádiva e a obrigação de retribuir ver Marcel Mauss (1974).

Como constatado nesta investigação, os perfis dos jovens pesquisados revelam, no que se referem as suas configurações familiares, que o próprio fato de estarem cursando o ensino médio, já aponta para uma superação do nível de escolaridade de seus pais, os quais se encontram entre o ensino fundamental incompleto e o ensino médio incompleto e completo. “Nenhum dos dois foi até o ensino médio”, disse a mim um jovem entrevistado em relação aos percursos de escolarização de seus pais.

As influências extrafamiliares, como a orientação de professores, desempenham um papel decisivo nas escolhas dos jovens. “Eu queria ser professor de matemática”, me confessou o mesmo jovem, mas por um aconselhamento do seu próprio professor de matemática, que o dizia “Vai pelo caminho dos números, mas um caminho que você pode ter mais oportunidade”, o jovem optou pela contabilidade após a conclusão do ensino médio.

As desigualdades escolares como um reflexo das desigualdades sociais, se fazem presentes no cotidiano dos jovens, sobretudo, quanto as suas escolhas por cursos relativamente acessíveis em face dos seus campos de possibilidades. Alguns jovens pesquisados ousam sonhar voos mais altos, expressando o desejo de ingresso, após a conclusão do ensino médio, em cursos como Medicina e Direito, embora pareçam não ter dimensão do caminho para se passar do sonho a realidade e mesmo das condições objetivas para tal feito.¹⁰⁵ Outros almejam novas profissões, conectando-se a dinâmica da nossa sociedade contemporânea, tal é o caso de Távio e Lycia, nossos interlocutores privilegiados, que ensejam ingressar em cursos como Ciências da Computação e Administração ou Comércio Exterior, respectivamente. Para estes jovens, dentre os marcadores de transição para a vida adulta é o trabalho que assume uma dimensão central nesse processo, sobretudo, aquele alcançado por meio de um maior tempo de estudo.

As trajetórias juvenis registradas neste trabalho incidem no que Guerreiro e Abrantes (2005) denominam “trajetórias progressivas” e “trajetórias precoces”. São “trajetórias progressivas” porque no universo simbólico dos jovens pesquisados elas

¹⁰⁵ Vale lembrar que, com a instituição da política de cotas para alunos das escolas públicas nas universidades, observam-se raras exceções de casos de alunos de escolas públicas profissionalizantes cearenses ingressando em cursos como medicina.

tendem a ser relativamente lineares e planejadas, ou seja, o percurso de escolarização antecedendo a inserção profissional e, para alguns, a constituição de uma família. Contudo, estudos recentes sobre as transições juvenis nos revelam que, se em décadas anteriores havia uma maior previsibilidade no percurso das trajetórias, não é o que ocorre hoje para um número significativo de jovens (Leão, 2014).

Como bem destaca Pais (2001), as trajetórias dos jovens são cada vez mais caracterizadas por uma não linearidade e pela reversibilidade nas escolhas e readequação de projetos e planos de futuro. São trajetórias *ioiô*, assinala o autor, ou trajetórias em *espiral*, conforme Feixa (2015).

Os jovens ouvidos nesta pesquisa demonstraram que, para eles, frequentar uma escola de ensino profissionalizante é uma “oportunidade” a mais em relação aos jovens estudantes do ensino médio regular, haja vista agregar as disciplinas curriculares de base científica, um conhecimento também técnico, o que amplia, para eles, suas chances de inserção profissional. Além de ser uma forma de “encaminhar mais o futuro”, ajudando na definição de uma profissão de nível superior. Na ótica dos jovens entrevistados é um fator positivo o conhecimento de uma profissão pela via prática do trabalho, experimentado a partir do estágio nas empresas, antes mesmo da formação teórica obtida na universidade, sendo inclusive um processo de construção de uma identidade profissional. Isso porque a identificação com uma profissão de nível superior para os jovens das classes populares é permeada por incertezas e dilemas, diria ainda, por ausência de referenciais, repercutindo na decisão do que fazer após a conclusão do ensino médio.¹⁰⁶

Diante disso, há uma maior expectativa com relação à educação formal como condição para a mobilidade social, ao mesmo tempo em que o poder da escola como instituição se torna relativo. Nossa sociedade contemporânea é permeada por transformações no campo da cultura e das mídias. Dentro desse contexto, a escola e outras instituições encarregadas da socialização dos indivíduos são afetadas,

¹⁰⁶ Para ampliar esta discussão ver o documentário brasileiro *Últimas Conversas* (2015), composto de entrevistas com jovens estudantes do ensino médio público residentes em comunidades periféricas do Rio de Janeiro.

perdendo o monopólio como agenciadoras de valores e orientações para as novas gerações (LEÃO, 2014). Isso se reflete no que alguns autores denominam “desinstitucionalização do social” (Dubet, 2007; Abad, 2003), experimentada a partir de um processo de mutação das agências tradicionais de socialização dos indivíduos.

Esta é uma questão de fundo significativa, uma vez que diz respeito ao próprio lugar que a escola, atualmente, ocupa na vida dos jovens. Quais os sentidos da escola de ensino médio para os jovens dos meios populares? E qual a sua contribuição no delineamento de itinerários juvenis e transições para a vida adulta? São perguntas que orientaram a escrita desta tese.

Outro dado relevante dos perfis descritos nesta pesquisa é o local de origem dos jovens e os deslocamentos realizados diariamente pela cidade de Fortaleza no trajeto entre o bairro de moradia e a escola. Que relações estabelecer entre seus percursos citadinos e projetos de futuro?

As formas de apropriação do espaço, as formas de habitação, os arranjos familiares, os costumes, as ocupações, e, por fim, a existência e acessibilidade a equipamentos coletivos, como as escolas, permite compreender os olhares dos jovens sobre o devir, bem como os investimentos simbólicos mobilizados pelas famílias, como o custeamento de transportes e alimentos, nos trajetos cotidianos dos jovens pela cidade de Fortaleza.

Para os jovens que trazem em seus corpos os signos visíveis de desvantagens no jogo da inserção social a cidade pode ser entendida como um espelho de alta reflexão (Cassab, 2001, p.41). Isso porque quando fora de seus espaços de “pertença” podem ser identificados como não cidadãos, neste caso os jovens que experimentam processos de exclusão. De outro modo, os sujeitos em seus espaços tornam-se invisíveis porque identificados com eles. Não causam, portanto, estranheza e não são objetos de vigilância.¹⁰⁷

¹⁰⁷ Caso ilustrativo foi narrado por um jovem interlocutor, que afirmou se sentir pressionado pela sociedade quando reconhecido em seus deslocamentos pela cidade como aluno de escola profissionalizante. “Quando veem [a gente], principalmente nos ônibus, dizem: ‘Ah são os meninos de escolas profissionalizantes!’ Mas a gente é jovem do mesmo jeito”.

Pensando especificamente os jovens interlocutores desta investigação, não há necessariamente uma identificação com seu lugar de origem. Alguns inclusive relataram o desejo de mudar de bairro e mesmo de cidade quando alcançado uma melhor condição socioeconômica. Como visto, estes sujeitos cruzam cotidianamente a capital cearense na busca de serviços não ofertados em seus bairros de moradia. Tratando-se de serviços como a educação, os jovens residentes em bairros periféricos alegam que as escolas públicas são bem mais precárias se comparadas às escolas do Centro. Daí a escolha em sair do bairro para acessar outros itinerários. O bairro, portanto, não é o limite para estes sujeitos.¹⁰⁸

Esta pesquisa tratou também de destacar questões referentes à expansão do ensino médio aos jovens brasileiros. Como uma política pública educacional, o acesso a este nível de ensino tornou-se massivo, agregando atores até então excluídos desta etapa da educação básica. Neste aspecto, predomina uma discussão acerca da própria identidade do ensino médio, no sentido de saber se ele deve estar mais voltado para a profissionalização ou para a formação geral, para a cidadania ou para a universidade. Conforme Krawczyk (2014) o ensino médio está exposto a uma tensão e disputa de poder no se refere à concentração e/ou distribuição de conhecimentos realmente significativos na sociedade contemporânea, refletidas na escolha dos conteúdos curriculares.

Analisa a autora que há, atualmente, dois projetos em disputa para o ensino médio no Brasil, um de cunho mais humanista, que visa permitir ao jovem em sua formação a integração de conhecimentos científicos, culturais e a compreensão do trabalho, e outro, que tem se tornado cada vez mais hegemônico nos últimos dez anos, defendido pelo empresariado sob a égide das políticas neoliberais. No projeto neoliberal a educação assume um viés meramente utilitarista, devendo formar jovens tão somente para o mercado de trabalho.¹⁰⁹

¹⁰⁸ Um diálogo interessante acerca dessa discussão pode ser visualizado no filme *Entre os muros da escola* (França, 2009). Em uma cena específica o professor de francês de uma escola do subúrbio parisiense indaga duas alunas sobre os locais que conhecem além do bairro onde moram. Para sua surpresa e posterior sarcasmo, as meninas acionam a cidade parisiense por meio do metrô, fazendo incursões em locais de alta cultura, como galerias.

¹⁰⁹ Exemplo disso foi a Medida Provisória – MP 746/2016, que altera a LDB de 1996 no tocante a organização do ensino médio brasileiro. Esta medida, dentre outras modificações, pôs em discussão

Sobre isso, Apple (2006) em sua instigante análise sobre o currículo ressalta que as escolas não somente “produzem pessoas”, mas também “produzem o conhecimento.” São, portanto, agentes da hegemonia cultural e ideológica, reforçando uma tradição seletiva e uma “incorporação” cultural. (Apple, 2006, p. 41). Neste aspecto, é pertinente também indagarmos: Quais as formas de currículo encontradas nas escolas? Quais conhecimentos são dados maior ênfase? A quem servem? Por quais grupos foram selecionados? Por meio destas reflexões percebemos mais claramente as conexões existentes entre poder econômico e político e conhecimentos disponibilizados ou não aos alunos.

Neste trabalho investigativo tentei perceber estas tensões e disputas curriculares a partir de uma análise comparativa sobre as percepções e trajetórias dos jovens. Para o interlocutor privilegiado do ensino médio regular, a escola profissionalizante visa somente à formação de nível técnico a jovens filhos de trabalhadores, de modo que estes estejam mais “qualificados” para o desempenho de funções no mundo do trabalho. Já para os interlocutores privilegiados da escola profissionalizante este tipo de ensino é entendido como uma “vantagem” a mais em relação aos jovens do ensino regular, uma vez que podem estudar pela manhã e fazerem um curso técnico à tarde. Entra em cena a dimensão do tempo e seus modos de fruição pelos jovens.

Como situado neste trabalho às escolas profissionalizantes funcionam em tempo integral, redimensionando os modos de vida e as sociabilidades dos sujeitos que aderem a esta proposta de ensino. É uma rotina escolar “puxada”, “cansativa”, usando as próprias expressões dos jovens, que visa mantê-los ocupados diariamente entre os muros da escola.

Consoante Cavaliere (2007, p. 1016) a ampliação do tempo diário de escola pode ser justificada tendo em conta aspectos como: a busca por melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, haja vista uma maior exposição destes as rotinas e práticas escolares; adequação da escola as novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente das mulheres; e mudanças relativas

a obrigatoriedade de disciplinas humanistas e reflexivas como a Sociologia, a Filosofia, as Artes e ainda a Educação Física no currículo do ensino médio, o que leva-nos a pensar: qual o atual projeto de educação pública presente em nossa sociedade?

à própria concepção de educação escolar, ou seja, do papel da escola na vida e formação dos indivíduos.

Argumenta a autora que, dentre os meios de organização da vida social, é o tempo de escola que assume um papel essencial nas sociedades contemporâneas, regulando a vida de crianças e adolescentes e, conseqüentemente, tornando-se referencia para organização da vida em família e da sociedade em geral. Basta pensarmos, por exemplo, nas modificações de rotinas na esfera privada decorrentes das férias escolares.

Conforme observado nesta pesquisa, a categoria “tempo” é problematizada quando nos deparamos com depoimentos de jovens que se veem diante de um grande desafio no 3º ano do ensino médio profissionalizante, qual seja a de conciliação entre a preparação para o ENEM, passaporte para a universidade, e o estágio curricular remunerado em empresas, forma de primeiro ingresso no mundo do trabalho. Diria que é no 3º ano do ensino médio que os jovens experimentam de forma mais intensa os dilemas decorrentes das transições para a vida adulta, haja vista ser um momento de escolhas cruciais, porém, não determinantes e reversíveis, como atesta os próprios relatos dos sujeitos.

Conforme Pais (2003, p. 87), o cotidiano promove o entrecruzamento de distintas dimensões temporais, quais sejam: o tempo linear e progressivo, homogêneo e exterior, o tempo da repetição e da circularidade, sendo que a polarização do cotidiano em torno da jornada de trabalho reveste o tempo de um significado de *rendibilização*.

Procurei, também, trazer nesta investigação uma discussão acerca das formas de aquisição de capital cultural entre os jovens escolares, tendo em conta, segundo Bourdieu (2015) suas formas ou estados de inculcação, sendo elas: o *estado incorporado*, isto é, de disposições duráveis no organismo; o *estado objetivado*, inculcado por meio da aquisição de bens culturais como livros, dicionários e quadros; e o *estado institucionalizado*, adquirido por meio dos certificados escolares. Diria que o capital cultural em seu estado *objetivado* e *institucionalizado* ocupou maior atenção nesta investigação.

No que se refere ao capital cultural *objetivado*, parti de perguntas que procuraram conhecer as práticas culturais dos jovens, inseridas nas chamadas culturas de massa, como o cinema e a música, como também procurei conhecer práticas mais voltadas a leituras.

As conversas em grupo e as entrevistas realizadas com os interlocutores desta tese, revelaram que dentre as formas de fruição do tempo livre, ouvir música, assistir filmes, acessar a internet por meio de computadores ou aparelhos celulares, namorar, praticar esportes (futebol, skate) , participar de grupos políticos e de igreja, são os lazeres que mais se destacam nas falas dos jovens dos meios populares. As sociabilidades experimentadas nos tempos intersticiais, ou seja, no intervalo das obrigações da escola e do trabalho, entre os grupos de pares constituem formas de pertencimento, comunicação, manifestação de afetos, construção de identidades, partilha de dilemas geracionais comuns e redes de solidariedade, recriando momentos próprios de expressão da condição juvenil face aos determinismos culturais. (DAYRELL, 2010, p. 72).

O cotidiano, portanto, e as “brechas intersticiais do social” (PAIS, 2003, p.48) constituiu matéria prima deste trabalho de pesquisa. Um cotidiano no qual as experiências escolares de jovens das culturas populares ocupou um papel central. Neste aspecto, intentei ainda refletir se as transições juvenis para a vida adulta podem ser entendidas como rituais.

Considerando que o “rito é a condição de possibilidade do ser”, tal como sugere Pais (2003, p. 80), a rotina instituída no espaço escolar, com seus códigos, hábitos e regulamentos, tende a inculcar nos jovens valores típicos do “ser adulto”, como o valor atribuído ao trabalho em nossa sociedade. Tal inculcação não se dá sem conflitos, sendo o ritual entendido também como um evento de natureza política, uma arena simbólica na qual professores e alunos lutam a respeito das interpretações de metáforas, ícones e estrutura de significados (MCLAREN, 1991, p. 35).

Uma perspectiva bourdieusiana diria que esta arena simbólica é também constituída da imposição de uma cultura dominante universal, tida como legítima, cujo reflexo incide nos currículos e no trabalho pedagógico, visando reforçar privilégios e desigualdades sociais no interior da escola.

Perscrutando os jovens interlocutores deste trabalho acerca dos sentidos da escola e de seus percursos de escolarização, intento publicizar aos leitores não somente aspectos relacionados a análise macrossociológica, mas especialmente a uma microssociologia das relações sociais, compreendendo os fios que compõe o tecido social e as subjetividades reveladas nas falas dos atores sociais.

Chego à conclusão de que a condição juvenil na contemporaneidade assemelha-se a um caleidoscópio multicolorido e multiforme, assumindo várias cores, formas e contornos que se modificam a partir dos contextos socioculturais.

Compreendendo a(s) juventude(s) em sua pluralidade e diversidade, constato que suas trajetórias de escolarização e horizontes profissionais também são diversificadas, sendo seu sucesso ou fracasso condicionado, em grande parte, por seus campos de possibilidades, que podem se ampliar com a efetivação de políticas públicas de Estado, sobretudo as chamadas políticas de transição.

Essas políticas podem ser definidas, da forma que ressalta Walther (2004), como um conjunto de ações orientadas a facilitar a transição dos jovens do mundo educativo para o mundo do trabalho, sendo estas políticas educativas e de formação, políticas de inserção no mercado de trabalho e políticas de bem-estar social (WALTHER, 2004, p. 134). Diria que a política do ensino médio profissionalizante, instituída no contexto cearense em 2008, se insere nestas políticas de transição, uma vez que tenta integrar o jovem a vida adulta, sobretudo, por meio de uma atividade laboral.

O atual contexto político de reformas do ensino médio brasileiro tende a encontrar ressonância neste modelo de ensino, especificamente no que se refere à preparação de jovens em escolas de tempo integral, e de questões relacionadas, por exemplo, a escolha por “itinerários formativos.”

As descrições, explicações e interpretações acerca da relação entre juventude, escola e projetos de futuro, não se encerram nesta pesquisa. Esta visa abrir caminhos para novas leituras e interpretações relativas à relação do jovem com a escola de ensino médio.

Ao tecer estas considerações, finalizo reiterando que esta tese procurou dar voz aos jovens estudantes dos meios populares, registrando histórias, trajetórias e

projetos, reconhecendo-os, sobretudo, em suas potencialidades. Protagonistas que são sabem se (re)inventar a cada a novo amanhecer.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena Wendel. *Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano*. São Paulo: Scritta, Anpocs, 1994.
- ABAD, Miguel. *Crítica política das políticas de juventude*. In: FREITAS, Maria Virgínia, PAPA, Fernanda de Carvalho (org.). *Políticas públicas: juventude em pauta*. São Paulo: Cortez; Ação Educativa; Fundação Friedrich Ebert, 2003.
- ALVES, Maria Alda de Sousa. *Juventude, identidade e diferença: aproximações teóricas sobre o fenômeno do bullying*. In: Anais V Encontro de Ciências Sociais do Ceará-ENCISO. *Deslocamentos, reconhecimentos e pertencimentos: educação e cultura política na contemporaneidade*. Ceará: URCA, 2014.
- ANDRADE, Marcelo. *A diferença que desafia a escola: a prática pedagógica e a perspectiva intercultural*. Rio de Janeiro: Quartet, 2009.
- APPLE, Michael. *Ideologia e Currículo*. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARENDT, HANNAH. *A Condição Humana*. 10 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. Cap. II As esferas pública e privada. Pag. 31 a 78.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- ARROYO, Miguel G. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BAUMAN, Zygmunt. *Em busca da política*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- _____. *Vidas desperdiçadas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BEAUD, Stéphane, WEBER, Florence. *Guia para a pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnográficos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- BOUDON, Raymond. *A desigualdade das oportunidades: a mobilidade social nas sociedades industriais*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1981. (Coleção Sociedade Moderna).
- BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- _____. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas, SP: Papius, 1996.
- _____. *A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*. In: NOGUEIRA, Maria Alice, CATANI, Afrânio (org.) *Escritos de Educação*. 7 ed. Petrópolis, Vozes, 2015.
- _____. *A juventude é apenas uma palavra*. In: *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco zero, 1983, p.112-121.
- _____. *A Distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2008.

_____. Et. al. *A miséria do mundo*. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. P. 693-733.

CAMPOS, Ricardo. *Juventude e visualidade no mundo contemporâneo: uma reflexão em torno das imagens nas culturas juvenis*. *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 63, 2010, pp. 113-117. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/spp/n63/n63a07.pdf>. Acesso: 02/07/2016.

CAVALIERE, Ana Maria. *Tempo de escola e qualidade na educação pública*. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100>. Acesso: 02/07/2016.

CARDOSO, Ruth. *Aventuras de antropólogos em campo ou como escapar das armadilhas do método*. In: CARDOSO, Ruth. (org.). *A aventura antropológica: teoria e pesquisa*. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

CASSAB, Maria Aparecida Tardin. *Jovens pobres e o futuro: a construção da subjetividade na instabilidade e incerteza*. Niterói: Intertexto, 2001.

CHARADEAU, Patrick. *Discurso político*. São Paulo: Contexto, 2006.

CORROCHANO, Maria Carla. *Trabalho e educação no tempo da juventude: entre dados e ações públicas no Brasil*. In: PAPA, Fernanda de Carvalho, FREITAS, Maria Virgínia (org.). *Juventude em pauta: políticas públicas no Brasil*. São Paulo: editora Peirópolis, 2011.

COSTA, Antônio Carlos Gomes. *Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática*. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

_____. *Tempo de servir: o protagonismo juvenil passo a passo*. Belo Horizonte: Editora Universidade, 2001.

COSTA, Joana Simões de Melo et al. *O fenômeno dos jovens nem-nem*. In: CORSEUIL, Carlos Henrique et al (org.) *Desafios a trajetória profissional de jovens brasileiros*. IPEA, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=23414&catid=342. Acesso: 04/05/2015.

DAYRELL, Juarez, LEAO, Geraldo, REIS, Juliana Batista. *Juventude, projetos de vida e ensino médio*. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n117/v32n117a10.pdf> Acesso: 07/09/2016.

DAYRELL, Juarez. *A escola "faz" as juventudes?* Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educ. Soc.*, Campinas, vol.28, n.100-Especial, p.1105-1128, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso: 16/07/2012.

_____. *Uma diversidade de sujeitos- o aluno do ensino médio: o jovem desconhecido*. In: *Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio*. Publicação da Série produzida pelo programa Salto para o Futuro- TV Escola. Nov. 2009.

_____. *A escola como espaço sócio-cultural*. In: DAYRELL (org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

_____. *A juventude no contexto do ensino de sociologia: questões e desafios*. In: MORAES, Amaury (coord.). *Sociologia: ensino médio*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino, v.5).

_____. *O ensino médio no Brasil e seus desafios: o que dizem os jovens sobre os processos de exclusão escolar*. In: *Linguagens, Educação e Sociedade*. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI/Universidade Federal do Piauí/Centro de Ciências da Educação, ano 18, Edição Especial Dossiê Educação e Juventudes, 2013.

DELORS, Jacques, et.al. *Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. Cortez, UNESCO, MEC, 1996. P. 51-63. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000009.pdf>. Acesso: 23/08/2016.

DIÓGENES, Glória. *A cidade e a casa: exclusão e violência na infância*. In: *Infância e adolescência em discussão*. Fortaleza: NUCEPEC/CBIA- UFC, 1994.

_____. *Cartografias da cultura e da violência: gangues, galeras e o movimento Hip Hop*. São Paulo: Annablume; Fortaleza: Secretaria da Cultura e Desporto, 1998.

_____. *Entre o público, o privado e a esfera íntima: breve diálogo entre Hannah Arendt, Richard Sennet e intercessores*. Disponível em: <http://antropologizzando.blogspot.com.br/2014/03/entre-o-publico-o-privado-e-esfera.html>. Acesso: 27/05/2014

DUBET, François. *O que é uma escola justa?: a escola das oportunidades*. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. *Sociologia da experiência*. Instituto Piaget, Lisboa: 1994.

_____. *El declive e las mutaciones de la institución*. *Revista de Antropología Social*, 2007, nº 16. Pág. 39 a 66. Disponível em: <http://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/viewFile/RASO0707110039A/9122> Acesso: 30/07/2014.

_____. *As desigualdades escolares antes e depois da escola: organização escolar e influência dos diplomas*. Dossiê. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 14, nº 29, jan/abril. 2012, p. 22-70. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222012000100003. Acesso: 02/07/2016.

DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociedade*. São Paulo: Hedra, 2010.

_____. *As regras do método sociológico*. São Paulo: Martin Claret, 2001. (Coleção A Obra Prima de Cada Autor).

EISENSTADT, S.N. *Grupos informais e organizações juvenis nas sociedades modernas*. In: BRITO, Sulamita (org.). *Sociologia da juventude*. Vol. III. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1968.

_____. *De geração a geração*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1956.

ELIAS, Norbert. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

FANON, Frantz. *Pele negra máscaras brancas*. Rio de Janeiro: Fator, 1983.

FERRETI, Celso, ZIBAS, Dagmar, et al. *Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio*. Cadernos de Pesquisa, v. 34, nº 122, p. 411-423, Maio/Agosto, 2004. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742004000200007&script=sci_abstract&lng=pt . Acesso: 23/05/2016.

FEIXA, Carlos. *A juventude como categoria social está morrendo de êxito*. Entrevista disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/noticias/540624-a-juventude-como-categoria-social-esta-morrendo-de-exito>. Acesso: 01/07/2016.

FORRESTER, Viviane. *O horror econômico*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 23 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

FREITAS, Isaurora Cláudia Martins. *Jovens universitários de cidades interioranas: modos de vida e projetos de futuro*. In: *Linguagens, Educação e Sociedade*. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI/Universidade Federal do Piauí/Centro de Ciências da Educação, ano 18, Edição Especial EDUFPI, 2013.

GASKELL, George. *Entrevistas individuais e grupais*. In: BAUER, GASKELL, *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*, 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GENNEP, Arnold Van. *Os ritos de passagem*. 3 ed. Petrópolis: vozes, 2011.

GOFFMAN, Erving. *Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face a face*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GOHN, Maria da Glória. *Os jovens e as praças dos indignados: territórios de cidadania*. Revista Brasileira de Sociologia, Vol.1, nº 2 (Jul./dez.2013). Sergipe: SBS, 2013.

_____. *Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 71).

GROPPO, Luís Antônio. *Juventudes: ensaios sobre a sociologia e a história das juventudes modernas*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000. (Coleção Enfoques-Sociologia)

GUARESCHI, Pedrinho A., SILVA, Michele Reis (coord). *Bullying: mais sério do que se imagina*. 2 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

_____. *Sociologia crítica: alternativas de mudança*. 48 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

GUERREIRO, Maria Dores; ABRANTES, Pedro. *Como tornar-se adulto: processos de transição na modernidade avançada*. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. São Paulo, v.20, n.58, p. 157-175, jun. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v20n58/25633.pdf>. Acesso: 01/02/2016.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. *Classes, raças e democracia*. São Paulo: Fundação de apoio a Universidade de São Paulo. Ed.34., 2002.

HAGUETTE, André, PESSOA, Márcio Kleber Moraes. *Dez escolas, dois padrões de qualidade: uma pesquisa em dez escolas públicas de Ensino Médio do Estado do Ceará*. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015.

HALL, Stuart. *Quem precisa de identidade?* In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 8 ed. Petrópolis, Vozes, 2008.

HARVEY, David. *A liberdade da cidade*. GEOUSP- Espaço e Tempo, São Paulo, nº 26, p. 09-17, 2009. Disponível em: <http://www.geografia.fflch.usp.br/publicacoes/Geosp/Geosp26/09-18-HARVEY,David.pdf>. Acesso: 14/11/2014.

HIRATA, Helena, KERGOAT, Danièle. *Novas configurações da divisão sexual do trabalho*. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 132, p. 595-609, set./dez. 2007. Disponível em: <http://scielo.br/pdf/cp/v37n132/a0537132> Acesso: 02/07/2016.

IANNI, Otávio (org.). *Karl Marx: sociologia*. São Paulo: Ática, 1982. Coleção Grandes Cientistas Sociais.

JOVCHELOVITCH, Sandra, BAUER, Martin W. *Entrevista Narrativa*. In: BAUER, Martin W., GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. *Homofobia na escola: um problema de todos*. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia na escola*. Brasília: UNESCO, MEC/SECADI, 2009. (Coleção Educação para Todos, vol. 32).

KLEIN, Ana Maria, ARANTES, Valeria Amorim. *Projetos de Vida de Jovens Estudantes do Ensino Médio e a Escola*. *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 135-154, jan./mar. 2016. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/56117/36234>. Acesso: 02/07/2016.

KOFES, Suely. *Uma trajetória, em narrativas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

KRAWCZYK, Nora. *Uma roda de conversa sobre os desafios do ensino médio*. In: CARRANO, Paulo, DAYRELL, Juarez, MAIA, Carla Linhares (org.) *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: editora UFMG, 2014.

_____. *Educação sob a lógica do mercado*. Entrevista. Disponível em: <http://www.cartaeduacao.com.br/entrevistas/sob-a-logica-do-mercado/> Acesso: 05/10/2016.

LACOSTE-DUJARDIN, Camille. *A relação de pesquisa*. In: *Herodote*, nº 08- 4º trimestre. Ed. Maspero, Paris, França, 1977.

LAHIRE, Bernard. *A cultura dos indivíduos*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1995.

_____. *O fator social*. Entrevista com Bernard Lahire (2012). Disponível em: <http://www.controversia.com.br/index.php?act=textos&id=13399>. Acesso: 19.04.2014.

LARANJEIRA, Denise Helena Pereira, IRIART, Mirela Figueiredo Santos, et al. *Problematizando as transições juvenis na saída do ensino médio*. Revista Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 117-133, jan./mar. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362016000100117&lng=pt&nrm=iso&tlng=en. Acesso: 23/02/2016.

LEÃO, Geraldo. *Entre a escola desejada e a escola real: os jovens e o ensino médio*. In: CARRANO, Paulo, FÁVERO, Osmar. *Narrativas juvenis e espaços públicos: olhares de pesquisa em educação, mídia e ciências sociais*. Niterói: Editora da UFF, 2014.

LEVI, Giovanni, SCHIMITT, Jean Claude. (Org). *História dos jovens: da antiguidade a era moderna*. São Paulo: Companhia das letras, 1996, vol.1.

LOIZOS, Peter. *Vídeo, filmes e fotografias como documentos de pesquisa*. In: BAUER, GASKELL, *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*, 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MCLAREN, Peter. *Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

_____. *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MANNHEIN, Karl. *O problema sociológico das gerações*. In: FORACCI, Marialice M. (org.). *Coleção Grandes Cientistas Sociais*. São Paulo: Ática, 1982.

MARQUES, Ana Paula. *Outras transições? Configurações e problemáticas de socialização juvenil*. Sociedade e Cultura 5. Cadernos do Noroeste, Série Sociologia, Vol.21 (1-2), 2003, 141-161.

MAUSS, Marcel. *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: EPU, 1974.

MILLS, C. Wright. *A imaginação sociológica*. 5 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

MORIN, Edgar. *Cultura de massas no século XX: necrose*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. (O espírito do tempo, 2).

NOGUEIRA, Maria Alice. *A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/ interrogações sociológicas*. *Análise Social*, vol. IX (176), 2005, 563-578.

Disponível em:

<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1218710803Y0rTC2qf4Zv28UH0.pdf>.

Acesso: 25/05/2016.

NOVAES, Regina. *Juventude, percepções e comportamentos: a religião faz diferença?* In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (org.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo. São Paulo, 2005. p.263-290.

NILSEN, Ann. *Jovens para sempre? Uma perspectiva de individualização centrada nos trajectos de vida*. *Sociologia: problemas e práticas*, nº 27, 1998, p.59-78.

OLIVEIRA, Aécio Alves. *Gramsci e sua concepção ampliada de Estado: uma atualização*. *Revista de Ciências Sociais*. Vol. 35, nº 2, 2004. Departamento de Ciências Sociais, Universidade Federal do Ceará.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. *O trabalho do antropólogo*. São Paulo: Unesp, 2000.

PAIS, Machado. *Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro*. Lisboa: Âmbar, 2003.

_____. *Culturas juvenis*. 2 ed. Lisboa: Imprensa Nacional- Casa da Moeda, 2003.

_____. *Vida Cotidiana: enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *A juventude como fase da vida: dos ritos de passagem aos ritos de impasse*. *Revista Saúde Soc*. São Paulo, v.18, nº3, p.371-387, 2009. Disponível em: www.revistas.usp/sausoc/article/download/29608/31476. Acesso: 23/08/2016.

_____. *O mundo em quadrinhos: o agir da obliquidade*. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes, PAIS, José Machado. (orgs.). *Criatividade, juventude e novos horizontes profissionais*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

_____. *A construção sociológica da juventude: alguns contributos*. *Revista Análise Social*. Vol. XXV, 1990, p.139-165. Disponível em: http://www.uff.br/observatoriojovem/sites/default/files/documentos/A_construcao_soc_iologica_da_juventude_0.pdf Acesso: 19/08/2014.

PEIRANO, Mariza (Org.). *A análise antropológica dos rituais*. In: *O dito e o feito: ensaio de antropologia dos rituais*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, Núcleo de Antropologia da Política, UFRJ, 2001. (Coleção Antropologia da Política, nº 12).

QUIVY, Raymond, CAMPENHAOUT, Luc Van. *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Gradiva, 2005. Primeira etapa: A pergunta de partida. P 31-46.

- RIBEIRO, Renato Janine. *Política e Juventude: o que fica da energia*. In: NOVAES, Regina, VANNUCHI, Paulo (org.). *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.
- RODRIGUES, Lea Carvalho. *Rituais na universidade: uma etnografia na Unicamp*. Campinas: Unicamp, 1997. (Coleção Campiniana, 15).
- RODRIGUES, Fania. *Geração Bolsa Família*. *Revista Caros Amigos*. Fevereiro, 2016.
- ROLNIK, Suely. *Uma insólita viagem à subjetividade: fronteiras com a ética e a cultura*. Disponível em:
<http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/viagemsubjetic.pdf>. Acesso: 01/07/2016.
- ROUANET, Sergio Paulo. *O eros das diferenças*. *Revista Espaço Acadêmico*, Ano II, nº 22, março de 2003. Disponível em:
<http://www.espacoacademico.com.br/022/22crouanet.htm> Acesso: 16/07/2012.
- SALES, Celecina de Maria Veras. *Juventude e Lazer: interações e movimento*. In: *Linguagens, Educação e Sociedade*. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI/Universidade Federal do Piauí/Centro de Ciências da Educação, ano 18, Edição Especial Dossiê Educação e Juventudes, 2013.
- SALES, Celecina Veras, VASCONCELOS, Maria Aurilene de Deus Moreira. *Ensino Médio Integrado e Juventudes: desafios e projetos de futuro*. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 41, n.1, p. 69-90, jan/mar. 2016. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362016000100069&lng=pt&nrm=iso&tlng=en. Acesso: 23/05/2016.
- SALES, Shilei Rezende. *Tecnologias digitais e juventude ciborgue: alguns desafios para o currículo do ensino médio*. In: DAYRELL, Juarez, CARRANO, Paulo, MAIA, Carla Linhares (org.). *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. *As culturas negadas e silenciadas no currículo*. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (Coleção estudos culturais em educação).
- SELLTIZ, JAHODA, et. al. *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. São Paulo: Editora Herder; Editora da Universidade de São Paulo, 1971. P. 265 a 311.
- SIMMEL, Georg. *Questões fundamentais da sociologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- SENNETT, Richard. *O declínio do homem público: as tiranias da intimidade*. São Paulo: Companhia das letras, 1998.
- SIBILIA, Paula. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.
- SILVA, Tomaz Tadeu. *A produção social da identidade e da diferença*. In: *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 8 ed. Petrópolis, Vozes, 2008.

_____. *Currículo e identidade social: territórios contestados*. In: *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (Coleção estudos culturais em educação).

SILVA, Aline Denise. *Os sentidos da experiência religiosa para jovens da comunidade São Francisco*. Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura em Ciências Sociais, Universidade Estadual do Ceará, 2015.

SIMOES, Armando A. *Acesso e evasão escolar dos jovens de baixa renda: onde atuar?* Conferência de abertura do curso de especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social. MEC/SECADI/UFC, Campus do Pici. Fortaleza, 13 de Maio de 2016.

SOUSA, Maria Alda de. *A propósito do protagonismo juvenil: quais os discursos?* Dissertação, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, UFC, Fortaleza, 2011.

SOUZA, Regina Magalhães. *O discurso do protagonismo juvenil*. São Paulo: Paulus, 2008. (Coleção Ciências Sociais).

SPÓSITO, Marília Pontes. *Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil*. In: ABRAMO, Helena Wendel, BRANCO, Pedro Paulo Martoni. *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. Rio de Janeiro: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005.

_____. et. al. *Juventudes e políticas públicas no Brasil*. In: *Revista Brasileira de Educação*. Set/out/nov/dez, 2003, nº 24.

WALTHER, Andreas. *Dilemas de las políticas de transición: discrepancias entre las perspectivas de los jóvenes y de las instituciones*. In: *Estudios de Juventud*, nº 65/04.

WEBER, Max. *Metodologia das Ciências Sociais*. Parte 2. 3 ed. São Paulo: Cortez, Editora Unicamp, 2001. P. 349-359.

WELLER, Wivian. *Narrativas biográficas de jovens: o que seus destinos revelam?* In: CARRANO, Paulo. FÁVERO, Osmar. *Narrativas juvenis e espaços públicos: olhares de pesquisa em educação, mídia e ciências sociais*. Niterói: Editora da UFF, 2014.

VELHO, Gilberto. *Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 1994.

_____. *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. 5 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

VOLPI, Mário, SILVA, Maria de Salette, RIBEIRO, Julia (coord.). *10 desafios do ensino médio no Brasil: para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos*. UNICEF, Brasília, 2014. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/10desafios_ensino_medio.pdf. Acesso: 23/08/2016.

Leis

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei 8069/1990. Fortaleza: Fórum DCA.

_____. *Estatuto da Juventude*. Lei nº 12. 852/ 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm Acesso: 07/06/2016.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso: 13/02/2016.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso: 13/02/2016

_____. Lei nº 12. 711/2012. *Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso: 06/07/2016.

_____. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de Novembro de 2009. *Assegura a educação básica e gratuita dos 04 aos 17 anos*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso: 23/08/2016.

_____. Lei nº 11. 096 de janeiro de 2015. *Institui o Programa Universidade para Todos (PROUNI)*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm. Acesso: 23/08/2016.

_____. Decreto 6.096 de 24 de abril de 2007. *Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso: 23/08/2016.

_____. Medida Provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016. *Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm Acesso: 05/10/2016.

Jornais e revistas

DIÁRIO do Nordeste. *Aluna de escola pública da zona rural passa em 1º lugar em medicina*. Disponível em: <http://g1.globo.com/ceara/noticia/2016/01/aluna-de-escola-publica-da-zona-rural-no-ceara-passa-em-1-lugar-em-medicina.html>. Acesso: 22/03/2016

O POVO. *33 mil abandonaram o ensino médio; 156 mil estão na série errada*. Caderno Cotidiano, pág. 04, 04 de agosto de 2014.

O POVO. *Escola de tempo integral avança, mas ainda apresenta desafio*. Caderno Cotidiano, pág. 04, 08 de setembro de 2014.

O POVO. *João Vitor. O 'nerd' que acertou 95% do Enem*. Caderno Cotidiano. Pág. 06, 19 de novembro de 2014.

O POVO on line. *Camilo Santana anuncia R\$ 32 milhões para reformas de escolas e R\$ 6,4 milhões para merenda*. Disponível em:
<http://www.opovo.com.br/app/fortaleza/2016/05/09/noticiafortaleza,3611782/camilo-anuncia-verba-para-a-educacao-no-ceara.shtml>. Acesso: 19/05/2016.

REVISTA Caros Amigos. *Geração Bolsa Família*. Fev. 2016.

Páginas da internet

Domínio Público. <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>. Acesso: 25/01/2016.

Escola de Ensino Profissionalizante Paulo VI (Blog).
http://escolaprofissionalpaulovi.blogspot.com.br/p/blog-page_5212.html. Acesso: 26/11/2014.

G1 globo. <http://g1.globo.com/ceara/noticia/2016/01/aluna-de-escola-publica-da-zona-rural-no-CE-passa-em-1-lugar-em-medicina.html>. Acesso: 22/03/2016.

IPECE. <http://www2.ipece.ce.gov.br/atlas/capitulo1/11/140x.htm>. Acesso: 26/04/2015.

MEC. Pesquisa FIPE/MEC/INEP sobre ações discriminatórias no espaço escolar. Disponível em: portal.mec.gov.br/dmdocumentos/relatoriofinal.pdf. Acesso: 22/04/2016.

Não feche minha escola. Disponível em
<https://www.facebook.com/naofecheminhaescola/?fref=ts>. Acesso: 19/05/2016.

Observatório da Juventude- UFMG. <http://observatoriodajuventude.ufmg.br/portal-emdialogo>. Acesso: 23/04/2015.

Portal EMDiálogo. <http://www.emdialogo.uff.br>. Acesso: 23/04/2015.

Prefeitura de Fortaleza. <http://www.fortaleza.ce.gov.br/sde/indice-de-desenvolvimento-humano-por-bairro-idh>. Acesso: 14/03/2016.

SEDUC. <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/projetos-e-programas?id=10229:escolas-regulares-em-tempo-integral-na-rede-estadual-de-ensino>. Acesso: 27/07/2016.

SEDUC. http://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=192&Itemid=344 Acesso: 14/12/2016.

Todos pela Educação. <http://www.todospelaeducacao.org.br/dados-por-estado/ceara/> Acesso: 16/05/2016.

Filmes

A teoria de tudo. Dir. James Marsh. Reino Unido, 2015.

A educação proibida. (Documentário). Dir. Germán Doin. Mundial. 2012.

Después de Lúcia. Dir. Michel Franco. França/México, 2012.

Entre os muros da escola. Dir. Laurent Cantet. França, 2009.

Pro dia nascer feliz. (Documentário). Dir. João Jardim. Brasil, 2012.

Quando sinto que já sei. (Documentário) Dir. Perez Lovato, Anderson Lima. Despertar Filmes, Brasil, 2014.

Ser alguém na vida. (Curta-metragem). Projeto Ensino Médio EMDiálogo- Ceará.

Últimas Conversas. (Documentário). Dir. Eduardo Coutinho. Rio de Janeiro, 2015.

APÊNDICE 01 – QUESTIONÁRIO SOBRE O PERFIL DO JOVEM ESTUDANTE DO ENSINO MÉDIO

Caro@ estudante,

Este questionário faz parte de uma pesquisa de doutorado em sociologia e visa conhecer o jovem aluno do ensino médio regular e profissionalizante. Convidamos você a participar voluntariamente desse estudo respondendo as perguntas abaixo. Desde já agradecemos sua colaboração!

1-Dados pessoais

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: _____

Bairro onde mora: _____

2 - Contexto familiar

2.1 Com quem você mora? _____

2.2 Qual a escolaridade dos pais ou responsáveis?

() Alfabetizado

() Ensino fundamental incompleto () Ensino fundamental completo

() Ensino médio incompleto () Ensino médio completo

() Ensino superior incompleto () Ensino superior completo

() Não sabe

2.2 – Qual o trabalho/ocupação dos pais ou responsáveis?

3-Dados escolares

Escola: _____

Série: _____ Turno: _____

Trabalha? () Sim () Não

Se sim, em qual atividade? _____

Participa de algum projeto na sua escola?

() Sim () Não

Se sim, qual? _____

4- Por que escolheu estudar nessa escola?

5- Como você vê sua escola?

6-O que pretende fazer após a conclusão do ensino médio?

7- O ensino médio da sua escola contribui no seu projeto de futuro? Como?

APÊNDICE 02- ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADO/ESCOLA REGULAR

- 1- Falar de si. (dados pessoais, nome, idade, bairro onde mora, religião, etc)
- 2- Falar do contexto familiar. (com quem mora, escolaridade e ocupação dos pais ou responsável, dos irmãos, caso haja)
- 3-Trajetória escolar (em quais escolas estudou, se repetiu algum ano, percepções sobre a escola atual, o porque da escolha pela escola Castelo Branco).
- 4- Trabalha ou já fez algum tipo de trabalho? Se sim, como foi à experiência?
- 5-Impressões sobre o bairro. Quais espaços utiliza? Existem escolas?
- 6-O que lhe motivou a sair do bairro x para estudar na escola Castelo Branco?
- 7-Saídas culturais. O que gosta de fazer em momentos de lazer? (música, esporte, cinema, livros, teatro, etc.) Influências (dos amigos, da família, escola) em relação ao capital cultural.
- 8- Bandas, filmes, time preferidos...
- 9-Participa de algum grupo ou organização juvenil (na escola ou fora dela)
- 10-Utiliza a biblioteca da escola? Com que frequência?
- 11-Como é sua relação com os professores?
- 12- O que quer fazer após a conclusão do ensino médio?
- 13- Qual seu sonho? Projeto de vida/futuro? (Campo de possibilidades).

APÊNDICE 03- ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADO/ ESCOLA PROFISSIONALIZANTE.

- 1- Falar de si (nome, idade, bairro, etc.).
- 2- Falar do contexto familiar (com quem mora, escolaridade e ocupação dos pais ou responsáveis, dos irmãos, caso haja)
- 3- Trajetória escolar (em quais escolas estudou, se repetiu algum ano, percepções sobre a escola atual, o porquê da escolha pela escola profissionalizante)
- 4- Como é estudar em uma escola profissionalizante de tempo integral?
- 5- Fale sobre sua rotina. (O que faz durante o dia e a noite e fins de semana).
- 6- Trabalha ou já fez algum tipo de trabalho? Se sim, como foi à experiência?
- 7- Impressões sobre o bairro onde mora. Quais espaços utiliza? Existem escolas?
- 8- Impressões sobre o bairro onde estuda. Quais espaços utiliza além da escola?
- 9- O que lhe motivou a sair do bairro X para estudar na escola Paulo VI?
- 10- Porque escolheu o curso de logística?
- 11- Qual a sua expectativa em relação ao estágio (3º ano)?
- 12- Qual a sua expectativa em relação ao ENEM?
- 13- Como é sua relação com os professores?
- 14- Participa de algum grupo, atividade ou organização juvenil (na escola ou fora dela)
- 15- Utiliza a biblioteca da escola? Com que frequência? Qual o último livro você leu?
- 16- O que gosta de fazer no seu tempo livre? (música, esporte, leitura, cinema, teatro, etc.)
- 17- Quais bandas, times preferidos?
- 18- Você pratica alguma religião?
- 19- O que quer fazer após a conclusão do ensino médio?
- 20- A escola colabora na construção de seu projeto de vida? (existe alguma atividade voltada para isso?)
- 21- Qual seu sonho?

APÊNDICE 04 – BAIRROS DE MORADIA DOS JOVENS, CLASSIFICADOS POR IDH

Nome do bairro	IDH
Barra do Ceará	Muito Baixo (0,2157)
Bela Vista	Médio (0,3753)
Benfica	Alto (0,6285)
Bom Jardim	Muito Baixo (0,1949)
Conjunto Ceará	Médio (Conj. CE1: 0,3600; Conj. CE2: 0,3617).
Conjunto Esperança	Baixo (0, 2808)
Couto Fernandes	Médio (0,3612)
Damas	Alto (0,5106)
Demócrito Rocha	Médio (0,3694)
Granja Portugal	Muito Baixo (0,1902)
Itaoca	Médio (0, 3735)
Itaperi	Médio (0,3684)
Jardim América	Médio (0,4437)
Jardim Jatobá [Siqueira]	Muito Baixo (0,1487)
João XXIII	Baixo (0,2837)
Jóquei Clube	Médio (0,4064)
José Walter	Médio (0,3953)
Maraponga	Médio (0,3904)
Mondubim	Muito Baixo (0,2328)
Montese	Médio (0,4738)
Parque Dois Irmãos	Baixo (0,2511)
Parquelândia	Alto (0,6284)
Passaré	Muito Baixo (0,2247)
Planalto Ayrton Sena	Muito Baixo (1,683)
Rodolfo Teófilo	Médio (0,4819)
Santa Cecília [Granja Lisboa]	Muito Baixo (0,1700)

Serrinha	Baixo (0, 2829)
Siqueira	Muito Baixo (0,1487)
Vila Manoel Sátiro	Baixo (0, 2922)
Vila Pery	Baixo (0, 3417)

Fonte: Prefeitura Municipal de Fortaleza. Adaptação.

APÊNDICE 05 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Você está convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos. Estou realizando uma pesquisa de doutorado com o título ***Os sentidos de transição no ensino médio para jovens de duas escolas públicas de Fortaleza-Ce***, que tem como objetivos:

Gerais:

- Compreender as relações entre juventude e escola a partir de uma problematização sobre os sentidos de transição do ensino médio para os jovens;
- Analisar as oportunidades objetivas dos jovens estudantes do ensino médio (profissionalizante e regular) de ascensão social pela escola;

Específicos:

- Compreender os sentidos de transição do ensino médio para os jovens de duas escolas públicas de Fortaleza-Ce (Escola de Ensino Profissionalizante Paulo VI e Escola Estadual Presidente Humberto Castelo Branco);
- Apreender a relação existente entre experiência escolar e projeto de vida/futuro dos jovens;
- Traçar um perfil do jovem estudante do ensino médio a partir das escolas pesquisadas;
- Acompanhar as trajetórias de vida de dois jovens destas duas escolas;

A coleta das informações será feita através de grupos focais, aplicação de enquete, entrevistas individuais, agendada com os colaboradores em local reservado e utilizando gravador. Para tanto, garantimos que todos os dados (respostas e informações) serão utilizados exclusivamente para nosso trabalho e que você poderá ter acesso, a qualquer tempo, as informações, inclusive para tirar eventuais dúvidas. Asseguramos a você a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar da pesquisa, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo. Esclarecemos também que não usaremos seu nome ou qualquer informação que o (a) identifique, caso deseje.

Caso queira entrar em contato com a pesquisadora para esclarecimentos de quaisquer dúvidas segue abaixo meu e-mail e telefone:

Maria Alda de Sousa Alves

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Sociologia

Universidade Federal do Ceará-UFC

E-mail: aldasousaalves@gmail.com Cel.: (85) 8897-1353/ 9695-9138.

Ou:

Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Ceará

Av. da Universidade, 2995, Telefone: 3366.7422 Fax: 3366.7421, CEP: 60020-180

E-mail: posgrads@ufc.br, Fortaleza-CE

O abaixo-assinado, _____, ___ anos, RG nº _____ declara que é de livre e espontânea vontade que está participando como voluntário da pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura tive oportunidade de fazer perguntas sobre o conteúdo do mesmo, como também sobre a pesquisa e recebi explicações que responderam minhas dúvidas. E declaro ainda estar recebendo uma cópia deste Termo.

Fortaleza, ____/____/____

Nome do voluntário

Data

Assinatura

--	--	--

Nome do pesquisador

Data

Assinatura

--	--	--

Nome da Testemunha

Data

Assinatura

--	--	--

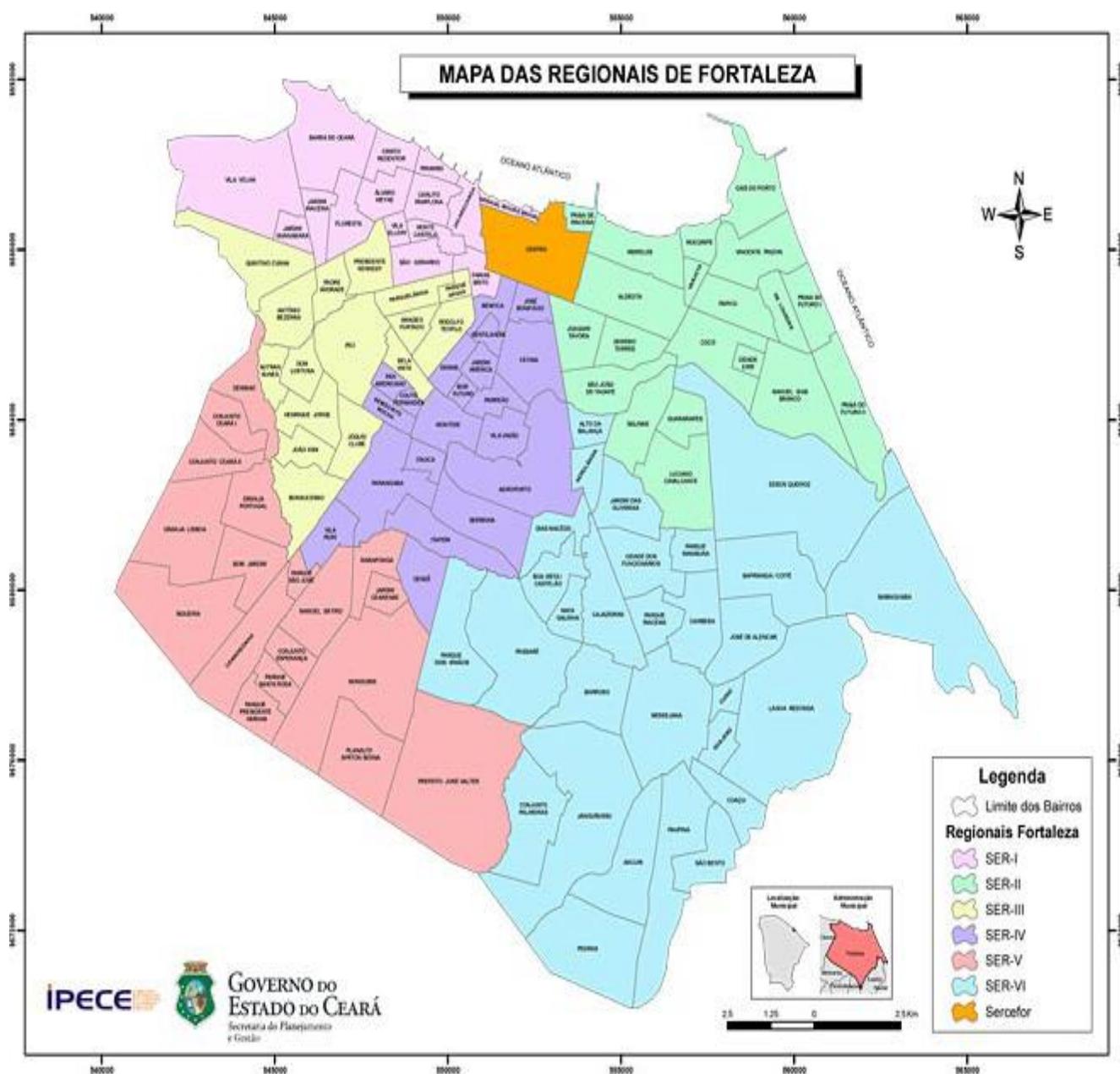
Nome do profissional que aplicou o TCLE

Data

Assinatura

--	--	--

ANEXO 01- MAPA DAS REGIONAIS DE FORTALEZA



Fonte: <http://www2.ipece.ce.gov.br/atlas/capitulo1/11/140x.htm>. Acesso: 24/11/2016.