UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS CAMPUS DE FRANCA-SP

ANDRESSA CRISTINA SANTOS

JUVENTUDES E ENSINO MÉDIO DE ESCOLAS PÚBLICAS: PERSPECTIVAS E PROJETOS DE FUTURO

FRANCA
2022

ANDRESSA CRISTINA SANTOS

JUVENTUDES E ENSINO MÉDIO DE ESCOLAS PÚBLICAS: PERSPECTIVAS E PROJETOS DE FUTURO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – Unesp/Franca, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Planejamento e Análise de Políticas Públicas.

Linha de pesquisa: Políticas, Gestão e Formação na Educação.

Orientadora: Prof.ª Dra. Maria Madalena Gracioli

FRANCA
2022

S237j

Santos, Andressa Cristina
Juventudes e ensino médio de escolas públicas: perspectivas e projetos de futuro / Andressa Cristina Santos. -- Franca, 2022
176 f.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca
Orientadora: Maria Madalena Gracioli

1. Educação. 2. Ensino Médio. 3. Juventude. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

ANDRESSA CRISTINA SANTOS

JUVENTUDES E ENSINO MÉDIO DE ESCOLAS PÚBLICAS: PERSPECTIVAS E PROJETOS DE FUTURO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – Unesp/Franca, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Planejamento e Análise de Políticas Públicas.

Linha de pesquisa: Políticas, Gestão e Formação na Educação.

Orientadora: Prof.ª Dra. Maria Madalena Gracioli

BANCA EXAMINADORA:

Presidente: _____

Maria Madalena Gracioli
UNESP – *campus* de Franca

1º Examinador: _____

Lucimary Bernabé Pedrosa de Andrade
UNESP – *campus* de Franca

2º Examinador: _____

Eliza Bartolozzi Ferreira
Universidade Federal do Espírito Santo

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
UNESP – campus de Franca

Franca, 07 de outubro de 2022.

DEDICO aos meus pais, Antônio (*In memoriam*) e Bárbara, e ao meu noivo Wesley, que são minha força.
Dedico a todos e todas que lutam em defesa da escola pública brasileira.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela vida e pela oportunidade de vivenciar a experiência desta pós-graduação.

Em seguida, agradeço ao meu pai Antônio, que em toda sua vida, dedicou-se a me oferecer a melhor educação e a melhor formação. De onde estiver, ele vibra por mais esta minha conquista.

À minha mãe Bárbara, que com seu jeitinho tímido, mostrou-me os melhores caminhos para trilhar e foi meu amparo, meu colo, meu ombro amigo durante o mestrado, ajudando-me em tudo o que precisei para poder me dedicar à pesquisa.

Ao meu noivo Wesley, que desde que nos conhecemos, incentiva-me e apoia a estudar. Durante o mestrado foi também, assim como mamãe, meu grande companheiro.

À minha orientadora prof.ª Dra. Maria Madalena Gracioli, que se mostrou atenta durante todo meu processo de aprendizagem, incentivando-me, orientando-me e buscando o melhor de mim.

À prof.ª Dra. Tatiana Noronha de Souza, que foi uma professora excepcional, cujos aprendizados de metodologia e de vida, jamais esquecerei.

RESUMO

SANTOS, Andressa Cristina. **Juventudes e ensino médio de escolas públicas:** perspectivas e projetos de futuro. 2022. 176 f. Relatório para exame de qualificação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Franca, 2022.

O Ensino Médio é a etapa final da educação básica, mas não da escolaridade. A escola funciona como porta de entrada do jovem para algumas atribuições do mundo adulto, e para a conquista da autonomia pessoal. Esta pesquisa, sustentada teoricamente em estudos de Educação, tem por objetivo geral, discutir sobre os projetos e as perspectivas de futuro de jovens estudantes do Ensino Médio em uma escola pública de uma cidade do sudoeste do Estado de Minas Gerais; e como objetivos específicos, analisar, a partir da trajetória que realizam pelo Ensino Médio, como se dá a elaboração de projetos de futuro pelos jovens, além de conhecer as expectativas e projetos de futuro dos jovens, verificar se o período de interrupções das aulas presenciais, ocasionado pela pandemia, interferiu na elaboração de projetos de futuro dos jovens, levantar as demandas para o Ensino Médio, a partir das proposições dos alunos para apresentar à escola pública participante da pesquisa. São aporte teórico desta pesquisa, autores como: Sposito (2005, 2018), Carrano (2011), Pais (2003), Dayrell (2003), Kuenzer (2000, 2017) e Frigotto (2004). O estudo, com abordagem qualitativa, está dividido em duas etapas. Na primeira, foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre juventude, novo ensino médio e projetos de futuro. Na segunda etapa, unindo teoria e pesquisa empírica, com o intuito de chegar aos projetos de futuro dos jovens, foi realizada uma pesquisa por meio de entrevistas semiestruturadas e grupos de discussão. Os resultados da pesquisa evidenciam uma valorização dos jovens em relação à instituição escolar, mas observa-se, na prática, uma ausência da instituição escolar tanto na elaboração de projetos de futuro, quanto na discussão de questões pertinentes ao universo juvenil.

Palavras-chave: Ensino Médio. Juventude. Projeto de Futuro.

ABSTRACT

SANTOS, Andressa Cristina. **Youths and high school in public schools:** perspectives and projects for the future. 2022. 176 f. Report for the qualification exam (Master in Planning and Analysis of Public Policies) – Faculty of Human and Social Sciences, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Franca, 2022.

Secondary education is the final stage of basic education, but not schooling. The school works as a gateway for young people to some attributions in the adult world, and for the achievement of personal autonomy. This research, theoretically sustained in Education studies, has the general objective of discussing the projects and future perspectives of young high school students in a public school in a city in the southwest of the State of Minas Gerais; and as specific objectives, to discuss how the "new" High School is being implemented in the public school of that city, to analyze, from the trajectory they carry out through High School, how the preparation of future projects by young people takes place, to know the expectations and future projects of young people, to verify whether the period of interruptions in face-to-face classes, caused by the pandemic, interfered in the preparation of projects for the future of young people. Authors such as Sposito (2005, 2018), Carrano (2011), Pais (2003), Dayrell (2003), Kuenzer (2000, 2017) and Frigotto (2004) are the theoretical contribution of this research. The study with a qualitative approach is divided into two stages. In the first one, a bibliographic research was carried out on youth, new high school and future projects. In the second stage, combining theory and empirical research, in order to reach young people's future projects, a research was carried out through semi-structured interviews and discussion groups. The research results show an appreciation of young people in relation to the school institution, but in practice, there is an absence of the school institution both in the elaboration of future projects and in the discussion of issues relevant to the youth universe.

Keywords: High School. Youth. Future Project.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trabalhos disponibilizados nas plataformas CAPES e no Repositório UNESP 68
Quadro 2 – Trabalhos disponibilizados nas plataformas CAPES e no Repositório UNESP (Cont.) 69
Quadro 3 – Trabalhos disponibilizados nas plataformas CAPES e no Repositório UNESP (Cont.) 70
Quadro 4 – Trabalhos disponibilizados nas plataformas CAPES e no Repositório UNESP (Cont.) 71
Quadro 5 – Caracterização das juventudes participantes da pesquisa 92

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABdC	Associação Brasileira de Currículo
ATBs	Assistente Técnico de Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
CEE/MG	Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários da Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
DOU	Diário Oficial da União
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMTI	Ensino Médio em Tempo Integral
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EPTNM	Educação Profissional e Técnica de Nível Médio
FESP	Fundação de Ensino Superior de Passos
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IQC	Instituto Qualidade no Ensino
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MP	Medida Provisória

NASA	Administração Nacional da Aeronáutico e Espaço
Nº	Número
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
P.	Página
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PETs	Plano de Estudos Tutorado
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PL	Projeto de Lei
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPPE	Parcerias Público-Privadas em Educação
PROEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PROFA	Professora
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
Prouni	Programa Universidade para todos
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SC	Santa Catarina
SEE	Secretaria de Estado de Educação
SINDUTE	Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais
SP	São Paulo
STF	Supremo Tribunal Federal
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEMG	Universidade Estadual de Minas Gerais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UTI	Unidade de Terapia Intensiva

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO **13**
INTRODUÇÃO **17**
1 BNCC DO ENSINO MÉDIO: PALCO DE DISPUTAS **27**
1.1 A APROVAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO 29
1.2 LEI 13.415/17: ANÁLISES NECESSÁRIAS 33
1.3 O NOVO ENSINO MÉDIO EM MINAS GERAIS 41
1.4 O ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL DE UMA CIDADE DO SUDOESTE MINEIRO 46
2 JUVENTUDES, ENSINO MÉDIO E PROJETOS DE FUTURO **52**
2.1 O ENSINO MÉDIO E A CONSTRUÇÃO DE PROJETOS DE FUTURO PARA AS JUVENTUDES 52
2.2 APRESENTAÇÃO DOS DADOS OBTIDOS NAS PLATAFORMAS CAPES E REPOSITÓRIO UNESP 66
3 ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS POR MEIO DE ENTREVISTAS E GRUPOS DE DISCUSSÃO COM JOVENS E GESTOR ESCOLAR **90**
3.1 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DAS ENTREVISTAS DOS JOVENS ESTUDANTES 92
3.2 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS GRUPOS DE DISCUSSÃO COM JOVENS ESTUDANTES 122
3.3 APRESENTAÇÃO DA ENTREVISTA DO DIRETOR ESCOLAR 137
CONSIDERAÇÕES FINAIS **145**
REFERÊNCIAS **149**
APÊNDICES **159**
APÊNDICE A - PERGUNTAS PARA ENTREVISTA COM OS JOVENS: **159**
APÊNDICE B - PERGUNTAS PARA GRUPOS DE DISCUSSÃO COM OS JOVENS SOBRE PROJETO DE FUTURO: **160**
APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O DIRETOR DE ESCOLA **161**
APÊNDICE D – PRODUTO FINAL **162**
ANEXOS **176**
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP) **176**

APRESENTAÇÃO

Sou professora e, como profissional da educação, atuo numa cidade do sudoeste de Minas Gerais. Minha paixão pela sala de aula nasceu pelo encantamento produzido por algumas professoras ainda na infância. Sempre que chegava em casa, após uma tarde de aula, passava horas brincando de escolinha com meu quadro negro feito por meu pai e alguns itens que remetiam à escola. Explicava todo o conteúdo do dia para meus alunos invisíveis e para meus vizinhos, que escutavam, mesmo sem querer, alguns de meus gritos quando chamava a atenção para aula e sempre diziam: “Esta vai ser professora!”

É estranho hoje associar o grito à figura do professor e, especialmente, à minha prática pedagógica ao longo de minha carreira. Esse fato, porém, tinha que ser relatado aqui por ter feito parte da minha experiência como uma criança estudante e ter se tornado, ao longo dos anos, uma das minhas críticas à profissão escolhida.

Sou filha única do casal, Antônio, carpinteiro, e Bárbara, dona de casa. Morei em um distrito onde estudei até meus 13 anos em uma excelente escola rural. Lá, nós, estudantes, tínhamos uma relação muito estreita e carinhosa com professores e equipe de direção. Família e escola mantinham uma amigável proximidade. Vivenciei a realidade de muitos jovens brasileiros que estudam em uma escola distrital. Quando minha família se mudou da zona rural para a zona urbana, senti uma diferença monumental. Aquele sentido de pertencimento experienciado na escola rural, com a mudança, tinha sido desfeito. Esse comportamento foi sendo desvelado ao cursar a antiga 8ª série.

Na escola e na sala de aula, senti-me deslocada e distante da compreensão do modo de ser e conviver com professores e alunos da escola. Além da relação distante entre professores, alunos e direção, também observava quão distinto era o ensino e os relacionamentos interpessoais. Após o choque inicial, minha adaptação ao sistema foi rápida, construindo amizades com facilidade e acostumando-me com a nova rotina.

Após concluir o ensino médio, tive a primeira experiência de trabalho na secretaria da paróquia que frequentava. Essa era a primeira vez que além do papai, eu também provia rendimentos para minha casa. Antes, ele não me permitia trabalhar por acreditar que uma outra ocupação tiraria meu foco nos estudos e, consequentemente, diminuiria minhas

oportunidades na vida. Meus pais não queriam que nada atrapalhasse o futuro de sua filha, já que eles acreditavam no estudo como o passaporte para uma vida mais digna.

As experiências de vida de ambos os faziam querer que sua filha estudasse mais do que eles, a saber, escolaridade até a 3ª série por minha mãe, e 4ª série por meu pai. Essa relação entre baixa escolaridade e injustiças sociais sofridas por meu pai fez parte de meu cotidiano em minha casa. Lembro-me que quando já era maior de idade, conversávamos de assuntos de "gente grande" lá em casa. E sempre meu pai salientava a importância da formação. Relatava, que por sua pouca escolaridade e por outras questões injustas, executava o mesmo trabalho que outros colegas faziam e, diferentemente deles, ele recebia um menor salário. Algumas vezes, inclusive, ensinava ao próprio chefe como executar um serviço, embora nunca tivesse recebido o reconhecimento da empresa. Essas experiências de vida, ajudaram-me a construir a visão da Andressa que sou hoje, ou seja, sou produto destas memórias construídas. Dessa forma, muitas das minhas lutas são reflexo das experiências dolorosas que tive que vivenciar.

Aos 17 anos comecei a trabalhar e, concomitantemente, fazer um cursinho pré-vestibular gratuito, oportunidade oferecida por uma escola particular confessional da minha cidade. Depois de um ano de estudo, fui aprovada em primeiro lugar no vestibular para Pedagogia na antiga FESP/UEMG, concretizando um dos meus sonhos. Quero ressaltar aqui a minha classificação, motivo de muita comemoração em família. A aprovação de uma estudante de família pobre, o fato de ter frequentado uma escola pública a vida inteira e ser filha de pais com pouca escolaridade, era um marco não só para minha família, mas para a comunidade. O fato de essa jovem possuir o poder de ocupar um espaço no ensino superior era fato raro, honroso e certamente um grande incentivo para que outros alunos de escola pública passassem a acreditar na realização de seus sonhos.

Não sendo um curso gratuito, meu pai se responsabilizou em pagar metade da mensalidade. E como estava trabalhando, eu assumi também as outras despesas, tais como, material didático, transporte etc. Nessa época, meu pai usou um dinheiro que economizou e adquiriu um carro para me transportar para a faculdade. Durante toda a minha vida recebi suporte financeiro (mesmo que pouco e de forma muito sacrificada) e emocional dos meus pais. Acreditaram em mim, cultivaram meus sonhos como realizáveis e me motivaram a seguir conquistando meu espaço social. Tenho ciência do privilégio nessa vivência dentro de um núcleo familiar bem estruturado, realidade de poucos jovens na idade que eu tinha.

Durante toda a graduação, assisti atentamente cada aula do curso, aproveitei a presença e explicação de cada professor e a convivência com outros colegas. Prometi a mim mesma que sairia daquela faculdade a melhor versão de mim mesma. Descobri-me porta-voz da turma e defensora e combatente das injustiças que presenciava. Acredito que nesse tempo nasceu meu interesse de ser parte do movimento de mudança social na educação. A minha formatura foi uma realização em família. Todos felizes e comemorando a grande conquista. Meu pai, um homem sério e sistemático, dançou diversas músicas comigo. Diversas fotos deste memorável momento estampam a sala de casa como a prova ímpar para a família de o estudo ser o passaporte para a minha independência.

Já graduada, cultivei em mim alguns desejos, dentre eles cito ser aprovada em um concurso público e o outro seria estudar em uma universidade pública. Meu pai ainda pode comemorar comigo a minha aprovação em dois concursos públicos, acompanhar meu trabalho em uma escola pública e vivenciar o cotidiano como aluna do curso de pós-graduação em Mídias na Educação na Universidade Federal de Ouro Preto. Perdi meu amado pai meses antes de terminar meu Trabalho de Conclusão de Curso, no ano de 2015. Um ano antes ele me viu sendo reprovada no processo seletivo para o Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, onde participei despreparada. Meu pai, na época, foi meu maior incentivador, dizendo para não desistir e me preparar melhor.

Trabalho na mesma escola pública desde 2013. Essa escola atende alunos de todo o Ensino Fundamental, Médio, EJA e Técnico. Em especial, desde 2016, atuo com jovens do ensino médio e convivo diariamente com suas realidades na escola e fora dela. Escuto seus anseios e ansiedades e, dentro das possibilidades que me cabem, procuro trabalhar para que a escola tenha para eles um significado especial, não igual ao que tive, mas que os faça caminhar como sujeitos independentes e autônomos. Porém, tenho a plena consciência que esse propósito não chega a todos os jovens. Para ter cada dia mais essa escuta, que pode servir para abrir espaços de descobertas aos alunos e, quem sabe, instigar meus colegas, busquei o Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, com um propósito definido: contribuir para a discussão de projetos de futuro com os jovens do ensino médio. Desde que entrei no mestrado, minha visão sobre o fazer pedagógico têm mudado exponencialmente e, deste fato, sou grata à minha orientadora, a professora Dra. Madalena, que vem contribuindo de forma tão efetiva para as minhas reflexões e trabalho que desenvolvo, tanto na escola pública quanto na pesquisa, que por hora produzo.

Sonho um dia poder vivenciar uma escola pública com educação básica de qualidade, profissionais qualificados, trabalhando em tempo integral e que sejam remunerados de forma justa. Acredito que este trabalho possa ser um ponto de partida de outros que desenvolverei na escola pública que atuo com meu público-alvo amado: os jovens em seus contextos, dentro e fora da escola.

Por fim, espero promover uma aproximação entre a escola e a universidade, afinando os diálogos com o objetivo de desenvolver pesquisas que possam melhorar o ensino público e, quem sabe, instigar outros colegas a trilharem o caminho que agora experiencio – discussão profunda sobre educação em uma universidade pública. Que este trabalho que aqui exponho seja uma semente que germine outros projetos futuros entre essas duas instâncias de formação educacional.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, as discussões em torno do jovem e das juventudes assumiram distintos contornos, gerando diferentes formas de pensar as juventudes. Uma maneira é compreendê-la pelo critério etário, utilizado principalmente pelas Políticas Públicas e estudos demográficos. A ONU considera jovens todos aqueles com idade entre 15 e 24 anos. De forma semelhante, para o IBGE, são jovens as pessoas entre 14 e 24 anos, enquanto no Estatuto da Juventude, a Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013 e a Lei nº 11.129/2005, que institui o Projovem, consideram jovens as pessoas entre 15 e 29 anos. No entanto, cada país determina a idade que considera essa faixa etária, dentro do seu território.

O conceito de ser jovem, pautado no critério de faixa etária, considera as especificidades históricas e culturais próprias de cada país ou de determinada sociedade. Isso fez com que surgisse uma diversidade de limites etários para definir as pessoas consideradas jovens. Deste modo, conceituar o jovem a partir do critério etário, tendo como referência um grupo populacional mutável, dependerá das flutuações ocorridas nos diferentes tempos históricos e espaços sociais.

Contudo, considerar apenas o critério etário corresponde a "simplificar uma realidade complexa que envolve elementos relacionados ao simbólico, ao cultural e aos condicionantes econômicos e sociais que estruturam as sociedades" (CARRANO, 2011, p. 9). Nesse sentido, Pais (1993, p. 29) considera que "a juventude é uma categoria socialmente construída, formulada no contexto de particulares circunstâncias econômicas, sociais ou políticas; uma categoria sujeita, pois, a modificar-se ao longo do tempo".

Corroborando este pensamento, Feixa (1999, p. 18) considera o surgimento das juventudes como "uma construção cultural", pertencente a um tempo e a um espaço. Para o autor, embora haja enormes variações quanto às formas e conteúdos nessa passagem de uma fase de vida para outra, cada sociedade consegue organizar a passagem da infância para a vida adulta.

O autor considera que em qualquer sociedade da história humana, a existência de uma condição jovem está estreitamente ligada a um conjunto de normas e comportamentos capazes de marcar os limites entre a juventude e outros grupos etários. Entende-se, portanto, que as juventudes, muito mais que uma faixa etária, são uma categoria social. Tal visão amplia

os limites impostos pelas idades, bem como o conceito de juventudes, pois ser jovem significa pertencer a um grupo com características identitárias, independentemente de sua pluralidade.

Pode-se ilustrar essa afirmação com as disparidades socioeconômicas vividas pelos jovens brasileiros. Por um lado, há os jovens com acesso à tecnologia, bens culturais, escolaridade e perspectiva de bons empregos. Por outro, o analfabetismo funcional e digital são uma realidade para grande parcela dos jovens. Essa precariedade resulta em falta de oportunidades, lançando o jovem ao desemprego, ou, quando não, a subempregos ou a marginalidade. Outras formas de desigualdade que marcam as juventudes dizem respeito ao gênero, à cor da pele, ao local de moradia, e a outros fatores que inibem talentos e potenciais dos jovens, impedindo-os de realizarem empreendimentos, seja a curto ou a longo prazo.

Assim, não se deve pensar as juventudes de uma forma limitadora, como se esta fosse uma massa homogênea, como se todos os jovens fossem iguais e tivessem as mesmas demandas, independentemente dos seus contextos. Isso seria restringir esta fase da vida a um estereótipo que, ao invés de abrir possibilidades para interpretação do jovem, limita a sua passagem para a vida adulta, com todas as facetas que essa transição representa. O oposto desse olhar limitador é fazer uma leitura desta fase como parte de uma engrenagem ampla em que as identidades dos sujeitos são construídas, a partir de traços e singularidades específicos da trajetória de cada um.

Esse pensamento requer políticas que contemplem e promovam estruturas capazes de oferecer os suportes necessários para o desenvolvimento e formação dos jovens. Somente sendo orientados nas suas buscas e motivados na elaboração de seus projetos de vida eles poderão viver esta passagem com plenitude e se sentirem realmente incluídos na vida em sociedade, com perspectivas mais auspiciosas em sua entrada no mundo adulto.

Krauskopf (2000, p. 121) explica um paradigma existente em nossa sociedade, segundo o qual a juventude é um período de preparação.

> [...] identifica a adolescência com um período preparatório, os adolescentes são percebidos facilmente como crianças grandes ou adultos em formação. Tal enfoque se sustenta no paradigma que enfatiza a adolescência como um período de transição entre a infância e a idade adulta. E corresponde à preparação para alcançar apropriadamente o status adulto com a consolidação de seu desenvolvimento.

Esse modo de pensar as juventudes atende às necessidades do mundo capitalista, uma vez que a sociedade tem a preocupação de preparar o jovem para assumir a sua posição de adulto, a partir do processo de sua instrumentalização para o mercado de trabalho. Ou seja,

ser jovem representa um devir, uma fase de preparação para algo que ainda virá, e que, não sendo levada a contento e a prazo, excluirá o jovem de um universo de possibilidades que dependem destas idealizações relativas a essa preparação. Considerados sem preparo, seres ainda incompletos, observa-se um adiamento dos direitos dos jovens, e assim, eles ficam numa espécie de limbo, vivendo sua cidadania de forma limitada, com pouco ou nenhum reconhecimento como sujeitos sociais. Já não são mais crianças, nem adolescentes; o futuro é incerto, e o presente um lugar de preparação para o futuro.

É importante ressaltar que há diferenças nas formas de vivenciar esse período de espera para entrada no mundo adulto entre os jovens pobres e os jovens das classes médias. Os primeiros passam quase todo o tempo desocupados, um tempo considerado fútil, devido à ausência de atividades como estudo, trabalho, esporte ou lazer. Como este tempo não é ocupado pelo trabalho, estudo, atividades esportivas ou culturais, a sociedade e a família o consideram como um tempo perdido, e expressões como vadiar, perder tempo, bater perna, ficar de bobeira, fazem parte do vocabulário destinado ao comportamento desses jovens. De fato, a falta de algo útil e criativo para fazer pode facilitar o contato com a vadiagem, a aproximação com drogas, com traficantes e com a malandragem (GRACIOLI, 2006). Outra situação a se considerar e que compromete o presente destes jovens é a dificuldade de acesso ao trabalho, uma vez que o nível de escolaridade é baixo, além da falta de experiência e, muitas vezes, também, o local de moradia, que pode ser visto com preconceito e discriminação.

No caso dos jovens de classe média a situação é bem diferente. Ao contrário dos jovens de classe mais pobre, eles têm todo incentivo para prosseguirem com os estudos e se prepararem para a entrada em uma Universidade pública. Estudar, praticar esportes, ter acesso a bens culturais e de lazer são oportunidades a eles oferecidas. Além disso, mesmo após terem concluído a graduação, o período de formação pode se prolongar. Afinal, a família deste jovem investe na ideia de que quanto mais formação ele obtiver, mais chance terá de ter uma carreira exitosa, qualificada, bem remunerada e compatível com sua formação. Ou seja, o tempo para esta segunda categoria é o tempo enriquecedor, em que grande parte do tempo é dedicado à escolaridade, e a todos os aspectos relacionados à aquisição de bens culturais, intelectuais, ingredientes que compõem uma longa temporada de formação que antecede à entrada no mundo do trabalho e da independência econômica. Como o adiamento das responsabilidades do mundo adulto é legitimado, as trajetórias escolares são prolongadas com cursos superiores, mestrado, doutorado, estágio, intercâmbio cultural, ano sabático. (GRACIOLI, 2006).

Os caminhos que os jovens percorrem em direção ao futuro não são lineares, mas cheios de meandros que podem desviá-los dos seus projetos. Para os jovens das camadas mais pobres, o estudo se apresenta como possibilidade de superar a condição de pobreza e exclusão, tornando-se o ensino médio oferecido nas escolas públicas muitas vezes a única porta de acesso a um futuro mais promissor, ou, pelo menos, a um emprego que exija até o Ensino Médio completo.

Conforme a Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), o Ensino Médio é parte integrante da Educação Básica, constituída pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A denominação Ensino Médio coloca esse nível de ensino entre o Fundamental e o Superior, passando a ideia de que a formação não termina por aí, mas, ao contrário, marca uma transição entre esta fase da trajetória escolar e o outro nível, mais avançado, que é o Ensino Superior.

Se acompanharmos a história da educação brasileira, comprovamos o papel dicotômico que esta desempenha quando se trata de oferecer educação à população, gerando críticas dos educadores em relação à coexistência de escolas para os pobres e escolas para os ricos. Ora, o cenário que se desenha evidencia as melhores condições e oportunidades de formação para os ricos, cuja educação está mais voltada para atividades mais valorizadas e bem remuneradas, em consonância com suas habilidades. Por outro lado, a educação para os pobres é destinada à sua inserção no mercado de trabalho, ou seja, é uma educação mais instrumentalizada, com um leque de opções extremamente restrito, quase nunca contemplando habilidades específicas deste jovem, mas a urgência em que este seja inserido no mercado de trabalho e possa contribuir com as despesas domésticas. A escola para os ricos vislumbra uma longa trajetória de formação, incluindo ensino superior, especialização, mestrado e doutorado, sendo o Ensino Médio o caminho para se alcançá-lo nas escolas privadas.

Atualmente, há uma grande discussão e fortes críticas ao novo Ensino Médio, que foi instituído pelo governo federal através da Medida Provisória (MP) nº 746/2016, transformada na Lei nº 13.415/2017, que desconsiderou, de acordo com Costa e Silva (2019) o Plano Nacional de Educação, vigente até 2024.

As medidas provocaram profundas mudanças no Currículo do Ensino Médio. Dentre elas, podemos citar: a possibilidade de "escolha" pelo aluno de um itinerário formativo (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas/Sociais e Formação Técnica/Profissional); o aumento da carga horária obrigatória; a ampliação progressiva de todas as escolas de Ensino Médio para ensino integral; a possibilidade de atuação de professores sem licenciatura (notório saber) na área de formação técnico-profissional. Vale

lembrar que essas alterações surgem ao mesmo tempo em que o governo federal aprovou o congelamento dos gastos públicos por vinte anos (Emenda Constitucional nº 95/2016).

Fazendo um percurso histórico no que diz respeito às políticas públicas para o Ensino Médio, percebe-se que a lei n. 13.415/2017 (Reforma do Ensino Médio) reforça a ideia de um ensino voltado à formação técnica, em contradição com as finalidades do Ensino Médio propostas na LDB n. 9.394/96, as quais visam a formar o estudante em sua integralidade. O Novo Ensino Médio surgiu num contexto de ruptura democrática, em que o então presidente da República Michel Temer lançou mão de diversas reformas neoliberais que extinguiram direitos, inclusive, abandonando discussões já iniciadas sobre o Ensino Médio, retirando dos jovens o direito a uma educação de qualidade. Dessa forma, verificar a relação da implementação do "novo" Ensino Médio e a possibilidade de discussão de projetos de futuro dos jovens estudantes constitui-se no problema desta pesquisa, assim como no marco teórico.

Esse nível de ensino no Brasil foi e continua sendo uma arena de disputa; de um lado, encontram-se os interesses das políticas neoliberais consideradas como referências na formação de conhecimentos e de habilidades e competências indispensáveis ao modelo de trabalhador necessário aos setores produtivos, de outro, os interesses de parte da sociedade brasileira que defende uma educação democrática voltada para a formação integral do jovem enquanto cidadão de direitos (GRACIOLI, 2006).

Assim, o objetivo geral desta pesquisa é discutir sobre os projetos e as perspectivas de futuro de jovens estudantes do Ensino Médio em uma escola pública de uma cidade do sudoeste do Estado de Minas Gerais. Os objetivos específicos foram assim delimitados:

- Analisar, a partir da trajetória que realizam pelo Ensino Médio, como os jovens elaboram seus projetos de futuro;

- Conhecer as expectativas e projetos de futuro dos jovens em relação ao estudo e ao trabalho;

- Verificar se o período de interrupções das aulas presenciais, ocasionado pela pandemia de Covid-19, interferiu na elaboração de projetos de futuro dos jovens;

- Levantar as demandas para o Ensino Médio a partir das proposições dos alunos para apresentar à escola pública participante da pesquisa.

O Ensino Médio, nas últimas décadas do século XX, sofreu forte influência das políticas neoliberais que visam à formação de mão de obra para atender as exigências da

sociedade capitalista, e que, por sua vez, atrelaram o Ensino Médio às exigências do mundo empresarial.

Não obstante, o Ensino Médio é para a maioria dos jovens brasileiros, o caminho obrigatório para alcançar o futuro profissional. Com a universalização do Ensino Fundamental, o fluxo de alunos aumentou, gerando um crescimento no número de matrículas no Ensino Médio. Por conseguinte, o Ensino Médio, como era de se esperar, ganhou feições de ensino de massa, comprometendo a qualidade do ensino que antes era destinado às classes privilegiadas, e que, diante desta falta de confiança nos padrões de qualidade, começam a investir em escolas privadas na preparação de seus filhos para o Ensino Superior.

A escola pública de ensino médio é a única escola acessível aos jovens filhos de famílias de baixa renda, representando para eles uma das poucas portas para o conhecimento e de construção de credenciais de acesso ao emprego e ao ensino superior.

Conhecer os projetos e perspectivas de futuro que os jovens formulam nessa etapa da escolaridade significa estar de posse de informações que permitem a formulação, principalmente, de políticas públicas de educação e trabalho, e servem para projetar recursos para atender às suas demandas.

Nesse sentido, analisamos de que modo a tríade educação escolar, juventude e seus projetos de futuro se organizam no Ensino Médio. De variadas formas, a sociedade veicula a mensagem de que a juventude não tem plenitude enquanto tal, mas é momento de preparação, terreno do qual se espera uma colheita para o futuro. Isto significa que esta fase da vida só faz sentido quando projetada para o futuro, e o jovem já tiver cumprido sua educação formal e estiver inserido no mercado de trabalho. Neste processo há bifurcações. Para muitos, a juventude termina rapidamente, já para outros, como tratado anteriormente, poderá ser mais longa, isto dependerá das condições socioeconômicas de cada jovem.

Dessa forma, a pesquisa realizada com jovens de uma escola de uma cidade do sudoeste mineiro evidenciou quais são os projetos de futuro dessa juventude e de que forma o ensino médio contribui (ou não) para tal. A pesquisa está estruturada em três seções. Na primeira seção, apresentamos uma discussão sobre o processo de aprovação da BNCC do ensino médio e reflexões importantes que permeiam a lei 13.415/17, bem como analisamos o currículo mineiro e o currículo de ensino médio integral adotado pela escola pesquisada. Na segunda seção, discutimos a construção de projetos de futuro pela juventude do ensino médio. Também apresentamos resultados de uma pesquisa realizada nas plataformas CAPES e

Repositório UNESP, que se constituem em uma forma de identificar as discussões realizadas por pesquisadores sobre a temática em tela. Por fim, na última parte do trabalho, foram apresentados os dados e a análise das entrevistas realizadas e dos grupos de discussão.

Esta pesquisa se caracteriza por uma investigação social de caráter científico. Portanto, a metodologia utilizada se pauta em procedimentos empíricos controlados, que possibilitaram mapear contextos distintos, bem como fazer uma análise tanto das demonstrações padronizadas quanto das alterações significativas do objeto estudado. Para tanto, recorremos ao método de apuração próprio das pesquisas sociais.

A opção pela pesquisa qualitativa se justifica pelo encadeamento entre a teoria e a realidade empírica, permeada por um leque de significações e ressignificações que fazem parte do universo dos jovens estudantes, como aspirações, sonhos, comportamentos, expectativas e crenças. Ao optar pela abordagem qualitativa, esperamos lançar novos olhares para os sujeitos pesquisados, cujos processos de vida pessoal, escolar e perspectivas são valorizados numa angulação mais sensível e abrangente. Nesse sentido, utilizamos uma prática dialógica com os jovens, para que, neste processo, eles estivessem no centro da narrativa, protagonizando-a. Para isso, esta prática foi concretizada através de entrevistas semiestruturadas e grupos de discussão. As entrevistas e os grupos de discussão permitiram um contato direto da pesquisadora com os jovens e o diretor, além de um arsenal de informações que foram tratadas.

Saber o que os jovens estudantes pensam, como vivem e como utilizam o espaço, o tempo, o que levam para a vida daquilo que aprendem na escola, seus projetos atuais e de futuro, foi também uma opção teórica/metodológica, que validou a certeza de que eles têm o que dizer e, ainda, de que o que eles disseram contribuiu para compreensão do papel do Ensino Médio na formação dos jovens.

Araújo, Arantes e Pinheiro (2020, p. 25) são exemplos de autores que estudam sobre projeto de vida e nos oferecem uma conceituação para o termo, que se trata de “um objetivo “amplo”, de ordem psicológica, que organiza e dá sentido à vida”. Os autores complementam que esse processo dura o tempo necessário para organizar, mobilizar e traçar objetivos a curto e longo prazo para colocar em prática o que se deseja. Nesta pesquisa, optamos por utilizar o termo *projetos de futuro*, que tem o mesmo significado do mencionado, a fim de diferenciá-lo da disciplina Projeto de vida.

A escola participante dessa pesquisa foi definida a partir do critério de oferta do Ensino Médio integral e regular. A escola participante oferecia, até o ano de 2021, quando a coleta de dados foi realizada – ensino regular e o integral. Optou-se por realizar grupos de discussão com os alunos das duas modalidades de ensino, sendo determinado o número de cinco estudantes do ensino regular e cinco estudantes do ensino integral. Dessa forma, essa pesquisa contemplou um maior leque de realidades, obtendo um rico material tanto para a análise para esta pesquisa, quanto para outras futuras. Os dez jovens, sujeitos dessa pesquisa, foram escolhidos dentre aqueles que manifestarem interesse em participar do trabalho.

Além da realização de dois grupos de discussão, foi feita uma entrevista com o gestor da escola, em que foi possível obter a visão administrativa e pedagógica da instituição sobre a relação do Novo Ensino Médio e a construção de projetos futuros pela juventude.

As entrevistas e grupos de discussão com os estudantes e a entrevista com o gestor foram realizadas de forma presencial, na escola, respectivamente nos meses de dezembro de 2021 e janeiro de 2022, seguindo todos os protocolos de segurança para a Covid-19, estipulados pela Secretaria de Estado de Educação para as escolas públicas mineiras, como uso de máscara e uso de álcool gel. A todos os participantes que aceitaram participar da pesquisa foi explicado os objetivos da pesquisa e sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que em seguida foi preenchido e assinado.

Com relação à coleta de dados, inicialmente, realizamos uma vasta pesquisa bibliográfica a fim de buscar embasamento para a pesquisa. Foi feito levantamento, seleção e fichamento de livros, teses e artigos, em meio impresso ou digital, a fim de encontrar estudos relevantes sobre o tema de pesquisa.

Utilizando a pesquisa por meio da tríade “Juventude – Ensino Médio – Projeto de Futuro”, foi realizada uma busca pelas plataformas da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e pelo Repositório UNESP (Universidade Estadual Paulista).

Concomitantemente à pesquisa bibliográfica, de forma presencial, realizamos contato via telefone com a escola definida para a pesquisa, agendando um dia para apresentação da pesquisa ao gestor. No mesmo dia, explicamos sobre a pesquisa e fizemos convite aos estudantes do ensino médio regular que gostariam de participar, agendando o dia da entrevista e do grupo de discussão. Nesse dia de conversa, apresentamos o TCLE aos estudantes participantes da pesquisa, solicitando a assinatura dos responsáveis ou dos que já eram maiores

de idade. Outro dia, conversamos com os estudantes do ensino médio integral, e os jovens que queriam participar se manifestaram. Então, agendamos a entrevista e o grupo de discussão e apresentamos o TCLE, solicitando assinatura.

A entrevista semiestruturada com o gestor da escola foi agendada via telefone para o mês de janeiro de 2022. Para a gravação, utilizamos o gravador de voz do próprio celular. Em seguida, os dados foram transcritos pela pesquisadora para a ferramenta Word e salvos no Drive para que, na sequência, fosse realizada a etapa de análise de dados.

Após a "tabulação" dos dados dos questionários, que constituem o *corpus* da pesquisa, os assuntos foram agrupados como unidades de registro e reunidas a elementos temáticos comuns.

No tratamento dos resultados foi realizada a análise e interpretação dos resultados. Assim, a pesquisadora utilizou os pressupostos teóricos, que deram embasamento e as perspectivas para o estudo. Nesse sentido, a interpretação dos dados teve sentido a partir da relação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica.

Nessa etapa da investigação, o cotidiano da escola e as aspirações dos jovens estudantes do Ensino Médio, bem como o contexto histórico constituíram o núcleo da investigação. Para tanto, foi fundamental a compreensão dos jovens sujeitos da investigação como marco referencial, pois, para além de qualitativa, a pesquisa deve ser humanista. Nesse sentido, uma escuta atenta, efetiva e embalada pelo afeto e respeito à fala dos jovens tornaram os seus projetos de futuro centrais nesta investigação.

Com base nesses pressupostos, os objetivos específicos foram retomados e analisados de acordo com os dados coletados, dialogando com os referenciais teóricos. Para a análise do primeiro objetivo, que visa discutir como o "novo" Ensino Médio está sendo implementado nas escolas públicas da cidade em questão, foram analisados os dados das entrevistas com alunos e com o gestor, por meio de conversas com as pesquisas de Marilia Sposito, Paulo Carrano e José Machado Pais.

Em seguida, buscando compreender o que pensam os jovens sobre futuro, buscou-se analisar como esses jovens elaboram seus projetos de futuro a partir da trajetória que realizam pelo Ensino Médio e conhecer as suas expectativas e projetos de futuro, com a análise dos dados obtidos a partir dos grupos de discussão realizados com dez jovens de uma escola pública de uma cidade do sudoeste mineiro, buscando dialogar com os autores Juarez Tarcisio Dayrell, Acácia Zeneida Kuenzer, Gaudêncio Frigotto, além daqueles citados para análise do

primeiro objetivo específico. Por fim, para atender ao último objetivo foram levantadas as demandas para o Ensino Médio, a partir da visão dos alunos para apresentar à instituição pública de educação participante da pesquisa, como produto deste trabalho de pesquisa.

É importante ressaltar que o trabalho de interpretação focou as sutilezas das afirmações, buscando captar o que se esconde tanto por trás das palavras ditas como das não-ditas. Afinal, uma escuta profícua e com sentidos só se realiza quando o pesquisador se dispõe a ouvir para além do que é dito, e busca alcançar o que o sujeito quer dizer ou o que queria ter dito e ainda não disse. Só assim, foi possível chegar perto do que as palavras significam e analisá-las com o devido rigor e profundidade.

1 BNCC DO ENSINO MÉDIO: PALCO DE DISPUTAS

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em específico do Ensino Médio, vem sendo palco de grande discussão e disputa. De um lado, há os grupos para os quais, sem uma base comum, o sistema educacional se torna desigual. Do outro lado, há um grupo segundo o qual a desigualdade social dos sistemas educacionais nasce da ausência ou desequilíbrio do investimento na carreira do professor e das próprias instituições.

Com a unificação do currículo, diversos itens que podem fazer sentido a uma escola poderão não o fazer à outra, pois o currículo precisa estar contextualizado às necessidades de cada instituição. Os estudantes integrantes das escolas têm realidades, vivências e projetos de futuro diferentes. Ao trazer uma proposta antidemocrática e centralizadora para todas as escolas do país, a BNCC do Ensino Médio anulou todas as iniciativas das escolas que caminhavam para a autonomia, descentralização e democratização curricular.

Nossas reflexões corroboram com as análises de autores como Lopes (2018), que defende a impossibilidade de um currículo único para todas as escolas pela justificativa de que cada uma faz sua própria interpretação do currículo:

> Uma base curricular, por mais detalhada e explícita que seja, será lida contextualmente de formas diferentes. Professores e professoras com formações diferentes, escolas com diferentes condições de trabalho, histórias de vida diferentes dos alunos e alunas, docentes com salários e comprometimentos distintos com a prática educacional, interesses diferentes e, sobretudo, relações dinâmicas entre sujeitos e contextos farão com que o currículo seja interpretado de forma diferente. Ao mesmo tempo, essa interpretação, realizada de forma imprevisível, nunca é completa (pura diferença), nunca é o suposto caos do qualquer um entende o que bem quiser. Seja porque há tradições curriculares que balizam a interpretação, seja porque há relações de poder que limitam as possibilidades de sentidos, a interpretação também tem seus limites contextuais. Talvez por isso a noção de tradução vem sendo importante para pensar teoricamente sobre a interpretação das políticas de currículo. (LOPES, 2018, p. 26).

Ainda que esteja clara a impossibilidade de homogeneização curricular nas escolas, houve grande insistência para a aprovação da BNCC, apresentada como salvadora da qualidade da educação nas escolas. Nesta seção, discutiremos o processo de aprovação da Base do Ensino Médio. Através deste processo, percebemos que o que entendem por qualidade resumiu-se em seleção de conteúdo a serem ensinados em cada etapa e, pela ênfase em

avaliações desta aprendizagem com sistemas de avaliação já direcionados. Motta e Frigotto (2017) analisam bem a ênfase nas avaliações e os seus reais objetivos:

> O PISA e, no caso do Brasil, o IDEB passaram a ser instrumentos de definição de qualidade, o que na perspectiva crítica não pode servir de parâmetro de qualidade de ensino. É nessa seara que a reestruturação do currículo do Ensino Médio é posta como urgente: melhorar o desempenho no IDEB e no PISA, flexibilizando o currículo de forma a facilitar as escolhas das disciplinas que os jovens das classes populares teriam menor dificuldade e, com isso, provavelmente, melhor desempenho nas avaliações em larga escala [...] (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 365).

Além disso, fica evidente também a desqualificação dos profissionais da escola, como se estes fossem incapazes de ensinar sem uma *base* que os direcione. É fato que muitas Secretarias optam por um Currículo Nacional em função de todo o trabalho para organização dos debates – o que, de fato, exige muito – ou pela ausência de profissionais capacitados. A solução para essa problemática foi o inverso do caminho ideal – a homogeneização – quando o correto seria o investimento em capacitação e descentralização, para atender às necessidades de cada sistema de ensino. A qualidade da educação, conforme analisa Kuenzer (2017), com a atual BNCC do Ensino Médio, passa a ser medida por resultados esperados, baseados em modelos internacionais, ao passo que questões como investimentos em infraestrutura e valorização docente são preteridos.

Macedo (2018) explica que estudos nacionais e internacionais mostram que currículos centralizadores têm falhado e que as políticas públicas, para surtirem efeito em relação às suas propostas, precisam nascer do lugar onde se pretende intervir. Exemplos claros disso são os casos da Finlândia e dos Estados Unidos:

> O exemplo da Finlândia (Sahlberg, 2015) é icônico ao demonstrar que as políticas curriculares podem ser pensadas na escola, se houver valorização dos professores e financiamento adequado para a educação. Por outro lado, os resultados da aplicação do Common Core americano vêm demonstrando que não há redução nos níveis de desigualdade social e racial com políticas centralizadas, ao contrário (RAVITCH, 2013 *apud* MACEDO 2018, p. 30).

Sabemos que, por trás da aprovação da BNCC, principalmente do Ensino Médio, implementado pela lei 13.415/2017, há fortes interesses de empresas privadas nacionais e internacionais, já que a educação é um espaço de grande possibilidade de lucros envolvendo: formação de professores; fornecimento de livros didáticos; preparação dos jovens para o mercado de trabalho, dentre outros, como mostram as ponderações abaixo:

> Sendo que mais de 80% das matrículas da educação básica estão concentradas na escola pública, o setor privado mercantil e/ou neoconservador disputa o conteúdo da educação e busca parametrizá-lo por meio de instrumentos de avaliação, de modelos de formação de professores e da produção de materiais didáticos, etc. É uma disputa por projetos de educação e de sociedade para a qual se torna funcional o que se prevê a BNCC. (ADRIÃO; PERONI, 2018, p. 52).

O Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio publicou em 2016, um Manifesto contra a proposta do Ministério da Educação de Michel Temer. No documento, defenderam a educação como direito comum a todos e se mostraram contrários à educação que nomearam de 'migalhas' para os jovens mais pobres. Defendendo a até então Diretriz Curricular Nacional para o Ensino Médio, o Movimento acredita na última etapa da educação básica como aquela que deve garantir o pleno desenvolvimento intelectual, social, cultural, moral do ser humano, para que sejam capazes de serem críticos e autônomos. O Movimento defende um currículo carregado de sentido e orgânico, com maior diálogo entre os componentes curriculares, em oposição à fragmentação do conhecimento, que em um momento prepara para o ensino superior e outro, prepara para o mercado de trabalho.

Pensando nessas questões apresentamos, a seguir, as discussões detalhadas em torno da aprovação da BNCC do Novo Ensino Médio e, por último, apresentaremos como se organiza o Ensino Médio Integral em Minas Gerais e na cidade onde se realiza esta pesquisa.

1.1 A APROVAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO

O Novo Ensino Médio teve início num contexto de golpe, através da aprovação da Medida Provisória nº 746, em 22 de setembro de 2016, emitida apenas 22 dias após Michel Temer ter assumido a presidência da república. De acordo com a ementa da MP, posteriormente convertida na lei 13.415/17:

> 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, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. (BRASIL, 2016).

A iniciativa de uma reforma educacional de tamanha importância, que atinge diretamente a vida dos milhares de jovens brasileiros, que iniciou por meio de uma Medida Provisória, mostra o quão autoritário e antidemocrático foi o governo, conforme analisam Silva e Scheibe (2017). Além disso, de acordo com os estudos de Ferreira (2017), a lei 13.415/17 carrega o mesmo ideário das políticas educacionais para o Ensino Médio da época da ditadura Vargas, da ditadura militar e das reformas dos anos 1990.

De imediato, a MP foi amplamente divulgada, sendo discutida na grande mídia. Chamou a atenção a exclusão da obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia, Sociologia, Educação Física e Artes, e a possibilidade de pessoas com "notório saber" atuarem na formação técnico-profissional. Segundo Ferreti e Silva (2017), a grande ênfase midiática dada a estes dois itens omitiu outros tão significativos quanto esses, quiçá de maior relevância, que é a proposta de alteração de todo o currículo e a autorização de financiamento de instituições privadas por meio de recursos públicos, como parte de oferta de formação dos estudantes.

Vivenciamos um novo momento de disputas do Ensino Médio, presente em toda sua história. De acordo com Ferreti e Silva (2017), passados 20 anos da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e quatro anos após a homologação das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), o contexto de aprovação da MP nº 746 e da BNCC é de golpe, e os documentos resgatam ideias neoliberais e privilegiam a formação por competências. Os autores observam uma questão que se faz pertinente destacar. As pessoas que ocuparam os cargos do MEC à época da aprovação da MP nº 746 são as mesmas da época da elaboração das primeiras DCNEM, no governo Fernando Henrique, em 1998, Maria Helena Guimarães de Castro e outros nomes, conforme cita Gracioli (2019), resgatando a proposta de adequação do ensino médio ao ideário de mercado e de mecanismos internacionais, propostos anteriormente. Cunha (2017), nos relata que Maria Helena de Castro esteve à frente da presidência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) durante todo o governo Fernando Henrique, além de também comandar secretarias nos governos de São Paulo, durante os governos de José Serra e Geraldo Alckmin. No governo Temer, atuou como secretária geral, sendo a responsável pela Medida Provisória nº 746/2016, recuperando suas propostas de um Ensino Médio preparatório para o Ensino Superior para alguns poucos e formação para o mercado de trabalho para os jovens mais pobres. De acordo com Silva (2018), as justificativas para a Reforma, apresentadas abaixo, evidenciam que o ideário das propostas curriculares é o mesmo de meados dos anos 1990, ou seja, retrocedemos na história.

As quatro justificativas para a reforma do Ensino Médio, abaixo expostas, foram apresentadas na Exposição de Motivos para a MP nº 746 e sintetizadas pelos autores Ferreti e Silva (2017, p. 393):

> o baixo desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, conforme o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); a estrutura curricular com trajetória única para o conjunto de estudantes, cuja carga compreende 13 disciplinas, considerada excessiva e que seria a responsável pelo desinteresse e fraco desempenho; a necessidade de diversificação e flexibilização do currículo, tomando por modelo os países com melhor desempenho no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA); o fato de que menos de 17% dos alunos que concluem o ensino médio acessam a educação superior, e que cerca de 10% das matrículas estão na educação profissional como justificativa para a introdução do itinerário "formação técnica e profissional.

De acordo com Silva e Scheibe (2017), esses argumentos aproximam o Ensino Médio da proposta de mercado da escola pública, pois são pragmáticos ao apontarem as mudanças a serem feitas, como por exemplo, quando abordam o desempenho dos jovens nas avaliações e o baixo ingresso dos estudantes no ensino superior. Tais argumentos mostram a necessidade de atrelar o Ensino Médio ao mercado de trabalho. Os autores analisam que, com a organização curricular pautada em competências, o papel da escola se torna também pragmático e reducionista. Vale ressaltar que apenas os convidados a emitir suas opiniões em audiências públicas, como CONSED e Movimento Todos Pela Educação, ligados a instituições empresariais ou de educação privada, além de representantes do próprio governo, foram os únicos a se posicionarem favoráveis à MP nº 746. Como mostram Ferreti e Silva (2017), a crítica à MP veio apenas de representantes de movimentos sociais, entidades acadêmicas ou pessoas ligadas à esfera pública da educação.

O interesse de grupos privados pela educação não é exclusividade brasileira. Ao contrário, percebe-se um movimento mundial de investidores interessados nesse setor. De acordo com Robertson e Verger (2012), as chamadas parcerias público-privadas em educação (PPPE) se expandiram rapidamente e estão ligadas ao estabelecimento de regras de mercado para o segmento.

Há um grupo que defende a PPPE como um bom meio de financiamento da educação que agrega o melhor do público e do privado, a fim de resolver velhos problemas educacionais. Porém, outro grupo analisa a PPPE como um dos primeiros passos para a privatização. Robertson e Verger (2012) analisam que as PPP estão cada vez mais organizadas

e se constituem num segmento empresarial em rápido crescimento. Ademais, as práticas de atuação das PPP na educação são controversas.

Segundo Freitas (2018), o reconhecido jornal *The Washington Post* publicou um artigo analisando como o bilionário Bill Gates financiou o Common Core norte-americano – o que seria a nossa BNCC aqui no Brasil – com enfoque na leitura e na matemática. O discurso para a mudança era que faltava uniformidade na educação norte-americana. Conforme analisa o autor, o que aconteceu no Brasil foi idêntico ao que aconteceu nos Estados Unidos; o que difere é apenas o financiador, que, no caso de nosso país, foi Jorge Paulo Lemann.[1]

Adrião e Peroni (2018) analisam que o crescente envolvimento e interesse dos governantes e segmentos privados revelam o desejo pela gestão corporativa da educação pública, modelo sugerido pela Campanha Latino-Americana pelo Direito à Educação, por meio da qual os grupos empresariais, não necessariamente ligados à educação, se articulam com os governos para definirem políticas educacionais. Sendo assim, as autoras concluem que a BNCC é resultado desse tipo de gestão educacional.

Redução do currículo, aumento das horas diárias de estudo e do ano letivo, padronização do desempenho dos estudantes por meio de avaliações. Tudo isso reforça que a reforma do ensino médio faz parte de uma agenda global, cujo objetivo é reduzir a educação a padrões mínimos de acordo com as necessidades do mercado capitalista atual. Para isso, veremos a atuação cada vez maior dos mercados educacionais (FERREIRA, 2017).

Segundo Robertson e Verger (2012), as PPPE funcionam como um guarda-chuva, pois, enquanto a lógica de mercado está inserida na educação, justamente pela presença do setor privado, o Estado garante o ambiente favorável para tal implementação, além, é claro, do financiamento. A ação das empresas privadas está embasada na oferta de educação de qualidade e garantia de equidade. No entanto, o que se percebe é que essa atuação, a nível mundial, não tem favorecido os mais pobres e os países de baixa renda, concluem os autores, que ainda completam:

> Em relação ao assunto, repetimos Stoer e Magalhães (2002), segundo os quais, quando o novo contrato social entre o Estado e seus cidadãos é mediado por relações de mercado, o que está sendo constituído é um sujeito como consumidor e não um sujeito que opera no âmbito do público/político (ROBERTSON; VERGER, 2012, p.1150).

[1] Economista e empresário suíço-brasileiro considerado em 2019 pela Forbes como o segundo homem mais rico do Brasil. Lemann é fundador da Fundação Lemann, uma organização sem fins lucrativos criada em 2002.

Conforme apresenta Silva (2018), a lei 13.415/17 recupera um “empoeirado discurso” – e, diga-se de passagem, interrompido – que estava presente nos Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais da década de 1990. A definição de competência, que na década de 1990 trazia a ideia de competitividade, é resgatado pelo texto da Reforma do Ensino Médio com uma nova roupagem: a adequação da educação às perspectivas do mercado de trabalho.

Silva e Scheibe (2017) enfatizam que as instituições que formam o Movimento em Defesa do Ensino Médio marcaram presença nas audiências públicas e manifestações contrárias à MP nº 746 pelo país, destacando-se as ocupações feitas por estudantes em mais de 1200 escolas, Institutos Federais e Universidades do Brasil.

Para Ferreti e Silva (2017), as audiências públicas revelam a disputa pela finalidade, conteúdos e formas do ensino médio brasileiro. Quando se discute a adequação da educação ao sistema de mercado, o atrelamento do desempenho dos estudantes às avaliações, a diminuição do acesso ao ensino superior por meio da oferta de cursos técnicos, por exemplo, percebe-se o cenário de disputas pela hegemonia em torno de um projeto de sociedade. A constatação, por parte dos autores, de que as audiências públicas privilegiaram alterações/sugestões de pessoas ou grupos simpatizantes do então presidente Michel Temer, evidencia a escolha por um grupo em detrimento dos demais.

A MP nº 746 se transformou no Projeto de Lei (PL) nº 34/2016, que, aprovado na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, foi sancionado e, em seguida, publicado no Diário Oficial da União (DOU) como Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

1.2 LEI 13.415/17: ANÁLISES NECESSÁRIAS

O Novo Ensino Médio surgiu num contexto de ruptura democrática, no qual o então presidente da República, Michel Temer, lançou mão de diversas outras reformas neoliberais que extinguiram direitos, abandonando, inclusive, discussões já iniciadas sobre o Ensino Médio. Esse nível de ensino no Brasil foi e continua sendo uma arena de disputa. De um lado, encontram-se os interesses das políticas neoliberais consideradas como referências na formação de conhecimentos e de habilidades e competências indispensáveis ao modelo de

trabalhador necessário aos setores produtivos. De outro, os interesses de parte da sociedade brasileira que defende uma educação democrática voltada para a formação integral do jovem enquanto cidadão de direitos (GRACIOLI, 2006).

A atual reforma do Ensino Médio não é a primeira realizada, sendo possível mesmo afirmar que em todas elas não houve participação dos jovens, entendidos como adultos para, por exemplo, votar e escolher seus governantes. Mas, contraditoriamente, são vistos como incapazes de opinar pelo futuro de sua própria educação. Dessa forma, o Novo Ensino Médio desconsidera a vivência e a capacidade das juventudes, suas aspirações e vontades, principalmente aquelas das camadas socioeconomicamente vulneráveis. Ao contrário, oferece como perspectiva uma educação preparatória para o mercado de trabalho.

Com a justificativa dos defensores da Reforma do Ensino Médio de que a urgência da mudança tinha a finalidade de melhorar a educação dos jovens, a lei 13.415/17 altera três leis extremamente importantes: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), a lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Trata-se de mudanças que atuam diretamente na alteração da finalidade da educação brasileira, no currículo, financiamento e no trabalho dos professores, sendo considerada ilegítima, pela forma como foi gestada. (Araújo, 2018)

O contexto em que a lei 13.415/17 foi concebida, de golpe e de aprovação de diversas leis, como a reforma trabalhista e a PEC do congelamento dos gastos públicos - PEC 55 (Brasil, 2016), nos faz entender que a Reforma do Ensino Médio é uma continuidade de ações planejadas pelo governo e pelos apoiadores privatistas que, visando seus próprios lucros, retiram direitos garantidos, gerando exclusão e desigualdade social.

Prosseguindo dentro dessa lógica excludente da Lei 13.415/17, a definição de aumento progressivo da carga horária para 1800 horas anuais – sendo sete horas diárias e a carga mínima de 1000 horas anuais. Diariamente cinco horas, mostra, primeiramente, conforme já citamos, o descaso do governo e seus apoiadores com os investimentos públicos para o ensino médio, visto que a ampliação da carga horária diária deveria ampliar também os gastos. Sendo assim, as cinco horas diárias, mínimo possível, atende aos interesses dos que apoiam a ampliação e exime o governo de maiores investimentos. Além disso, conforme analisam Leão (2018) e Kuenzer (2017), a lei exclui o aluno que estuda e precisa trabalhar, e não apresenta nenhuma proposta para o ensino noturno. De acordo com os autores, o texto

apenas cita a oferta de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e um ensino regular em consonância com as condições do estudante, sem detalhar quais ações seriam propostas. Dessa forma, a lei tende a, de fato, colaborar com a ampliação das desigualdades, contribuindo para o aumento da evasão escolar de um importante número de jovens trabalhadores.

O caráter antidemocrático da lei 13.415/15, marcada pela ausência de discussão com os jovens, pais, professores, representatividades científicas e educacionais – mesmo com diversas manifestações contrárias aqui apresentadas – e a aprovação em tempo recorde de cinco meses nos mostra o claro posicionamento pelo atendimento dos interesses dos grupos empresariais que, de acordo com Araújo (2018) e Kuenzer (2017), foram os principais interlocutores da reforma.

Duarte (et al. 2020) fazem análises importantes com relação às perdas de direitos sociais ocasionadas pela reforma do ensino médio. Os autores afirmam que a lei 13.415/17 representa um retrocesso, pois rompe com a finalidade da educação proposta na LDB 9394/96, ao almejar uma educação extremamente voltada para atender aos interesses mercantilistas, mostrando-se claramente desinteressada em melhorias na qualidade da educação, apesar deste ser o seu discurso.

Um dos pontos de maior discussão na Reforma do Ensino Médio diz respeito à flexibilização do currículo. Primeiramente, precisamos enfatizar a análise de que a proposta de flexibilização permeia todas as reformas propostas e aprovadas pelo governo Michel Temer. Sempre com a justificativa de liberdade de escolha, a ideia da flexibilização do currículo é falsa. De acordo com Ferreti e Silva (2017), os estudantes não poderão escolher o itinerário a ser cursado, uma vez que a sua distribuição pelas escolas ficará a cargo dos sistemas estaduais de educação e, obviamente, as escolas não oferecem todos os cinco percursos possíveis – Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da natureza e suas tecnologias, Ciências humanas e sociais aplicadas e Formação técnica e profissional. Araújo (2018) complementa este pensamento sinalizando que os itinerários, na verdade, fragmentam a educação dos jovens, passando uma falsa ideia de liberdade de escolha, ampliando ainda mais as desigualdades. Nesse sentido, é relevante enfatizar que os estudantes das instituições de ensino privadas certamente terão acesso a todos os itinerários, haja vista que as escolas já desenvolviam uma educação com carga horária ampliada. Por outro lado, os jovens das escolas públicas serão limitados aos percursos disponíveis.

Sem a obrigatoriedade de oferecer todos os itinerários formativos, a flexibilização serve apenas para os governos. Para os jovens, limita suas escolhas, reduz o seu leque de opções e de formação, enrijecendo o seu percurso em função da impossibilidade de mudança do itinerário escolhido. Ademais, salta aos olhos o claro interesse em distanciar os jovens das universidades, afirma Leão (2018). Goulart e Cássio (2021) analisam que as propostas da reforma do Ensino Médio tentam desviar o foco daquilo que ela realmente produz: um rompimento da escola pública com a universidade e com as melhorias realmente urgentes à essa escola. Como podemos constatar, estamos diante de uma proposta que nega o direito a uma formação básica comum, concluem Ferreti e Silva (2017). A justificativa utilizada é de que o jovem é digital e não aguenta mais o grande número de disciplinas – oculta o verdadeiro problema, explicitado por Frigotto (2016, p. 331):

> uma escola degradada em seus espaços, sem laboratórios, sem auditórios de arte e cultura, sem espaços de esporte e lazer e com professores esfacelados em seus tempos trabalhando em duas ou três escolas em três turnos para comporem um salário que não lhes permite ter satisfeitas as suas necessidades básicas. Um professorado que de forma crescente adoece. Os alunos do Movimento Ocupa Escolas não pediram mais aparelhos digitais, estes eles têm no seu cotidiano. Pediram justamente condições dignas para estudar e sentir-se bem no espaço escolar.

Kuenzer (2017) corrobora com essa análise e adverte que, com a não obrigatoriedade da oferta de todos os itinerários pelas escolas, a consequência será a redução da oferta, privilegiando áreas que demandam menos professores qualificados e investimentos. A autora reforça que, com essa iniciativa, a Reforma resolveu, ao mesmo tempo, dois grandes problemas: a falta de professores e a dificuldade de investir em infraestrutura para as escolas.

Para Silva (2017), a definição das competências pela BNCC do Ensino Médio é uma forma de controle – um controle dos estudantes e das escolas – tradicionalmente utilizado por meio de avaliações e currículo. Dessa forma, prioriza-se o resultado, sem que se tenha conhecimento dos processos que levaram até ele. Assim completa a autora:

> O currículo organizado com base em disciplinas isoladas, ordenadas em razão de uma complexidade linear dos saberes, muitas vezes sem significado para os alunos, de fato precisa ser superado. Mas essa superação certamente não há de ocorrer à revelia das escolas. A reforma, sem a participação dos professores, é limitada deste o seu início. O currículo deve ser pensado e proposto tomando-se sempre como referência a escola em suas práticas reais, considerando-se os saberes produzidos pelos professores, as intenções da formação e as condições em que ela se processa. (SILVA, 2017, p. 13).

Ainda sobre a temática da flexibilização, Kuenzer (2017) analisa que a lei 13.415/17 permitiu que, dentro da formação técnica e profissional, a escola fizesse parcerias com iniciativas privadas para complementação da carga horária à distância. Trata-se de uma manobra de flexibilização que, de acordo com Leão (2018), visa claramente atender, mais uma vez, aos interesses do mercado de trabalho, pois recursos públicos são repassados aos grupos privados. De acordo com o autor, trata-se também de uma estratégia com vistas a reduzir a ação do Estado, além de abrir portas para a terceirização e a privatização.

Concernente à formação técnica e profissional – considerando-se todos os caminhos que foram abertos através da flexibilização do currículo e do financiamento e as alterações realizadas na LDB 9394/96 e da Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB – pode-se prever que este se torne o itinerário mais oferecido pelas escolas. Trata-se de um modelo de educação que, como anteriormente dissemos, segue uma tendência mundial, orientado pela UNESCO, Banco Mundial e outros, que associam educação e mercado de trabalho.

A realidade que encontramos nas escolas com essa reforma fica evidente nas análises de Goulart e Cássio (2021, s.d.):

> Se o Mercado aponta que designers de jogos ou operadores de planilhas eletrônicas estão em falta, o ensino médio público suprirá essa demanda por mão-de-obra. Já se esses trabalhadores terão o repertório necessário para compreender a lógica das planilhas ou para criar o conteúdo artístico dos jogos e aplicativos, este problema não mais competirá à escola pública. Dirão os mais cínicos que foram os próprios estudantes, no pleno exercício do seu protagonismo, que escolheram trocar a sua formação escolar geral por cursinhos profissionalizantes precários.

As análises de Ferreira (2017) apontam que os países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE – que praticam a flexibilização do currículo por meio de escolhas individuais são mais desiguais, desbancando um dos argumentos para a reforma do ensino médio no Brasil:

> Os cinco países da OCDE (Austrália, Canadá, Finlândia, Japão e Coreia do Sul) que, em 2006, tiveram uma perfomance melhor do que a média em ciências superiores e têm um impacto do meio social sobre a performance do alunos inferior a média não praticam a diferenciação precoce dos alunos (BAUDELOT & ESTRABLET, 2009). Ou seja, não têm uma organização de ensino "flexibilizada" tal como colocada pela Lei nº 13.415/2017. Outras pesquisas citadas por Duru-Bellat (2009) mostram que as desigualdades sociais entre alunos são mais moderadas quanto o "tronco comum" é longo. O inverso acontece em países que têm orientação precoce. Por sua vez, os países da OCDE cujos sistemas de educação são mais estratificados têm a tendência de ter os resultados mais baixos no PISA. (FERREIRA, 2017, p. 305).

O que fica claro, de acordo com Ferreira (2017), é que, observando os resultados da atuação dessa globalização neoliberal, a lei 13.415/17 não contribuirá para melhorar a qualidade da educação, mas, ao contrário, ampliará as desigualdades e reduzirá o desempenho dos estudantes.

Cunha (2017) nos apresenta uma outra importante análise para uma das "intenções" da reforma do Ensino Médio: função "contenedora", justificada pela crise do setor privado do Ensino Superior. Assistimos às falências de faculdades, centros universitários e universidades que levaram à formação de grandes grupos. O autor afirma que a contenção do Ensino Superior pelo Novo Ensino Médio e a redução do financiamento estudantil visam transferir vagas e recursos para os grupos privados. Essa política "contenedora" não é nova; podemos percebê-la na ditadura e nos mandatos do governo Fernando Henrique Cardoso.

Atualmente, de acordo com Cunha (2017), a cultura ideológica favorece as propostas de transferência das universidades públicas para as privadas. Para a cobrança de mensalidades nas universidades públicas haveria de ter uma mudança na Constituição, mas a cobrança certamente atrairia um número maior de interessados para as universidades particulares, com capacidade de pagar as mensalidades, visto que não haveria mais essa vantagem no ensino superior público.

Não bastasse esse cenário, um dos grandes problemas da educação brasileira é a ausência de professores qualificados para a educação básica. Segundo análises de Araújo (2018), corroborando o que anteriormente afirmou Kuenzer (2016) e Goulart e Cássio (2021), a lei 13.415/17 permite aos governos resolver um problema antigo de ausência de professores licenciados na área (Ex.: Física, Química, Sociologia): ao invés de levantar soluções para o problema citado, acabou resolvendo o problema do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED); a permissão de atuação de profissionais com "notório saber" exime, por consequência, as secretarias de educação da contratação de professores licenciados, "resolvendo", assim, para este conselho, o problema da falta de professores. Analisando ainda essa problemática envolvendo os professores, a obrigatoriedade apenas das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática nos três anos do Ensino Médio desvaloriza os professores dos demais componentes curriculares, como se eles fossem supérfluos; além disso, contribui para camuflar o verdadeiro problema.

Ao analisar a lei da Reforma do Ensino Médio, Araújo (2018) – assim como outrora fez Kuenzer (2016) – percebe-se o quão ausente ela está em termos de levantamento e definição de questões primordiais para uma educação de qualidade. Demandas que há tempos são discutidas como primordiais, como infraestrutura, valorização dos professores, formação, recursos pedagógicos são mascarados pelo que Araújo (2018) chama de "supervalorização do currículo", que, ao contrário de apontar para soluções destas questões, mascara a real intenção da reforma.

O que se percebe através da Reforma do Ensino Médio é um problema de processo e de propostas autoritárias. De processo, porque não houve escuta daquelas e daqueles que realmente estão no chão da sala de aula, sejam eles professores ou estudantes. De proposta, porque, através da definição de competências, evidencia-se a perspectiva tradicional do currículo. Os seus defensores acreditam estar aí a solução para os problemas da educação. Na contramão dessa perspectiva, defendemos que qualquer reforma necessita partir de dentro da escola. Inúmeras iniciativas de gestores e professores Brasil afora foram, conforme apresenta Leão (2018), simplesmente ignoradas. Corroboramos com a ideia de Silva (2018), para quem o currículo "deve ser pensado e proposto tomando-se sempre como referência a escola em suas práticas reais, considerando-se os saberes produzidos pelos professores, as intenções da formação e as condições em que ela se processa" (SILVA, 2018, p. 13). Afinal, como analisa Aguiar (2018), qualquer conhecimento, metodologia, ou outro, não faz menor sentido se estiver desconectado da realidade de cada escola.

Freitas (2016) resume bem os problemas do Novo Ensino Médio. Conforme o autor a proposta das escolas públicas, produzida na lei 13.415/17, para a juventude brasileira é de uma educação de tempo integral, não de formação integral, já que vimos que a proposta dos itinerários formativos fragmenta a educação dos jovens. Com a falsa ideia de escolha individual e de elaboração de projeto de vida, essa proposta, na verdade, reforça a dualidade da educação brasileira, excluindo os jovens mais pobres, induzindo-os à formação para o mercado de trabalho, uma vez que têm maior urgência em ganhar seu próprio dinheiro e ajudar a família. Assim, para os jovens mais ricos, com tempo e condições de estudar, o caminho das universidades é certo. O Novo Ensino Médio, como afirma Frigotto (2016), é um retrocesso ao obscurantismo de ideias de autores do final do século XIX, com destaque para Desttut de Tracy. Esse autor considerava ser da própria natureza a existência de uma escola para ricos, rica em conhecimento, frequentada por estudantes com tempo para estudar. Na contramão

disso, haveria uma escola para os pobres, rápida, pragmática, frequentada para alunos sem tempo para estudar, a quem estava destinado o trabalho precoce.

Diante de todas as considerações apresentadas até aqui, é importante refletirmos nessa proposta de Novo Ensino Médio, caracterizada pela não-escuta e por seu visível ideário excludente. Conhecê-lo é fundamental para a proposição de novos rumos e novas políticas que, de fato, atinjam e melhorem a vida intelectual, profissional e emocional dos nossos jovens, valorizando os seus potenciais, e não os preparando apenas para se tornarem uma peça na engrenagem do mercado de trabalho.

Os estudos de Ferreira (2017) nos auxiliam, após analisar os verdadeiros interesses da Reforma do Ensino Médio, a definir o que de fato a educação brasileira necessita. De acordo com a autora, precisamos recuperar a definição de "educação de qualidade" construída coletivamente na Conferência Nacional de Educação (CONAE) em 2014 como:

> Aquela que contribui com a formação dos estudantes nos aspectos humanos, sociais, culturais, filosóficos, científicos, históricos, antropológicos, afetivos, econômicos, ambientais e políticos, para o desempenho de seu papel de cidadão no mundo, tornando-se, assim, uma qualidade referenciada no social. Nesse sentido, o ensino de qualidade está intimamente ligado à transformação da realidade na construção plena da cidadania e na garantia aos direitos humanos. (FERREIRA, 2017, p. 297).

Para Ferreira (2017, p. 303) a Reforma do Ensino Médio reduziu a concepção de educação a uma

> relação de estabelecimento de um currículo estandardizado focado em matemática e língua materna, com processos padronizados de testagem de resultados, garantidos por uma gestão focada nos resultados, que tensiona a redefinição do trabalho docente, com o suporte de um padrão mínimo de financiamento educacional.

Ferreira (2017) analisa que uma reforma do Ensino Médio precisa de oportunizar estudos científicos que estabeleçam diálogo fiel com a realidade dos jovens. Para isso, precisa estar embasada em um projeto de sociedade inclusivo, o que não percebemos na lei 13.415/17. A autora completa que a reforma não consiste em apenas mudar o currículo do ensino médio. O mais importante é compreender para quais juventudes estamos dialogando, quais são suas realidades e, assim, construir uma aproximação da complexa realidade do jovem à ação do professor, na construção coletiva de aprendizagens científicas e culturais. Além disso, Ferreira (2017) deixa claro que, para isso, é necessário investimento e valorização dos professores,

ampliação do acesso e permanência dos estudantes, união entre as redes de ensino e as diversas instâncias de poder, o que não é central, nem secundário nas propostas do Novo Ensino Médio.

Em suma, corroboramos com Moraes (2017) quando afirma que, quanto menos uma sociedade é desigual, melhor é a sua escola e, portanto, a luta por uma educação de qualidade e pela igualdade social, são, na verdade, a mesma luta.

1.3 O NOVO ENSINO MÉDIO EM MINAS GERAIS

Minas Gerais é o segundo estado mais populoso do Brasil, com uma população estimada em 21.411.923 habitantes, de acordo com dados do IBGE, em 2021 e com o maior número de municípios do país, sendo 853. Ainda de acordo com dados do IBGE, o estado possui a quarta maior área territorial do país, sendo 586.513,993 km². O rendimento nominal mensal per capita é de R$ 1.314,00, o décimo maior do país. Seu Índice de Desenvolvimento Humano é de 0,731, o nono no ranking nacional. Especificamente, tratando do Ensino Médio, é o segundo Estado com maior número de matrículas, com 746.518 jovens matriculados e 3.201 escolas que atendem essa etapa. O atual governador do Estado é Romeu Zema Neto, do partido Novo.

O Currículo de Minas Gerais para o Ensino Médio, intitulado "Currículo Referência de Minas Gerais" foi homologado no dia 7 de abril de 2021, em reunião extraordinária do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais – CEE/MG. O documento será implementado em 2022 em todas as escolas do estado nas turmas do 1º ano do Ensino Médio; em 2023, 1º e 2º; e em 2024, nas turmas de 1º, 2º e 3º anos. Para que os professores possam se inteirar do documento, estão sendo oferecidos estudos – não-obrigatórios – através da Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores, um espaço virtual de formação de professores. Além disso, Webnários estão sendo organizados para esses momentos de estudo.

O Currículo Referência de Minas Gerais é um exemplo de quem seguiu perfeitamente a receita proposta pela BNCC do Ensino Médio, por meio da lei 13.415/17. Os elaboradores do documento o intitulam democrático, inacabado, devendo ser complementado de acordo com a realidade de cada escola através do seu Projeto Político Pedagógico (PPP),

mas com diretrizes atentas à BNCC. Apesar de afirmar que foi um documento que contou com a participação de diversos profissionais das escolas em diversos momentos, não foi amplamente discutido como deveria, assim como também ocorreu com a BNCC. O documento cita o – "Dia D" – em que propostas foram discutidas com a Comunidade Escolar e sugestões que foram encaminhadas para os elaboradores do Currículo e consulta pública online aos profissionais, além de ouvir outras instituições. Porém, através de um estudo atento do documento, percebe que ele é uma tradução dos ideários propostos pela lei 13.415/17.

Como também analisaram Goulart e Cássio (2021) no currículo paulista, o Currículo Referência de Minas Gerais traz ideias para projeto de vida, mundo do trabalho, empreendedorismo, cultura digital, currículo flexível – moldado de acordo com a perspectiva do jovem estudante – que desviam o foco da real intenção de tais propostas: atender interesses mercadológicos e romper com a universidade pública do Brasil.

Como já apresentamos neste estudo, a privatização da educação pública é um dos interesses por trás da aprovação da lei 13.415/17 e, obviamente, não está escancarada no currículo mineiro. O currículo foi, como nomeiam Goulart e Cássio (2021), gourmetizado, sendo supervalorizado como aquele que – independentemente de se intitular inacabado – irá solucionar os problemas da evasão escolar, do desinteresse dos jovens pela escola e outras tantas questões. Ora, em nenhum momento se apresenta discussões das condições físicas das escolas e dos baixos salários dos professores, que até pouco tempo em Minas Gerais, era parcelado. O novo currículo é apresentado de forma atraente aos jovens, de modo que eles poderão escolher os percursos que mais se adequam às suas aspirações, porém estes mesmos jovens não irão demorar a perceber que vão faltar laboratórios para suas escolhas, tecnologia de ponta – como cita o próprio currículo – professores motivados e licenciados, restando-lhe poucas opções para além da formação técnica, além de perceberem que, sem uma formação ampla, o ensino superior gratuito se tornará um sonho distante.

Minas Gerais, avança, até mesmo antes da implementação do novo currículo, em uma proposta de privatização do Ensino Médio. Seguindo o ideário privatista dos idealizadores do Novo Ensino Médio, o governo mineiro, de acordo com o Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais – SINDUTE, no dia 28 de abril de 2021, por meio da Secretaria de Estado de Educação – SEE, apresentou o projeto "Somar", cuja proposta é entregar a gestão das escolas de ensino médio à Organizações Sociais – OS, além de destinar recursos da educação para isso. Vale lembrar que a Lei 13.415/17 abriu caminhos, conforme

já apresentamos, para que isso ocorresse: privatização, parceria público privada, destinação de recursos públicos a empresas privadas. Vale ressaltar que, além do projeto "Somar", o governo mineiro também apresentou o projeto "De Mãos Dadas" cujo foco é repassar aos municípios todas as escolas de Ensino Fundamental. Portanto, percebe-se que são projetos que visam retirar do governo toda a responsabilidade pela educação básica mineira. Outro ponto a se destacar é que, ao contrário do que se apresenta no currículo mineiro se intitulando democrático, as duas propostas de lei acima não estão sendo devidamente discutidas com as comunidades.

O projeto "Somar" possui três escolas piloto para início das suas ações. De imediato, as propostas incluem a saída de todos os profissionais, para que as Organizações Sociais responsáveis decidam como proceder. Depois, uma das consequências é o encerramento das eleições democráticas para diretor e vice-diretor escolar. O SINDUTE prevê demissões em massa, desemprego e o fim das eleições democráticas para a gestão das escolas de ensino médio. Lembrando que vivenciamos um momento histórico em que o presidente da República do Brasil dispara diversas falas contra professores, inclusive afirmando que existem educadores em excesso no país.

O Currículo Referência trata incessantemente da recriação da escola para os novos jovens mineiros e a importância de conhecê-los, livre de preconceitos e estereótipos. Cita também a necessidade de uma educação em consonância com a realidade das juventudes e seus projetos de vida, focando constantemente na necessidade de colocá-los como centro do processo educativo. Além disso, o documento reforça a flexibilidade como princípio para organização curricular e a oferta da educação de forma integral. Utilizam diversos autores que estudam as juventudes e o ensino médio, como os referenciais Dayrell, Jesus, Sposito, Carrano e Arroyo, a nosso ver, de forma descontextualizada, pois não significa que estes concordem com o projeto, mas pode transmitir essa ideia a quem não faz uma análise crítica do documento.

Exemplos internacionais, como citamos nesse estudo, reforçam que países que flexibilizaram seus currículos ampliaram as desigualdades e obtiveram os piores resultados nas avaliações, ao contrário de países como a Finlândia, que mantiveram investimento público nas escolas, fomentaram políticas de valorização dos professores e organizaram os currículos em sua quase totalidade de formação geral, alavancaram tanto em resultados educacionais quanto em igualdade social.

A defesa do ensino integral no currículo mineiro é justificada pela necessidade da não hierarquização dos saberes. Mas, com a proposta apresentada, que segue para implementação nas escolas, o que ocorre é justamente o que criticam: valorização de determinados conteúdos em detrimento dos demais, pela obrigatoriedade apenas de Língua Portuguesa e Matemática nos três anos do ensino médio. Percebemos então, que se trata de falas, conforme analisam Goulart e Cássio (2021), que visam oferecer um currículo *self-service*, com diversos "atrativos visuais".

O currículo de Minas Gerais reforça os ideários que deram origem à lei 13.415/17. A ideia de flexibilização do currículo do ensino médio está ligada à flexibilização de outras tantas leis, como terceirização e reforma da previdência, cujos resultados desastrosos já experimentamos e podemos prever também para nossa juventude. Quando falam do jovem como centro do processo, remetemos mais uma vez à desvalorização do professor, que também é, e deve fazer parte do centro da educação, tanto em investimento salarial, dedicação exclusiva, formação continuada, como também no reconhecimento de que é capaz de pensar qual o currículo ideal aos seus estudantes. O uso dos autores estudiosos das juventudes ajuda a criar a falsa ideia de um currículo fortemente pensado para esse grupo e suas reais necessidades, quando o foco é outro: atender às demandas de mercado.

O princípio da equidade é amplamente citado no Currículo Referência de Minas Gerais. Oferecer uma educação de acordo com a realidade dos estudantes não significa abandonar alguns saberes, principalmente quando isso coloca os jovens mais pobres em situação de desvantagem em relação aos jovens mais ricos, que certamente terão em suas escolas a oferta de todos os itinerários, no sistema *à la carte*, como diriam Goulart e Cássio (2021), sendo os primeiros a acessarem as universidades. O currículo mineiro usa a palavra rigidez para falar da atual organização dos conteúdos e propõe que os estudantes tenham a oportunidade de escolher aquilo que mais contribuirá para sua formação. Já sabemos e discutimos que a ideia de escolha pelos estudantes é falsa. Apenas caberá aos jovens uma escolha limitada entre as opções que os sistemas de ensino ofertarão.

Percebemos algumas contradições entre o texto do documento e a prática realizada pelo Estado, como já citamos acima, por exemplo, em relação ao projeto "Somar". Além desse, damos destaque ao conceito de avaliação do currículo de Minas Gerais, que diz:

> A avaliação deve ser, portanto, um ponto de partida, de apoio, um elemento a mais para repensar e planejar a ação pedagógica e a gestão educacional, ancorada em

> objetos e expectativas que buscam ajustá-las à aprendizagem dos estudantes. E, nesse sentido, os pontos de chegada são o direito de aprender e o avanço na melhoria da qualidade do ensino. E para que isso ocorra é importante que todos os profissionais envolvidos no processo educativo compreendam as informações produzidas a partir da análise dos dados da avaliação, de tal modo que, além de utilizá-las para a elaboração e implementação de ações, desmistifiquem a ideia de que ela é apenas um instrumento de controle, ou ainda, que a sua função é comparar escolas ou determinar a promoção ou retenção dos estudantes. As intenções e usos da avaliação estão fortemente influenciados pelas concepções de educação que orientam a sua aplicação. (MINAS GERAIS, 2021, p. 25).

Como se sabe, a justificativa para tal documento está embasada em resultados de avaliações nacionais e internacionais. Soa estranho para os elaboradores do documento dizerem que a avaliação não pode ser instrumento de controle e comparação dos estudantes para um governo que retoma práticas de premiação das escolas embasadas em resultados totalmente isolados de qualquer outra análise. Estamos falando do Prêmio Escola Transformação, que através da Resolução SEE nº 4.524/2021, visa premiar escolas públicas pelo resultado da participação dos estudantes em avaliações estaduais, acesso dos professores ao aplicativo "Conexão Escola" e outros, dentro dessa perspectiva. Não se fala em melhorias para as escolas, em aparelhos tecnológicos aos professores – mesmo na pandemia, em que foram obrigados a usar diversos recursos midiáticos –, melhores condições nas escolas, mas se retoma práticas antigas de "premiação", baseadas em modelos de competição de mercado.

Assim como na lei 13.415/17, o currículo de Minas Gerais trata bastante da formação da juventude para o trabalho, mas não apresenta alternativas ao jovem que já é trabalhador, que necessita ajudar, desde muito cedo, no sustento de sua família. O currículo nada avança nessa discussão.

Como se pode verificar, o Currículo Referência de Minas Gerais é uma reprodução das propostas da lei 13.415/17 e avança significativamente no caminho da privatização da educação. Defendemos um currículo atrelado à realidade do estudante e das escolas, porém, que nasça da comunidade escolar e possibilite à juventude a construção de projetos de futuro com diversas possibilidades. Para isso, precisamos continuar compreendendo a realidade a fim de encontrar novos caminhos que realmente defendam uma educação de qualidade, com equidade.

1.4 O ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL DE UMA CIDADE DO SUDOESTE MINEIRO

O modelo de educação em tempo integral ainda vigente na cidade onde esta pesquisa é realizada, localizada no sudoeste do estado de Minas Gerais, foi introduzido a partir de uma adesão ao Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), estabelecido pela Portaria MEC 727 de 13 de junho de 2017, regulamentada pelo Decreto Estadual 47.227 de 02 de agosto de 2017, nos quais os princípios pedagógicos e operacionais pertencem ao Instituto de Corresponsabilidade pela Educação-ICE, firmando uma parceria entre o referido instituto e a SEE/MG para implementação do Modelo da Escola da Escolha.

No documento "Ensino Médio em Tempo Integral", elaborado pela Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica de Minas Gerais no ano de 2020, é dito que esse modelo foi implementado em 281 unidades escolares e, desse total, 43 ofertaram Ensino Médio Integral Profissional.

O modelo pedagógico e de gestão do ICE tem como eixo central o jovem e seu projeto de vida, com foco em uma formação integral, inclusão social e formação para o exercício da cidadania. Seu currículo se baseia em três eixos formativos: Formação Acadêmica de Excelência, a Formação para a Vida e a Formação de Competências para o Século XXI. Especificamente para o Ensino Médio, o programa possui quatro princípios educativos que orientam as suas práticas: a Pedagogia da Presença, os Quatro Pilares da Educação, a Educação Interdimensional e o Protagonismo.

Ao analisar o currículo, percebe-se que toda a sua proposta é permeada por esses quatro princípios. A proposta da Pedagogia da Presença é justamente favorecer com que todos os envolvidos na educação estejam por perto dos jovens diariamente, sem cobranças e sem inibições. Os quatro pilares da educação são o que os elaboradores julgam como aprendizagens fundamentais para qualquer pessoa: aprender a ser, conviver, fazer e conhecer. Na educação interdimensional a proposta é o desenvolvimento do ser em todas as suas dimensões, não apenas cognitiva. Por fim, o protagonismo consiste em propiciar ao jovem a participação ativa em tomadas de decisão sobre sua vida e onde estuda.

Dentro dessas práticas educativas, os acolhimentos iniciais e diários são tidos como elementos fundamentais para a educação dos jovens. Nele, não somente os jovens são acolhidos, mas também seus familiares e toda equipe da escola, deixando claro que todos estão empenhados para criar as condições para elaboração e realização do projeto de vida dos estudantes:

> A implementação do Acolhimento Inicial dos estudantes e seus familiares e da equipe escolar é de coordenação da SEE MG MG/MG com cooperação técnica com o ICE no que diz respeito às orientações e diretrizes de operacionalização desta prática educativa. É realizado pelos próprios estudantes, que formados para essa ação, denominados Jovens Protagonistas Mineiros - JPs da rede, com apoio de Jovens Protagonistas Acolhedores, egressos de escolas de outros estados constituídos pelo Modelo da Escola da Escolha. (EMTI, 2020, p. 14).

O acolhimento diário é realizado pelo diretor escolar – mas pode ser por outro profissional, desde que o diretor esteja envolvido –, toda manhã, assim que os estudantes chegam à escola:

> O Acolhimento pode ser feito de diferentes maneiras: com música, palmas, bilhetinhos, apresentações, abraços, danças. Pode e deve ser realizado por diferentes atores dentro da escola, mas a presença do gestor enquanto líder da escola é fundamental. Uma sugestão, por exemplo, é que em um dia da semana os professores sejam os responsáveis por essa ação, em outros os ATBs, Especialistas, etc, envolvendo todos para acolher diariamente os estudantes. (EMTI, 2020, p. 15).

Outra prática educativa trata-se dos Clubes de Protagonismo. Eles são espaços para que os jovens se organizem para discutirem questões de seu interesse e trocar experiências. O diretor escolar deve apoiar e auxiliar as ações dos clubes, organizando reuniões com os seus respectivos presidentes. As reuniões dos Clubes de Protagonismo acontecem no horário de almoço, que tem 1h30min de duração, não ocupando espaço na matriz curricular.

A liderança da turma se trata de outra prática educativa, cujo ideário é semelhante ao já implementado pela SEE/MG em todas as escolas mineiras: eleger um jovem da turma para representá-la. O líder de turma assume uma liderança individual e coletiva, torna-se um incentivador dos colegas à participação nas atividades escolares e colabora para a resolução de questões diversas. Além disso, também é organizado o Conselho de Líderes, formado por cada líder de turma, que se reúnem com frequência, sem a presença de membros da equipe escolar. É importante que a escola incentive os líderes e os auxiliem a organizarem pautas estruturadas para as reuniões e a dar encaminhamentos necessários para suas ações.

Há dois modelos de Ensino Médio em Tempo Integral elaborados pelo ICE: propedêutico e profissional. Na escola em que esta pesquisa é realizada o modelo oferecido é o propedêutico e dele discorreremos a seguir.

A matriz curricular deve cumprir 45h/a semanais, em 9 módulos-aula diários. É indicado que as aulas iniciem entre 7h e 7h30, de acordo com a necessidade de transporte escolar. Para o horário de almoço deve ser destinado o tempo de 1h30, utilizado também para as reuniões dos Clubes de Protagonismo. Vale ressaltar que o estudante deve ficar o dia todo na escola, não podendo ser liberado de algum turno. Existem algumas orientações importantes que devem ser observadas na elaboração do horário de aula do EMTI:

> - O horário deve ser integrado, ou seja, as disciplinas da BNCC, das Atividades Integradoras e do 5º itinerário, quando houver, devem estar mescladas ao longo do dia do estudante. Ou seja, componentes da BNCC devem ocorrer pela manhã e pela tarde, assim como as Atividades Integradoras e os componentes do 5º itinerário.
> - As aulas de Projeto de Vida devem ser sequenciadas (dois módulos-aula seguidos) e não devem ser no início ou no final do dia. É importante evitar os dias de maior incidência de feriados para que o currículo não seja prejudicado.
> - As aulas de Estudos Orientados II não devem acontecer sequenciadas, mas sim espalhadas ao longo da semana.
> - As aulas de Estudos Orientados I devem acontecer de maneira sequenciada (geminada), na segunda-feira, no mesmo horário para todas as turmas da escola (8ª e 9ª aulas). Deve-se evitar os primeiros horários para aplicação da avaliação. Sugere-se os dois últimos tempos para essa atividade.
> - As aulas de Eletivas devem ser sequenciadas (geminadas) e realizadas por todas as turmas no mesmo horário, evitando-se os primeiros e os últimos horários.
> - As aulas de Pós-Médio serão distribuídas dentro do horário, conforme conveniência pedagógica, exceto na primeira e na nona aulas.
> - As aulas de Práticas Experimentais não devem ser colocadas nos primeiros e últimos horários.
> - É necessário que a escola organize um horário de planejamento coletivo entre os professores da mesma área, com 2 horas semanais. Para viabilizar essa reunião, orientamos que as aulas sejam distribuídas entre os professores com foco nesse momento. Apenas após o alinhamento do dia/horário da reunião, a escola deve passar à distribuição dos módulos-aula nas respectivas turmas. (EMTI, 2020, p. 36-37).

O currículo possui uma parte diversificada, chamada de atividades integradoras – que também é comum ao profissional – que são: Projeto de Vida; Pós-Médio: um mundo de possibilidades; Eletivas; Práticas Experimentais; Nivelamento; Estudos Orientados e Tutoria. Nas orientações para cada uma delas, o documento apresenta questões importantes a serem observadas por cada um dos profissionais envolvidos, na organização do horário de aulas e até mesmo as aptidões necessárias para o exercício de suas funções.

O Projeto de vida é tido como eixo principal do Ensino Médio em Tempo integral, sendo destinadas 2h/a semanais dentro da Matriz Curricular de Atividades

Integradoras, com 40 aulas no 1º ano e 40 no 2º, sendo oferecido material didático com 80 temáticas. Aos professores dessa atividade integradora cabe a tarefa de tabular os projetos de vida de cada estudante para que toda a equipe escolar os conheça e verdadeiramente trabalhe com essa centralidade: juventude e seu projeto de vida. Também é indicado que cada estudante tenha seu caderno de Projeto de vida como se fosse um diário de bordo, para que acompanhe as reflexões e evoluções.

O "Pós-Médio: um mundo de possibilidades" é destinado especificamente aos estudantes do 3º ano do Ensino Médio e consiste em apoiar os jovens com duas ações: aulões preparatórios para o ENEM e aulas específicas denominadas "Um mundo de possibilidades". Na matriz curricular as aulas de "Um mundo de possibilidades" e "Aulões Enem" devem ser assim intercaladas: 1 aula de "Um Mundo de Possibilidades" e 2 aulões para o ENEM ou 1 aula de "Um Mundo de Possibilidades" e 3 aulões para o ENEM. É importante que o professor, nessa atividade integradora, aponte caminhos que os estudantes possam percorrer após a conclusão do Ensino Médio. Para isso, deve propor convites a palestrantes de diversas profissões, visitas às universidades e outras atividades mais. Além disso, deve-se ter um olhar atento aos projetos de vida dos jovens para que essas propostas estejam em consonância à vida de cada um deles.

Já as eletivas, de caráter obrigatório nos três anos do Ensino Médio, podem ser escolhidas pelos estudantes, dentro de um rol de temas escolhidos pelos professores. Elas são interdisciplinares e integram de duas a três áreas do conhecimento da BNCC, sendo realizadas em 2h/a geminadas e acontecem em todas as turmas no mesmo horário e dia da semana. Vale ressaltar que as eletivas são organizadas pelos temas escolhidos, sendo assim, é possível ter na mesma turma estudantes dos três anos do Ensino Médio. Somente no tipo profissionalizante que há a oferta das eletivas do Itinerário Formativo Profissional. As eletivas devem ser organizadas pela equipe escolar no início do ano letivo, com a organização do rol de temas selecionados pelos professores. Em seguida, deve ser organizada uma Feira das Eletivas, em que os temas são apresentados à comunidade escolar. Por fim, os estudantes realizam a escolha de até três eletivas. A escola então se organiza para a oferta com base na escolha dos jovens, formando as turmas. Cada estudante cursa uma eletiva por semestre, totalizando duas por ano. O gestor escolar deve garantir que haja uma variedade na oferta das eletivas. Por exemplo: Se houver 4 turmas formadas, devem ser contempladas as 4 áreas do ENEM. Se houver menos turmas, a escola pode escolher, observando sempre o projeto de vida dos jovens e os resultados

da aprendizagem. É importante também que o gestor assegure que o estudante curse uma eletiva por semestre, nunca a repetindo nos semestres seguintes.

Em Práticas Experimentais são integradas teoria e prática nos componentes curriculares Matemática, Biologia, Física e Química, que estão sendo trabalhados pelos professores da BNCC. Sendo assim, o professor desta atividade integradora deve atuar em sintonia com os professores dos componentes específicos, para que as práticas contribuam verdadeiramente na aprendizagem das teorias. Além disso, deve ser um professor da área de Matemática ou Ciências da Natureza.

O Nivelamento é uma atividade integradora com carga horária de 2h/a semanais em Língua Portuguesa e em Matemática, no 1º ano do Ensino Médio, cuja intencionalidade é desenvolver as habilidades não consolidadas pelos estudantes nos anos escolares anteriores. O Nivelamento é definido a partir de Avaliação Diagnóstica. Vale ressaltar que ele é de criação do Instituto Qualidade no Ensino-IQE, parceiro técnico do Modelo Escola da Escolha. O IQC oferece formação aos analistas educacionais, que repassam aos professores de Língua Portuguesa e Matemática.

Em Estudos Orientados, a intenção é levar os jovens a aprender a estudar, por meio do ensino de técnicas e rotinas de estudo. É importante que os estudantes organizem sua própria agenda de estudos. Para essa atividade integradora são destinadas 6h/a semanais: "2h/a de Estudos Orientados I (Avaliação Semanal); 3h/a de desenvolvimento de estudos adicionadas a 1h/a de Tutoria, que compõem os Estudos Orientados II." (CADERNO EMTI, 2020, p. 9). Assim, o gestor deve elaborar um calendário de avaliações, sempre com dois componentes curriculares da BNCC por semana e, ao final do ciclo, aplicar um simulado que inclua redação. É necessário que os resultados das avaliações semanais sejam tabulados para melhor acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes e organização da própria rotina de estudos.

A Tutoria, no propedêutico, está inserida dentro do componente curricular Estudos Orientados II e trata-se da realização de acompanhamento e orientação coletiva aos estudantes, pelo tutor, mas, intervindo individualmente sempre que necessário. Segundo os elaboradores, "a Tutoria torna possível ao estudante ampliar a visão que ele tem de si mesmo, do mundo, das oportunidades, das estratégias e possibilidades para tomar em suas mãos o protagonismo da construção do projeto da sua própria vida." (EMTI, 2020, p. 12).

Existem também orientações para organização do que chamam de espaços educativos e salas temáticas. A fim de colocarem na prática o pilar Conviver, os ambientes escolares não podem possuir barreiras – físicas ou não – que impeçam os jovens de estabelecer relacionamentos saudáveis de convivência e de se sentirem pertencentes ao local. Regras que não abrem espaço ao diálogo não devem acontecer. Além disso, as paredes devem ser espaço de visibilidade do protagonismo juvenil e de sua fala; no refeitório, o autosserviço deve ser estimulado como prática de autonomia; A entrada da escola deve ser organizada e convidativa, de forma a abraçar e acolher todos que nela entrarem.

Uma inovação nesse modelo são as salas temáticas, organizadas e equipadas de acordo com a área do conhecimento/componente curricular que abrigará. Assim, são os estudantes que se deslocam até as salas e não o professor que alterna de sala em sala. Essa prática permite que tanto os jovens desenvolvam responsabilidade e protagonismo, quanto os professores deixem tudo organizado para as aulas, otimizando seu tempo.

Em todo o documento analisado, percebe-se clara ênfase na elaboração e realização do projeto de vida dos jovens. Todas as práticas pedagógicas aqui citadas convergem para esse propósito. Assim sendo, nos propomos a analisar, na seção seguinte, referenciais teóricos que discutem ideias/propostas para a elaboração do projeto de futuro pelos jovens do Ensino Médio e, em seguida, na terceira seção, discutir, na prática, como essa proposta aqui apresentada é desenvolvida e quais são seus impactos na vida dos estudantes.

2 JUVENTUDES, ENSINO MÉDIO E PROJETOS DE FUTURO

Nesta seção faremos uma discussão teórica sobre Juventudes, Ensino Médio e Projeto de Futuro, além de apresentar os resultados de uma pesquisa realizada nas bases de dados CAPES e Repositório UNESP, utilizando os descritores Juventude, Ensino Médio e Projeto de Futuro.

Em um primeiro momento, discutimos o processo de elaboração de projeto de futuro pelos jovens, que se relaciona totalmente com a história vivida por cada um, o contexto social, econômico, cultural e até político. Para isso, autores como Carrano (2011), Sposito (2005; 2008) e Leão, Dayrell e Reis (2011) foram utilizados para discutir essa temática, perpassando diferentes pontos da condição juvenil que precisam ser compreendidos e debatidos. A construção de projetos de futuro não se trata de uma receita pronta a ser seguida, mas de um processo não-linear, carecendo de um olhar atento à situação vivida pelos jovens.

Em um segundo momento, apresentamos dados de uma pesquisa realizada nas plataformas CAPES e Repositório UNESP, que se constituem em rico material na discussão de projetos de futuro, juventudes e ensino médio.

Iniciaremos nossas discussões apresentando as reflexões de diferentes autores que são referência no que diz respeito à temática proposta.

2.1 O ENSINO MÉDIO E A CONSTRUÇÃO DE PROJETOS DE FUTURO PARA AS JUVENTUDES

O debate sobre juventudes vem ganhando significativo lugar nas pesquisas em proporções mundiais, segundo Carrano (2011). Desde questões gerais, como a transição para a vida adulta, até as mais específicas, como a relação com a família, a escola, o trabalho e outros, tornam esse universo juvenil bem complexo. Nossa sociedade, marcada por transformações constantes, têm os jovens como um dos principais atores, ora sendo protagonistas das mudanças, ora sendo prejudicados por elas.

As juventudes ganham destaque pelo fato de, tanto pela classificação etária quanto em suas condições de vivências, gerarem discussões de grandes proporções e em diferentes espaços. Alguns países chegam atualmente a classificar como jovens pessoas após os trinta anos de idade. Todo esse período de vivência, que vai desde os estudos no ensino médio, passando pela busca do primeiro emprego até a passagem para a vida adulta, gera diversas discussões e análises que precisam ser feitas, tanto para essa fase da vida, como para o impacto na própria formação da sociedade como um todo.

Há diversas maneiras de pensar e caracterizar as juventudes, analisa Carrano (2011). A definição por faixa etária é um critério que muda de acordo com cada país. Conforme o autor, em toda a América Latina está se chegando a um consenso de que são consideradas jovens as pessoas até 29 anos. A definição por idade é muito significativa para a elaboração de políticas públicas, considerando investimentos em número da população jovem, questões orçamentárias e outros. Carrano (2011), porém, ressalta que não é possível pensar as juventudes apenas pela idade, pois o universo juvenil é mais complexo e envolve o simbólico, fatores sociais, culturais e econômicos que moldam a sociedade. Dessa forma, de acordo com Gracioli (2006), podemos definir as juventudes como uma categoria social, não apenas pelo limite etário, mas como um grupo que possui características diversas.

Dessa forma, compreendemos que não há mais espaço para pensar nas juventudes como um grupo etário com características idênticas. Obviamente, a classificação por faixa etária nos permite algumas classificações importantes, mas é preciso lembrar que até elas mudam conforme se passa o tempo e precisam ser refeitas. Num país de tamanha proporção geográfica como o Brasil, de diferenças culturais, climas diferenciados, dentre outros, não é possível conceber a ideia de que há uma única forma de ser e viver as juventudes. Não é possível elaborar políticas públicas para os jovens rurais do Sul do país da mesma forma que os jovens rurais do Norte. Até mesmo dentro de uma mesma forma de classificação – que seria a juventude rural – há elementos e características que diferem dessa juventude e precisam ser levados em conta. Por isso, o meio em que vivem as juventudes têm tamanha importância em nossas análises sobre esta categoria social.

Nos estudos sobre juventudes, segundo Leão (2011), os teóricos alertam para a necessidade de refletir essa fase da vida considerando os diversos aspectos que envolvem sua vivência. Para eles, a depender do contexto que os jovens estão inseridos e das relações que são criadas, há distintas identidades e características juvenis a serem consideradas para análise. Por

isso, a utilização do termo juventudes caracteriza melhor essa realidade. Dayrell (2003) compreende essa fase da vida como um processo amplo de construção dos sujeitos, marcado por especificidades, a depender das influências sociais, das vivências etc. Para o autor:

> Construir uma noção de juventude na perspectiva da diversidade implica, em primeiro lugar, considerá-la não mais presa a critérios rígidos, mas sim como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social. Significa não entender a juventude como uma etapa com um fim predeterminado, muito menos como um momento de preparação que será superado com o chegar da vida adulta. (DAYRELL, 2003, p. 42).

A ideia de que as juventudes iniciam em determinado momento e encerram em outro, então, caiu por terra. Até mesmo, atualmente, discute-se o quanto essa fase da vida vem se estendendo cada vez mais, com mais jovens que já trabalham e moram na casa dos pais; mais jovens que se casaram e voltaram a viver com suas famílias; mais jovens que nem pensam em formar uma nova família. Entendemos, portanto, que as juventudes não são nem fase de preparação, nem têm um fim delimitado.

O universo de aprendizagem do jovem, então, extrapola os portões das instituições – escola, família, igreja – e, contribuir para propostas de elaboração de projetos de futuro para as juventudes depende muito dessa compreensão. Assim, este estudo parte da ideia de que não é possível ter uma visão homogênea das juventudes.

Como afirma Leão (2011), as juventudes são construídas histórica, social, política, econômica e culturalmente, a partir do seu espaço de origem, das vivências estabelecidas e das inferências que realizam. Não há uma juventude caracterizada universalmente, mas sim, jovens que vivem e se relacionam em contextos diversos. Portanto, conforme analisa Sposito (2008), nas relações de aprendizagem e construção de projetos de futuro, não é possível considerar apenas a escola como formadora. As instituições escolares e não-escolares necessitam ser consideradas em conjunto para estudos sobre juventudes. Segundo a autora, não é possível ora refletir sobre um, ora sobre outro, dissociados.

Encontramos alguns estudos sobre as juventudes que buscam entender como os jovens pensam e se formam, a partir do meio em que vivem: o jovem e o hip hop; o jovem e o meio rural; o jovem e os assentamentos; o jovem e a formação política. São diferentes olhares, de diferentes juventudes, estudadas a partir de sua realidade, que nos fazem compreender e confirmar que a escola não é o único espaço de aprendizagem para os jovens brasileiros.

Ao tratar especificamente do jovem e da instituição escolar, percebe-se uma tendência a encarar negativamente essa relação, afirmando que jovem não gosta de escola; ou ainda, estigmatizando as juventudes como rebeldes e desinteressadas, tencionando a relação dessa categoria social com os espaços escolares. Essa caracterização das juventudes é até mesmo percebida nos próprios estudos sobre a temática, onde, de acordo com Gracioli (2006), muitas das vezes, percebe-se uma abordagem dos jovens como problema social, em que o centro da discussão são envolvimento com as drogas e o crime, instabilidade na relação com os pais, dificuldades de acesso ao trabalho, dentre outros.

Este estigma sofrido pela juventude, ao nosso ver, trata-se de uma estratégia de culpabilização das juventudes pelo fracasso ou ausência de políticas públicas que deveriam ter sido pensadas e postas em prática pelos governos e instituições. Nesse campo de análise, também colocamos a ausência de políticas públicas para a educação, que sofreu grandes alterações nos últimos anos, sem grandes investimentos.

Peregrino (2011) e Leão, Dayrell e Reis (2011) discutem o impacto da expansão da escolarização para a maioria dos jovens brasileiros, principalmente os mais pobres. O fenômeno da massificação, que se trata do aumento do número de jovens nas escolas, não representou, também, um aumento nos investimentos públicos para a educação. Ao contrário, o valor investido por estudante diminuiu, não havendo melhorias e ampliações em estruturas físicas, melhorias aos professores e até mesmo em recursos didáticos. Assistimos, então, a uma adequação de estruturas para atender a demanda, além de certas medidas para tornar "viável" tamanha ampliação de atendimento, como foi o caso da diminuição dos índices de repetência e da aceleração da aprendizagem. Sem estrutura e sem investimento, Peregrino (2011) afirma que houve um processo de habitação nas escolas, mas que não representou a escolarização dos jovens. Leão (2011) corrobora, analisando que a expansão do acesso à escola não representou democratização da educação.

Nossas reflexões sobre o jovem, o ensino médio e projetos de futuro devem partir dessa realidade. O primeiro ponto é pensar que existem escolas diferentes para juventudes diferentes em nosso país, não sendo democrático nosso sistema de ensino. O segundo ponto é pensar de que forma uma instituição desigual pode contribuir para a formação de projetos de futuro.

De acordo com Leão, Dayrell e Reis (2011), o perfil dos jovens das escolas públicas é outro. Até então, essas escolas haviam sido criadas para atender as classes média e

alta da sociedade. Com a mudança, a escola passa a receber uma heterogeneidade de estudantes, com marcas evidentes da sociedade desigual, da pobreza e da violência, que, obviamente, refletem na relação com a instituição escolar. A escola recebe jovens pobres, negros, trabalhadores e, conforme apresenta Leão (2011), se vê tendo que lidar com múltiplas experiências culturais, de vida, e nem sempre a escola consegue dialogar com essas juventudes, pois ainda impera o modelo de aluno "ideal", que está na escola para estudar e obedece passivamente às regras.

É muito visível que o jovem ainda é culpabilizado pelo fracasso da instituição escolar. Existe uma tentativa de comparação com os jovens da classe média que frequentavam as escolas públicas, anteriormente à massificação, com os jovens atuais. Estes são classificados como desinteressados, com pouca vontade ou que gostam apenas de internet. Tão pouco se fala, por exemplo, do jovem trabalhador, que o próprio Novo Ensino Médio, conforme apresentamos na primeira seção, quase nada traz sobre como se dará a implementação do currículo para o ensino médio noturno. Dessa forma, fica difícil as juventudes se encantarem por uma escola onde não é possível questionar, refletir, propor mudanças. Onde sua realidade é excluída das próprias políticas públicas. Se nem é possível questionar a instituição, propondo mudanças, fica difícil também mudar sua própria vida.

Vale ressaltar que, conforme Leão, Dayrell e Reis (2011), a juventude é um momento em que são feitas diversas escolhas, é comum que se questione quais rumos os jovens darão às suas vidas. Esses questionamentos são muito importantes tanto para os estudos como também para apropriação das escolas, a fim de que auxiliem nesse processo de dúvidas, questionamento e redirecionamento.

Outra questão relevante a ser considerada, levantada por Leão (2011), revela a desigualdade social existente. Mesmo a expansão das matrículas do ensino médio se dá de forma muito desigual. Os índices mostram que muitos jovens estão fora da escola e que dentre aqueles que concluem o ensino médio a maioria são ricos e brancos. Entre as próprias regiões do país e as áreas urbanas e rurais há uma discrepância entre os alunos matriculados no ensino médio. Sposito (2005) também alerta que a expansão da escolaridade não resultou na retirada dos jovens do trabalho: aumentou o número de jovens na escola, mas também aumentou o número de jovens que estudam e trabalham.

Além disso, Peregrino (2011) observa que os próprios processos de escolarização dentro da escola são desiguais. Ela ressaltou, em uma pesquisa realizada em 2005,

dois grupos distintos de estudantes: aqueles cujas trajetórias eram contínuas pelas séries e outros marcados pela repetência, distorção idade-série. Analisando o impacto dessa realidade para a formação de projetos de futuro para as juventudes, percebe-se que processos de escolarização desiguais geram trajetórias também desiguais dentro de um mesmo ambiente.

Entendemos que a ausência de investimentos na educação resultou em marcas profundas de desigualdade no sistema escolar, que vai desde estruturas físicas que não comportam a demanda – mesmo que ainda não haja a totalidade dos estudantes em idade escolar dentro da escola –, até professores desmotivados. Vimos na primeira seção que o próprio novo ensino médio, de forma catastrófica, tenta "resolver" o problema da falta de professores com a permissão de atuação de profissionais com notório saber. O que houve no país, de fato, foi uma ocupação das escolas, sem nenhuma ampliação dos investimentos, nem a curto, nem a longo prazo. O novo ensino médio vem contribuir ainda mais para que nossos jovens que frequentam o ensino médio continuem experimentando as desigualdades propostas pela própria escola, apenas "ocupando" os espaços, sem propostas de reflexão crítica da realidade, e sem alteração dela. Vamos continuar assistindo salas de aula lotadas, fechamento de escolas, professores desvalorizados, ensino noturno que não atende a realidade de quem estuda e trabalha e um currículo totalmente excludente, tanto em relação aos jovens, quanto na própria desvalorização de determinados conhecimentos.

Sposito (2008) conclui que, em decorrência dos dados que mostram um número grande de jovens fora da escola ou com dificuldades de permanência nela, a instituição escolar é muito distante das juventudes. A autora corrobora com Leão (2011) e Peregrino (2011) ao constatar que a escola, através do processo de expansão das matrículas, acabou, ela mesma, criando desigualdades, ao não possuir recursos mínimos para atender a demanda diversa que recebe. Assistimos, então, a escolas diferentes para públicos diferentes: ricos e pobres; urbanos e rurais, dentre outros.

Todo esse processo contribui para o que chamamos de crise identitária da escola, ou seja, o que a escola está sendo capaz de oferecer está bem distante do que se espera dela (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011). Sposito (2008) salienta que o ensino médio foi criado, tradicionalmente, para preparar os jovens para a universidade. Ao estender o ensino para as camadas mais pobres, não dá para se pensar nesse único objetivo. A autora ainda alerta que as contradições da sociedade são refletidas no interior da escola, apresentando novos desafios à

instituição. Dessa forma, vale replicar alguns questionamentos de Leão (2011, p. 105-106), sobre a relação aluno, ensino médio e a construção de projetos de futuro:

> Como esperar que eles tenham uma relação positiva com a escola? Como exigir que valorizem uma escola desvalorizada pelo Estado e pelas políticas públicas? Como esperar que sejam "protagonistas" se as experiências de participação estimuladas pela escola indicam uma visão estreita e limitada como essa?

O que defendemos é que a escola precisa ter autonomia para pensar e elaborar um currículo que converse com a realidade de seus estudantes, que muda de instituição para instituição. Talvez seja esse um dos motivos para a crise de identidade escolar: ser pensada, assim como se faz com os jovens, como única para todo o país. Pensar em um único currículo para todas as escolas é cair no mesmo erro de tentar classificar os jovens como um grupo homogêneo. Não dará certo. Além disso, existe por trás do currículo único uma tentativa de descredibilizar os atores escolares como incapazes de formular seu próprio currículo. Diversas ações iniciadas pelas próprias escolas foram desconsideradas. O próprio Programa Ensino Médio Inovador – PROEMI – iniciativa que dava mais autonomia e liberdade às escolas, foi jogado para escanteio. Para que os jovens tenham autonomia e construam seus projetos de futuro em um ambiente democrático, a escola, primeiro, precisa ser também autônoma e democrática, o que não está sendo proposto com a reforma do ensino médio.

Para Leão (2011), na atualidade não é possível mais pensar na figura amplamente concebida do aluno que tem como ofício ir à escola para aprender. Obviamente, não negamos aqui a importância que a escola possui, mas, há que se analisar a posição que ela ocupa à medida que se analisa os diferentes contextos dos jovens que a frequentam. Sabemos que os motivos que levam os jovens a ir e permanecer na escola são variados, sendo este o grande desafio para os pesquisadores: compreender a construção da vida presente e futura desses jovens na sociedade atual.

Leão (2011) nos alerta para o fato de que o jovem nunca, na história, teve em suas mãos tamanha amplitude de acesso a bens culturais e de consumo. Porém, salientamos que nem todos os jovens têm acesso a esses bens. Apesar do aumento, isso não significou igualdade de oportunidades de acesso. Os jovens transitam por diferentes espaços e experiências. Outra questão apontada por Leão (2011) é a de que essa geração de jovens é mais escolarizada do que seus pais. A universalização do ensino fundamental e a expansão das matrículas do ensino médio favorecem que os jovens obtivessem "certificados escolares" ainda não conquistados

pelos seus pais. O discurso produzido à época das reformas educacionais, da educação como salvadora, cujos diplomas são supervalorizados, foi amplamente propagado e, assim, absorvido pela sociedade, tanto que ainda permanece até os dias atuais, mesmo com os inúmeros problemas da instituição.

Percebemos que, apesar dos jovens transitarem mais por diferentes espaços de aprendizagem, a escola ainda é valorizada como aquela que permite, através dos anos de estudo (ou de permanência nela), um passo para um futuro melhor. Ainda, também, é vista como uma instituição democrática, que recebe os estudantes que "querem" estudar. Essa ideia de que "querer é poder" é muito vista nos estudos sobre a juventude atualmente, em que se percebe que questões mais amplas da sociedade não são analisadas pelos jovens e suas famílias, e merece mais investigações para percebermos o próprio papel da escola na discussão dessas questões.

Dados da pesquisa realizada por Leão, Dayrell e Reis (2011), no Pará, confirmam essa ideia. Os jovens atribuíram grande importância à escola, mesmo que mostrassem alguns de seus problemas. Os autores perceberam que, a depender do contexto de cada jovem, à escola era instituído o valor de promotora do futuro e de possível ascensão social ou também uma postura mais crítica, em que se reconhece o seu valor, mas aponta suas falhas.

Sposito (2008) afirma que, em estudos da experiência dos jovens no ensino médio, certamente encontraremos inúmeras temporalidades que vivenciam nessa fase. Para os jovens, segundo a autora, a urgência de viver esse tempo é nítida, pois para muitos, é a última oportunidade de vivenciar sua condição juvenil: lazer, conversas, liberdade, socialização etc.

Pensamos que essa urgência dos jovens em viver esses últimos momentos de liberdade e lazer – muitas das vezes por conta da inserção no trabalho – seja encarada negativamente pelas escolas. Falta essa sensibilidade e conhecimento das juventudes e suas vivências para poder possibilitar que os jovens sejam acolhidos e direcionados durante sua passagem no ensino médio. As escolas não são as culpadas nessa questão, ao nosso ver, pois falta formação, estrutura física, dentre outras coisas para que a instituição construa condições para que os jovens vivenciem essa fase de suas vidas. Além disso, vemos que a escola não está preparada para atender e apoiar o jovem trabalhador.

Apesar da expansão das vagas, sem qualquer aumento de investimento, ter desencadeado diversos problemas, é preciso um outro olhar para a problemática, analisa Sposito (2008). Complementando o que analisa Leão (2011), a autora afirma que a conclusão do ensino

médio para muitos jovens representa a primeira conclusão dessa etapa escolar para muitas famílias, em que é comum encontrar na casa dos pais desses estudantes a fotografia da entrega do diploma em lugar de destaque. O mesmo também pode ser percebido com a conclusão do ensino superior.

Porém, Sposito (2008) afirma que o recebimento do diploma do ensino médio também representa um vácuo para os jovens mais pobres, pois não possuem perspectivas de continuarem os estudos imediatamente à conclusão da educação básica e, para a grande maioria, representa o último grau de estudo. A perspectiva de um emprego também é baixa, pois é na fase da juventude que detectamos o maior índice de desemprego.

Percebemos que a conclusão do ensino médio para os jovens mais pobres tem um papel dicotômico: ao mesmo tempo que representa uma grande vitória para as famílias, pela conclusão da educação básica às vezes inédita, marca também um caminho de incertezas que começa a partir daí (ou bem antes), em que não se sabe se os jovens poderão continuar os estudos ou se terão o emprego desejado. Assim, a afirmação que o ensino médio prepara para a vida é falsa, pois os jovens têm enfrentado muitas dificuldades tanto no decorrer quanto na conclusão desta etapa e, grande parte das juventudes não ingressa no ensino superior e têm experimentado os empregos menos remunerados.

Outro dado importante a destacar, levantado por Leão, Dayrell e Reis (2011) a partir de sua pesquisa, refere-se à centralidade da figura do professor para os jovens. Na pesquisa, os estudantes ressaltaram a figura do bom professor, que vai além dos conteúdos e os incentivam e aconselham. Geralmente os associam àqueles que são pontuais, que gostam do que fazem, que são abertos ao diálogo. Em contrapartida, outros tantos professores são ressaltados pelos jovens de forma negativa, geralmente marcados pela ausência de diálogo, seja no sentido de falta de abertura para questionamentos pedagógicos ou mesmo em outras orientações. Porém, os próprios jovens participantes da pesquisa reconhecem que a falta de interesse não é característica apenas dos professores, mas também deles próprios. Justificam que muitas das vezes os jovens estão na escola por acreditarem ser necessário para a inserção no trabalho e que a desmotivação também parte de questões sociais, econômicas, familiares e outras. Percebe-se que os jovens não conseguiram aqui fazer uma análise crítica mais aprofundada dos problemas, para além da escola, como por exemplo, a ausência de investimentos.

Analisamos que a educação do país trata com doses homeopáticas um problema que é grave. Quando os estudantes afirmam que a escola não realiza muitas atividades para além dos conteúdos, que alguns professores dialogam mais que outros sobre seus projetos de futuro ou que ainda reconhecem que questões de trabalho e família interferem em seu rendimento escolar não estamos falando de problemas pontuais, mas sim de problemas estruturais enfrentados pela escola. Um professor que se destaca por trabalhar "algo a mais" na visão dos estudantes realmente está fazendo milagre diante da realidade que ele atua. Nosso sistema educacional é conteudista e excludente e quem consegue fugir disso é realmente uma exceção.

Existe uma questão que não vamos aprofundar aqui, mas que merece ser discutida em outros estudos, trata da própria formação inicial e continuada dos professores e perpassa pela desvalorização salarial e péssimas condições de trabalho. Se os jovens não encontram espaços dentro da escola para viver sua condição juvenil, os professores também não têm encontrado espaço para viver da forma com que sonharam sua vocação dentro da escola. Os governos, ao invés de investirem na carreira do professor, incentivam a competição e trazem para a educação iniciativas empresariais, como é o caso de Minas Gerais, que citamos na primeira seção, onde algumas escolas foram premiadas pelo número de estudantes que fizeram as avaliações do governo e pelo número de acesso ao aplicativo criado para uso durante a pandemia. O vilão a ser combatido não é o professor, nem o jovem, nem as várias iniciativas homeopáticas das escolas, mas sim os pilares estruturais que mantém de pé uma escola arcaica e excludente.

A conclusão dos estudos, de acordo com Carrano (2011), era um marco que já representou socialmente a passagem para a vida adulta, assim como começar a trabalhar, sair da casa dos pais, que hoje, com todas as mudanças ocorridas em nossa sociedade, não representa mais a transição da juventude para a fase adulta. O jovem atual não encontra mais uma linearidade nesse processo. Pais (2016), inclusive, nomeia isso de "trajetórias ioiô".

> De facto, um dos aspectos essenciais das culturas juvenis contemporâneas deriva das lógicas antinómicas que as caracterizam: ora rígidas, uniformes, coercivas; ora flexíveis, opcionais, sedutoras. Perante estruturas sociais cada vez mais fluidas e modeladas em função dos indivíduos e seus desejos, os jovens sentem a sua vida marcada por crescentes inconstâncias, flutuações, descontinuidades, reversibilidades, movimentos autênticos de vaivém: saem de casa dos pais, para um qualquer dia voltarem; abandonam os estudos, para os retomarem tempos passados; encontram um emprego, e em qualquer momento se vêem sem ele; as suas paixões são como "voos de borboleta", sem pouso certo; se casam, não é certo que seja para toda a vida... São estes movimentos oscilatórios e reversíveis que o recurso à metáfora do ioiô ajuda a expressar. Como se os jovens fizessem das suas vidas um céu onde exercitassem a sua

> capacidade de pássaros migratórios. Por outro lado, assistimos também a um movimento de vaivém entre os atributos desta nova condição juvenil e a sua reconstrução social, enquanto referente imaginário, pelas estruturas mediáticas e de consumo. (PAIS, 2016, p. 57).

Assim, vemos que os jovens, então, encontram atualmente caminhos de múltiplas escolhas, mas de muitas incertezas e bem mais longos, principalmente quando falamos das juventudes mais pobres. De acordo com Pais (2016), as marcas de sua realidade difícil aumentam a sua instabilidade e segurança em relação ao futuro. Antes, ritos definidos marcavam a transição para a vida adulta, mas hoje, a vida diária, a realidade, assume essa função.

Dentro dessa perspectiva, não podemos deixar de falar do mundo do trabalho. Sposito (2008) analisa que os jovens estão muito mais próximos do trabalho do que da escola. Assim, acreditamos que os estudos sobre o papel da escola para as juventudes e seus projetos de futuro não podem ser feitos dissociados de outros tantos fatores que contribuem para a reprodução da desigualdade. Trazer para a escola questões que fazem parte da vida dos estudantes e refletir criticamente sobre elas precisa ser uma prática.

Dentro dessa perspectiva, Franzoi (2011) analisa que dois pontos contribuem para a reflexão sobre juventudes e trabalho: um é a questão da educação como direito e o outro é o trabalho como aspecto central da vida humana. A autora complementa ainda que é impossível, então, falar de juventudes e trabalho sem ligá-los a um outro ponto: a escola. Para a estudiosa, escola é lugar onde todos os jovens devem estar e que as discussões sobre o trabalho também devem estar presentes, mas que a instituição escolar vem negando tanto discutir o tema como também encarar que faz parte da realidade de seus estudantes. A discussão precisa ser ampla, sem reduzi-la a mera preparação para inserção no mercado de trabalho.

Concordamos com a afirmação de que a escola vem tapando os olhos para as discussões sobre o trabalho, desde quando percebemos que o ensino noturno não é nada atrativo para esse jovem trabalhador até mesmo em relação à própria ausência de discussão crítica com os estudantes sobre o mundo do trabalho. Porém, primeiro há que se garantir que todos os jovens estejam na escola e, o que sabemos é que vários abandonaram os estudos. Depois, deve-se garantir meios de permanecer na escola, visto que a maioria dos jovens que a abandonam, o fazem para trabalhar e ajudar nas despesas de casa. Porém, deixamos claro que o fato de defendermos que o trabalho deve fazer parte das discussões e realidade da escola não significa

que reduzimos todo esse universo à preparação para mão de obra, proposta, aliás, do novo ensino médio, cuja ideia somos contra.

Gracioli (2006) e Franzoi (2011) analisam que há diversas formas de se pensar a relação do jovem com o trabalho, principalmente quando refletimos sobre a juventude pobre e a juventude de classe média e alta. Os jovens ricos têm um período de estudos bem maior, cujo tempo é dedicado à escola de qualidade, cursos, intercâmbio, mestrado, doutorado, estágios. Sua inserção no mundo do trabalho, geralmente, ocorre após os vinte e cinco anos de idade (FRIGOTTO, 2004). Já os jovens das camadas populares frequentam escolas mais pobres e seu tempo é dividido entre estudo e trabalho. Às vezes frequentam o turno noturno. Estudar passa a ser uma tarefa difícil, pois chegam cansados à escola, onde encontram um cenário nada atrativo em termos pedagógicos, sem contar também, que em muitos locais, falta até merenda.

Mais uma vez, salientamos que a discussão e proposição de projetos de futuro para a juventude precisa estar ancorada nesses conhecimentos sobre a realidade dos jovens, senão, corremos o risco de continuar, como vem fazendo a escola, reproduzindo as desigualdades, insistindo em propor as mesmas ideias para públicos tão diferentes.

Franzoi (2011) mostra que, em sua pesquisa, os jovens manifestaram não ter perspectivas de continuar os estudos em nível superior ou mesmo em falar do futuro profissional. Os jovens falaram das dificuldades em pagar uma faculdade privada e da dificuldade de manutenção de recursos como moradia, para acessar uma universidade pública. Mas, a autora percebeu que, quando há incentivos, essas expectativas vão aumentando, como são os casos de um município que oferta crédito estudantil e transporte escolar e de uma escola que faz parte de um programa de acesso à universidade pública, onde 30% das vagas são destinadas aos alunos do ensino médio por avaliação da sua trajetória escolar. Franzoi (2011) então sugere o ensino técnico de nível médio e o ensino integrado como propostas significativas aos jovens, em especial àqueles que precisam trabalhar antes mesmo de concluir a educação básica. Em sua pesquisa, a autora comprovou que, na ausência de uma educação profissional na escola, os jovens saíram em busca de cursos profissionalizantes, que, em sua maioria são rápidos e sem muita qualificação.

Vivemos um período histórico recente em que diversas políticas públicas de diminuição das desigualdades, promovendo acesso e permanência ao ensino superior mostraram resultados positivos. Infelizmente, assistimos ao desmonte de todas essas iniciativas. O que defendemos é que essas mesmas políticas precisam ser aplicadas na educação básica,

principalmente no ensino médio, cujos dados nos mostram tamanha desigualdade. O modelo de ensino médio técnico integrado também mostrou resultados muito positivos e que podem ser discutidos e ampliados.

Frigotto (2004, p. 206) propõe uma política distributiva e emancipatória, corroborando com as ideias de Franzoi (2011):

> Ou seja, para que essas crianças e esses jovens possam sair do mercado de trabalho e frequentar a escola (até 18 anos), o Estado tem de garantir uma renda mínima que compense o que ganhavam. Se isso não for feito, as reiteradas campanhas para punir pais que fazem seus filhos trabalhar precocemente ou punir as empresas que as empregam não só são cínicas como, em vez de garantir direitos à educação, à cultura e ao lazer, agravariam sua situação, lançando-os na mendicância, na prostituição, ou tornando-os presas fáceis do tráfico e do crime. [...] É fundamental, então, que se tenha claro que, para o Brasil, cujo PIB oscila entre o oitavo e o 12º maior do mundo, a questão não é econômica, mas política. Para viabilizar essa política distributiva bastaria que, em vez de alardear o chamado "custo Brasil", nos aproximássemos da proporção do PIB que compõe o fundo público dos países que garantem o direito à infância e à juventude.

Frigotto (2004) sugere que uma proposta que estende a obrigatoriedade do ensino médio aos jovens e ofereça o ensino integrado pode ser uma boa alternativa que alinhe as dimensões política e emancipatória que defende: "Busca-se, sem abrir mão de uma educação básica de nível médio de qualidade, oferecer, ao mesmo tempo, a possibilidade de formação técnico-profissional." (FRIGOTTO, 2004, p. 207). Além disso, reitera que há muitos jovens que abandonam a escola para trabalhar. Para essa situação, sugere a política distributiva de bolsas de estudo, a fim de que esses jovens retornem os estudos, sendo necessário, em seguida, políticas públicas emancipatórias para o primeiro emprego.

Frigotto (2004) tem uma importante visão sobre o trabalho e a juventude, que precisa ser levada em conta em nosso estudo, a fim de que não sejamos levados a aceitar com naturalidade a situação atual e nem mesmo fechar os olhos para a realidade da necessidade do trabalho, vivenciada pelos jovens:

> Isso nos permite, de imediato, tanto a não-naturalização do trabalho precoce, da educação atual e da mutilação de direitos quanto a não-adoção de uma perspectiva moralista em face desses problemas. Também nos indica que a crença de que o problema é conjuntural pode conduzir a políticas públicas focalizadas e de natureza filantrópica ou de "administração e controle da pobreza", sem atentar para políticas que atacam as estruturas produtoras da desigualdade. (FRIGOTTO, 2004, p. 194).

Para manter a sociedade capitalista que temos, Frigotto (2004) analisa que esse sistema precisa destruir os direitos conquistados pela classe trabalhadora para sobreviver, o que vem acontecendo, infelizmente, e analisamos no capítulo anterior. Consideramos que a educação é um desses direitos e, por isso, acaba "engolida" pela ordem do capital. O número de jovens trabalhadores vem crescendo a cada ano, mas ao mesmo tempo é a etapa mais excluída, precarizada e desempregada. São jovens que trabalham para ajudar em casa financeiramente. Não se trata de uma escolha que fizeram, mas de um sistema capitalista que retira deles direitos coletivos e os insere precocemente em trabalhos inseguros.

Para pensar em projetos de futuro para as juventudes, em políticas públicas de acesso e permanência na escola ou mesmo no direito a um trabalho digno em que o jovem possa auxiliar financeiramente sua família, faz-se necessário compreender o que Sposito (2005) chama de desinstitucionalização da condição juvenil, que consiste na perda cada vez maior de hegemonia das instituições – família, escola, igreja – como detentoras da formação do jovem. Outros espaços estão sendo ocupados pelos jovens e novas possibilidades estão sendo experimentadas por essa categoria social, nunca vivenciada pelas gerações anteriores. Há, ao mesmo tempo, uma confiança muito grande na escola como ponte para um futuro melhor, mas também, uma descredibilização no presente, afirma Sposito (2005).

Para então estudar as juventudes e políticas públicas para essa categoria social, precisamos imergir em suas diversas condições que são distintas, de acordo com o modo que vivem, se relacionam e agem. Da mesma forma, devemos pensar o papel da escola sempre contextualizado com os aspectos político, social e cultural que a envolvem. Vivemos em um momento histórico de perda de direitos e o desmonte da educação faz parte desse projeto maior, que amplia ainda mais as desigualdades. Nadamos contra a maré ao defender um ensino médio para todas as juventudes, sem exceção; uma política de acesso e permanência dos jovens no ensino médio; currículo elaborado pelas escolas (ou parte dele); professores mais bem remunerados e ensino médio técnico integrado.

O projeto de país que temos hoje é excludente e privilegia os mais ricos para serem os mandatários e visa preparar nossos jovens mais pobres para a mão de obra mais barata. Mas aqui também queremos destacar as inúmeras iniciativas de diversas escolas desse país, que driblam todos esses problemas estruturais e conseguem ainda ser a instituição de maior credibilidade para as juventudes brasileiras. Percebemos a necessidade de novas pesquisas que

discutam cada uma dessas questões inerentes ao universo juvenil, o ensino médio e a elaboração de projetos de futuro, que não se esgotam com essa pesquisa.

Apresentaremos a seguir pesquisas recentes que discutem a juventude do ensino médio e projeto de futuro. A partir da leitura dessas pesquisas percebemos quão amplo é o universo juvenil, não sendo possível classificá-lo de uma forma única e homogênea. Também vamos compreendendo quanto o papel da escola e da família vem mudando de status conforme mudamos o grupo juvenil analisado e quanto às trajetórias de cada grupo são diferentes e irregulares, não seguindo um padrão. Além disso, novos estudos que aprofundam a discussão se fazem necessários.

2.2 APRESENTAÇÃO DOS DADOS OBTIDOS NAS PLATAFORMAS CAPES E REPOSITÓRIO UNESP

A fim de enriquecer o trabalho de pesquisa sobre as juventudes no ensino médio e seus projetos de futuro, exploramos as bases de dados CAPES e Repositório UNESP com o objetivo de apresentar as pesquisas mais recentes sobre a temática. Esse trabalho exploratório se torna relevante por permitir mapear quais produções acadêmicas têm sido feitas na área. Para buscar os resultados, utilizamos a combinação de três palavras-chave, que são: Juventude, Ensino Médio e Projeto de Futuro, tendo como recorte temporal o ano de 2017, quando foi aprovada a Reforma do Ensino Médio. Inicialmente utilizamos a busca com essas palavras-chave, delimitando para pesquisa em títulos ou assuntos, porém os resultados encontrados foram poucos. Dessa forma, optamos por ampliar a busca para qualquer item, porém, delimitando para pesquisas analisadas por pares. Foram encontrados 41 artigos na plataforma CAPES e três trabalhos no Repositório UNESP. Ainda com o uso do recorte temporal, o resultado trouxe um artigo do ano de 2016, que foi utilizado neste trabalho. Mesmo com a ampliação do campo de busca, constatamos poucas publicações que investigam projetos de futuro e juventudes do ensino médio.

Todas as quarenta e quatro publicações foram lidas e, somente após, identificamos quais obras tratam da discussão sobre juventudes, projeto de futuro e ensino médio. Algumas não são tão específicas quanto às reflexões sobre essa temática, mas, mesmo

assim, as trouxemos para análise, pois são referências importantes para o trabalho. Dez estudos serão apresentados e constam detalhados na tabela apresentada a seguir.

Quadro 1 – Trabalhos disponibilizados nas plataformas CAPES e no Repositório UNESP

Nº	ANO DA PUBLICAÇÃO/ TIPO DE TRABALHO/ BASE DE DADOS	AUTOR(ES)	TÍTULO DO ARTIGO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVOS	METODOLOGIA
01	2017/ Artigo/ CAPES	Célia Regina VENDRAMINI; Luciana Pedrosa MARCASSA; Mauro TITTON; Soraya Franzoni CONDE	Escola, trabalho e perspectiva de futuro de jovens estudantes.	Juventude. Escola. Trabalho.	Abordar a relação dos jovens estudantes com o trabalho e suas perspectivas de futuro.	Pesquisa de campo
02	2021/ Artigo/ CAPES	Marcos Elias EMERIM; Janaína Scopel FAÉ; Josimar de Aparecido VIEIRA	Juventudes contemporâneas e os desafios da educação, trabalho e cultura.	Juventudes. Mundo do trabalho. Educação Profissional e Tecnológica. Culturas juvenis.	Analisar as inserções das juventudes contemporâneas nas esferas da cultura, da escola e do trabalho, com a finalidade de compreender os desafios postos para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) na atualidade.	Pesquisa qualitativa (descritiva e exploratória)
03	2017/ Artigo/ CAPES	Raquel Souza COELHO Thelma Maria Grisi VELÔSO	Juventude e projetos de futuro em relatos de estudantes de ensino médio de escolas públicas.	Não tem resumo	Analisar as identidades que constroem em seus relatos sobre o que é ser jovem e sobre os seus projetos de futuro.	Recorte de pesquisa de campo já realizada. Pesquisa qualitativa

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Quadro 2 – Trabalhos disponibilizados nas plataformas CAPES e no Repositório UNESP (Cont.)

Nº	ANO DA PUBLICAÇÃO/ TIPO DE TRABALHO/ BASE DE DADOS	AUTOR(ES)	TÍTULO DO ARTIGO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVOS	METODOLOGIA
04	2020/ Artigo/ Repositório UNESP	Luciano Plez de MELO Leila Maria Ferreira SALLES	Escola, juventude e perspectivas de futuro: alguns apontamentos.	Escola. Jovens. Perspectivas de futuro.	Discutir fatores que têm colaborado para que a escola se mantenha em processo de fratura com uma de suas marcas identitárias: sua contribuição para a construção de projetos de vida ou perspectivas de futuro.	Pesquisa qualitativa
05	2019/ Artigo/ CAPES	Alice Casimiro LOPES	Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis	BNCC. Itinerário formativo. Organização curricular. Política de currículo.	Discutir as relações entre disciplinas escolares e propostas de integração nas políticas de currículo, com foco na proposta de itinerários formativos e de organização por competências da Base Nacional Comum Curricular para o ensino médio, destacando alguns efeitos que produzem nas identificações docentes, bem como as tentativas de controle dos projetos de vida dos estudantes.	Pesquisa bibliográfica.
06	2018/ Artigo/ CAPES	Elodia Honse LEBOURG; Rosa Maria da Exaltação COUTRIM	Eu não queria estar aqui: juventude, ensino médio e deslocamento	Juventude. Ensino Médio. Escola.	Compreender como jovens de um pequeno distrito, que passaram a se deslocar diariamente para a sede do município para cursar o ensino médio, perceberam esse processo de transição.	Pesquisa de campo

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Quadro 3 – Trabalhos disponibilizados nas plataformas CAPES e no Repositório UNESP (Cont.)

Nº	ANO DA PUBLICAÇÃO/ TIPO DE TRABALHO/ BASE DE DADOS	AUTOR(ES)	TÍTULO DO ARTIGO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVOS	METODOLOGIA
07	2017/Artigo/	Claudete KUHN; Karla Rosário BRUMES	Juventude rural e relações de gênero: uma breve discussão pela ótica do lazer, trabalho e projetos de futuro	Juventude Rural. Gênero; Lazer. Trabalho. Projetos de Futuro.	Discutir as diferentes relações vivenciadas pela juventude rural em seus grupos de sociabilidade nos seus espaços de lazer e diversão, nas relações de trabalho na propriedade e em seus projetos de futuro, considerando os papéis de gênero desempenhados por moças e rapazes que vivem em algumas comunidades rurais, no município de Laranjeiras do Sul/PR.	Pesquisa qualitativa: observação participante, grupos focais e entrevistas individuais.
08	2020/ Artigo/ CAPES	Jose Geraldo PEDROSA e Aldo Geraldo SIMÕES	Juventudes, educação e projetos de futuro: estudo sobre estudantes cotistas na EPTNM da RFEPCT	Juventudes. Cotas escolares. Meritocracia. Campo de possibilidades. Projetos de futuro.	Identificar a RFEPCT como campo de experiências e possibilidades para projetos de futuro.	Pesquisa qualitativa: entrevistas focalizadas individuais.

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Quadro 4 – Trabalhos disponibilizados nas plataformas CAPES e no Repositório UNESP (Cont.)

Nº	ANO DA PUBLICAÇÃO/ TIPO DE TRABALHO/ BASE DE DADOS	AUTOR(ES)	TÍTULO DO ARTIGO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVOS	METODOLOGIA
09	2016/ Artigo/ CAPES	Rosa Maria da Exaltação COUTRIM Maria Amália de Almeida CUNHA Daniel Abud Seabra MATOS	A difícil transição: a participação da família na escolha profissional de jovens egressos do Ensino Médio.	Juventude. Transmissão geracional. Ensino Médio. Escolha profissional.	Compreender como diferentes esferas de socialização influem na transição do Ensino Médio para a fase adulta	Pesquisa Qualitativa: questionário e entrevista.
10	2021/ Tese de Doutorado/ Repositório Unesp	Michele Cristina Pedroso CECARELLI	Juventude excluída e políticas públicas: um olhar a partir de estudantes de ensino médio	Jovens. Políticas públicas. Exclusão.	Compreender o alcance das políticas públicas na população jovem residente na periferia e investigar as estratégias às quais essa população recorre para enfrentar as situações de exclusão em que vive.	Pesquisa qualitativa: questionários e grupos focais.

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

A pesquisa intitulada **Escola, Trabalho e Perspectiva de Futuro de Jovens Estudantes**, de Vendramini (et al. 2017), discutiu, por meio de um estudo de campo, como a juventude relaciona trabalho e projetos de futuro. Os autores afirmam que, quanto maior a idade, menor é o tempo que os jovens dedicam aos estudos e maior o tempo dedicado ao trabalho, mesmo quando os jovens insistem em continuar os estudos. Logo, a maior parte do tempo é destinado a trabalhar, descansar, 'curtir a vida', sendo a aprendizagem deixada em segundo ou terceiro plano, pois o cansaço é grande ao conciliar estudo e trabalho.

Conforme apresenta os autores, a juventude estudada nesta pesquisa é moradora do Morro da Cruz, em Florianópolis (SC), uma região pobre da cidade, onde os jovens trabalhadores convivem com situações de pobreza e drogas, reféns da violência do Estado, tanto no que se refere à força policial, quanto na ineficiência para elaboração de políticas públicas que atendam às necessidades da juventude dessa localidade.

Os pesquisadores perceberam uma relação entre a renda familiar e os jovens trabalhadores. Ficou evidenciado que, quanto menor a renda das famílias, maior o número de jovens que começam a trabalhar. Além disso, percebeu-se que os jovens de famílias de uma situação um pouco mais confortável, que já trabalhavam, tinham o objetivo de custear despesas pessoais e não ajudar a manter a família, como no caso dos mais pobres. Também foi possível verificar uma relação direta entre trabalho dos jovens e escolaridade dos pais, constatando-se que, quanto mais baixa a escolaridade dos responsáveis, maior a incidência de jovens trabalhadores.

Os autores afirmam que não é o turno escolar que determina a entrada ou não no mundo do trabalho, mas sim a condição socioeconômica dos jovens e suas famílias. É preciso deixar registrado que os pesquisadores também constataram muitos trabalhos domésticos, na maioria das vezes encarados como ajuda, que definitivamente são essenciais para o sustento da família, como por exemplo cuidar do(a) irmão(ã) mais novo(a) para que a mãe possa trabalhar, cuidar da casa etc. Os pesquisadores verificaram que os jovens, em sua maioria, não estão satisfeitos com seu trabalho, o que para eles é muito preocupante do ponto de vista do valor do trabalho, já que muitas pessoas não encontram sentido para a atividade que desenvolvem.

Os autores verificaram que grande parte dos jovens gostaria de se dedicar aos estudos, mas que não é possível devido às inúmeras responsabilidades do mundo adulto que adotam desde muito cedo. Fica claro para os pesquisadores, que o trabalho reduz drasticamente o tempo de estudos, mas ao mesmo tempo inicia o jovem numa certa independência da família.

Porém, os trabalhos identificados são muito mecanizados e desinteressantes para os jovens, resultando em experiências fragmentadas e repetitivas do universo do trabalho.

Verificou-se nessa pesquisa, também, que a escola ainda é um importante espaço em que os jovens podem viver suas condições juvenis, afirmam os autores. Muitos ainda vão à escola para ter um momento de descanso do trabalho e da casa, para encontrar amigos, conversar e namorar. Em outra ponta, a pesquisa também verificou que os estudantes apontam o trabalho, o álcool e as drogas como principais fatores para o abandono da escola, constatando que a luta pela sobrevivência é a grande responsável pela evasão escolar. Segundo os autores, a lógica do trabalho, que emancipa o jovem, ao mesmo tempo, tira-o da posição de estudante para situá-lo como adulto, como empreendedor, inserindo-o num universo de competição.

Os jovens pesquisados, em relação às perspectivas de futuro, não se projetam em uma universidade em curto prazo e não citam cursos de sua preferência, constatam os pesquisadores. Quando mencionam o ensino superior, não acreditam que possam ser aprovados em uma universidade pública e comentam sobre as faculdades particulares, prevendo muita dificuldade para custear mensalidades e outras despesas. Apenas duas estudantes apresentaram planos de cursar uma universidade. Nesses casos, o que há de comum é o incentivo das famílias ao estudo: em uma, a mãe possui ensino superior, e, na outra, o irmão insistiu para cursar uma universidade, sem conseguir ao final.

Em relação aos projetos futuros para o trabalho alguns pretendem continuar estudando, para conquistar trabalhos mais valorizados; outros querem se efetivar imediatamente no seu trabalho, saindo da condição de estagiários; e outros pretendem continuar como estão, na mesma função desempenhada, sem grandes mudanças, inclusive no salário.

Os pesquisadores concluem, por fim, que há uma estreita relação entre pouca escolaridade dos pais, baixa renda e trabalho iniciado precocemente com a limitada projeção de futuro dos jovens. Enquanto isso, nas escolas com maior renda familiar, maior escolaridade dos pais e maior tempo dedicado aos estudos, identificou-se que estes jovens apresentam projetos mais concretos de futuro.

No artigo intitulado **Juventudes Contemporâneas e os Desafios da Educação, Trabalho e Cultura**, Emerini, Faé e Vieria (2021) analisam a inserção das juventudes contemporâneas nas esferas da cultura, da escola e do trabalho. Os autores refletem inicialmente sobre como a juventude vem, ao longo da história, tendo mais voz dentro das instituições e na própria sociedade, mas, ao mesmo tempo, para a formulação de políticas públicas para essa

categoria social, os principais interessados não têm sido ouvidos na mesma proporção. Os pesquisadores analisam que as diversas juventudes enfrentam problemas específicos de sua realidade: as juventudes das grandes cidades enfrentam problemas de mobilidade, preconceito pelo lugar que vivem (bairros periféricos); as juventudes rurais enfrentam problemas com locais de lazer e continuidade dos estudos. A elaboração de projetos de futuro pela juventude precisa antes driblar essas barreiras para que os objetivos se concretizem.

De acordo com os pesquisadores, o Estatuto da Juventude garante aos jovens o direito a se profissionalizar, a ter sua própria renda através do trabalho, com toda proteção necessária. Uma das garantias, por exemplo, é a jornada de trabalho especial, que se adeque aos seus horários de estudo. Porém, mesmo com a garantia estabelecida em lei, isso não funciona com todos os jovens. Para alguns, o trabalho é necessário para o seu sustento e o de sua família. Às vezes, inclusive, o estudo é abandonado. Em lado oposto a essa realidade, há os jovens que iniciam o trabalho bem mais tarde, pois primeiramente estudam, mudam de direção, escolhem bem seu futuro. A introdução precoce no mundo do trabalho é algo que interfere diretamente nos projetos de futuro dos jovens. Percebemos, portanto, que a situação social e econômica interfere diretamente na formação do jovem do presente e do futuro. Aos jovens que necessitam trabalhar mais cedo, é negado o direito de refletir, de escolher e de viver a juventude com todas as suas características.

Conforme afirmam os autores, somos uma sociedade que atribui alto valor ao trabalho, valorizando o sujeito que possui uma profissão, que se sustenta, que paga suas contas. Mas, ao mesmo tempo, essa mesma sociedade não garante trabalho a todos. Justamente os mais jovens são os que mais sofrem com desemprego, subemprego e baixos salários. Os autores, então, apresentam a seguinte proposta:

> Diante disso, está posta a necessidade de uma educação formal que ofereça às juventudes atuais a possibilidade de uma formação e orientação profissional adequada, de forma integral e crítica - de modo que os jovens possam evoluir livremente em suas culturas e expressões de vida, com a perspectiva de se desenvolverem adequadamente no mundo do trabalho, transformando assim as suas próprias realidades e contribuindo para a transformação de toda a sociedade. (EMERIM; FAÉ; VIEIRA, 2021, p. 11).

O que os autores analisam é a necessidade de o currículo estar atrelado à realidade dos jovens, com temas de seu dia a dia. Mais que isso, uma educação que possibilite que o jovem reflita e compreenda a realidade vivida, incluindo o mundo do trabalho, a realidade econômica e social da atualidade. Os jovens, de acordo com os pesquisadores, possuem muita

expectativa de uma educação que os prepare para o mundo do trabalho quando falam da elaboração de projetos de futuro, o que nos mostra que a escola e o trabalho são centrais para a formação do jovem.

Os autores ressaltam que a educação, principalmente no ensino médio, não deve reforçar as condições sociais, econômicas e culturais, sendo mera instrumentalização, mas que reflita sobre essas condições, para preparar os jovens que irão transformar suas próprias vivências pessoais e coletivas, sem lhes depositar a responsabilidade por qualquer solução de problema; apenas vivendo seu tempo, formando-se e elaborando seus projetos de futuro.

No artigo **Juventude e projetos de futuro em relatos de estudantes de ensino médio de escolas públicas**, de Coelho e Velôso (2017), as autoras analisam relatos da juventude sobre o que é ser jovem e os seus projetos de futuro.

Elas iniciam suas análises refletindo sobre a elaboração das políticas públicas para a juventude, que são, em sua maioria, construídas a partir do que grupos dominantes pensam sobre os jovens. Para que realmente as políticas públicas surtam efeito, faz-se necessário que sejam elaboradas a partir do que os jovens pensam sobre si, por isso, os estudos para esse grupo social se fazem tão necessários.

De acordo com as autoras, em relação ao que é ser jovem, existe uma visão atual muito ligada à liberdade, ao prazer imediato. Uma visão influenciada pela indústria voltada à juventude. Porém, o que o jovem vivencia nem sempre está ligado a isso. Principalmente no último ano do ensino médio, no qual os jovens se veem pressionados a escolherem uma profissão ou um curso universitário; estudam para concluírem a educação básica e para serem aprovados no ENEM; assim, os sentimentos que vivenciam são de responsabilidade por tudo o que têm que assumir e de medo e insegurança pelo fracasso.

Com relação aos projetos para o futuro, os entrevistados afirmaram aos pesquisadores que pensam no futuro e alguns manifestaram receio pelo que está por vir. Entre o que planejam, estão ser aprovado no vestibular e seguir uma carreira profissional. Alguns ainda citam como projeto de futuro construir sua própria família.

As autoras analisam, apresentando alguns estudos, que o trabalho é visto pelos jovens de diferentes classes sociais de forma positiva. É através do trabalho que os jovens veem a oportunidade de realizarem outros projetos, como a autonomia financeira, custeio de estudos e criação da família. Entre os jovens, a visão do trabalho como realização pessoal é bem maior do que como necessidade. O trabalho está, então, associado pelos jovens à independência, seja

em relação à família, seja em relação a ter seu próprio dinheiro. Sentem que são mais respeitados por terem certa independência. Há aqui, na percepção das atoras, uma ideia de que, quanto mais trabalham, mais conseguem atingir seus objetivos, desenvolvendo seus projetos.

Em sua pesquisa, as autoras observam que os jovens não valorizam os estudos pelo conhecimento acumulado, mas sim como meio de se conseguir o trabalho que almejam.

Indagados sobre a possibilidade de não concretizarem seus projetos de futuro, os jovens mostraram às pesquisadoras a necessidade de planejar e controlar o futuro e, por isso, consideram outros planos alternativos, mas afirmam que são outras possibilidades de conquistar o que inicialmente pensaram. Seria um ajuste às formas possíveis de conquistar o que querem. Mas vale destacar, de acordo com as autoras, a fala de uma jovem que mostra que sempre é possível conquistar algo quando se quer (querer é poder). A fala dessa jovem revela para as pesquisadoras uma ideologia de que tudo só depende de cada um, desconsiderando fatores sociais, econômicos e históricos que interferem em qualquer projeto de futuro. As autoras concluem que querer é essencial, porém, somente querer não é o suficiente.

Confirmando o pensamento acima, quando os jovens foram questionados pelas pesquisadoras sobre o que seria necessário para realizarem seus projetos de futuro, quase todos afirmaram que seria necessária determinação, ou seja, creditaram apenas o esforço individual para a conquista dos objetivos. Alguns ainda acreditam que seja importante a participação da família e dos amigos, mas não consideraram em nenhum momento projetos coletivos para tal realização.

No artigo **Escola, juventude e perspectivas de futuro: alguns apontamentos**, Melo e Salles (2020) discutem fatores que colaboram para que a escola esteja distante da proposta de contribuir para a construção de projetos e perspectivas de futuro.

Conforme analisam os autores, para muitos jovens, a escola é a instituição que permite a entrada no mercado de trabalho, a melhoria das condições socioeconômicas, ou seja, a escola mediaria a construção do projeto de futuro. Porém, outra parcela de jovens percebe que o diploma escolar não permite a tal ascensão social ou a saída da condição de precariedade em que vivem. Esses jovens ainda comparam que seus próprios pais, que passaram pela mesma escola, recebendo os mesmos diplomas escolares, não saíram de suas condições de dificuldade, permanecem no mesmo bairro, não mudaram de vida. Tais jovens acreditam, conforme analisam os autores, que a realização de seu projeto de futuro está mais ligada ao mérito pessoal do que à passagem pela escola e ao recebimento de algum diploma. Para esses jovens, a

descredibilização da escola e seus certificados escolares acaba por dificultar que ela atue e cumpra uma de suas responsabilidades: apoiar e mediar a elaboração de projetos de vida.

De acordo com os autores, o valor do trabalho vem sendo degradado ao longo dos anos. Os trabalhadores enfrentam situações como terceirização, subempregos, baixos salários, flexibilização, automação, que os ameaçam e tiram seus postos de trabalho. Apesar disso, parece existir uma unanimidade de valorização do trabalho como aquele responsável pelo exercício da cidadania e possibilidade de ascensão social. Como os autores analisam, as pessoas acabam transformando um problema social em questão pessoal: o problema da meritocracia.

Conforme analisam os autores, a sociedade meritocrática acredita que qualquer conquista é fruto do esforço pessoal e que todos estariam em condições igualitárias, portanto, para o mundo do trabalho. Para essas pessoas, é o mérito que define os caminhos profissionais, mas como pensar em meritocracia em relação a uma juventude que recebe educação, mas encontra um cenário de desemprego? – questionam os autores. E com um sistema escolar que, ao mesmo tempo em que possibilita acesso à educação de camadas antes excluídas, legitima as desigualdades, pois seus certificados, que antes atestavam o mérito pessoal, não vêm tendo o valor prometido na realidade, continuam analisando os pesquisadores. Todo esse processo, de acordo com os autores, provocou rupturas da ação escolar com a construção de projetos de futuro e perda de uma de suas marcas identitárias:

> O espaço escolar passa, então, a flutuar de local de e para a construção de projetos de vida para a percepção, pelo menos, potencial dessa impossibilidade. Consequentemente, o espaço escolar adquire, para tais jovens, novas significações: local de encontrar amigos e de se divertir, de fugir das tarefas domésticas e de passar um tempo sem supervisão de pais e familiares. Essa nova significação que a escola tende a adquirir – local de diversão –, ao mesmo tempo que constitui fato afirmado pelos alunos, é corroborada pelo imaginário socialmente construído, que associa os jovens ao gozo. (MELO; SALLES; 2020, p. 90).

No artigo **Itinerários formativos na BNCC do ensino médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis**, Lopes (2019) discute a relação das disciplinas escolares e as propostas de integração nas políticas de currículo, principalmente no que se refere aos itinerários formativos e às competências da BNCC para o ensino médio, destacando também as propostas de controle dos projetos de futuro da juventude.

A autora se posiciona contra uma base nacional curricular para o país e afirma:

> Uma base curricular comum, tal como organizada no País, pressupõe apostar em um registro estabelecido como tendo um selo oficial de verdade, um conjunto de

> conteúdos que adquire o poder de conhecimento essencial a ser ensinado e aprendido, metas uniformes e projetos identitários fixos, trajetórias de vida preconcebidas, esforços para tentar conter a tradução e impor uma leitura curricular como a única correta e obrigatória. Pressupõe apostar no consenso curricular como se ele fosse possível fora da disputa política contingente. Pressupõe ainda situar o debate e a deliberação política em uma etapa anterior ao texto promulgado, como se uma vez estabelecida a base, a política, com seus conflitos e antagonismos, cessasse. (Lopes, 2019, p. 60-61).

A autora analisa que nenhuma realidade escolar é igual a outra e que o currículo tem a necessidade de ser contextualizado de acordo com cada necessidade. Assim não é possível, para ela, um currículo único para todas as escolas.

As disciplinas escolares, de acordo com a autora, são o principal foco de crítica dos proponentes do novo ensino médio, que dizem que essas são extensas, descontextualizadas e fragmentam a aprendizagem dos estudantes. Assim, surge um novo modelo organizado por áreas de conhecimento e pelos itinerários formativos. De acordo com a autora, uma mudança curricular que reorganiza as disciplinas em grupos, como se fossem meras divisões, deslegitima as próprias identificações docentes e sociais. Também, para ela, não propicia a flexibilização curricular como promete, pois, ao contrário, restringe o campo de escolhas dos jovens ao tentar controlar seus projetos de futuro.

A autora explica que a ideia dos itinerários não é novidade. Disfarçada com a proposta de flexibilização, a ideia é promover percursos individualizados. Porém não há reflexão alguma de como isso será realizado na prática nas escolas. Não se consideram as dificuldades das escolas para, por exemplo, oferecer diferentes itinerários e ampliar o campo de possibilidades. Há, segundo a autora, apenas a orientação de que cada escola oferte pelo menos dois itinerários e que pode haver parceria com outras instituições, favorecendo a participação de instituições privadas nas escolas públicas. Dessa forma, como aponta a autora, a reflexão da Associação Brasileira de Currículo (ABdC) fica mais clara ainda: mais do que uma reforma curricular, o novo ensino médio visa a favorecer economicamente grupos privados envolvidos por trás da proposta.

Como ficam muito vagas as orientações para organização das áreas e itinerários nas escolas, permanece o questionamento da autora de como as escolas farão para se organizar. Cai então por terra o argumento mais utilizado nas propagandas do ensino médio: que o jovem poderá escolher o que estudar, sendo protagonista. É claro que as escolhas dos jovens serão limitadas às possibilidades que a escola oferecer.

Há que se refletir também sobre a proposta da BNCC do ensino médio, que orienta que os itinerários sejam ajustados ao projeto de vida dos estudantes. A autora analisa que essa ideia, na verdade, pode ter o objetivo de acelerar decisões de um projeto de futuro que não faça sentido aos jovens, mas sim atenda a determinados grupos que pensam o que a juventude deve fazer.

No artigo **Eu não queria estar aqui: juventude, ensino médio e deslocamento**, das autoras Lebourg e Coutrim (2018), encontramos uma pesquisa de campo que buscou compreender de que modo os jovens de um pequeno distrito passaram a se deslocar diariamente para a sede do município, a fim de cursar o ensino médio. Os oito jovens entrevistados tinham entre 15 e 20 anos e pertenciam a famílias de baixa renda. As autoras iniciam suas análises ressaltando que os jovens mais pobres ainda depositam na escola a confiança para o sucesso profissional, considerando que a conclusão do ensino médio alavancaria ainda mais as oportunidades. Ou seja, para esse grupo social, o sucesso profissional está associado ao sucesso escolar, que, ao olhar dos jovens, é resultado de esforço, bom comportamento e dedicação. Além disso, para os jovens, uma configuração familiar estável é também fator de sucesso escolar, pois reflete tanto na vida escolar dos estudantes quanto em seus projetos para o futuro.

Os jovens entrevistados apresentaram os desafios para cursarem o ensino médio na sede do município. As autoras perceberam que a nova escola de ensino médio representou uma novidade na vida desses jovens, com a efetivação de novas relações. Para muitos, a escola representa o único espaço de convivência na sede, e as amizades construídas se tornaram fundamentais para o desenvolvimento escolar.

A família foi um importante elemento citado pelos jovens nessa fase de transição, conforme analisam as autoras. A maioria das famílias do pequeno distrito tinha pouca escolarização, não tendo, portanto, passado pela experiência de cursar o ensino médio. Dessa forma, os jovens não contaram, em sua maioria, com apoio e experiência familiar. O relacionamento com a família foi citado por alguns jovens como algo estremecido, pois sentiam até mesmo raiva por terem que estudar na sede, longe de casa.

Também foi evidenciado pelos estudantes, conforme as autoras, que a sua relação com os professores da sede foi bem diferente da relação que tiveram com os professores do distrito, que era muito mais próxima. Os estudantes relataram que a convivência com os professores se limitava muito mais à transmissão de conteúdo, não tendo espaço para debate de ideias.

Outra questão que deve ser pontuada diz respeito ao mundo do trabalho. Dos jovens entrevistados que já haviam iniciado atividades profissionais, apenas um estava regularizado, constatam as pesquisadoras. Outras quatro jovens continuavam na informalidade. De acordo com as autoras, uma das funções da escola é também promover a cidadania e preparar para o mundo do trabalho. Com os resultados da pesquisa, perceberam que essa proposta não estava sendo atingida.

Lebourg e Coutrim (2018) citam Dayrell (2012), que afirma que uma grande parte dos jovens só terá condições de vivenciar sua condição juvenil através da inserção no mundo do trabalho, pois ele passa a dar oportunidades de custear o lazer, compras, namoro e ampliar suas relações sociais. Além disso, o trabalho passa a garantir maior autonomia em relação à família. Os resultados da pesquisa, conforme apontam as autoras, confirmam isso, pois os jovens entrevistados que já trabalhavam afirmaram que decidiram trabalhar para ter seu próprio dinheiro.

Por fim, os resultados da pesquisa apontaram que não somente a inserção no ensino médio é motivo de receio, mas também a conclusão, afirmam as pesquisadoras. Os jovens se mostraram apreensivos em relação ao que iriam fazer após a finalização da educação básica. As autoras apontam estudos que analisam que, mesmo com o ensino médio completo, a inserção dos jovens mais pobres no mercado de trabalho é incerta. Para os jovens da pesquisa que já ocupavam trabalhos informais, tais como de babá, garçonete e outros, não há possibilidade de ascensão na carreira, e seus projetos futuros acabam se tornando incertos, concluem as pesquisadoras.

No artigo **Juventude rural e relações de gênero: uma breve discussão pela ótica do lazer, trabalho e projetos de futuro**, Kuhn e Brumes (2017), discutem as diversas relações vivenciadas pela juventude rural e seus projetos de futuro, considerando os papéis de gênero de moças e rapazes.

De acordo com as autoras, pensar a juventude rural exige um olhar geográfico, compreendendo que há contextos espaciais diversos que os jovens frequentam diariamente, e resultam em diferentes experiências. A juventude rural não é homogênea. Ela é diversa e plural. Através da pesquisa, as autoras perceberam que há diferença de gênero entre a juventude rural estudada (em três áreas diferentes), com relação aos grupos de amizade, utilização de espaços de lazer, o trabalho e projetos de futuro.

As pesquisadoras perceberam que a juventude rural da localidade estudada não tem muitas opções de lazer, as que existem geralmente giram em torno de festas religiosas, bailes ou futebol, que não são frequentes. Por isso, em alguns momentos, frequentam espaços de lazer na cidade.

Na observação realizada na Comunidade Rio Tigre (a mais distante da cidade), em um dos momentos de lazer, as pesquisadoras verificaram que há uma separação de gênero: os rapazes não se misturam com as moças. Vários grupos eram formados, nos quais se conversava sobre o cotidiano. Os rapazes também observavam as moças, que ficavam esperando que eles as chamassem para dançar. Quando isso não ocorria, elas formavam par entre si.

Outra observação relevante feita pelas autoras é que as moças sempre estavam acompanhadas dos pais, de um responsável ou do irmão mais velho; nunca estavam sozinhas. No grupo focal, as moças confirmaram a observação e completaram dizendo que, às vezes, por falta de disponibilidade de alguém para acompanhá-las, muitas ficavam em casa.

Já os rapazes, observaram as autoras, possuem maior liberdade para saírem sozinhos e viver sua condição juvenil. Às vezes dirigem carros ou motos, frequentam os espaços de lazer da comunidade, de locais vizinhos ou até mesmo da cidade, que fica mais distante.

As jovens, em momentos de lazer, se limitam ao grupo de amigas, verificam as pesquisadoras. Caso saiam dessa "norma" estabelecida pela vigília dos mais velhos da comunidade, podem ficar 'mal faladas', como relata uma das jovens durante a observação. De acordo com as autoras, a condição juvenil dessas moças é limitada às condições estabelecidas pela comunidade. São poucos os momentos em que se pode desfrutar de liberdade e sair do 'controle' dos mais velhos. Não podem transitar por diferentes espaços na comunidade e fora dela. Diante disso, afirmam as pesquisadoras, a escola da comunidade representa, principalmente para as jovens, um importante espaço de socialização. Por isso, as autoras concluem que há maior liberdade masculina do que feminina na comunidade.

Nas comunidades rurais de Faxinal Grande e São Pedro do Interior, as pesquisadoras observam que rapazes e moças formam grupos heterogêneos, incluindo também jovens de outras comunidades. Esta situação ocorre porque os jovens dessas comunidades estudam em escolas urbanas. No caminho até a escola e na própria instituição, os jovens vão estabelecendo relações de amizade, que também refletem em situações de lazer.

Na comunidade, as festas são frequentadas pelas famílias; os(as) jovens sempre estão acompanhados pelos pais, verificaram as pesquisadoras. Já os bailes são frequentados pelos(as) jovens, com pouca presença dos pais. Nessas duas comunidades, moças e rapazes têm liberdade para frequentar espaços de lazer no meio rural e urbano.

Conforme analisam as autoras, no trabalho nas propriedades rurais, há uma diferenciação de gênero. Os pais e rapazes trabalham no que consideram ser mais "pesado", que é a agricultura. As mães e as jovens são responsáveis pelo trabalho doméstico, pelo cuidado dos animais e pela produção de leite. Tanto o trabalho das jovens como o de suas mães são vistos como "ajuda" ao trabalho desenvolvido na propriedade. Isso acaba desestimulando as moças a continuarem na zona rural.

Nas três comunidades rurais observadas, as autoras verificaram que os jovens desenvolvem atividades agrícolas de forma independente, o que favorece que tenham uma renda própria. Os pais oferecem um pedaço de terra para os jovens cultivarem, cuja renda é gerida pelo próprio jovem. Os pais fazem isso como forma de os jovens perceberem o valor do trabalho, ter a própria renda e como forma de incentivá-los a permanecer na propriedade. Porém, isso não é observado com as jovens, que dependem em tudo dos seus pais.

Nos grupos focais, os jovens foram unânimes ao afirmar que os rapazes têm voz ativa dentro da propriedade, o que não ocorre com as moças, talvez porque, segundo as pesquisadoras, o trabalho desempenhado pelos jovens é considerado mais importante que o das jovens, que, como dito acima, é percebido como uma ajuda.

Os rapazes da comunidade que querem continuar na propriedade rural relatam que a relação com as jovens da cidade é muito difícil, porque implica que deixem a cidade para mudarem para o campo, observam as autoras. Já a relação com moças do campo seria melhor, porém, está cada vez mais complicado, pois essas jovens estão se mudando para as cidades. Já para as moças, relacionar-se com um rapaz da cidade representa oportunidade de deixar o trabalho do campo.

A juventude das três comunidades dá muito valor aos estudos e à sua continuidade, relatam as pesquisadoras. Recebem apoio dos pais, que em sua maioria não estudaram por falta de oportunidades. Mas há uma diferenciação entre os projetos de futuro de moças e rapazes, pontuam as autoras. As jovens querem concluir o ensino médio, ingressar numa universidade, migrar para a cidade e conseguir um emprego. Algumas já são até

universitárias. As moças estudam mais que os rapazes e são muito incentivadas, principalmente por suas mães, que, quando jovens, queriam estudar, mas não tiveram apoio, relata a autora.

Em relação aos projetos de futuro dos rapazes, há uma diversidade de opiniões e dúvidas, comentam as autoras. Os jovens que ainda estão cursando o ensino médio demonstraram uma incerteza: ao mesmo tempo em que dizem querer estudar, cursar uma universidade, também falam em permanecer no campo.

Já entre o grupo de rapazes que pretendem sair do campo e estudar na cidade, as pesquisadoras perceberam duas situações. Na primeira, os jovens são motivados a migrar para a cidade devido à propriedade rural de seus pais ser muito pequena, ao fato de ter muitos irmãos e não ter condições para adquirir novas terras. A condição econômica acaba impondo a busca por novas oportunidades fora do espaço rural, analisam as autoras. No segundo grupo, o desejo de migrar para a cidade parte da própria vontade dos jovens e não está relacionado a condição financeira desfavorável, pois afirmam que os pais até poderiam adquirir novas terras para eles poderem se sustentar. Neste caso, comentam as autoras, o desejo individual de estudar e migrar para a cidade é o que move seus projetos de futuro.

As pesquisadoras também encontraram um grupo de rapazes que desejam continuar no campo, alegando que gostam do que fazem, que terão mais autonomia, horários flexíveis e uma boa qualidade de vida. Mesmo assim, mostram conhecer as dificuldades da vida do campo e a inexistência de políticas públicas para a juventude rural.

As pesquisadoras também analisam que, para alterar essa situação de gênero aqui apresentada e garantir que os jovens permaneçam no campo, faz-se necessário haver políticas públicas de acesso à terra para homens e mulheres, além do acesso ao lazer, à cultura e à educação. Além disso, segundo elas, é necessário garantir que as mulheres sejam reconhecidas como seres de direito, sem a discriminação e a desigualdade que muitas vezes vivenciam no campo.

No artigo **Juventudes, educação e projetos de futuro: estudo sobre estudantes cotistas na EPTNM da RFEPCT**, Pedrosa e Simões (2020) visam a identificar a RFEPCT como campo de experiências e possibilidades para projetos de futuro.

Os jovens estudantes relataram aos pesquisadores que o que os motivaram a buscarem ingresso na Educação Profissional e Técnica de Nível Médio (EPTNM) da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) foi uma formação sólida e ampla que lhes proporcionassem ampliarem as possibilidades de acesso ao ensino superior e

ao mercado de trabalho. Além disso, a reputação de melhor escola pública da cidade e o incentivo dos pais e parentes que já frequentaram a escola os motivaram também. Dessa forma, conforme analisam os autores, a escola se encaixou nos projetos de futuro dos estudantes cotistas, que enxergaram uma grande oportunidade de conquistar o que não tinham e de se afastar do que já experimentaram e não gostaram. A boa escola é vista pelos jovens como aquela que lhes dará maiores oportunidades de ascensão, que para eles é representada pela RFEPCT.

De acordo com os autores, por meio da experiência dos jovens nessa escola, foi possível um distanciamento de suas realidades, onde puderam analisar as condições em que viviam com um "olhar de fora". Os estudantes relataram que puderam olhar melhor para a realidade e caminhar com os pés no chão para o futuro. As novas experiências vivenciadas na RFEPCT impactaram diretamente a visão de mundo dos estudantes, analisam os autores. Experimentaram desde um prédio com boa infraestrutura até os benefícios da Assistência Estudantil. Também impactou os jovens um ambiente acolhedor, livre de preconceitos e aberto às diversas manifestações e diálogos, disponibilidades dos professores após as aulas e um ambiente bem próximo ao universitário.

Os autores sustentam que os projetos de futuro são construídos pelo indivíduo dentro do seu universo de possibilidades e seu campo de vivências, podendo ser transformados a cada nova interação social. Assim, os jovens iniciam afirmando, com exceção de dois, que conseguiram dialogar com seus pais sobre seus projetos de futuro e tiveram boa aceitação. A variedade de respostas entre as profissões que gostariam de seguir mostra, de acordo com os autores, uma importante demonstração de liberdade pessoal e autonomia nas escolhas. Inclusive os jovens afirmam que suas escolhas se embasam naquilo que os farão felizes e não seguem padrões:

> Os jovens entrevistados disseram priorizar a satisfação pessoal ao sucesso financeiro, o bem-estar e a saúde física e mental ao status profissional. Não desconsideram a importância do retorno financeiro como meio para uma vida menos estressante e mais estável para a constituição de uma família estruturada, e para conseguir melhores condições de conforto e lazer. Por outro lado, não queriam viver ou sacrificar a saúde e suas relações sociais em função do dinheiro. (PEDROSA; SIMÕES; 2020, p. 18).

Outra questão comum aos jovens entrevistados, observada pelos pesquisadores, refere-se ao fato de quererem ajudar as pessoas. Manifestaram que não queriam ser ricos, mas ter o suficiente para viver bem e colocam a ajuda a quem precisa como sinônimo de ser bem-sucedido.

Os autores observam que os projetos de futuro que se destacam na fala dos jovens estudantes da RFEPCT se referem à formação universitária, boa carreira profissional, inserção no mercado de trabalho, bons rendimentos, qualidade de vida com atividade profissional que os faça felizes, usufruto do lazer e solidariedade.

No artigo **A difícil transição: a participação da família na escolha profissional de jovens egressos do ensino médio**, Coutrim, Cunha e Matos (2016) buscam compreender como diferentes segmentos da sociedade influenciam na transição do ensino médio para a fase adulta. Numa primeira reflexão, os autores afirmam que, na sociedade atual, grupos que até então eram excluídos de emitir suas opiniões na família passaram a ter voz mais ativa, seja até pela própria contribuição na renda familiar ou mesmo participando das decisões. Nos jovens também são depositadas expectativas de um futuro melhor. Porém, a opinião dos mais velhos não tem exercido tanta influência na escolha do futuro dos jovens.

Conforme os autores, a conclusão do ensino médio se mostra tensa para a maioria dos jovens mais pobres, pois é o momento em que estão vivenciando inúmeros tipos de pressão, de descobertas positivas e negativas e no qual são levados a realizar suas escolhas profissionais. Dessa forma, os autores analisam que se discute muito o papel do ensino médio em relação a sua atuação ou influência na preparação dos jovens para o futuro. É afirmado pelos pesquisadores que o lugar que a escola ocupa (ou não) para contribuir com os projetos de futuro dos jovens pode estar comprometido pela crise vivenciada pelo ensino médio.

Além da crise identitária do ensino médio, outra mudança que vivenciam os jovens, de acordo com os autores, é o próprio cenário atual. Antes, aos jovens era entregue um futuro em que havia mais segurança para fazerem suas escolhas e ir em busca de seus sonhos. O que se percebe hoje, conforme os pesquisadores, é um futuro incerto, cheio de riscos. Os jovens, então, encontram dificuldades de projetar algo a médio e longo prazo. Caminhando lado a lado com esse cenário, também há a responsabilização do jovem pelo seu sucesso ou fracasso. Assim, projetar o futuro é sinônimo de ansiedade para os jovens, completam os autores.

Os resultados da pesquisa, de acordo com os autores, mostram que a importância dada aos estudos e à escola pelos jovens das “melhores escolas” e de condições econômicas mais favoráveis é quase unanimidade entre eles. O que não ocorreu entre os jovens participantes das regiões periféricas.

A pesquisa também apontou, conforme analisam os autores, para uma significativa influência da família na vida dos jovens. Os entrevistados revelaram que dialogam

bastante com seus pais sobre as dificuldades, expectativas e o futuro profissional, principalmente sobre o mercado de trabalho, que, para eles, é muito inseguro. Apesar de tanto os estudantes como seus pais rejeitarem a ideia de que os jovens devem seguir a profissão dos seus responsáveis, a família foi apontada como a principal influência na decisão profissional.

Um dado importante a se destacar, de acordo com os autores, presente tanto na fala dos jovens quanto na de seus familiares, refere-se à ideia de que o esforço pessoal interfere diretamente nos projetos futuros. Quase 80% dos jovens acreditam que os projetos de futuro e as escolhas profissionais dependem do sucesso escolar.

Na tese intitulada **Juventude excluída e políticas públicas: um olhar a partir de estudantes de ensino médio**, Cecarelli (2021) busca compreender o alcance das políticas públicas na população jovem residente na periferia e investigar as estratégias às quais os jovens recorrem para enfrentar as situações de exclusão em que vivem.

Os jovens dessa pesquisa manifestam grande expectativa em relação ao presente (concluir o ensino médio) e o futuro (os estudos pós ensino médio, em sua maioria), aponta a autora. Porém, muitos tiveram dificuldade para elucidar projetos de curto prazo, apresentando apenas projetos futuros.

Em relação à vida profissional após a conclusão do ensino médio, houve diversidade de ideias, analisa a pesquisadora: alguns relataram o desejo de uma formação, e outros não falaram sobre esses planos.

De acordo com a autora, à escola é dado o papel de possibilitar a ascensão social, mas com algumas críticas em relação à estrutura física e a algumas aulas:

> [...] nas falas dos jovens, é possível perceber que a educação que recebem no ambiente escolar está distante de suas expectativas e do estabelecido nas leis. Entretanto, verbalizam localizando o problema no professor ou localmente, sem uma perspectiva de que se trata de uma política pública oferecida sem a preocupação, de fato, com a qualidade, seja pelas condições precárias de trabalho dos professores, seja pelas próprias condições de oferta do ensino médio nas escolas públicas ou como consequência de um projeto neoliberal para a educação no país, que mantém privilégios e constrói a desigualdade social e, por consequência, os movimentos de exclusão social e racial. (CECARELLI, 2021. p. 102-103).

Mesmo assim, de acordo com a autora, percebe-se que as questões levantadas pelos jovens podem interferir negativamente nos seus projetos de futuro, até mesmo na possibilidade de acesso ao ensino superior, que poderia lhes garantir melhores oportunidades. Os jovens se sentem em condições de inferioridade com relação aos estudantes de escolas

particulares. Ainda na educação básica, passam por situações de competição constante. Cada vez que têm uma aula ruim, sentem-se prejudicados, analisa a pesquisadora.

De acordo com a autora, os jovens relatam a dificuldade da escola em oferecer uma aula diferenciada, pois faltam recursos materiais, para, por exemplo, a realização de uma aula prática. Além disso, também relatam que a alimentação escolar vem piorando a cada ano. É conhecido que a alimentação escolar está diretamente relacionada à aprendizagem, sendo um direito que deve ser bem atendido pelas políticas públicas, pontua a pesquisadora.

O estudo mostra que a escola não tem sido significativa para o estudante no que diz respeito à qualidade do ensino nem no que diz respeito à construção de uma proximidade com os estudantes, afirma a autora. Quando questionados se podem contar com a escola para auxiliar na resolução de problemas pessoais, os estudantes disseram que não, inclusive alguns riram da situação, mostrando estranheza com essa possibilidade, o que mostra que nunca aconteceu essa proximidade.

Em relação ao apoio das famílias para a continuidade dos estudos, pontua a autora, muitas apoiam seus filhos, para que eles tenham ganhos financeiros e ajudem com o sustento da casa. Mas nem todas as famílias pobres têm condições de sustentar a permanência dos jovens na escola.

Quanto a cursar o ensino superior, a pesquisadora afirma que é uma realidade presente na vida de jovens ricos e brancos. Ainda se encontra no campo da promessa na vida dos jovens pobres, e é um projeto pouco pensado na vida de jovens pretos e pobres, analisa a autora.

O trabalho é valorizado pelos jovens como aquele capaz de proporcionar a concretização dos seus projetos, mas, ao mesmo tempo, é o responsável pela maioria dos casos de abandono escolar, afirma a autora. Os empregos em que a maioria desses jovens atuam são estágios, trabalhos informais e empregos de baixo salário, ou seja, sem o mínimo de segurança econômica.

Fica evidente para a pesquisadora que as políticas públicas que deveriam assistir a esses jovens pobres não chegam até eles. Os jovens buscam por si só alternativas para driblar as situações de exclusão. Por isso, há tanta expectativa no mercado de trabalho.

A pesquisa mostrou que o Estado não entende os jovens pobres em sua realidade, tornando-se ausente de suas vidas, comenta a autora, que conclui que as políticas públicas

devem ser pensadas a partir da realidade desses jovens, a fim de realmente lhes assegurar seus direitos.

Com as pesquisas apresentadas acima, foi possível perceber que as juventudes precisam ser estudadas em seus contextos e formas diversas de vivenciarem essa etapa da vida. Verifica-se, com os estudos, que quanto menor a renda familiar e menor o grau de estudo dos pais, mais cedo o jovem se insere no mercado de trabalho para auxiliar no custeio das despesas mensais. Trabalho que muitas vezes é nomeado por familiares e jovens como ajuda. Também é possível perceber que boa parcela dos jovens trabalhadores não está satisfeita com seu trabalho, não querendo continuar com ele no futuro. Frigotto (2004) e Sposito (2055) chamam a atenção para que a escola, que sofre uma crise identitária, não feche os olhos para a realidade do jovem trabalhador, mas ao mesmo tempo, não se torne passiva diante da situação. Políticas públicas de acesso e permanência no ensino médio precisam ser discutidas, partindo dessa realidade, a fim de favorecer que as juventudes diversas tenham igualdade de oportunidades, seja à escola, ao trabalho, ao lazer, à cultura, dentre outros.

Percebe-se também que a escola ainda é uma instituição de confiança dos jovens, que a vê como um caminho de oportunidade para um futuro melhor, mas ao mesmo tempo, questionam diversos pontos que precisam ser melhorados. Outros tantos jovens acreditam que o esforço pessoal será o responsável por oportunizar a realização dos seus planos, em que percebemos já estar incorporado o discurso da meritocracia. A figura do professor é a que mais contribui para a visão positiva da escola: aquele que vai além dos conteúdos e acolhe os estudantes em suas demandas. Portanto, a escola precisa estar atenta para discutir todas as questões que envolvem a juventude dentro e fora do espaço escolar, não reproduzindo, dentro dela, as desigualdades vivenciadas pelos estudantes na sociedade.

Dentro dessa perspectiva, um dos estudos analisa que a BNCC do ensino médio está fora da realidade das escolas, visto que nenhuma instituição é igual a outra. Acreditamos que um currículo que seja significativo para os estudantes deve partir da própria experiência vivenciada pelos atores da escola. Sabemos que a reforma proposta para o ensino médio tem objetivos bem claros: o favorecimento de empresas privadas com investimentos públicos e a formação de mão de obra para as demandas do capitalismo.

As juventudes do ensino médio são diversas – rapazes e moças; urbanas e rurais; pobres e ricas; brancas e negras; trabalhadoras ou não – assim como também não são mais como as das gerações de seus pais. Caminham por diversos espaços e o valor das instituições em

relação à sua formação mudou. Cada grupo tem necessidades próprias, que precisam ser analisadas através da aproximação com a sua vivência.

Por isso, a própria formulação de políticas públicas precisa ser pensada e repensada por meio da imersão nesse universo juvenil diverso, sabendo que temos uma pluralidade considerável dentro dessa categoria social. Para falar, pensar e elaborar projetos de futuro para as juventudes é preciso ouvir atentamente o que querem dizer, dentro de um contexto que também precisa ser analisado.

Dessa forma, apresentamos, na seção seguinte, os dados e a análise dos resultados de uma pesquisa realizada com dez jovens estudantes do ensino médio num município do interior de Minas Gerais sobre seus projetos de futuro. Eles foram entrevistados e participaram de grupos de discussão, bem como o diretor escolar, que também participou de uma entrevista. A partir da imersão nesse grupo específico juvenil, nos propomos a analisar seus projetos de futuro construídos ou não nessa escola de ensino médio e outras questões do modo de viver da juventude que foram abordadas pelos participantes.

3 ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS POR MEIO DE ENTREVISTAS E GRUPOS DE DISCUSSÃO COM JOVENS E GESTOR ESCOLAR

Nesta seção, serão apresentados e discutidos os dados coletados nas entrevistas semiestruturadas e grupos de discussão realizados com os jovens estudantes do 3º ano do ensino médio regular e integral de uma escola pública de uma cidade do sudoeste mineiro, bem como da entrevista realizada com o gestor escolar. A coleta de dados foi realizada nos meses de dezembro de 2021 e janeiro de 2022. A previsão inicial era que essa coleta fosse realizada no primeiro semestre de 2021, mas, por conta de todas as mudanças geradas pela pandemia do COVID-19, e o surgimento de uma possibilidade de as aulas retornarem no segundo semestre de forma híbrida ou 100% presencial, a coleta de dados foi prorrogada.

Participaram da pesquisa dez jovens estudantes do ensino médio de uma escola pública mineira, sendo cinco do ensino regular e cinco do ensino integral. Os mesmos jovens entrevistados também participaram de dois grupos de discussão, sendo um com alunos do curso regular e outro com alunos do curso integral. Também foi realizada uma entrevista com o gestor da escola selecionada.

Inicialmente, foi feito contato com o gestor escolar, via telefone, para explicar sobre a pesquisa e apresentar a logística da realização das entrevistas e grupos de discussão. No mês de agosto de 2021, houve o início do ensino híbrido no estado de Minas Gerais e, em novembro, o governo determinou a obrigatoriedade do retorno de 100% dos estudantes, salvo aqueles que apresentassem laudo médico comprovando o impedimento para o retorno. Dessa forma, a pesquisadora propôs ao diretor da escola que todas as etapas da coleta de dados fossem feitas presencialmente, cuja previsão de atividade já havia sido apresentada e aprovada no Comitê de Ética.

O diretor, então, primeiramente, marcou um dia no mês de dezembro – 02 de dezembro de 2021 – para a pesquisadora conversar com a especialista do ensino médio, e juntas organizarem todo o planejamento da coleta de dados. A especialista explicou que poucos alunos estavam frequentando as aulas presenciais, principalmente porque durante a pandemia, muitos tiveram que trabalhar para ajudar nas despesas de casa e não retornaram para as aulas presenciais.

Neste mesmo dia, após a autorização, a pesquisadora conversou com os estudantes do 3º ano do Ensino Médio Regular e apresentou os objetivos da pesquisa. Poucos estudantes estavam presentes nas duas turmas existentes e, voluntariamente, cinco jovens se candidataram a participar das entrevistas e grupos de discussão. O TCLE foi entregue a todos, para que os pais dos estudantes menores e os jovens de maioridade assinassem.

No dia seguinte (03/12/21), as entrevistas com os cinco estudantes do 3º ano do ensino médio regular foram realizadas. Os alunos foram entrevistados um a um, numa sala de aula localizada no 2º andar da escola, onde, para a gravação, foi utilizado o gravador de voz do celular. Ao final das entrevistas, foi combinado com o grupo de estudantes de realizar o grupo de discussão na segunda-feira seguinte.

À tarde do mesmo dia, contando com a colaboração de uma professora de matemática, que auxiliou no contato com os estudantes, foi realizada, dessa vez, uma conversa com os estudantes do 3º ano do Ensino Médio Integral. Imediatamente, quatro estudantes se voluntariaram, mas o último a se propor, aceitou por insistência dos colegas. A eles também foi entregue o TCLE para que pais e estudantes assinassem.

Ao chegar na escola na segunda-feira de manhã (06/12/21), para realização de um grupo de discussão, uma das estudantes do 3º ano do ensino médio regular havia faltado, e essa atividade foi remarcada. À tarde, a pesquisadora retornou à escola e fez as entrevistas com os estudantes do 3º ano do ensino médio integral. Dessa vez, as entrevistas aconteceram na biblioteca da escola. Com esses jovens, o grupo de discussão foi agendado para o dia seguinte. Mas, por conta da ausência de alguns estudantes nos dias posteriores, o grupo foi remarcado duas vezes. Até que na última, houve substituição de uma das participantes, por uma colega que estava bastante interessada em participar e havia faltado no dia do primeiro contato. Com os estudantes do integral, o grupo de discussão foi realizado no dia 10 de dezembro de 2021. Na quarta-feira anterior, dia 08 de janeiro, a pesquisadora realizou o grupo de discussão com os estudantes do 3º ano regular. Por fim, no dia 28 de janeiro de 2022, realizou-se a entrevista com o gestor escolar, que foi combinada com ele via WhatsApp.

Todos os diálogos das entrevistas e dos grupos de discussão foram transcritos e salvos no drive para transcrição. Para a identificação dos jovens, utilizamos nomes fictícios, para garantir o anonimato. Os dez jovens participantes estão descritos conforme tabela abaixo:

Quadro 5 – Caracterização das juventudes participantes da pesquisa

IDENTIFICAÇÃO	TIPO DE ENSINO	IDADE	SEXO	COR DA PELE
Adriano	Regular	18	Masculino	Pardo
Júlia	Regular	17	Feminino	Branca
Miguel	Regular	17	Masculino	Pardo
Marcela	Regular	17	Feminino	Branca
Eliane	Regular	18	Feminino	Branca
Fabrício	Integral	18	Masculino	Pardo
Graziela	Integral	18	Feminino	Branco
Helena	Integral	18	Feminino	Parda
Rodrigo	Integral	17	Masculino	Branco
Ana	Integral	18	Feminino	Parda

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022)

De início, apresentaremos a entrevista dos dez jovens, com a ideia central de cada um deles, e exposição de algumas falas e análises pertinentes. Em seguida, faremos uma apresentação e discussão das ideias expostas nos dois grupos de discussão, divididas por categorias. Por fim, apresentaremos um último tópico contendo as ideias do diretor escolar e nossas análises.

3.1 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DAS ENTREVISTAS DOS JOVENS ESTUDANTES

Neste tópico, apresentamos os dados das entrevistas realizadas com dez estudantes, sendo cinco do ensino integral e outros cinco do ensino regular, e debatemos pontos significativos para os objetivos deste trabalho, priorizando a discussão da proposição e elaboração de projetos de futuro pelos jovens.

Adriano é um jovem de 18 anos, estudante do ensino regular, que se autodeclara pardo. Trabalha há cerca de dez meses em uma marcenaria, das 12h às 17h30, sem registro em carteira, recebendo R$ 550,00 por mês. No ano anterior já havia trabalhado em outro local, numa oficina mecânica de caminhão. O jovem trabalha desde os 15 anos de idade e afirma ter começado a trabalhar nessa idade e abandonado a educação integral na mesma escola porque, segundo ele, era cobrado por sua família:

> Lá em casa ficava falando que eu não fazia nada. Que eu não ajudava na renda financeira e que só ficava lá ocupando espaço, e aí botaram pressão para 'mim' trabalhar. Aí eu tive que sair do integral do (nome da escola) para trabalhar lá. (ADRIANO, 2021).

Adriano comentou que a situação se agravou na pandemia, pois as aulas presenciais foram interrompidas e, segundo ele, o fato de só ajudar nas tarefas de casa e se divertir com os amigos por 'ser mais novinho' incomodou sua família, que ainda afirmou que já estava na hora de trabalhar e ajudar em casa porque tanto o irmão mais velho como a mãe de criação começaram a trabalhar cedo. O jovem relatou que desde os sete dias de idade, aproximadamente, mora com a família de sua mãe adotiva, mas que conhece sua mãe biológica.

A situação vivida por Adriano sustenta os estudos de Gracioli (2006), Frigotto (2004) e Franzoi (2011), em que analisam a relação entre juventude e o trabalho, em que, para a classe mais pobre, o tempo ocioso é encarado como vagabundagem, descompromisso e o tempo de sobra para os jovens ricos é supervalorizado, ocupado com estudo prolongado e lazer. Também corrobora com os estudos apresentados por Vendamini (et al. 2017), em que foi possível analisar que quanto menor a escolaridade dos pais ou responsáveis, maior os casos de jovens que começam a trabalhar.

Outro ponto que chama a atenção no relato de Adriano diz respeito ao próprio tempo da juventude, que ele percebe que precisa ser vivido: 'mais novinho'. Essa ideia de Adriano, da urgência de viver o momento, vai ao encontro dos estudos de Sposito (2008), que analisa que a necessidade de viver a condição juvenil pode estar atrelada à realidade de saber que podem ser os últimos momentos antes da inserção no mundo do trabalho, realidade que, no caso da família de Adriano, tornou-se um ciclo.

Percebemos que o jovem Adriano quer muito aproveitar seu momento de juventude, mas, sua família, que também foi introduzida no mundo do trabalho muito cedo, vê esses momentos ociosos como sinônimo de vagabundagem, que, para eles, pode ser preenchido

com trabalho e, consequentemente, com renda extra para a família. A inserção precoce deste jovem no mundo do trabalho gerou uma decepção muito grande para ele, que tinha feito muitos planos para estudos e amizade na educação integral. Esse sentimento de Adriano é também encontrado nos jovens da pesquisa de Vendramini (et al. 2017), em que se verificou que a maioria dos jovens participantes da pesquisa se mostraram insatisfeitos com seu trabalho, sem encontrar sentido na atividade desenvolvida.

Durante a entrevista, Adriano atribui grande valor aos estudos, como o responsável por garantir um futuro melhor, porém, não descartou que após a conquista dos estudos seria fundamental trabalhar. Esse pensamento de Adriano também é destacado nas pesquisas de Emerini, Faé e Vieria (2021) e Coelho e Velôso (2017), que perceberam que os jovens ainda atribuíam aos estudos o crédito de ser ele o caminho que os leva a atingir seu objetivo idealizado.

É perceptível que Adriano, ao iniciar precocemente suas atividades laborais, passa a entender melhor a situação de exploração do trabalho e as injustiças sociais, bem diferente da visão de outros estudantes que apresentaremos nesta seção. Assim, o contato com o trabalho fez crescer no jovem a associação de sucesso aos estudos, cujos planos foram interrompidos conforme planejado inicialmente.

Adriano, quando indagado sobre o que é bom no ensino médio, foi enfático em dizer que eram as amizades que vivenciara e que carrega até os dias atuais. Relatou momentos divertidos vividos na escola e na sala de aula e ainda completou dizendo que os momentos da refeição e dos jogos interclasses foram muito bons e que gostava de estudar o dia todo na escola, antes de ter que sair para trabalhar. Sobre o que é ruim, Adriano comentou que o período de aulas online o sobrecarregou com muitas atividades, que aliado ao trabalho, acabou tornando sua rotina muito difícil. Acrescentou que o número de matérias no ensino regular não é muito e que acredita ser o necessário, mas que no integral tinha bastante.

Ao ser indagado sobre o significado do ensino médio para sua vida, Adriano deu uma resposta que merece nossa atenção:

> Que agora você vem aqui né, tem que fazer... Como fala? Tem que partir para o Enem, que todo mundo fala, que acabou o ensino médio tem o ENEM. Você tem que ir para a faculdade, que tem que arrumar um serviço. Eu acho que tem um pouquinho de pressão também aí, né? Porque pergunta: você fez ENEM? Não fiz... Aí já começa a te olhar com outra cara. Já começa a te julgar. Tem isso também. (Adriano, 2021).

Adriano reafirma um padrão apresentado por Sposito (2008): que a escola deve preparar o jovem para as universidades, assim como tradicionalmente foi pensado o ensino médio. Porém, acreditamos ser impossível continuar pensando dessa forma, com um único objetivo para todas as escolas, como é proposto no novo ensino médio. Percebemos que, nesse ponto não houve reflexão por parte da escola, pois o jovem não conseguiu pensar de outra forma seu futuro senão com o mesmo padrão que lhe é cobrado pela sociedade. Seja no período da pandemia ou pelo modelo seguido pela escola. Vemos que a trajetória do estudante no ensino médio não possibilitou essa reflexão sobre o futuro, abrindo-lhe novos olhares. Isso fica visível no desenrolar da entrevista, quando o jovem afirma que as oportunidades de sua participação na escola ficaram condicionadas à fanfarra e às aulas diferenciadas do integral, como teatro e aula de música. Percebemos que não houve participação em nenhuma instância de decisão da escola, inclusive, relatou que até tentou participar do Conselho de Representantes de Turma, mas por ser "bagunceiro", os professores nem deixavam participar. Também não citou momentos de discussão sobre o futuro.

Sobre o que é ser jovem, Adriano acredita que se trata de uma fase que tem para descobrir sobre a vida, mas ao mesmo tempo, afirma que, após a conclusão do ensino médio já entrará na fase adulta. Ou seja, para ele, a fase da juventude é a que vive no ensino médio e que tem pouco tempo para aproveitar.

> É uma fase de descobrir a vida, né? Eu acho, assim, na minha concepção, que é descobrir um pouco mais do mundo, aproveitar, também, e, querendo ou não, daqui para frente. é a vida adulta, né? A vida adulta é como todo mundo fala, é chata. Eu quero aproveitar, eu preciso aproveitar também, porque esse ano de pandemia eu não aproveitei nada, fiquei em casa. [...] Tem que aproveitar e depois que passar não tem como voltar atrás. É um tempo sem volta. (ADRIANO, 2021).

O pensamento de Adriano destaca o que estudou Sposito (2008). O jovem vivencia o vácuo que acontece após a conclusão do ensino médio. Seus projetos de futuro não estão delineados, o trabalho que possui não é estável e, ao mesmo tempo, quer viver o momento da juventude e preocupa-se com a fase adulta. Preocupa-nos o quanto a escola se ausentou nessa preparação de Adriano para o futuro, pois o jovem ao mesmo tempo fala que vive um tempo de preparação, mas que se preocupa com o que virá na fase adulta, nos dando a entender que não possui projetos definidos, nem opções para vivenciar numa "nova fase".

Adriano, assim como outros jovens que fizeram parte dos estudos de Coelho e Velôso (2017), supervalorizam o trabalho, como forma de independência, de autonomia, apesar

de, em seguida, mostrar as mazelas de seu trabalho atual. Quando indagado sobre o papel do jovem na sociedade, Adriano disse que é “abrir o mercado de trabalho”. Em seguida, afirmou que não falou nada sobre o lazer, porque ninguém “dá importância”, reforçando o que fora estudado por Gracioli (2006), que analisou que o tempo de espera para a entrada no mundo adulto, para os jovens mais pobres, é considerado fútil, pois o que é valorizado são as atividades culturais, esportivas, de estudo, em sua grande maioria, usufruídas pelos jovens mais ricos. Atividades de lazer são valorizadas quando outras atividades como estas citadas são também desempenhadas.

Julia é uma jovem de 17 anos, que cursa o ensino regular. Se autodeclara branca e não trabalha, porém, afirmou que enviou alguns currículos para empresas. A jovem afirmou estar procurando trabalho em busca de independência, para que, entrando numa faculdade, tenha condições de se manter. Ela acredita que tanto estudo quanto trabalho são importantes, corroborando com os estudos aqui apresentados de Coelho e Velôso (2017), Melo e Salles (2020) e Lebourg e Coutrim (2018), pois em suas pesquisas, os jovens também mostraram valorizar o trabalho como sinônimo de autonomia para conquista dos sonhos almejados.

Diferentemente de Adriano, vemos que Julia, jovem que não está trabalhando, acredita no trabalho como meio para alcançar seus objetivos. Sem ter tido a mesma experiência difícil de Adriano, a jovem também coloca o trabalho como caminho para continuar seus estudos em uma universidade. Acreditamos que os jovens precisam ter garantido o direito de primeiramente estudar, mas, que nesse período de estudos, tenham a oportunidade de conhecer, de forma crítica – e não prática, como Adriano – grande parte das questões sociais, econômicas e políticas que envolvem o trabalho, a fim de racionalizar seus projetos de futuro.

De acordo com Emerini, Faé e Vieria (2021), o Estatuto da Juventude oferece a garantia de que os jovens possam se profissionalizar e ter seu trabalho e renda. Além disso, afirmam que o Estatuto também oferece aos jovens uma jornada de trabalho que esteja de acordo com seus horários de estudo, para que possam os conciliar. Mas, mesmo com a garantia em lei, nem todos os jovens podem pensar como Júlia, sobre o trabalho como mecanismo de ascensão, pois uma parcela considerável trabalha para o sustento da família.

Assim como seu colega Adriano, Júlia apresenta a amizade como o que tem de bom no ensino médio, e a pressão como o que há de ruim; e essa questão merece uma atenção especial. Além de apresentar a pressão sofrida como o que há de ruim é também o que a jovem apresenta como definição do ensino médio para ela.

> É negativo no sentido de pressão em cima da gente que o ensino médio dá... Porque além de ser a pressão dele mesmo, tem a pressão de passar por ele para ir para outra fase. Aí é uma pressão muito grande. Os amigos ajudam a gente nisso, eles dão uns 'comprimidos' assim. (JULIA, 2021).
> Eles dão aquele relaxamento que você precisa? (PESQUISADORA)
> É, é a parte boa. (JULIA, 2021).

Retomamos os estudos de Peregrino (2011) e Leão, Dayrell e Reis (2011), que tratam do impacto da massificação das escolas para os jovens brasileiros. A pressão gerada nos jovens tem provocado a ansiedade relatada tanto por Julia quanto por Adriano. A nosso ver, se trata de um ideário de escola arcaico, que ainda insistimos em prosseguir. Como analisa Sposito (2008), o ensino médio foi criado para os jovens da classe rica do país. Até hoje, as escolas não possuem autonomia para se pensar e fazer conforme a realidade de seus jovens, que certamente, não retratariam tamanha pressão nessa fase de sua vida. Conforme apresentam Emerini, Faé e Vieira (2021), o currículo deve estar vinculado à realidade dos jovens para ser possível uma educação emancipatória, que reflita sua realidade e não reforce ainda mais as injustiças da sociedade.

Pela pressão vivida, Julia fala muito sobre cursar uma faculdade fora da cidade para ter liberdade. Caracteriza muito a fase da juventude como "sofrer pressão" – apesar de dizer que ser jovem é viver o momento sem se preocupar muito com o depois – e a fase adulta como "ter liberdade". Percebe-se que a jovem é bem pressionada pelos pais e sente também a pressão da sociedade. Cita que gostaria de fazer Gastronomia, mas que não fará por ter medo da instabilidade e pelos cursos serem privados e que, por isso, vai tentar cursar veterinária, sem abandonar o desejo de mais tarde cursar a sua graduação favorita.

A visão de Julia retrata bem a ansiedade vivida pela juventude. Por um lado, esta jovem anseia pela liberdade, que julga encontrar somente na fase adulta e, por outro lado, não quer abandonar a liberdade de escolher no presente a profissão tão sonhada, por julgar não oferecer estabilidade financeira. Julia, na verdade, parece viver equilibrando seus projetos entre o que realmente sonha e o que a sociedade espera dos jovens. A ideia exposta por Julia também foi observada por Coelho e Velôso (2017). As autoras perceberam que o trabalho era mais visto como realização pessoal do que por necessidade. Assim como Júlia, os jovens participantes da pesquisa associavam o trabalho à ideia de autonomia, de independência e pensavam que quanto mais trabalhassem, mais objetivos alcançariam.

Quando questionada sobre as dificuldades que os jovens enfrentam, mais uma vez Julia falou sobre a pressão e disse ter procurado ajuda com uma psicóloga. A estudante não mencionou em nenhum momento espaços criados pela escola ou por algum professor, em que pudesse falar sobre isso, sobre esse momento específico da juventude do ensino médio. Assim, percebemos que a escola precisa criar mais momentos para ouvir os jovens, para que nesses espaços questões como essa, levantadas pela jovem, possam ser detectadas e uma ajuda possa ser ofertada. Além disso, o serviço do psicólogo tem se tornado indispensável e poder contar com a ajuda desse profissional é uma necessidade urgente.

A pressão sofrida por Julia também foi detectada na pesquisa de Lebourg e Coutrim (2018), que pode estar ligada à conclusão do ensino médio e o que o jovem fará após a educação básica. Julia e os demais jovens participantes da pesquisa veem a realidade de muitos jovens que, mesmo após a conclusão do ensino médio, não se inserem no mercado de trabalho e percebemos que Júlia mostrou em suas falas o valor dado ao trabalho como meio de conseguir seus objetivos.

Sobre o papel que o jovem ocupa na sociedade, Júlia se mostrou bem crítica e atenta, afirmando que o jovem representa a mudança que a sociedade precisa. Para isso, apontou a necessidade de se ter conhecimento para não repetir os erros e se mostrou zelosa em buscar ouvir as pessoas, algo que muito falta para os adultos do presente, conhecer e ouvir mais.

> A gente que tem que buscar mudar assim as coisas, porque quem vai ser o futuro é a gente. A gente é que vai crescer e vai ser, sei lá, os professores. Qualquer profissão tem jeito de mudar, então eu acho que a gente tem que buscar saber as coisas, por exemplo, que nem tá o governo agora, nós temos que buscar informação para não deixar acontecer a mesma coisa depois, que nem aconteceu no passado. Já tem o presidente igual esse, só que as pessoas que votam não perceberam isso, porque às vezes não se preocuparam em estudar, não puderam estudar ou não sei... Acho que a gente tem um papel forte de mudança, e de ouvir os outros também. (JULIA, 2021).

Nos chama a atenção que Júlia apresenta a juventude como a mudança da sociedade e apresenta sua opinião. Para a jovem, ter consciência histórica é a chave para se mudar uma situação incômoda. Acreditamos que uma formação consciente e crítica é essencial quando se propõe pensar e elaborar projetos de futuro para a juventude, pois não basta pensar em projetos individuais. Os projetos coletivos de sociedade e o papel do jovem são igualmente importantes e caminham lado a lado para sua efetivação.

Esse modelo de educação que sugerimos acima foi apresentado na pesquisa de Pedrosa e Simões (2020). Segundo os autores, a experiência vivida pelos jovens participantes

da pesquisa, estudantes da Educação Profissional e Técnica de Nível Médio (EPTNM) da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), possibilitou que os jovens cotistas refletissem criticamente sobre sua realidade, encontrando na escola desde uma excelente infraestrutura até um ambiente acolhedor, desprendido de preconceito, com professores abertos ao diálogo e à disposição dos estudantes após as aulas.

Miguel é um jovem de 17 anos, cursa o ensino regular e se autodeclara pardo. Disse trabalhar de vez em quando como servente de pedreiro com seu tio. Atualmente procura trabalho, mas afirma ser mais difícil conseguir neste momento, por estar próximo de talvez ser convocado para o Tiro de Guerra.

Questionado sobre o que acha mais importante – estudar ou trabalhar – o estudante respondeu da seguinte forma: "Uai... Na verdade é os dois, né? Que um ajuda o outro... Tem que trabalhar para pagar uma faculdade... E pagar faculdade para você estudar... Para você trabalhar no emprego melhor... Para você ganhar mais dinheiro...(risos)." (MIGUEL, 2021). Claramente, Miguel mostra que, caso curse uma faculdade, terá que ele próprio pagar seus estudos através de seu trabalho. Assim, percebemos que acredita primeiro na inserção no mercado de trabalho, sendo o meio pelo qual conquistará outros sonhos, como o de continuar os estudos, por exemplo. Mais uma vez encontramos um jovem que supervaloriza o trabalho sem fazer menção às problemáticas que o envolvem, conforme analisaram Coelho e Velôso (2017), que analisaram que os jovens mais creditam valor aos estudos como meio de conseguir o trabalho que pretendem do que propriamente pelo conhecimento em si.

Sobre o significado do ensino médio, Miguel acredita que é uma espécie de passagem para um futuro que exigirá responsabilidades, um momento que possibilita lhe mostrar o que vem depois, como o Enem, por exemplo. O ensino médio representa para Miguel o que Gracioli (2006) analisa como rito de passagem, que no caso deste jovem marca a passagem das vivências da juventude de maior liberdade para uma fase de grandes responsabilidades:

> Ele representa que vai vindo grandes responsabilidades depois disso aqui, viu? Eles já... Terceiro bem dizer já está sendo um ensinamento para mim da vida lá fora depois. Ele vem aqui dá explicações, tipo assim, do Enem, explica para a gente, para a gente fazer. Como é que se diz. Eles incentivam a gente a progredir na vida. (MIGUEL, 2021).

Assim como Adriano e Júlia, Miguel não conseguiu nomear muitas atividades para além de Jogos Interclasses e a Rádio Escolar (que eles mesmos falaram que é apenas para

os alunos do Integral), como possibilidades de participação juvenil. Além disso, Miguel, em sua fala, mostra que sabe que "precisa" fazer a prova do Enem, mas não sabe sua importância e para quê fazer tal prova. Através disso, percebemos que a escola falhou ao não orientar seus estudantes, apresentando-lhe as diversas possibilidades de escolha para o futuro, e como proceder, como agir e, principalmente, compreender seu significado para a vida. A pesquisa de Pedrosa e Simões (2020) corrobora com esse pensamento, pois os jovens afirmam que a escola ideal é aquela que lhes possibilita reflexão e ascensão. Emerini, Faé e Vieria (2021) também analisam que a educação contemporânea precisa oferecer aos jovens a reflexão de suas condições, para os preparar para projetar seu futuro.

Como contou Adriano, Miguel também foi impedido de se candidatar para o Conselho de Representantes de Turma por uma professora que acreditava que não cumpriria suas obrigações como representante por ser "bagunceiro". Miguel pareceu concordar com a atitude da professora.

Vemos que a escola, portanto, é quem acaba escolhendo os representantes pelo comportamento e não pelo interesse ou capacidade, impedindo, dessa forma, que o jovem adquira a maturidade necessária, e aprenda a pensar a representatividade como uma ação política, que prepara para o futuro. Não é esse o modelo que defendemos. Inclusive, nossa crítica se baseia na própria crítica de Lopes (2019), quando analisa que a escolha dos itinerários formativos pela escola pode contribuir para adequar o percurso do estudante ao que grupos mercadológicos precisam e não o que os jovens querem. A atitude de escolha dos representantes de turma pela professora nos parece arbitrária, e da mesma forma, atende apenas ao interesse da escola e não dos estudantes.

Miguel apresenta a completude dos 18 anos como uma linha que divide a juventude, que é uma fase de diversão para um período que exige grandes responsabilidades. Quando questionado sobre o que mudaria para ele quando fizesse 18 anos, Miguel não soube dizer exatamente, já que não demonstrou ter um plano definido para após a conclusão do ensino médio. Apenas disse que pretende conseguir um emprego, cursar uma faculdade e ajudar em casa.

Sobre a primeira dificuldade que lhe vem à cabeça para os jovens, Miguel diz que é o primeiro emprego. Tentou o Programa Jovem Aprendiz, mas, segundo ele, "não chamam de jeito nenhum". E que a opção que lhe apareceu foi mesmo trabalhar como servente de pedreiro. Não nos aprofundando muito nessa discussão, mas é preciso fazer um parêntese do

quanto as políticas públicas para inserção do jovem no mercado de trabalho são falhas e ineficientes, não cumprindo com a sua proposta, como denota a própria fala deste jovem.

A história de Miguel corrobora com os resultados das pesquisas de Vendramini (et al. 2017) e Cecarelli (2021), que mostraram que os jovens pesquisados não fizeram projeção de cursar uma faculdade a curto prazo, assim como também não tinham um curso bem definido de sua preferência. Também, assim como Miguel, não acreditavam cursar uma universidade pública, sempre comentando sobre pagar os custos de uma faculdade particular por meio do seu trabalho. Percebemos, então, que a escola não orienta ou não orienta eficazmente para as possibilidades de ingresso nas universidades públicas, para o Enem, para o sistema de cotas, bolsas, Prouni, financiamento pelo FIES em Instituição privada e outras opções. Vemos que a escola está mais preocupada com conteúdo, deixando os jovens sozinhos em suas escolhas e na definição de caminhos possíveis, pois nenhum jovem comentou sobre essas tantas alternativas oriundas de orientações da escola.

Marcela é uma jovem de 17 anos, que cursa o ensino regular e se autodeclara branca. Não trabalha, não procura emprego atualmente e sua prioridade tem sido estudar. Ela acredita que com o estudo poderá entrar na faculdade que deseja e, com a boa formação, conseguirá um bom trabalho. A jovem tem há muito tempo definido o curso que pretende fazer: Medicina, na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Decidiu por esse curso quando visitou a universidade em um *workshop* de profissões pela sua antiga escola da rede privada. Marcela mudou para a escola da rede pública neste ano. Além disso, ainda faz um cursinho preparatório para o vestibular na modalidade online.

A situação da jovem Marcela se assemelha a de um dos grupos analisados por Emerini, Faé e Vieria (2021), que, contrário a muitos outros jovens, não iniciam cedo o trabalho. Os autores perceberam que a situação econômica tem relação direta com a formação do jovem no presente e no futuro. Marcela pôde estudar por muitos anos numa escola particular, dedica-se apenas aos estudos e tem todo o aparato para escolher seu futuro.

Sobre o que acha bom do ensino médio, Marcela deu uma resposta diferente aos colegas, dizendo que gosta das provas que fazem, principalmente na área que pretende cursar. Mas não se refere à prática da escola da rede pública, e sim às provas que fazia com frequência na rede particular. Afirma sentir muita diferença agora que mudou para a escola pública e, por isso, continua fazendo provas em casa, por conta própria. Até no próprio estudo remoto a estudante pôde comparar as duas escolas. Na rede particular ela tinha aula, só que através do

computador, mantendo contato com o professor. Na rede pública, fazia apenas as atividades enviadas pelos professores, organizadas pela Secretaria de Estado de Educação por meio dos PETs – Plano de Estudos Tutorado. A jovem não mencionou pontos positivos da escola que agora estuda.

A mesma percepção de Marcela também foi observada nos jovens participantes das pesquisas de Lebourg e Coutrim (2018), que relataram grande diferença entre os professores, o ensino e as próprias relações entre os estudantes quando passaram a estudar na sede do município; antes estudavam no distrito. A relação de proximidade com os professores, o compromisso com a aprendizagem dos estudantes e a falta de diálogo são queixas dos jovens de ambas as pesquisas.

Além disso, por meio da visão da jovem Marcela, reafirmamos o que já pensávamos sobre a escola, quando entrevistamos Miguel: falta de orientação para as possibilidades de inserção e permanência no ensino superior. Marcela comenta sobre os testes de preparação para o vestibular, que não teve na escola pública. Além disso, ressalta que o seu projeto de futuro profissional nasceu na escola particular, através de uma visita à uma universidade, atividade que não foi citada nenhuma vez pelos estudantes da rede pública como algo vivenciado por eles.

Com relação ao que acha ruim no ensino médio, a aluna se queixou da falta de professores:

> Falta muito professor, né? É muito ruim. Por exemplo, ontem tinha duas aulas de inglês. O professor de inglês nem voltou para dar aula. Ele pegou doença, e não tem nenhum professor. A gente ficou com aula vaga, aí não teve aula no primeiro horário. Falta muito professor. O material também eu acho que não é tão bom. O PET, né, que eles estão pensando para a gente, eu acho que é muito pouco, por exemplo, sociologia, Uma semana de aula, tipo, duas questões de marcar x. Então, eu acho que o material também não é muito bom, e os professores são bons, mas eles faltam muito, né? (Marcela, 2021).

Marcela toca em um problema recorrente, analisado por Kuenzer (2017). Sabemos que o novo ensino médio, com discursos bem disfarçados, visa "resolver" o problema da falta de professores com a permissão de contratação de profissionais com notório saber e a não obrigatoriedade da oferta de todos os itinerários pela escola. Aliás, sabemos que o problema da falta de professores se agravou em Minas Gerais, que não convoca todos os aprovados em concurso público para os cargos vagos conforme deveria, não criou concursos e muito menos valoriza a categoria, chegando a recorrer ao Supremo Tribunal Federal (STF) para não pagar o

piso nacional aos professores, aprovado na Assembleia Legislativa de Minas Gerais. Até o momento, o processo ainda não foi julgado.

Voltando ao pensamento de Marcela, quando questionada sobre o que o ensino médio representa para ela, afirma que é uma fase de preparação para a universidade, um momento de rever os conteúdos aprendidos. Percebemos que a jovem, por ter estudado até o 2º ano do ensino médio em escola particular, carrega o ideário de preparação para o vestibular consigo, sendo instruída para isso. Inclusive, quando questionada sobre atividades em que foi possível sua participação, não citou nenhuma de sua escola atual, apenas da antiga: feira de ciências, jogos interclasses, pesquisas em grupos.

Marcela também afirma que ser jovem é ter um tempo para se dedicar mais aos estudos. Fala que também é para se divertir, porém, acredita ser mais para estudar. Mais uma vez, percebemos que ela mostra carregar o ideário de preparação para a universidade, proposta pelas escolas particulares. Inclusive, quando fala das dificuldades enfrentadas pelos jovens, a jovem comentou sobre a mudança do currículo do ensino médio na rede pública e comparou com a rede particular, corroborando com o que tratamos no primeiro capítulo: os estudantes da rede particular continuarão tendo as aulas dos mesmos conteúdos, sem nenhuma redução e quanto aos itinerários, todos serão ofertados. Já aos estudantes de escolas públicas serão oferecidas a redução do número de aulas em determinados conteúdos e a oferta de itinerários de acordo com as condições da escola.

> Vai ter uma aula de Física por semana. Eu acho um absurdo isso, né? Eu acho que talvez seria isso que vai diminuir o rendimento dos alunos de rede pública. Vai diferenciar ele mais ainda dos de rede particular. Eu acho que vai piorar a situação das pessoas aqui. Elas têm que correr por conta própria... Estudar. (MARCELA, 2021).

Freitas (2016) analisou criticamente aquilo que Marcela percebeu através de sua experiência nas redes privada e pública e sobre o novo ensino médio: a dualidade da educação brasileira. As escolas particulares continuarão a oferecer todos os itinerários e toda preparação possível aos jovens mais ricos, enquanto aos jovens pobres, com a falsa ideia de escolha de itinerários, lhes restará a adequação ao sistema de preparação para as necessidades do mercado de trabalho. Como vimos até aqui, com a necessidade de ajudar suas famílias, os jovens são levados cedo para o trabalho, enquanto os jovens ricos terão todo o tempo e oportunidades de se prepararem para o ingresso ao ensino superior nas melhores universidades públicas.

Marcela mostra-se muito interessada em ser aprovada no vestibular, não relatando, inclusive, nenhum gosto por lazer, dizendo que o foco é estudar. A jovem comenta que se compara muito com a irmã, que é dois anos mais velha, que já foi aprovada em 1º lugar em Direito na Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG e agora cursa Medicina numa faculdade privada. Em relação ao papel do jovem na sociedade, Marcela timidamente afirmou que é para melhorar o futuro, não repetindo erros do passado e tendo um ponto de vista das situações.

A jovem demonstra viver um momento de muita cobrança para ser aprovada no curso de medicina. Mais adiante, na apresentação da discussão dos grupos de discussão, perceberemos que este nem é o curso que a jovem gostaria de frequentar. Ela, na verdade, optou pelo curso porque a sociedade o classifica como garantidor de estabilidade financeira e porque não quer comparações com a irmã.

Eliane é uma jovem estudante do ensino regular, de 18 anos, que se autodeclara branca. A jovem mora numa fazenda e já trabalhou tempos atrás, como estagiária em uma creche na própria fazenda, que visava atender as crianças da localidade e auxiliar as famílias. O trabalho era remunerado, mas não com registro em carteira. O trabalho aconteceu no período em que as aulas estavam de forma online. A jovem começou trabalhando apenas de manhã, depois estendeu para o período da tarde também e, por isso, as suas atividades da escola tinham que ser feitas nos intervalos do seu trabalho ou à noite, quando chegava em casa.

A jovem fez parte de um número que é cada vez maior de estudantes que entram para a informalidade, recebendo salários baixos, com carga horária extensa, que os fazem abandonar os estudos. Eliane não chegou a deixar de estudar, mas relatou a dificuldade que é para conciliar estudo e trabalho. Lebourg e Coutrim (2018), que realizaram pesquisa em um pequeno distrito, constataram a mesma realidade de Eliane. As pesquisadoras verificaram que dos jovens entrevistados, apenas um se encontrava devidamente regularizado; os outros, assim como Eliane, estavam na informalidade. Além disso, as autoras pontuam que é função da escola discutir criticamente questões como essa e preparar os jovens para o mundo do trabalho.

Eliane dá mais importância ao estudo do que ao trabalho, afirmando que é o conhecimento que lhe dará novas oportunidades. Assim como a maioria de seus colegas entrevistados do ensino regular, Eliane acha que é a amizade o que há de melhor no ensino médio. Depois, relembra as palestras que teve no 1º ano do ensino médio como algo muito significativo também. A valorização dos estudos por parte de Eliane corrobora com os estudos

de Lebourg e Coutrim (2018), que perceberam que os jovens mais pobres ainda atribuem à escola o crédito de maior oportunidade em decorrência da conclusão do ensino médio. O valor dado por Eliane aos amigos dentro da escola também é analisado por Vendramini (et al. 2017), que verifica em sua pesquisa que os jovens percebem a escola como um espaço de vivência, com alto valor às amizades.

Eliane aponta o fato de ter que acordar cedo como o que há de ruim no ensino médio: as aulas começam 7h10 e para chegar nesse horário precisa acordar bem mais cedo. No artigo **Juventude rural e relações de gênero: uma breve discussão pela ótica do lazer, trabalho e projetos de futuro**, de Kuhn e Brumes (2017), aqui apresentado, as autoras afirmam que a juventude rural necessita de um "olhar geográfico", a fim de compreender os seus diferentes contextos. Eliane levantou uma importante questão que destacamos aqui por julgarmos merecer uma atenção especial por parte da escola, da secretaria de educação e da sociedade como um todo. Os jovens ou estudantes rurais, no geral, são vistos no meio da multidão, não percebidos em suas particularidades. Pela fala da jovem, o horário de início das aulas é algo que dificulta muito sua rotina e a escola precisa refletir sobre a reorganização de seus horários quando acolhe estudantes oriundos de lugares mais distantes.

Indagada sobre o que o ensino médio representa, Eliane afirmou: "Abertura de novos caminhos. No ensino médio você se descobre, você pode se reinventar, você pode errar, você pode praticamente fazer de tudo, porque você fazendo ou não, é sinônimo de descoberta. Você se descobre." (ELIANE, 2021). Em seguida, afirmou que conseguiu descobrir quem é, e quem deseja ser, especificando que quer ser enfermeira de UTI. Depois, relatou como foi esse processo de descoberta que aconteceu no ensino médio:

> Desde pequena eu sempre quis trabalhar na área da saúde, eu sempre admirava enfermeiro e médico. Aí quando era mais pequena, eu queria ser médica, só que quando eu cheguei no ensino médio, aí eu vi como é realmente as coisas, como é realmente a faculdade. Eu tive muito contato com a faculdade desde que eu entrei aqui, aí eu pude perceber que enfermagem consegue ser melhor do que medicina, porque enfermagem você vai estar com os pacientes, você vai estar convivendo, você vai estar ajudando muito mais do que o médico, e na UTI convive com muitas pessoas, e é isso que eu quero, quero continuar convivendo com muita gente. (ELIANE, 2021).

Não conseguimos definir que tipo de contato foi intermediado pela escola com o hospital, que favoreceu o processo de escolha da profissão de Eliane. Mas, observando a entrevista da jovem por completo, concluímos que não se trata de visitas *in loco*, mas de orientações vindas dos próprios professores em suas aulas. Aqui destacamos a importância da

figura do professor, também comentada pelos jovens nas pesquisas de Emerini, Faé e Vieria (2021), Lebourg e Coutrim (2018) e Pedrosa e Simões (2020) que, mesmo de forma não organizada, sem objetivo definido de orientar para o futuro, contribui para que os jovens analisem as situações e façam suas escolhas. No caso de Eliane, ela percebeu que não seria possível cursar Medicina e sim Enfermagem, que tem tanto significado para ela quanto um curso tradicionalmente mais valorizado pela sociedade.

Mais uma vez, acompanhando a maioria de seus colegas do ensino regular, Eliane apontou os momentos de lazer como aquelas atividades em que pôde participar dentro da escola. Cita a fanfarra, os jogos interclasses e as festas juninas e de carnaval como as atividades mais chamativas. Essa visão corrobora com o que analisaram Kuhn e Brumes (2017), que observaram que fora da escola os jovens desfrutavam de poucos momentos de liberdade. Assim, a escola passa a representar esse espaço em que é possível se socializar, ter certa liberdade do controle dos adultos.

Eliane foi a única estudante do ensino regular que participou do Conselho de Representantes de Turmas e caracteriza sua função com a palavra 'responsabilidade'. Como ações que desenvolve, comentou sobre fazer parte da Comissão de Formatura e de participar de reuniões mensais com o diretor, sem conseguir especificar em quais ações de responsabilidade atuava.

Não sabemos se foi em decorrência do período de pandemia, mas percebemos que as ações dos jovens no Conselho de Representantes de Turma precisam ser fortalecidas. Nem mesmo a jovem conseguiu elencar ações que julga ser de responsabilidade. Organizar formatura faz parte de um período importante para os estudantes, mas a atuação de um conselheiro não pode se limitar a isso. As reuniões com o diretor, pelo jeito, não resultaram em ações significativas, que pudessem ser citadas ou mesmo lembradas pela jovem.

Sobre o que é ser jovem, Eliane apontou pontos positivos e um negativo. Como positivo, Eliane disse que o jovem tem o direito de errar, se arrepender, de descobrir coisas novas. Aqui entendemos que ela vê como um tempo de aprendizagem, que é possível errar para aprender. Como parte ruim de ser jovem, Eliane disse que sente muita pressão por parte dos pais, assim como outros colegas também levantaram:

> Igual na minha casa, eles colocam muita pressão em mim. Era o meu irmão, só que como ele nunca demonstrou muito interesse para escola, aí toda atenção dos meus pais vieram para mim. Aí por ser jovem, eles colocavam pressão: Você tá nova ainda, você pode ser melhor do que qualquer coisa, você pode, você tem chance. Tem que ser

> melhor em tudo. Igual o ENEM que eu fiz, eu falei para eles que estava difícil, eles já falaram: Não, você estudou, então tem que tá fácil para você, porque você passou uma semana estudando, você só estava fazendo isso, a gente te liberou das funções da casa, então você tem obrigação de se sair bem. Sempre foi isso, eu sempre tive obrigação de ser melhor na escola, tem que tirar as notas mais altas. (ELIANE, 2021).

Os estudos de Leão (2011) e Leão, Dayrell e Reis (2011), nos ajudam a refletir sobre a situação apresentada por Eliane. Os pesquisadores analisam que essa geração de jovens é mais escolarizada que a de seus pais e que, o discurso propagado pela universalização do ensino médio contribuiu para a supervalorização dos diplomas escolares. Não verificamos a escolaridade dos pais de Eliane, mas é uma hipótese que levantamos, pois a todo momento ela reitera o quanto é cobrada para que adquira o diploma, de como os pais proporcionam todo conforto para que ela se ocupe apenas dos estudos, a fim de que seja aprovada em uma faculdade logo após a conclusão do ensino médio:

> Pelo menos eles aceitam esta opção de carreira que eu decidi, mas eles têm a pressão de: você tem que passar na faculdade esse ano, porque você estudou, você teve estudo, agora você parou de trabalhar para poder voltar para escola, então você tem obrigação de passar na faculdade esse ano. Sempre foi assim, sempre eu tive obrigação de passar na faculdade. (ELIANE, 2021).
> E você concorda com isso? Você acha que você tem que passar na faculdade? (PESQUISADORA, 2021).
> Eu acho. (ELIANE, 2021).
> Esse ano? (PESQUISADORA, 2021).
> Esse ano. (ELIANE, 2021).
> Você colocou isso na sua meta? (PESQUISADORA, 2021).
> Coloquei. Desde pequena sempre tive uma meta, de sair do ensino médio e entrar na faculdade. Assim, eu sei que eu não tenho obrigação, que eu talvez não passe esse ano. Tudo bem! Mas eu tenho todas as oportunidades para passar, eu tive todas as oportunidades da minha vida, então, é um momento, tem que passar esse ano. (ELIANE, 2021).
> É uma meta. Você vai se sentir frustrada... Se você não passar? (PESQUISADORA, 2021).
> Sim. (ELIANE, 2021).
> Mas, você vai continuar? (PESQUISADORA. 2021).
> Vou, vou. Aí eu vou ter que entrar em um cursinho, uma coisa que eu não quero. Mas eu vou ter que entrar em um cursinho. Eu vou ter que sair de casa, de todo mundo, porque não vai ter como eu continuar morando nessa Fazenda, por isso que eu tenho desejo de passar numa faculdade, porque eu já vou ter uma desculpa perfeita para poder sair de casa, vou ter saído da pressão deles. É a obrigação que eles impõem sobre mim. (ELIANE, 2021).

Nesse trecho fica claro o quanto a pressão exercida pelos pais incomoda a jovem Eliane e como ela deseja sair da fazenda. Para ela, não está nos planos não ser aprovada na faculdade ainda este ano porque não poderia sair mais rapidamente da casa dos pais. Essa é uma das questões mais levantadas pelos jovens do ensino regular e que merece uma observação

especial por parte da escola, quem sabe sendo debatida em rodas de conversa, palestras e outros momentos de interação com as juventudes do ensino médio.

Eliane diz pretender trabalhar para poder se manter sozinha. Tem a intenção de fazer a faculdade de enfermagem numa universidade pública na cidade onde mora atualmente, mas também diz que tem a opção de estudar numa universidade pública no centro-oeste, onde tem familiares morando e onde diz ser mais fácil ser aprovada. Mais uma vez, o trabalho é visto como sinônimo de autonomia e independência pelos jovens, como observado na pesquisa de Coelho e Velôso (2017). Mas Eliane também demonstra ter planos futuros mais definidos, inclusive com planos secundários. Aliás, a jovem apresenta ter muita consciência social quando indagada sobre o papel do jovem na sociedade,

> A gente representa uma geração, que tá crescendo, sendo muito forte, que tá tendo grandes opiniões. É isso que eu acho, que a gente tá tentando mudar de algum modo a sociedade, porque as nossas opiniões são completamente diferentes das opiniões das outras gerações mais antigas. E é isso que a gente aprendeu, que a gente tá tentando mudar de algum modo. A gente tá mudando o machismo, que realmente é muito grande ainda, em qualquer área, de trabalho, ou na escola também é muito grande. A homofobia, que também ainda continua sendo um tabu muito enorme. Tem muita gente que não aceita a sexualidade de outras pessoas, isso é uma coisa que a gente realmente tem que mudar na sociedade. E o preconceito. O racismo também continua sendo muito grande, mesmo tudo que o país já passou. (ELIANE, 2021).

A jovem tem claro qual caminho seguir profissionalmente e em quais lugares pode ingressar nos estudos. Porém, crê que será por meio do trabalho que conseguirá seu objetivo, sem apresentar caminhos possíveis para isso, assim como fez para falar sobre o ingresso na universidade. Eliane nos parece uma jovem sonhadora, que acredita em sua geração com forte poder de transformação, que vem tentando mudar algumas situações da sociedade.

Fabrício é um jovem de 18 anos, estudante do ensino integral e se autodeclara pardo. Disse ter trabalhado uns três dias numa imobiliária e mais algum tempo como servente de pedreiro durante o período de pandemia. Ganhava R$1.600,00 por mês. Para realizar as atividades da escola, disse que as fazia após o trabalho ou aos sábados. O trabalho era pesado e ele se sentia bem cansado, mas entregou todas as atividades aos professores. O jovem credita o mesmo valor aos estudos e ao trabalho:

> Precisa trabalhar e estudar, né? Porque até quando eu estava trabalhando de servente, o cara que era engenheiro, chegava, dava duas ordens e ganhava três vezes mais que nós. Então, você tem que estudar pra trabalhar. Você trabalha para estudar, né? (FABRÍCIO, 2021).

Percebemos que o jovem Fabrício, mesmo tendo uma pequena experiência com o trabalho, ainda não compreendeu as relações de exploração que o envolvem. Ele demonstra querer ser aquele que dá as ordens e ganha bem mais. Com isso, nos remetemos ao pensamento de Paulo Freire (1977), que analisa que quando a educação não é para a liberdade, não é questionadora e reflexiva, o sonho daquele que é oprimido passa a ser o de querer ser o opressor. O papel da escola, quando se fala em mundo do trabalho, não é apenas de apontar caminhos possíveis de acesso às universidades, cursos, financiamentos, mas de discutir criticamente inúmeras outras questões, como o porquê das ações afirmativas, as desigualdades sociais que geram, por exemplo, a comparação feita por Fabrício.

Fabrício foi mais um jovem que apontou as amizades como algo de bom no ensino médio. Adentrando especificamente ao ensino integral, o jovem disse que tem mais aulas; aulas diferentes, como por exemplo o violão; conversação em inglês e outros. Fabrício também cita a disciplina Projeto de vida como algo importante em sua formação no ensino integral, que permitiu que aprendesse a organizar melhor a sua vida como um todo, citando como exemplo, a organização da sua rotina de estudos. Porém, ele comenta que durante a pandemia a disciplina não pode ser tão bem trabalhada como acontece no modo presencial.

Fabrício disse não conseguir ver algo negativo no ensino médio, só lamenta que queria ter aproveitado mais para se divertir, o que não foi possível com a pandemia. Também critica o material oferecido através dos PETs.

Fabrício dá muito valor às amizades adquiridas na escola, ao ensino integral, ao diretor e professores, o que corrobora com os estudos de Vendramini (et al. 2017) e de Leão, Dayrell e Reis (2011), pela supervalorização dada à escola, como espaço de construção de amizades, de vivência e de salto para o futuro. A urgência de viver e aproveitar os últimos momentos na escola apresentadas por Fabrício também reforçam as análises de Sposito (2008), que confirmou que os jovens têm nítida a necessidade de vivenciar as condições próprias da juventude: amizades, lazer, liberdade e autonomia. Estudos da autora alinham-se com a fala de Fabrício, que afirma que ao sair da escola terá que conseguir um trabalho. Essa urgência de viver os momentos próprios da juventude pode estar condicionada à ideia da inserção no mercado de trabalho, que, no pensamento do jovem, põe fim ao período de lazer. Sposito (2008) critica as escolas que, muitas das vezes não tem a sensibilidade de entender esse momento e, de acordo com relatos de Fabrício, não parece ser essa uma realidade vivida pelo jovem:

> Quando eu entrei aqui no primeiro ano, surgiu um assunto de clube lá, aí todo mundo montava um clube. Eu participava do clube de tudo, qualquer coisa, aí eu participava de clube de vôlei, da rádio, de futsal, participava de tudo. No segundo ano não teve nada, e no terceiro ano agora, eu entrei como diretor da rádio. O clube do vôlei, se tivesse continuado no segundo ano, a gente teria marcado vários jogos, que poderia ter ido até pra frente, ter virado alguma coisa. Aqui no (nome da escola) tinha clube de basquete, tinha muita coisa, e me proporcionou tomar iniciativa das coisas. Eu mesmo criei as coisas, e colocaram o projeto pra frente, porque antes não era assim. Eu coloquei isso na minha cabeça, e fui fazendo um planejamento, e colocando tudo pra frente. Voltei a abrir a rádio, procurei as coisas, procurei a fiação, microfone, tudo que a gente procurou. (FABRÍCIO, 2021).

A valorização das amizades construídas dentro da escola tem sido uma resposta recorrente como o que há de melhor no ensino médio. Por um lado, atesta a ideia de que a escola continua sendo um importante espaço de construção de vivências. Mas, por outro, nos faz pensar nas ações desenvolvidas pela escola, que não foram lembradas pelos estudantes, e, portanto, não se mostraram significativas. De fato, o período da pandemia contribuiu para isso, mas é muito importante a escola refletir sobre essa questão. No caso de Fabrício, as memórias de ações desenvolvidas dentro da escola estão carregadas de atividades que envolvem os clubes de lideranças.

Fabrício, inclusive, relata que recebeu uma proposta do diretor de continuar como voluntário na rádio escolar após a conclusão do ensino médio, e o jovem mostrou muito interesse. Até quando é indagado sobre o que é ser jovem, Fabrício, mais uma vez fala sobre aproveitar o momento e demonstra novamente frustração pelo período de pandemia longe do espaço escolar. Analisamos como negativa essa volta do estudante como voluntário da rádio, pois, a nosso ver, pode tirar a oportunidade de outros jovens protagonizarem essa iniciativa. A escola precisa formar novas lideranças e não segurar jovens que já concluíram o ensino médio em suas ações.

Sposito (2008) analisa que a conclusão do ensino médio representa uma lacuna para os jovens mais pobres, que não possuem perspectiva de continuar os estudos. Fabrício não se enquadra nesse grupo, pois anseia pelo início imediato do ensino superior, mas percebemos que essa vontade tanto da escola em continuar os trabalhos com um jovem, quanto do jovem em continuar a auxiliar a escola pode tirar a oportunidade daqueles que estão na escola de vivenciar a mesma experiência.

Fabrício fala que o jovem tem três opções: programar o futuro, levar tudo na brincadeira ou fazer as duas coisas ao mesmo tempo. Ele disse que escolheu fazer as duas coisas. Aproveita tudo o que pode e disse ter programado a vida lá na frente. Disse que vai cursar

engenharia civil. Demonstra certa ansiedade em uma de suas falas, pela angústia de ter que "curtir" um momento que não vai voltar e de também ter a obrigação de se programar para o futuro:

> Eu fiz psicotécnico semana passada e a mulher me deu uma observação na minha carta, que a minha carta ia valer só por cinco anos, que eu muito ansioso, e ela falou que ela me entendia, porque eu estava no terceiro ano, tinha que escolher a faculdade, tinha que arrumar serviço, pensar em moto, carro, sair de casa, como se você tivesse a obrigação de fazer isso tudo agora, né? Mas querendo ou não na sua cabeça você é obrigado a fazer isso agora, porque se você não tomar iniciativa de fazer as coisas agora, você vai perceber muito tarde, começar a trabalhar com trinta anos. Não tem como, aí pesa muito na cabeça da gente. Por isso que eu falei que ser jovem tem que aproveitar muito, porque depois que vai pegando a idade você percebe que você devia ter aproveitado mais atrás. E isso eu percebi quando eu saí do oitavo ano. Não! Do nono ano pro primeiro. Eu saí da minha escola antiga. Eu falei: eu tenho que aproveitar, porque isso aqui não vai voltar atrás mais não. Desde quando eu tinha quinze anos, eu já tinha percebido que eu tinha que aproveitar o máximo que eu conseguisse porque não ia voltar mais. (...) Muita gente na minha sala fala que não vai vir na escola mais porque não quer vir. Eu falei: vocês têm que aproveitar. Quando vocês saem daqui, vocês não vão ter férias mais, Vocês vão tá desempregado, não vai tá faltando escola, vai tá faltando do serviço, então, tem que aproveitar cada momento que tem, e eu dei sorte, que eu caí na real cedo, né? (FABRÍCIO, 2021).

Percebemos que Fabrício acredita que a conclusão do ensino médio é uma espécie de chave que altera o *status* de férias (estudante) para desocupado (desempregado). Ao estudante não foi dada a oportunidade de pensar de outra forma. Para ele, o jovem deve aproveitar cada momento do ensino médio e, imediatamente após a conclusão, tem que estar empregado e continuar os estudos em uma faculdade. Não conseguimos identificar se tamanha ansiedade apresentada pelo jovem é influência da sociedade ou uma questão familiar. Mas, em um trecho, Fabrício cita a participação do padrinho em sua decisão:

> Eu não queria fazer (faculdade) aqui em (nome da cidade). Mas se eu conseguir passar aqui, eu vou. Praticamente não vou ter gastado mais de setenta mil reais com faculdade. Eu coloquei isso. Eu fiquei pensando nisso muito tempo. Falei assim: mas se eu não passar lá., eu vou ficar um ano da minha vida sem fazer nada, aí até foi meu padrinho que me falou... Falou assim oh... Ou você vai ficar um ano parado... Ou você faz um ano fazendo faculdade pagando... De qualquer jeito você vai perder um ano... Então é melhor você pagar e fazer... Aí eu já tinha... Eu já tinha o meu telefone. Então eu vou fazer lá. Então... Se eu não conseguir aqui... Eu vou pra lá. Não pode é ficar parado. (FABRÍCIO, 2021).

Sposito (2008) refletiu sobre isso, analisando que a conclusão do ensino médio tem para os jovens mais pobres, principalmente para aqueles cujos pais não tiveram a oportunidade de estudar, dois lados distintos. Por um lado, representa uma vitória para toda a

família e, por outro, gera uma incerteza muito grande sobre o que virá, o que ainda poderá ser conquistado ou não. Assim, acreditamos que a grande ansiedade demonstrada por Fabrício seja pelo medo de decepcionar sua família.

Fabrício fez uns cálculos aproximados de quanto gastaria ao todo, caso não fosse aprovado numa universidade pública: uns 80.000 mil reais. O jovem disse que a irmã já estudou na faculdade particular que deseja cursar e que tanto o irmão quanto o pai ofereceram ajuda para custear seus estudos. Mas Fabrício não demonstrou interesse em contar com apoio dos outros. Gostaria de pagar por si só, mas que, por enquanto, depende de ajuda. A habilitação, que o pai pagou, Fabrício disse que um dia vai devolver o dinheiro.

Sobre o papel do jovem na sociedade, Fabrício não demonstrou uma visão positiva da realidade:

> Estragar o mundo...(risos) ah, é uma participação importante, porque a próxima geração é a gente, né? Só que do jeito que lá vai... (FABRÍCIO, 2021).
> (...)
> O que que você acha então que deveria ser o papel do jovem na sociedade? (Pesquisadora)
> Melhorar o Brasil ao invés de piorar. (FABRÍCIO, 2021).
> Você acha que o jovem está piorando... A sua geração? (PESQUISADORA, 2021).
> Por uma parte sim. (FABRÍCIO, 2021).

Fabrício completa dizendo que os jovens de sua sala têm demonstrado melhores perspectivas do que o que tem visto na rua. Comenta que uns vão para faculdade, outros planejam ir morar nos Estados Unidos, reafirmando sua visão de valorização dos estudos logo após a conclusão do ensino médio. O pensamento de descrença de Fabrício corrobora com as análises de Pais (2016), que verificou que os efeitos deixados pela difícil realidade vivenciada pelos jovens contribuem para aumentar seu sentimento de insegurança em relação ao futuro.

Graziela é uma jovem de 18 anos do ensino integral, que se autodeclara branca. A jovem já trabalhou no início do ano, durante a pandemia, na loja do seu pai, fazendo um pouco de tudo. Por conta do trabalho durante o dia, que afirma ter feito por precisar do dinheiro, as atividades das aulas online se acumularam. Ela realizou um pouco de atividades a noite ou no final de semana, mas não conseguiu entregar tudo aos professores.

Graziela atribui a mesma importância ao estudo e ao trabalho e em sua fala percebemos que, assim como outros jovens, pretende se manter sozinha durantes os estudos pós ensino médio:

> Eu acho que os dois são muito importantes para mim, não tem um mais importante que o outro porque um depende do outro. Se você não estudar não tem como você trabalhar. Como é que você vai trabalhar sem saber o que fazer, né? E se você só estudar como que você vai viver? Não tem como. Então, eu acho que um depende do outro. Os dois pra mim têm a mesma importância. (GRAZIELA, 2021).

Para a jovem não é possível somente estudar sem trabalhar, porque senão não há como se manter, o que demonstra a nosso ver, duas questões. A primeira está relacionada à realidade econômica da estudante, em que não é possível financiar os estudos por outros meios que não seja do próprio trabalho. A ajuda dos pais nem foi citada. A segunda questão se refere, mais uma vez, à ausência da escola em discutir com os jovens outras oportunidades que assegurem seus estudos futuros, como o financiamento e até mesmo preparo para concorrer às vagas nas universidades públicas.

A realidade vivida por Graziela é analisada nos estudos de Sposito (2008), em que a autora apresenta a maior proximidade dos jovens com o trabalho do que com a escola. Frazoi (2011) complementa as análises afirmando que é função da escola levar para seu espaço as discussões que envolvem o trabalho, como a desigualdade, a exploração, o acesso, dentre outros. Afinal, educação é um direito e trabalho é primordial na vida do ser humano, e não podem ser dissociados.

Graziela, assim como a maioria dos seus colegas, valoriza muito a escola, as amizades, os professores, o diretor. Também atribui muito valor a educação integral:

> É bom estar aqui, é bom estar na sala de aula com os professores, com os amigos, é bom sair no recreio, é bom encontrar as tias da cantina, é bom conversar com o diretor, é bom chegar na escola, receber o acolhimento do integral é bom almoçar com os amigos aqui na escola, jogar a educação física. Eu sempre gostei de estudar desde pequenininha e relaciono muito bem com as pessoas e tenho muita facilidade em fazer isso, então eu sempre gostei muito de ter muita amizade com o professor. Até mesmo por questão de que eu tenho muita dúvida, então eu quero saber tudo, aí eu fico perguntando. Então assim, eu converso. É como é uma família, né? Ainda mais que a gente fica mais tempo aqui do que em casa. Então é uma família. Eu estou desesperada porque ano que vem eu falei assim: gente, e aí, né? Vai ser? Acabou a gente. O primeiro ano que eu entrei aqui eu pensava assim: nossa, ficar o dia inteiro na escola, tempo integral, ficar o dia inteiro na escola, quem aguenta ficar o dia inteiro na escola? E hoje eu tenho saudade. Se fosse para voltar lá no primeiro, eu queria ficar o dia inteiro na escola. (GRAZIELA, 2021).

Graziela também detalha as aulas da educação integral, cujo modelo seguido pela escola apresentamos no primeiro capítulo. A jovem se mostra satisfeita com a grade curricular, mas, como os demais colegas, aponta a pandemia como algo que interrompeu e atrapalhou seus planos de estudo:

> A gente tem as aulas da grade curricular regular mesmo, né? Que são Matemática, Português, essas matérias. A gente tem umas matérias a mais. Por exemplo: de matemática a gente tem seis aulas; de Português também; de Biologia, Química e Física a gente tem uma aula a mais. A gente tem pós-médio, Projeto. Agora no terceiro, Eletivas e Práticas Experimentais, Estudos orientados I, Estudos Orientados II. No pós-médio a gente fala sobre organização, sobre projeto de vida, como estudar, como se organizar. A gente fala sobre isso. É relacionado a isso, sobre objetivo. Nas aulas de eletivas a gente estuda bastante redação ou matérias que a gente tem dificuldade e em práticas experimentais a gente vai pra lá pro laboratório, faz práticas experimentais, né? Práticas e estudos orientados I a gente fazia prova. Antes era para fazer a prova, né? E na de estudo orientado II era pra gente estudar dificuldades dessas provas. Só que como veio a pandemia, houve uma modificação, né? Então hoje nos estudos orientados 1 e os estudos orientados II, a gente trabalha muito autoconhecimento. No pós-médio a gente trabalha isso... Mas aí agora a gente está trabalhando muito também nos estudos orientados I e II autoconhecimento, convivência social e também sobre objetivos futuros. (GRAZIELA, 2021).

Graziela disse que conseguiu elaborar seus projetos de futuro no ensino médio, com auxílio da escola. Ela relatou que pretende cursar medicina veterinária e que sua segunda opção é psicologia. Ela fez a prova do ENEM, mas, caso não tenha obtido êxito para aprovação em uma faculdade pública, tem o objetivo de fazer um cursinho e trabalhar para pagar a faculdade que tanto deseja. Mas no momento, a jovem afirma não querer trabalhar.

Questionada sobre o que tem de bom no ensino médio e sobre o que ele representa, Graziela afirmou que é uma etapa que prepara o jovem para a vida lá fora. Disse que aprendeu muito mais que matérias, aprendeu a conviver, a lidar com as diferenças, a amar e mais uma vez enalteceu o papel da educação integral, que lhe ofereceu tudo isso.

Ela e os outros jovens do ensino integral apresentaram a disciplina Projeto de vida como a responsável por terem conseguido elaborar seus projetos de futuro. A própria fala de Graziela, entendendo que o ensino médio a prepara para a vida lá fora, ressalta essa ideia. Mesmo com o período da pandemia, esses jovens, em específico, conseguiram apresentar os seus planos mais definidos do que os estudantes do ensino regular, confirmando a importância de pensar em estratégias para auxiliar os jovens a pensar, refletir e elaborar seus projetos de futuro.

Assim como Peregrino (2011) apresentou em seus estudos, também confirmamos trajetórias desiguais para as juventudes da escola pesquisada. O grupo do ensino integral, ao qual pertence Graziela, conseguiu formular melhor seus projetos futuros, enquanto o grupo de jovens do ensino regular apresentou mais dificuldade em apresentar seus projetos. Reiteramos o que já apresentamos neste trabalho, em que analisamos que processos desiguais de ensino geram percursos desiguais dentro da mesma instituição.

Sobre o que é ser jovem, Graziela deu uma resposta em que é possível perceber que, diferentemente de outros colegas, ela não põe um limite etário, nem um limite de transição, como por exemplo, quando acontece a conclusão do ensino médio:

> Eu acho que ser jovem depende de cada pessoa. A minha mãe, por exemplo, ela acha que ela é jovem até hoje e sempre vai ser, e ela acha isso muito bom, porque a pessoa quando ela começa a falar "eu estou velha, eu estou isso estou aquilo", isso vai acabando com a pessoa, né? Estar jovem é você viver a cada dia. Você estar feliz., você estar forte, pra cima. É enfrentando, né, um dia após o outro. E é isso, viver intensamente. Eu sou muito intensa, tudo eu vivo com muita intensidade, eu sou muito ansiosa, eu sou muito ciumenta, eu sou muito feliz, sou muito alegre, sou muito triste. Mas é isso. Então, para mim, ser jovem é isso: ter a mente aberta para tudo, saber conversar. É isso. (GRAZIELA, 2021).

Sobre o seu papel na sociedade, Graziela vê com esperança, dizendo que é fazer a diferença na vida de uma pessoa. Acredita que se cada um fizer o seu melhor, fazendo o que é possível fazer, ajudando a melhorar alguma coisa já está bom.

Helena é uma jovem de 18 anos, do ensino integral, que se autodeclara parda. Ela afirma nunca ter trabalhado e no momento não procura por emprego. Comenta ser um desejo de sua mãe e seu pai que preste a prova do Corpo de Bombeiros e seja aprovada. A jovem vai tentar o ingresso assim que concluir o ensino médio.

Helena acha mais importante estudar do que trabalhar. Justifica sua ideia afirmando que o estudo é pré-requisito para um bom emprego. A jovem disse que seus pais a apoiaram muito nos estudos, pois não puderam estudar e tiveram uma vida difícil. O sonho de fazer a prova dos bombeiros é de Graziela, cuja mãe abraçou e apoiou. Mais uma vez, a realidade estudada por Leão (2011) e Leão, Dayrell e Reis (2011), é posta nesta pesquisa. Neste caso, o diploma do ensino médio e a investidura num concurso público é supervalorizado pela família de Helena que não teve a mesma oportunidade. Os pais depositam as esperanças de mudança de vida dos filhos nos estudos.

Percebemos que a valorização dos estudos por parte de Helena está mais ligada ao esforço da família para tentar mudar uma situação que vivem, do que uma ideia crítica da estudante sobre a realidade. Ter uma filha formada, que não tenha que trabalhar em serviço pesado da roça é um desejo dos seus pais, que tanto não tiveram a oportunidade de estudar, como também vivenciam as dificuldades da lida do trabalho rural.

Mas o sonho de Helena não para no concurso para ingresso no Corpo de Bombeiros. O que a jovem realmente quer é cursar astronomia. Diz ser algo que almeja desde

pequenininha. No início, o pai não apoiava, pois tinha que estudar fora, mas a mãe sempre incentivou. O concurso público, para a jovem, seria o primeiro passo para conquistar seu sonho profissional.

Helena acha que a explicação dos professores sobre os conteúdos é o que há de melhor no ensino médio e a pressão, segundo ela, exercida pela escola, como o que há de pior:

> Quem te pressiona? (PESQUISADORA, 2021).
> Acho que é mais a escola, às vezes, sabe? As pessoas em minha volta, tipo assim, quer que a gente seja uma excelente pessoa, uma excelente aluna, essas coisas. Acho que isso é uma pressão muito grande. (HELENA, 2021).

Também comentou que, mesmo que involuntariamente, a mãe acaba exercendo pressão sobre ela. A matriarca sempre costuma dizer que ela é uma de suas filhas mais inteligentes e isso a faz querer sempre dar orgulho a ela, o que acaba sendo uma forma de pressão, confirmando o que percebemos em outras entrevistas, a valorização dos estudos como sinônimo de ascensão social, saída de uma situação desfavorável, como analisado por Lebourg e Coutrim (2018).

A fala de Helena nos chama a atenção porque percebemos que ela se sente pressionada a mudar a situação vivida por sua família, estudando e trabalhando em um local melhor que a lida da roça e ainda se sente pressionada pela escola, que, ao instigar os melhores resultados, acabou tendo um resultado diferente do que pretendia. Então, pensamos que este é um importante ponto a ser refletido pela escola. Além de auxiliar em projetos de futuro, a escola precisa conhecer a realidade dos jovens, tanto para ser realista nos projetos, como também para não aumentar a ansiedade dos estudantes. Não dá para pensar que todos os jovens, da mesma maneira, com os mesmos caminhos, irão cursar uma universidade pública ou conseguir um bom trabalho de imediato. Por isso, a importância de os projetos serem construídos individualmente, de acordo com a realidade de cada um.

Helena também lamenta os dois anos de pandemia que interferiram na sua formação. Diz não se sentir completa por não ter aprendido muita coisa com os estudos online. Inclusive comentou não gostar de uma disciplina em que a professora pedia para fazer os experimentos em casa e que a mãe não podia ficar comprando os materiais constantemente.

De fato, analisamos que o período da pandemia foi bem difícil tanto para alunos, quanto para a escola. Os quase dois anos vivenciados de forma online mostraram quão despreparada estava a Secretaria de Educação Mineira, pois demorou algum tempo para criar

um material de estudo e uma plataforma de acesso a materiais, que não funcionou satisfatoriamente. Os celulares com acesso à internet foram distribuídos aos estudantes que não tinham como estudar pelo aplicativo por não ter um aparelho e nem internet, quando já se havia retomado o ensino presencial para 100% dos estudantes. De acordo com o Sindicato Único dos Trabalhadores de Minas Gerais, os professores também não tiveram material tecnológico para trabalharem em casa. Os que tinham, usaram os seus próprios aparelhos e os que não tinham, tiveram, eles mesmos, que bancar. Diversos professores que também não tinham internet em casa tiveram que adquiri-la. Nenhum bônus foi dado aos professores em decorrência disso. Outra questão é que os professores não tinham preparo para uso das tecnologias e, forçadamente, tiveram que buscar uma alternativa. Isso mostra uma grande falha na formação continuada para os profissionais da educação.

Helena mostrou-se bastante decidida em relação ao futuro profissional, mas na parte pessoal, disse ainda não ter se descoberto. Nesse ponto, ela disse que a escola não contribuiu. Devido a isso, ela comenta que gosta de ficar mais quieta e que incomoda as pessoas ficarem questionando o tempo todo e falando do seu jeito. A jovem comenta que sente pressão das irmãs e da escola, quando, por exemplo, não quis participar da formatura e foi novamente questionada por isso.

Outro ponto importante para ser pensado quando a escola se propõe a trabalhar os projetos de futuro se trata desta fala de Helena. Não basta ter projetos profissionais bem elaborados, mas sim, a vida como um todo projetada. Pode ser que o maior interesse do jovem seja se casar, ter filhos, ou mesmo trabalhar no empreendimento da família. Como já dissemos, os projetos são únicos e individuais para o futuro de cada um. O fato de Helena ter dito que seu lado pessoal não foi pensado, nem descoberto, mostra que a escola precisa rever a forma como se trabalha a disciplina Projeto de vida com seus estudantes. De acordo com Leão (2011), é preciso falar com a juventude considerando o universo que envolve sua vida. Os diferentes contextos em que os jovens estão inseridos determinam diferentes características, que precisam ser levadas em conta pela escola quando se pensa em trabalhar projetos de futuro: jovens rurais e urbanos; trabalhadores ou não; ricos e pobres; negros, brancos e índios; homens e mulheres.

Helena, em sua resposta sobre o papel do jovem na sociedade, mostrou sua indignação com os padrões estabelecidos aos jovens e a forma como tentam moldá-los para o que querem:

> Qual que é o papel que os jovens ocupam na sociedade pra você? (PESQUISADORA, 2021).
> Eu acho que eu sinto que é fantoche. (HELENA, 2021).
> Fantoche de quem? Quem manipula? (PESQUISADORA, 2021).
> Ó, acho que os mais velhos, porque eles querem que seja o computador da sociedade. Tem que ser do jeito que eles querem, perfeito. Eu sei que os jovens não têm que ir pro mau caminho, nem nada disso, mas assim, a maioria dos adultos, querem que faça tudo que eles querem, entendeu? Tudo. E eu acho que isso vai ser fantoche. (HELENA, 2021).
> E você está fazendo o que alguém quer? (PESQUISADORA, 2021).
> Não. (HELENA, 2021).

Nos chama a atenção a fala de Helena, que se incomoda muito com as pressões sofridas pelos jovens. De longe, esse é um ponto levantado por todos os estudantes até o momento e merece uma reflexão especial por parte da escola para seus trabalhos futuros. Além disso, o pensamento de Helena reforça o que defendemos ao longo desta pesquisa, de que os projetos de futuro precisam ser pensados de forma individual, de acordo com o desejo e a vida de cada, senão corre-se o risco de impor aos jovens um padrão que foge da sua realidade, gerando ansiedade e pressão aos estudantes.

Rodrigo é um jovem de 17 anos, do ensino integral, que se autodeclara branco. Atualmente não trabalha e não procura por emprego. O jovem se mostra descrente em entrar para uma universidade logo que concluir o ensino médio e lamenta a lacuna deixada na aprendizagem, causada pelo período de pandemia. A realidade de Rodrigo se assemelha à percebida nas pesquisas de Vendramini (et al. 2017) e Franzoi (2011), cujos jovens também não viram projeção de ingresso na universidade, muito menos na rede pública e citaram, assim como Rodrigo, apenas a possibilidade de acesso ao ensino privado.

> Eu preferi deixar para o ano que vem (procurar trabalho), que é quando eu termino a escola e acho que estou mais tranquilo. Eu acho que de primeira, assim, em faculdade, eu não entro, por causa que a gente perdeu muito tempo de escola. Então eu acho que de primeira eu não vou passar, aí ano que vem eu vou fazer cursinho e espero trabalhar também... (RODRIGO, 2021).

Rodrigo acredita ser mais importante estudar do que trabalhar. Acha que os estudos lhe possibilitarão ter uma noção do trabalho. Ele valoriza o ensino integral como o que há de bom no ensino médio, pelo fato de ter mais aulas do que a grade do regular em português e matemática, por exemplo, além de outros ensinamentos, como preparação para o ENEM, redação e outros. De ruim, Rodrigo cita a postura de alguns professores específicos, que são mal-educados, só passam o básico da matéria e nada mais.

Fala semelhante à de Rodrigo foi identificada nos estudos de Lebourg e Coutrim (2018), cujos estudantes creditam à escola e aos estudos a oportunidade de melhorar sua situação de vida. Percebemos que quanto menor a renda, maior valor se dá à escola. Para Pais (2016), a realidade instável do jovem contribui para aumentar essa sua insegurança. Dados levantados por Leão, Dayrell e Reis (2011) reforçam outra visão de Rodrigo. Parte dos jovens da pesquisa também observaram os professores de forma negativa, lamentando a falta de diálogo e de abertura. Esse dado revela mais uma vez que o professor é ainda uma figura confiável para o jovem, que muito espera dele.

Os jovens do ensino integral que participaram desta entrevista demonstraram satisfação pela modalidade de ensino, sempre citando o fato de terem mais aulas do que o regular e outras disciplinas diferentes como Projeto de vida, Estudos orientados e os próprios clubes de liderança como algo bom. Porém, voltamos em um ponto importante tratado na seção anterior, que se refere à formação de professores e à própria ausência de profissionais para a licenciatura, analisados por Kuenzer (2017). Rodrigo cita a postura de alguns professores como o que há de ruim. Outra aluna também citou a falta de professores na instituição escolar. Analisamos que o professor é fundamental nesse processo de formação dos jovens e, para isso, precisam ser constantemente formados e, mais que isso, valorizados pelos governos. Porém, ao contrário disso, assistimos à medidas que permitem, como proposto no ensino médio, a aceitação de profissionais com notório saber, o que para nós, é inadmissível.

Rodrigo percebe a etapa do ensino médio como uma oportunidade de estudos novos, de um nível mais elevado:

> Porque era uma cosia totalmente diferente, eram matérias que a gente nunca tinha conhecido: Filosofia, Sociologia... Eu nunca tinha ouvido falar, aí a gente vem com aquele medo no coração, mas na hora que você faz é um alívio, porque é uma coisa tão fácil, uma coisa só raciocínio, só lógica, só pensamento, só ler, leitura. Filosofia inteira é ler, você leu você entende filosofia. Então pra mim, o ensino médio é mais conhecimento de áreas que você não conhece, porque do 6º ao 9º só vai conhecer Português, Matemática, é o que eles mais vão focar, mas Filosofia e Sociologia eu acho muito importante. E Biologia também, é a hora que a gente começa a perceber célula, parte de nosso corpo humano que a gente não conhecia . Então, eu acho que é isso. O ensino médio é uma nova etapa, é uma etapa de ensino avançado. (RODRIGO, 2021).

Em sua fala, o jovem comenta que aprendeu no ensino médio a realizar planejamento para a sua vida, dentro e fora da escola:

> A gente tem aula de estudos orientados. Sempre eles falam, vamos fazer um cronograma, um planejamento. Então eu estava planejando. Muitas vezes eu não seguia, vou ser sincero, muitas vezes eu não seguia. Mas muitas vezes me ajudava. E muito. Então eu acho que, planejar é o melhor momento. É a melhor coisa, pra você seguir no que você precisa, ficar no que você precisa. (RODRIGO, 2021).

Sobre ser jovem, Rodrigo apresenta a dualidade de seu pensamento: por um lado ele afirma que ser jovem é se divertir, sair com os amigos, conhecer novas pessoas. Por outro, é momento de responsabilidade, pois diz que é hora de pensar na faculdade. Para Rodrigo, a maior dificuldade de ser jovem é conseguir um emprego. Ele conta a experiência da irmã, que começou a faculdade de engenharia ambiental, mas trancou porque não era o que queria. Foi cursar Ciências Biológicas, mas trancou porque não deu conta de acompanhar o ensino remoto. O jovem relata que agora ela encontra dificuldade de conseguir um emprego por não estar estudando, pois muitos olham para essa questão na hora de contratar.

Rodrigo retrata uma difícil realidade de muitos jovens. Ele quer viver o momento presente, se divertir, aproveitar os amigos, mas também vive a angústia de pensar no futuro, assim como observou Carrano (2011) sobre a complexidade do mundo juvenil. Essa ansiedade está muito ligada com a experiência frustrante de sua irmã, que ele acompanhou bem de perto e sabe agora como é.

Nos projetos futuros de Rodrigo está se formar em medicina veterinária e montar um abrigo para animais. Até tem uma segunda opção, que é gastronomia, mas afirma que vai tentar até ser aprovado na sua prioridade.

Sobre o papel do jovem na sociedade, Rodrigo afirma ser de protagonista, de mostrar para o mundo que não se resume apenas àquilo que pregam o jovem ser (bêbado, drogado, vagabundo), mas como aquele que vai em busca de um trabalho, que busca estudar, que não julga os outros pela aparência, que se preocupa com a família, com os outros, com a sociedade. Além disso, cita que o incomoda muito na sociedade o preconceito e o machismo, males que afirma que devem ser combatidos. Percebemos na fala do jovem que ele faz uma crítica ao que geralmente é propagado sobre os jovens e apresenta o que verdadeiramente acredita que o jovem pode ser, começando por ele próprio.

Ana é uma jovem de 18 anos do ensino integral, que se autodeclara parda. Nunca trabalhou e atualmente não procura por emprego. Chegou a se inscrever no Programa Jovem Aprendiz da universidade da cidade, mas quando a chamaram não pôde participar.

Ana afirma que tanto estudo quanto trabalho tem o mesmo valor para quem quer seguir uma carreira. A jovem afirma que no ensino médio foi possível desenvolver seus dons,

se conhecer mais e criar seu projeto de vida (ela cita a disciplina como o que há de bom no ensino médio). Perguntada sobre a disciplina Projeto de vida, a jovem contou que as atividades começaram com perguntas para seu autoconhecimento e depois foi refletindo sobre o futuro, o que queria, até onde poderia ir, a organização para isso etc. Sobre o que há de ruim, Ana citou o cansaço – porque é mais tempo na escola – o período da pandemia, que segundo ela, foi um atraso na aprendizagem.

Ana cita que na educação integral conseguiu perceber outros dons além do que pensava que tinha, participando do Jovem Protagonista, que citamos no primeiro capítulo.

> Eu mesma não sabia que eu era tão boa em editar, eu achava que o meu mundo era só medicina, medicina, medicina e com o integral eu consegui ver outras áreas que eu também sou boa e que eu consegui desenvolver ela. Então, eu acho muito bom essa parte do integral. (...) Eu edito vídeos das informações que os professores querem, eu às vezes repasso, faço desenhos, montagens. No jovem protagonista, eu mesma fiz as atividades. (ANA, 2021).

Ana explica um pouco mais, com seu olhar de estudante, sobre o Jovem Protagonista, que faz parte da educação integral da escola, que segunda ela, visa instruir o aluno a pensar mais em soluções e não apenas nos problemas:

> O que eles querem referir é que todos nós somos jovens protagonistas, mas que às vezes a gente tem medo de desenvolver isso, mas ele busca mostrar que você pode agir, não precisa que as outras pessoas pega e faz, você pode pegar e fazer também por si próprio. Então jovem protagonista ele faz um desenvolvimento grande também. O integral, se você perceber, abrange muitas coisas que vai te dar um futuro melhor se você se permitir também. (ANA, 2021).

Chama-nos a atenção o Jovem Protagonista citado pela aluna, que faz parte da proposta da educação integral. Ter a possibilidade de descobrir seus dons na prática é algo muito bom para os jovens, que podem se descobrir, redescobrir, pensar e repensar seus projetos de futuro a partir disso. Outro ponto importante que julgamos, destacado pela aluna, trata-se de instigar os jovens a pensar junto com outras lideranças da escola, a fim de encontrar soluções para os problemas levantados. Essas ações preparam o jovem para a vida.

Dentro dessa perspectiva de protagonismo, Ana cita a sua participação nos Conselhos de Classe junto com os professores como uma ação em que pôde ser ouvida e ter voz. A jovem ainda participa do Conselho de Representantes da turma, sendo a líder de sua sala. Conforme analisa Leão (2011), as juventudes precisam ser formadas em todos os âmbitos – social, histórico, cultural, político, econômico – sempre a partir dos espaços de sua vivência.

Assim, as situações de experimentação da liderança vividas por Ana são essenciais para a formação dos jovens.

Ana vê a juventude como um período para viver a liberdade, mas também acredita que é o período para aprender. Para ela, o jovem é como uma joia, que precisa ser lapidada por conhecimento. Ela percebe que a maior dificuldade enfrentada pelos jovens é a descrença das pessoas, que muitas vezes vem até da própria família. Mas, através de sua experiência, diz que a escola é um local em que essa confiança é ofertada aos estudantes. Inclusive, comenta que não era uma pessoa de conversar muito, mas que a educação integral possibilitou que fosse se abrindo às pessoas, até se tornar, atualmente, uma liderança na escola, sendo a presidente do Conselho de Representantes de Turma da escola. Sobre o papel da juventude na sociedade, acha que é a semente do amanhã, pois o jovem ainda não sabe muita coisa, está aprendendo e, por isso, manifesta que a escola tem papel fundamental de oferecer uma base sólida aos jovens, assim como julga ter recebido na educação integral.

3.2 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS GRUPOS DE DISCUSSÃO COM JOVENS ESTUDANTES

Nos grupos de discussão, os jovens destacaram a figura do professor ora de forma positiva, ora negativa. A maioria destaca os ensinamentos oferecidos em sala de aula, tanto com relação ao conteúdo quanto em relação às orientações para a vida, como um diferencial para a elaboração de projetos de futuro. Mas também tivemos menção negativa à postura do professor, dizendo que ele “apenas” ministra suas aulas e não vai além disso. Percebam que os jovens esperam algo a mais de seus professores, justamente porque confiam e acreditam neles. Assim, aproveitando essa credibilidade, a escola necessita de pensar em estratégias possíveis, em que o professor possa tanto transmitir o conhecimento do seu conteúdo, mas também, orientar os estudantes que queiram se direcionar a esta área, discutindo questões da realidade.

Com relação à escola ideal, o grupo do ensino regular conseguiu ser mais claro na descrição do que esperam da escola de ensino médio do que os estudantes do ensino integral. Os jovens do ensino regular começaram dizendo que a escola ideal é aquela que tem um bom

ensino e pessoas boas, resposta praticamente idêntica à do outro grupo. Porém, em seguida, os jovens do ensino regular descreveram o que mais a escola do ensino médio precisa ensinar para seus jovens. Começaram dizendo que é preciso ensinar sobre educação política, cuja discussão disseram nunca ter feito. Além disso, uma das jovens explicou sua visão pelo fato de não haver essa discussão nas escolas:

> Eu acho que seria uma escola que abrangesse assuntos sociais. Nas escolas do Brasil não têm aulas sobre educação política, sobre este tipo de matéria que está sendo mais aprofundada agora. Porque somos um país que não temos nenhuma concepção de política, não sabemos o que vai ser bom ou o que vai ser ruim pra gente. Eu acho que seria uma escola que abrangesse mais esse tipo de assunto. (ELIANE, 2021).
> É meio que de propósito. (JULIA, 2021).
> Por que você acha isso? (PESQUISADORA, 2021).
> Porque para o governo uma pessoa ignorante é melhor do que uma pessoa que compreendeu seu passado, porque o passado se repete. (JULIA, 2021).

Em seguida, comentaram que seria muito importante a escola de ensino médio ter educação financeira, que os preparem para o mercado de trabalho, reafirmando a ideia de que o ensino médio tem essa função de ampliar o universo juvenil, explorando sua vida e sua realidade, como outrora estudaram Lebourg e Coutrim (2018), Vendramini (et al. 2017) e Emerini, Faé e Vieria (2021):

> Eu acho que seria bom de ter um tipo de educação financeira na escola também, né? Porque vai um pouco mais de jovem para o mercado de trabalho, né? Porque você sai daqui e você não sabe nada de uma conta bancária, você não sabe mexer com dinheiro, você não sabe o que que você faz com seu dinheiro, né? Dá uma ajudinha, uma orientação pro jovem também, ter uma aulinha separada para isso. (ADRIANO, 2021).

Por fim, os jovens discutiram a importância de a escola de ensino médio tratar assuntos, que por vezes, ainda é um tabu nas famílias, como a educação sexual. Ainda ressaltaram o fato de haver muita desinformação sobre temas como esse:

> Eu acho que tinha que ter educação sexual nas escolas também, porque a desinformação é muito grande. Por exemplo: uma pessoa não sabe como é que usa camisinha, não sabe sobre doenças... Tem uma coisa que é importante. A escola fala, mas é muito superficial. Falar sobre consentimento, essas coisas.
> Daí deixa os jovens muito perdidos, porque eles não sabem o que tem que fazer, como funciona. (MARCELA, 2021).
> E em casa, às vezes, é muito tabu, né? (JULIA, 2021).
> É verdade. (MARCELA, 2021).
> E até por isso que também aqui nas escolas, aqui no Brasil, a opção sexual é um tabu.

Concluímos que os jovens anseiam por conhecer a realidade, discutir política, economia, sexualidade e problemas que permeiam suas vidas, como as diferentes formas de preconceito. Assim, percebemos que faz parte dos desejos dos jovens para a escola de ensino médio professores capazes de alinhar os conhecimentos de suas áreas, com questões políticas, econômicas, ambientais, sociais e filosóficas que a permeiam.

Os estudos de Emerini, Faé e Vieira (2021) mostraram quão importante é o currículo vincular-se à realidade dos jovens, com discussão de assuntos que se relacionam com o seu dia a dia, possibilitando que o jovem compreenda sua realidade, como fora pedido pelos jovens do grupo de discussão do ensino regular. Assim como foi verificado por Emerini, Faé e Vieira (2021), os jovens esperam que a escola ideal os prepare para o mercado de trabalho, para viver a vida e para compreender o mundo em que vivem. Esses autores afirmam que a escola de ensino médio não deve reforçar ideias que sirvam como forma de instrumentalização dos jovens para o trabalho – o que a jovem Julia chama de "proposital" – com a finalidade de manter a ignorância do povo e por consequência as formas de poder sobre ele.

Assim, verificamos que a escola de ensino médio ideal, portanto, deve ser espaço aberto para que o jovem viva sua condição juvenil, com bons relacionamentos entre eles e os professores; onde possam refletir sobre questões pertinentes à formação para a vida e para o trabalho, buscando transformar as realidades individuais e coletivas.

Coelho e Velôso (2017) também contribuem muito para essa reflexão quando analisam que as políticas públicas para as juventudes, a fim de que tenham o efeito sonhado pelos jovens, deve ser pensada a partir do que eles falam sobre si, sobre a escola e sobre seus projetos de futuro. Por isso, essa escuta dos jovens, realizada nesta pesquisa, faz-se tão necessária, pois a maioria das políticas – como os próprios jovens perceberam – são pensadas por grupos dominantes que não têm interesse pela mudança.

Indagados sobre o que é mais importante em suas vidas, as respostas giraram em torno de Deus, amigos e família. Uma estudante comentou que a busca por dinheiro também é importante para ela. Outros estudantes comentaram que o momento vivido hoje é fundamental também e tem que ser dado valor, pois o que se faz agora será lembrado e refletido no futuro. Os jovens entrevistados, portanto, em sua grande maioria, creditam maior valor a bens imateriais, apesar de a todo instante falarem das suas ambições materiais. No final, o que para eles é essencial é o que não se compra.

Concluímos que os jovens confiam muito na figura do professor e, por esse motivo, reivindicam uma formação mais humana, crítica, ampla, que os levem a refletirem sobre o mundo, sobre a realidade e sobre diversos caminhos que possam traçar. Constatamos que, dos alunos que disseram ter elaborado seu projeto de futuro, todos citaram a escola como base para essa construção. Assim, a figura do professor tem uma responsabilidade muito grande que precisa ser capaz de atender a uma clientela que quer saber sobre política, economia, meio ambiente, e tantos outros temas, porque anseia fazer parte da transformação daquilo que acham que não anda bem, construindo um mundo mais justo, humano e feliz para viverem.

Com relação aos projetos de futuro, os jovens do ensino regular disseram que a escola não contribuiu para a elaboração de seus projetos de futuro. Comentaram que por conta da pandemia não aprenderam muita coisa, pois tiveram que estudar sozinhos e não foi nada fácil. Questionados se, caso tivessem prosseguido os três anos pela experiência que tiveram no primeiro ano do ensino médio teriam dado uma resposta diferente, os estudantes afirmaram que sim. Questionamos o que, em específico, os teriam ajudado a elaborar seus projetos de futuro e os alunos responderam que tinham sido as aulas. Completaram dizendo que os professores davam muitos conselhos, mas que geralmente estes aconteciam em momentos de bronca ou quando não conseguiam prosseguir com suas aulas por conta de indisciplina.

A resposta acima indica que esses alunos do ensino regular não tiveram auxílio para elaboração de projetos de futuro, pois não pontuaram estratégias específicas adotadas pela escola em que pudessem refletir sobre si, seus gostos, projetos e as formas de conseguir alcançar seus objetivos, além de poder, também, fazer uma análise crítica do momento histórico, da situação econômica e social de cada um e do país. Porém, assim como analisaram Lebourg e Coutrim (2018), esses jovens também esperam que a escola se responsabilize pelo seu sucesso profissional, pensando que a conclusão do ensino médio e, principalmente, boas aulas dos professores, trazem mais oportunidades para eles, geralmente relacionadas ao ingresso no ensino superior.

Já os jovens do ensino integral nomearam oportunidades que tiveram para construir seus projetos de futuro dentro da escola. Citaram os clubes como espaço para exercerem a liderança e criarem identidade com alguma coisa que tivessem aptidão: clubes de vôlei, xadrez, rádio escolar. Também disseram que a escola os ouvia e dava liberdade para que pudessem fazer suas escolhas. Também citaram a disciplina Projeto de vida como base para a construção dos seus projetos. A maioria disse ter feito seu projeto de futuro nessa disciplina.

Vemos que, mais uma vez, a figura do professor, assim como analisaram Leão, Dayrell e Reis (2011), é apresentada como o diferencial na vida dos estudantes. Eles anseiam por aprender e mesmo sem uma programação curricular, os conselhos dos professores foram citados como algo positivo pelos jovens. Porém, o que nos chama a atenção é que os estudantes do ensino regular disseram não ter construído seus projetos de futuro no ensino médio, diferentemente dos jovens do ensino integral. São alunos da mesma escola que saem do ensino médio com formações diferenciadas. Apesar do ensino regular não possuir em sua grade curricular a disciplina Projeto de vida, pensamos que outras ações pudessem ter sido feitas a partir de um diagnóstico sobre os projetos de futuro dos estudantes.

Os estudantes dos dois grupos foram unânimes em afirmar que a pandemia de Covid-19 interferiu em seus projetos de futuro. A maioria disse que não os fizeram mudar os planos, mas adiar. Os jovens do ensino regular, por exemplo, em sua maioria, têm como objetivo ingressar numa faculdade e sair de casa. Mas afirmam que o período de quase dois anos sem aula presencial fez com que não aprendessem o suficiente para concorrer a uma vaga na universidade. Um dos jovens, inclusive, lamenta ter ido tão cedo para o mercado de trabalho e, mais uma vez, reforça a ideia de valorização do ensino médio como algo que lhes garante um bom currículo:

> Mas aconteceu que depois do primeiro (ano) que eu saí do integral, que entrou a pandemia eu fui chamado tanto de vagabundo dentro da minha casa que eu tive que trabalhar logo cedo, logo, 'quebrou as pernas'. Eu não queria ter ido agora. (Queria) ter esperado, adquirido um pouquinho mais de conhecimento, botado alguma coisa a mais no currículo, para pegar um serviço bom, certo? Eu comecei a juntar um dinheirinho, porque vai que eu não conseguia passar na universidade, eu pagava a faculdade. Dava um jeito, né? Eu tinha a segurança que eu ia conseguir fazer uma faculdade, agora eu não tenho esta segurança toda. Agora a única oportunidade que eu tenho é o Enem, o vestibular, não tenho como pagar uma faculdade.

Além do valor dado à escola, Adriano revela outro dado importante em sua fala: sua primeira experiência no trabalho, sem carteira assinada, recebendo R$550,00 por mês desponta o choque de realidade vivenciado pelo jovem, quando descobre que nem sempre o trabalho é o responsável por lhe proporcionar independência financeira, lazer, custeio dos estudos. Ao concluir sua fala, o jovem afirma que não será possível pagar uma faculdade e que somente o ingresso numa universidade pública lhe trará o sonhado diploma de ensino superior, que também vê distante, por conta de não ter sido oferecido a ele um ensino melhor durante a pandemia. Vendramini (et al. 2017) constatou que a maioria dos jovens participantes de sua

pesquisa não demonstraram estar satisfeitos com seu trabalho, assim como Adriano, e que também gostariam de ter se dedicado mais aos estudos, interrompidos ou dificultados pelas responsabilidades inerentes ao trabalho.

Nos grupos de discussão, os jovens falaram de seus projetos. No grupo do ensino regular, os jovens apresentaram suas ambições profissionais, citando a profissão que pretendem seguir: enfermeira, veterinária de animais selvagens, médica, professor de educação física e um deles não quis citar. Já em relação às ambições pessoais, uma jovem disse ter pensado apenas no projeto profissional; outra disse querer ser livre e morar fora do país e ser uma ativista; outra disse que é ser feliz, mas não soube explicar bem de qual forma; e outros dois disseram que é se tornarem mais responsáveis, pois levam tudo na brincadeira. Chamou a nossa atenção o fato de dois jovens quererem se mudar do país e, por isso, perguntamos o motivo. Um deles disse que sua intenção é conhecer novas pessoas e culturas. Outra estudante, que sonha ser veterinária, afirma que quer novas oportunidades para trabalhar em locais com animais selvagens, em savanas, por exemplo. Questionamos se algo os incomoda no país. Uma jovem disse que a política a incomoda e outra disse que é a ausência de oportunidades. Esse diálogo no grupo, inclusive, deu abertura para que ela dissesse que sua intenção inicial não era cursar medicina, e sim gastronomia, mas que o valor dado apenas às profissões social e economicamente mais valorizadas fez optar pelo curso mais tradicional:

> Tem algo que incomoda vocês no nosso país? (PESQUISADORA, 2021).
> A política. (JULIA, 2021).
> A falta de estrutura. (MARCELA, 2021).
> O país mesmo que incomoda a gente. (MIGUEL, 2021).
> A falta de estrutura para novas profissões, novas oportunidades. No Brasil você praticamente não tem nada. Para você conseguir ser uma pessoa grande, você tem que ficar uns 30, 40 50 anos trabalhando, sem descansar. Indo para fora do país já é mais fácil, porque eles já estão em uma estrutura melhor, tem uma política melhor. Então, no Brasil é isso, você não tem muitas oportunidades. Depende da área também. O sistema força as pessoas. Por exemplo: tem uma frase que eu acho muito verdade, que é a assim, que a escola mata artista. Porque o sistema te força, fala assim "você tem que sair daqui, você tem que fazer uma faculdade, você tem que tudo". Por exemplou, eu tenho um amigo que desenha, e os desenhos dele são muito bons e ele não vai seguir isso, porque ele acha que não vai dar certo. Isso foi plantando na cabeça dele que não vai dar certo, mas pode dar. Quem sabe ser um tatuador, alguma coisa assim. Então eu acho que deveria ter mais incentivo a outras profissões, não só as tradicionais. Por exemplo: eu quero fazer gastronomia e eu não vou fazer, porque eu acho que não vai dar certo. (MARCELA, 2021).

Analisando esse diálogo dos jovens do ensino regular, percebemos que possuem mais dificuldade em descrever seus projetos pessoais do que profissionais, talvez seja porque a

escola tenha priorizado apenas este aspecto da vida do jovem. Outra importante discussão posta pelos estudantes se trata da valorização de cursos socialmente mais valorizados, em detrimento de outros. Os estudantes mostram receio em seguir a profissão que gostariam, não obterem sucesso financeiro e se sentirem fracassados por isso. Porém, destacamos que é preciso orientar os jovens para refletirem também que é preciso ser feliz em seu trabalho e que não é somente o fato de se formar em uma profissão teoricamente sólida que será garantia de sucesso. O último ponto a ser pensado se trata justamente do que já havíamos discutido nessa pesquisa: a importância da formação política, econômica, cultural e social dos jovens. Dois deles comentaram sobre sair do país, pois fora daqui tem mais oportunidades, tudo é mais avançado. Sabemos que não é bem assim e nem é tão fácil sair e morar fora do seu país. Ao mesmo tempo, essa insatisfação do jovem mostra que ele está sendo capaz de analisar sua realidade, nem que seja minimamente. Ter consciência da realidade é fundamental para que os jovens organizem seus pensamentos e, consequentemente, organizem seus projetos.

Os jovens do ensino integral também apresentaram seus projetos profissionais e pessoais. Uma das jovens disse que tem o sonho de ser veterinária, ter sua clínica e abrir uma ONG (Organização não governamental). Como ambição pessoal pretende ajudar as pessoas e os animais. O segundo jovem apresenta como desejo profissional estar formado daqui cinco anos em engenharia e com o tempo se tornar um investidor e ter seu próprio negócio. Como ambição pessoal, também comenta que é ajudar as pessoas, animais de rua e tudo que puder ajudar. A terceira jovem comenta que pretende abrir sua própria empresa, mas disse que não queria entrar em detalhes sobre qual ramo. Seu desejo de realização pessoal é ajudar sua família, que já passou por muita dificuldade. O quarto jovem disse que profissionalmente pretende se formar em medicina veterinária e ter sua própria clínica. Para sua realização pessoal quer ajudar os animais e a família. A quinta jovem apresenta como ambição profissional se formar em astronomia e como projeto pessoal ajudar pessoas e animais e viajar, que é seu sonho.

Fica muito evidente a diferença de pensamento entre esses dois grupos. O primeiro grupo tem claras suas ambições profissionais, apesar de um jovem não ter mencionado qual a sua. Porém, quanto aos projetos pessoais, duas jovens disseram não os ter pensado, dois jovens mencionaram ser seu amadurecimento, mas percebemos que não se trata de algo que projetaram e apenas uma conseguiu citar um desejo pessoal. A liberdade, citada pela jovem Julia, está muito atrelada à pressão que mencionou receber dos pais e da sociedade. A ambição pessoal desta jovem tem relação com seu histórico vivido de cobranças, que é a realidade de

muitos outros jovens. Enem, vestibular, trabalho, dinheiro, namoro, independência, liberdade, são temas relacionados ao mundo juvenil e, por muitas vezes, para muitos jovens é incômodo falar sobre eles, pois são pressionados a vivê-los sem serem ouvidos ou mesmo sem lhes oferecer uma mínima instrução.

Chama muito a atenção o fato de Marcela ter comentado sobre uma realidade que muitas escolas acabam vivenciando: "matar artistas". A escola, por inúmeras vezes, acaba reproduzindo em seu espaço o ideário do mercado de trabalho, valorizando determinadas profissões em detrimento de outras, supervalorizando processos seletivos, estampando nas redes sociais fotos de estudantes aprovados em medicina, direito e engenharia. A escola, sendo mera reprodutora do que prega a sociedade, inibe os jovens de buscar novos caminhos, construir novos conhecimentos, além daqueles historicamente construídos pela humanidade. Para isso, a escola precisa conhecer seus estudantes, sua realidade e ouvi-los, para estar em sintonia com seus sonhos e auxiliá-los no processo de construção dos seus projetos. Sposito (2008), em seu estudo, analisa que o ensino médio, tradicionalmente criado para ser portal de acesso dos ricos à universidade, quando expandido para a classe popular, continua com os mesmos propósitos que, segundo a autora, não é mais possível. A escola de ensino médio atual tem novas demandas e desafios, dos quais precisam se apropriar.

O segundo grupo, do ensino integral, tem claras suas ambições profissionais, que passam pela formação em ensino superior. Chama-nos a atenção de que quatro dos cinco estudantes mencionaram querer ter seu próprio negócio. Isso talvez se deva pela própria formação oferecida na educação integral, que possui na grade curricular o ensino do empreendedorismo, que os jovens, inclusive, citaram como algo de bom que existe na escola. O que mais chama a atenção é que todos os cinco jovens disseram ter como desejo pessoal ajudar pessoas ou animais. Não pensaram em dar respostas sobre si mesmos. Essas questões reforçam o que eles próprios disseram o tempo todo nas entrevistas, ao enaltecer a formação recebida na educação integral, que os instruiu para serem bons, para ajudar, enfim, para a vida.

Em seguida, os jovens dos dois grupos foram questionados sobre o que entendiam ser um projeto de futuro. As suas respostas giraram em torno de organizar planos e recursos para se conquistar o que quer; estabelecer metas a serem alcançadas; projetar o que se quer para anos à frente; pensar em tudo o que se quer para si e sua família e organizar as metas; planejar o que se quer, tendo plano A, B e C para caso algum não dê certo. Assim, em seguida, cada um foi questionado se havia elaborado um projeto de futuro e convidado a falar

resumidamente sobre ele. No grupo do ensino regular, a primeira jovem a falar conseguiu apresentar um projeto para o futuro. Disse que a pandemia acabou atrasando um pouco os seus planos, porque queria entrar na faculdade direto do ensino médio. Seu projeto de futuro contém apenas questões profissionais e financeiras:

> Meu objetivo antes da pandemia era sair do ensino médio, já passando na faculdade, só que agora com a pandemia eu não sei se isso vai ser capaz, daí eu tive que dar uma adiada, mas o meu plano é passar numa faculdade até meus 20 anos e formar até os 25 e começar a trabalhar com o que eu quero, porque a área da saúde é uma a área que já é mais fácil de conseguir emprego, ainda mais sendo enfermeira. E lá pelos meus trinta, quarenta anos que já espero ter tido uma melhora na minha vida financeira. Esse é um plano que eu desejo. E eu quero realmente trabalhar, para poder dar uma condição melhor para mim e eu acho que isso é meu plano: entrar na faculdade até os 20, formar até os 25, aos 30 já ter um trabalho estável e aos 50 já estar melhor, bem melhor de vida. (ELIANE, 2021).

A segunda jovem disse não ter projetado seu futuro. Comentou que apenas tem o objetivo de entrar na faculdade, trabalhar e conquistar a liberdade (sair de casa). Mas não soube dizer como fazer isso.

> Eu não tenho uma coisa bem pensada, assim como a Eliane não. Eu só quero entrar na faculdade, sair dela, conseguir emprego, inclusive se eu puder adiar essa ideia na mega da virada. (JULIA, 2021).
> E como você projetou isso... Como que você vai fazer? (PESQUISADORA, 2021).
> Dando um jeito de sair de casa. (JULIA, 2021) É, eu não projetei não, mas de algum jeito eu preciso dar um jeito.
> Projetar... Você projetou, né? Passar na faculdade... (risos). (MARCELA, 2021).
> Passar na faculdade. Só que deu certo? Não. Não deu certo! Então eu vou ter que me mobilizar. (JULIA, 2021).

A terceira jovem descreveu o seu projeto de futuro: primeiro pensa no campo profissional, entrando para a faculdade que deseja cursar em outra cidade, concluir o curso, procurar estabilidade financeira, comprar uma casa e, assim, somente nesse momento, pensar na vida pessoal. O quarto jovem disse que não tem um projeto de futuro construído. Comentou que tem apenas em mente que daqui uns dez anos quer ter ganhado bastante dinheiro para largar tudo, sair viajando pelo mundo e levando quem encontrar pelo caminho. O quinto jovem não quis falar se tem ou não um projeto de futuro.

Já no grupo da educação integral todos disseram ter um projeto de futuro arquitetado. A primeira jovem contou que seu projeto de futuro é tentar ser aprovada num concurso público (bombeiros) para guardar seu dinheiro e conseguir fazer a faculdade de astronomia que deseja. No campo pessoal, ela disse querer chegar a trabalhar na NASA. A

segunda jovem disse que se não conseguir aprovação para a faculdade pública que deseja (medicina veterinária) logo nesse ano, vai fazer um cursinho no ano seguinte. Mesmo que não consiga, disse que vai começar a trabalhar para poder pagar a faculdade, porque não quer fazer outro curso senão esse. O que pretende mesmo é fazer faculdade, trabalhar, comprar sua casa. Disse também que não pretende ter filhos.

O terceiro jovem disse que pretende se formar em engenharia daqui há cinco anos e investir no mercado financeiro (bolsa, loja, comércio, imóveis). Além disso, comentou que diferentemente da colega, não pensa em um plano B. Para ele, vai entrar na faculdade assim que concluir o ensino médio, seja pública ou privada para não perder tempo. Acredita no princípio "querer é poder":

> Mas o que eu boto na minha cabeça eu dou um jeito de fazer. Dando errado ou dando certo. Eu faço faz de novo. Eu não tenho este pensamento que não vai dar certo. Igual muita gente da escola mesmo, tem essa dificuldade, fala "no ano que vem eu faço de novo". Eu falei que eu vou começar esse ano, eu começo. Como eu vou fazer eu não sei. Mas eu vou. Aí estou matriculado e daqui a cinco anos, eu vou estar formado. E eu ganhando meu dinheiro, eu vou começar a investir. (FABRÍCIO, 2021).

O quarto jovem disse que pretende cursar medicina veterinária, abrir sua clínica para começar a ganhar dinheiro e, enfim, pagar a segunda faculdade que sonha em cursar: gastronomia. Disse que pretende se casar e ter no máximo dois filhos. Além disso, pretende comprar sua casa e uma para seus pais, pois moram de aluguel. A quinta jovem disse ter seu projeto elaborado, mas não quis partilhar no grupo.

Percebemos que os jovens do ensino regular tiveram dificuldade ou não conseguiram falar de seus projetos de futuro. Isso mostra o quanto a escola esteve afastada da preparação desses jovens nesse quesito. Esses jovens estão saindo da educação básica sem ter tido a oportunidade de discutir sobre seus sonhos e pensar em estratégias para realizá-los. É quase unânime para esses jovens a relação de projeto de futuro à entrada numa faculdade e nos questionamos o peso que a escola exerce para esse pensamento. Reforçamos o que Leão, Dayrell e Reis (2011) apresentaram em seus estudos sobre juventude, em que afirmaram que é uma etapa de escolhas e, por isso, é comum se questionar sobre os rumos futuros. Assim, a escola necessita se apropriar, portanto, desses questionamentos feitos pelos jovens para auxiliá-los nesse processo, para que não se torne doloroso, penoso, desgastante.

Já os jovens da educação integral, mesmo que de forma mais sintetizada, falaram sobre seus projetos. Acreditamos que a disciplina Projeto de vida, como eles próprios

mencionaram nas entrevistas, contribuiu para isso. Apesar de comentarem que durante a pandemia a disciplina não cumpriu plenamente a sua função, o tempo em que os estudantes tiveram no modo presencial, a disciplina mostrou sua eficácia para que os estudantes ao menos pensassem em seus projetos e em algumas ações para conquistar o que desejam.

Para que a disciplina Projeto de vida cumpra plenamente o seu papel, Araújo, Arantes e Pinheiro (2020), alertam para algumas questões fundamentais: os educadores precisam ter a educação como central em seu próprio projeto de vida, a fim de bem ministrar essa atividade dentro da sala de aula; as atividades devem ser vinculadas à realidade, abandonando o modelo tradicional de aula, centrada na exposição do professor; e por fim, numa discussão mais ampla, que envolve também se pensar a formação inicial dos professores, os autores afirmam que os educadores precisam, além de estudar seus conteúdos específicos, aproximarem-se de temas como violência, preconceito, relações de poder, sexualidade e tantos outros.

Dentro de uma mesma escola, encontramos projetos diferentes para sua juventude. Assim, nessa desigualdade de propostas, houve também resultados diferentes no quesito projetos de futuro. Assim como Peregrino (2011) observou processos de escolarização desiguais em sua pesquisa em 2005 – com um grupo de trajetórias contínuas pela escola e outro grupo marcado por repetência – também observamos trajetórias desiguais no que tange à elaboração de projetos de futuro pelos jovens em um mesmo espaço escolar.

Também destacamos a fala de um dos jovens da educação integral por nos chamar bastante atenção. Ele diz que de qualquer forma vai concluir seu "plano A". O princípio que ele carrega é o de "querer é poder", adotado por aqueles que propagam a meritocracia. Coelho e Velôso (2017) também verificaram algo semelhante em sua pesquisa. Uma das jovens também demonstrou acreditar que para conseguir algo basta acreditar. Essa questão nos traz mais uma reflexão para ser feita pela escola. A disciplina Projeto de vida, ofertada na educação integral, possibilitou minimamente que os jovens construíssem seus projetos de futuro, mas, ao que percebemos pela fala do jovem Fabrício, a discussão de fatores sociais, históricos e econômicos não teve os resultados esperados ou não aconteceu. Esse pensamento do jovem fica mais evidente quando participa da discussão da próxima questão.

Quando questionamos os jovens sobre as principais dificuldades que irão encontrar no caminho para a realização de seu projeto de futuro, os estudantes do ensino regular citaram a instabilidade financeira como primeiro empecilho. Eliane comentou que a maioria

quer sair de casa para ir em busca de seu projeto de futuro, mas não querem ficar dependendo dos pais e afirma que trabalhar e estudar ao mesmo tempo é bem difícil. Conquistar a estabilidade financeira, segundo ela, vai ser a maior dificuldade. Eliane também comentou, completando sua fala, sobre outro dificultador que o jovem encontra quando então pensa em trabalhar: a falta de oportunidade.

> Porque, por exemplo, a gente tenta arrumar emprego, a gente não consegue por falta de experiência. Mas como é que eu vou conseguir experiência, se eles não me contratam por falta de experiência. Não tem sentido, entende? Eu preciso ter experiência para eu ter experiência. (ELIANE, 2021).

A inserção dos jovens no mercado de trabalho citada por Eliane continua sendo uma lacuna nas políticas públicas para as juventudes. O Programa Jovem Aprendiz não consegue inserir todos os jovens no mercado de trabalho e grande parte fica de fora dessa política, assim como Eliane. Faltam mais opções para atender às diversas realidades, assim como foi feito com a inserção dos jovens na universidade, com o ProUni, FIES e outros. O que precisamos é de uma política pública mais ampla e eficaz, capaz de atender a uma grande demanda de jovens que não só querem, como precisam ser inseridos no mercado de trabalho e encontram pela frente o dificultador chamado experiência, até mesmo após a conclusão do curso superior.

Além disso, os jovens citaram também a preocupação com a saúde mental como um dificultador para realizar seus projetos de futuro, pois, diante de tantas cobranças que comentaram, problemas como ansiedade e depressão passam a ser comuns entre os jovens. Adriano citou que a própria conclusão do ensino médio, em decorrência da pandemia, tem sido seu primeiro empecilho na busca por seu projeto de futuro, já que não conseguiu entregar as atividades no período online e os dias de aulas presenciais foram poucos para se recuperar.

No grupo com os jovens do ensino integral houve uma conversa mais longa. Graziela, assim como o outro grupo, citou a conquista do emprego como dificultador na busca de seu projeto de futuro. Citou ainda a falta de incentivo das pessoas que estão por perto, por vezes desmotivando a busca de seu projeto. Helena concordou com a colega, citando a desmotivação que acontece dentro da própria casa. As duas comentaram como é intenso as pessoas falarem sobre como tal profissão não rende tanto dinheiro e refletiram como elas gostariam de trabalhar num local que se sentissem felizes. Nesse momento, Fabrício discordou das colegas, iniciando mais uma vez um discurso autoconfiante, em que basta querer para se

conseguir seus objetivos e que a opinião ou falta de incentivo de alguém não atrapalha quando se está determinado. Inicialmente, pensamos que o pensamento de Fabrício parecia ser um incentivo aos colegas, mas depois, percebemos que seu discurso é carregado de conceitos meritocráticos – muito provavelmente por incentivo da família – em que a percepção de problemas de ordem social, econômica, cultural são desconsiderados. Para ele, qualquer pessoa pode conseguir seus objetivos e driblar qualquer dificuldade quando se quer. Basta querer que se consegue.

> A única preocupação que eu tenho é que no ano que vem eu tenho que arrumar emprego, que eu acho que acaba dando certo. Tudo tem uma forma de se construído. Igual tem o FIES, tem esse negócio de financiar a faculdade, é, sei lá, empréstimo em banco, de tudo. A única coisa que não tem solução é a morte, resto tudo você dá um jeito. O meu irmão falou pra mim uma vez: se você quer estudar, você financia casa, carro, o que que der para você financiar, mas você estuda. Então, eu acho que quando a pessoa tem muito isso: "Ah, eu não vou fazer isso por tal coisa", é porque não quer, porque se quisesse faria. Porque é muito também da gente. Da minha sala tem gente falando assim: "no ano que vem eu vou estudar mais". Se quisesse fazer, fazia, dava um jeito de pagar, não sei, mas quem quer dá um jeito. (FABRÍCIO, 2021).

O discurso de Fabrício parece ter convencido alguns colegas. Mas quando questionados sobre a igualdade de oportunidades para todos os jovens, estes parecem ter sido levados à uma pequena reflexão a realidade.

> Vocês concordam com ele, que só basta querer e a gente consegue? (PESQUISADORA, 2021).
> Sim, eu acho que sim. Quando a gente quer, a gente vai atrás. Pode ser que não dê certo de primeira. Pode ser que não dê certo de primeira, porque não depende apenas de você. (GRAZIELA, 2021).
> Por causa das outras pessoas. Porque as outras pessoas podem não querer dar. (HELENA, 2021).
> Vocês acham que se vocês saírem ali fora agora, vocês vão conseguir um emprego? (PESQUISADORA, 2021).
> Não, não é fácil assim, depende da sociedade. (HELENA, 2021).
> Depende, temos que ir e tentar. (GRAZIELA, 2021).
> Alguém já foi tentar? (PESQUISADORA, 2021).
> Não. (HELENA, 2021).
> Não. (GRAZIELA, 2021).
> Eu já. (FABRÍCIO, 2021).
> Você recebeu um sim ou um não? (PESQUISADORA, 2021).
> Um sim. (FABRÍCIO, 2021).
> Em todos os lugares que você foi? (FABRÍCIO, 2021).
> Só fui em um... (risos). (FABRÍCIO, 2021).
> Na verdade, nem fui... Eles que vierem em mim... (FABRÍCIO, 2021).
> E vocês acham que todos os jovens, de todos os lugares do país - que forem procurar um emprego - de todas as cores, eles vão conseguir um emprego? (PESQUISADORA, 2021).
> Não, não é fácil assim não. (HELENA, 2021).

Fabrício prossegue com o discurso e, mais adiante, também cita a confiança em Deus como aquilo que o motiva a conseguir seu projeto, driblando a realização de uma análise mais aprofundada da realidade. Além disso, os alunos retomam um discurso empreendedor como forma de superar suas dificuldades.

> Mas como ela falou, dificuldades você vai encontrar em qualquer lugar, mas como eu falei, eu sou católico. Deus nunca te dá uma cruz maior do que você não consegue carregar. Se tiver fácil, eu acho que não é uma cosia certa, porque ou você ganha na mega sena ou você rala o resto da vida. Fácil não é. De qualquer jeito, qualquer coisa que você for fazer não é fácil. (FABRÍCIO, 2021).
> Tipo assim, se eu for procurar emprego e não der certo, não for dando certo pra mim, vou começar a vender bolo de pote, mas eu vou empreender, vou crescer de qualquer jeito, com bolo de pote, o que for, vou fazer. (HELENA, 2021).
> Vocês estudaram empreendedorismo? (PESQUISADORA, 2021).
> Sim. (GRAZIELA, 2021).
> Na educação integral? Que ano que foi? (PESQUISADORA, 2021).
> Primeiro. (GRAZIELA, 2021).

O empreendedorismo, como citamos na primeira seção, faz parte também do discurso mercantilista, que propaga uma ideia de autonomia, de ser dono do seu próprio negócio, quando uma de suas intenções é mascarar a perda de direitos do trabalhador, a própria terceirização e a precarização do trabalho. O processo de uberização que vivenciamos atualmente é carregado de um discurso empreendedor e o que notamos, na realidade, são trabalhadores submetidos a horas exaustivas de trabalho, muitas das vezes precários, sem direitos trabalhistas, sem auxílios e sem cobertura de assistências governamentais. O novo ensino médio traz esse ideário para seu currículo, o que precisa ser amplamente discutido nas escolas, a fim de que se possa formar jovens conscientes dessa realidade, o que não percebemos nesses jovens que também passaram por uma formação empreendedora. Não podemos medir o quanto ela teve influência, mas nos preocupa que a escola tenha consciência do discurso estabelecido por esses jovens, a fim de que possa refletir sua prática e analisar o quanto esse discurso reproduz o que a própria escola ensinou. Vale destacar aqui que, quando falamos da participação da escola, temos a consciência da precarização a que vem sendo submetida, dado a própria aprovação da lei 13.415/17. Porém, a intenção é possibilitar luzes para que a escola pense em estratégias de reflexão, pois é uma importante instituição de formação.

Para verificar se, de fato, os estudantes organizaram seus projetos de futuro, perguntamos como os jovens se vêem daqui a cinco anos. Dois dos jovens do ensino regular não mostraram ter em mente como se enxergam daqui cinco anos, pois não têm desenhado seus projetos. Três estudantes disseram que estarão na faculdade, sendo que um deles não está muito

confiante do que de fato deseja. Inclusive, deixamos aqui uma de suas falas. Este jovem representa muitos jovens de sua escola, que se encontram sem um norte após a conclusão do Ensino Médio,

> O dia de amanhã quem sabe é Deus. Eu não sei se eu vou estar vivo daqui a cinco anos. Eu não sei o dia de amanhã, eu não sei o que tenho de plano hoje. Amanhã eu posso mudar de ideia, ter outro plano. Eu posso estar mudando de plano em muitos períodos deste cinco anos. (MIGUEL, 2021).
> E seu plano para o ano que vem? (PESQUISADORA, 2021).
> Ah, também não sei. Pode ser que eu mude o plano. Como eu estou te falando, eu não tenho certeza ainda, eu não posso confirmar uma coisa se eu não sei se eu vou mudar no meio do caminho. (MIGUEL, 2021).

Ao contrário do outro grupo, quatro dos jovens do ensino integral disseram que terminarão seus respectivos cursos na faculdade. Uma das jovens disse que iniciará seu curso superior, após trabalhar alguns anos no Corpo de Bombeiros. Mais uma vez fica evidente a diferença de pensamento em relação aos projetos de futuro desses dois grupos, conforme analisamos nesta seção.

Concluímos que os jovens do ensino integral possuem projetos mais bem elaborados do que os estudantes do ensino regular e que esse dado se mostra preocupante, pois são estudantes de uma mesma escola que saem do ensino médio com preparos diferentes. Dentre os que elaboraram seus projetos de futuro, percebemos que há uma maior definição no que tange à área profissional em relação à pessoal. Dentro desse nicho, percebemos também que alguns jovens não seguirão os cursos superiores de primeira opção, pois sofrem a pressão de optar por cursos mais tradicionais, por julgarem ter mais estabilidade e ainda refletem que a escola acaba reproduzindo esse discurso aos jovens.

Também verificamos que os estudantes almejam uma formação mais ampla, que vá além dos conteúdos, abarcando estudos políticos, sociais e culturais. Os estudantes confiam na figura do professor, e esperam que eles ensinem para além de seus conteúdos. Em relação aos projetos de futuro, a fala dos estudantes do ensino regular é mais carregada de questões sobre pressão aos jovens e a fala dos estudantes do ensino integral traz um discurso empreendedor. Assim, percebemos que, enquanto em um lado os estudantes sofrem com a pressão e a ausência de diálogo sobre os projetos futuros, no outro lado, os jovens são capazes de pensar em alternativas para driblar os problemas.

3.3 APRESENTAÇÃO DA ENTREVISTA DO DIRETOR ESCOLAR

O diretor escolar possui graduação e especialização em educação física e atua na educação há mais de trinta anos. Especificamente, na função de diretor, atuou entre os anos de 2004 e 2008, retornando em 2016, permanecendo até os dias de hoje.

Iniciamos a entrevista com a visão do diretor escolar sobre os jovens da escola que trabalha. Ele disse que percebe que boa parte dos jovens que chegam ao ensino médio não tem sonhos e que é na semana de acolhimento, quando os jovens são recebidos, que isso é diagnosticado e a escola começa a intervir nesse sentido.

Retomamos uma análise de Leão (2011), que considera não ser possível esperar que o jovem valorize uma escola que é desvalorizada pelo Estado ou esperar que esses jovens se tornem autores de sua própria história se não lhe são dados espaços para isso. Peregrino (2011) e Leão, Dayrell e Reis (2011) discutiram o impacto do processo de massificação das escolas que diminuiu o investimento por número de estudantes e não gerou melhorias físicas e pedagógicas nem para alunos, nem para professores. Assistimos a uma adequação das escolas para um público que hoje é bem diferente. Além disso, verificamos através deste estudo que apenas os jovens do ensino regular apresentaram espaços mais concretos e efetivos de participação na escola.

Chama-nos a atenção essa fala do diretor, pois ao afirmar que os jovens chegam ao ensino médio, em sua maioria, sem sonhos, evidencia que em todo o ensino fundamental não houve trabalho ou menção à elaboração de projetos de futuro ou mesmo uma preparação para o que encontrariam no ensino médio.

Percebendo isso, no momento da entrevista, a pesquisadora perguntou ao diretor se ele percebia uma diferença entre os alunos oriundos da própria escola e de outras, em relação aos projetos de futuro, quando estes iniciam o primeiro ano do ensino médio. O diretor escolar disse que até tentaram analisar essa questão por meio de pesquisa, se havia diferenciação entre os alunos que estão com a escola desde o sexto ano e os demais, vindos de outras escolas, mas que não foi possível diagnosticar essa diferença, porque logo que iniciaram o ensino médio integral, no fim de 2017, modificado em 2019, não tiveram tempo para perceber discrepâncias, pois logo veio a pandemia, impossibilitando-os de fazer essa observação. Porém, o diretor afirmou que no ano de 2022 a escola terá uma turma de cada série do fundamental no modelo

integral e todo ensino médio será também integral, podendo assim fazer a análise entre os alunos da escola em que trabalha e de outras, quanto à elaboração de projetos de futuro.

Pela resposta do diretor, podemos entender que ele percebe a possibilidade de se trabalhar projetos de futuro no ensino integral. A pergunta da pesquisadora foi feita de forma geral e, mesmo tendo na escola o ensino regular, o diretor associou a preparação para o futuro ao modelo Escola da Escolha adotado pela instituição no ensino médio integral. Percebemos que, para ele, é possível fazer comparação entre os alunos oriundos da escola que trabalha em relação aos oriundos de outras, quando tiver turmas no modelo integral. Verificamos que o diretor acredita que este seja o modelo capaz de preparar melhor seus estudantes:

> [...] E o regular? Eles não têm a oportunidade de discutir projetos de futuro? (PESQUISADORA, 2022).
> Devido, devido não. É lei, né? Nós não temos a opção do regular do ensino médio. Esse 2021 encerramos. Nós viemos gradativamente, implementamos no primeiro ano, no ano seguinte no segundo. Nesse 2021 nós completamos o ciclo de implantação. Agora primeiro, segundo e terceiro. O ensino médio é totalmente integral. (DIRETOR, 2022).

Peregrino (2011) analisou em sua pesquisa dois grupos que tiveram também trajetórias diferentes, porém relacionadas à distorção idade-série. O que ele concluiu, torna-se pertinente à realidade encontrada: em relação aos projetos de futuro, observamos projetos desiguais e, portanto, trajetórias desiguais, em que um grupo não teve a oportunidade de discutir, idealizar e planejar seu futuro assim como o outro.

A pesquisa com o diretor foi feita em janeiro de 2022, quando já havia encerrado o ano letivo de 2021. Para o novo ano, a escola terá apenas ensino médio integral. Porém, a pesquisadora insistiu em saber do diretor o que a escola poderia ter feito para diminuir esse distanciamento percebido por ele, em relação às possibilidades de discutir projetos de futuro, visto que parece que ele acredita que somente o modelo integral oferece essa oportunidade. Questionamos o diretor se, olhando para o ano de 2021, os alunos do ensino regular do ensino médio tiveram as mesmas oportunidades dos alunos do ensino regular de discutirem projetos de futuro. O diretor afirmou que houve uma pesquisa feita por uma professora de matemática que aponta que os alunos que dedicam maior tempo na escola tiveram melhores resultados. Disse que os alunos do ensino integral tiveram resultados mais satisfatórios em avaliações internas e externas, no mercado de trabalho e em vestibulares. Ele vê uma quantidade maior de alunos do integral com esses resultados positivos. Quanto aos alunos do ensino regular, o diretor cita que geralmente começam a trabalhar e dedicam um tempo menor para estudar. Ainda

afirma que com relação a projetar os sonhos, percebe uma diferença grande entre as duas modalidades de ensino: o aluno do ensino integral tem todo um trabalho em volta de seus projetos.

Percebe-se que o diretor não aponta nenhum trabalho feito pela escola no ensino médio regular em relação à discussão e desenvolvimento de projetos de futuro. Deixa transparecer que esse tema é exclusivo do modelo integral. Ora, visto ser uma iniciativa recente, iniciada em 2017, como o próprio diretor afirmou, aos alunos do ensino médio regular não parece ser parte dos objetivos ou das atividades propostas pela escola a preparação para o futuro na modalidade regular. Associando o pensamento do diretor às falas dos estudantes do ensino regular, podemos afirmar que não houve uma rotina de discussão e preparação para seus projetos de futuro durante a passagem pelo ensino médio, assim como houve no ensino integral. Chama-nos também a atenção que, mesmo percebendo a diferença de oportunidades, o diretor não citou nenhuma ação de intervenção ou elaboração de atividades também para o ensino regular em que os alunos pudessem ter a oportunidade de discutir e projetar seu futuro.

Com relação à implementação do novo ensino médio, o diretor analisa que para a escola em que trabalha a organização está mais fácil, pois não haverá implementação e sim uma adequação e ampliação, já possuem um modelo em andamento. O diretor vê que há mudança de algumas nomenclaturas, que não tem como fugir do currículo proposto, mas que já realiza grande parte das propostas e isso torna tudo mais fácil. O diretor enaltece o ensino médio integral, afirmando que Minas Gerais começou com trinta e três escolas, depois ampliou para setenta e sete e que hoje já estão com mais de trezentas.

O discurso do diretor corrobora o que o Estado de Minas Gerais anuncia sobre o ensino médio integral, apresentado através do Currículo Referência de Minas Gerais. A proposta curricular oferece, como analisam no currículo paulista Goulart e Cássio (2021), o projeto de vida, o empreendedorismo, currículo flexível para mascarar os reais interesses mercadológicos. O currículo gourmetizado, como tratam os autores, é supervalorizado como aquele que irá resolver problemas de evasão escolar, resultados em avaliações, desinteresse pela escola, visão também reproduzida pelo diretor escolar.

Sobre a estrutura física da escola, o diretor comenta que a instituição não nasceu para o modelo integral e está sendo adequada. As salas existentes foram aproveitadas para as salas temáticas e que cada espaço escolar é aproveitado para a aprendizagem. Também afirmou que está sendo feito um investimento alto para colocar TV e projetores em todas as salas de

aula, com ponto de internet. Além disso, será investido em segurança para todas as salas. O diretor comenta que houve investimento no refeitório, para maior conforto do aluno, que tomam café da manhã e almoçam, com sistema *self service* e houve melhoria na qualidade da alimentação. Ele comenta que esse espaço é também de aprendizagem, ao esperar sua vez, não desperdiçar, cumprir horário.

A quadra da escola foi melhorada, segundo o diretor, mas outros espaços precisam de investimento, como laboratórios, salas maiores para dança, música etc. O diretor comenta que sente falta de um espaço de convivência para que o aluno possa ler um livro após o almoço, usar seu fone, conversar com o colega ou mesmo tirar um cochilo. A adaptação ao novo modelo também foi um desafio, trabalhar em conjunto, integrado, de modo que as responsabilidades sejam divididas entre os professores foi difícil. O diretor comenta da dificuldade da rotatividade dos professores, sendo esse um desafio a cada ano, pois quando se forma a equipe, chegam novos professores para entrarem no ritmo. Também falou sobre a dificuldade dos profissionais que resistem ao modelo:

> Com meus professores, eu uso assim: nós temos um volume de água entrando aqui no cano, e lá do outro lado, a gente quer que saia esse volume de água, o mais próximo ou o ideal 100%. Na educação, formação, você tem pensar em cem porcento. Ah! mas a gente não atinge cem porcento? A gente tem que pensar: se eu não penso nos cem porcento, eu já estou sendo derrotado ali, concorda comigo? Eu tenho que pensar que é cem porcento. E aí quando alguns fatores, sem citar exemplos aqui agora, que impedem que o volume de água de chegar lá... Vários são os fatores, né? Então, estrutura, às vezes o próprio profissional não entende, ele não aplica o modelo, vai fazendo um furo no cano. Com o fator de ter o furo, vai vazar água, o volume, com certeza, nunca vai chegar o mesmo do lado de lá. Então a gente costuma falar que tem algumas pessoas que a gente chama de fura cano. Se você não faz a entrega daquela demanda que precisa no modelo (...) realizar essas atividades e eu não faço isso, eu furei o cano (...) E tudo que vai de desencontro com o modelo, vai prejudicar, vai furar o cano. Então é isso: são todos os funcionários, desde a cantineira, todos têm que pensar que eu faço parte desse volume de água que vem de lá do outro lado e tudo que eu fizer contra não vai chegar. Então são essas pessoas que a gente chama de fura cano. (DIRETOR, 2020).

As questões físicas da escola levantadas pelo diretor reforçam o que analisam Goulart e Cássio (2021), sobre a ausência de discussões no currículo sobre espaço físico da escola e valorização do magistério. Além disso, percebemos, assim como Ferreti e Silva (2017), quão falsa é a ideia de livre escolha dos itinerários pelos estudantes, pois para isso faltam salas, laboratórios, tecnologia, professores motivados. A rotatividade de professores levantada pelo diretor corrobora com o que os próprios estudantes levantaram nas entrevistas e grupos de discussão como o que há de ruim na escola. De acordo com Ferreira (2017), países

da OCDE que seguiram a flexibilização curricular através do modelo de escolha, perceberam maior desigualdade. Através da observância da globalização neoliberal, a autora conclui que a lei 13.415/17 não só não vai melhorar a qualidade da educação, como também contribuirá para aumentar as desigualdades existentes.

É grande o empenho e zelo do diretor escolar em adaptar os espaços escolares para a construção de aprendizagens. Porém, a inserção da escola no mundo tecnológico se dá a passos de tartaruga, imensamente atrasada se comparada a qualquer outro setor. Salas de aula com acesso à internet e equipadas com TV e Datashow é o mínimo que se pode esperar de uma educação que se diz preparar para o exercício da cidadania.

Um ponto importante da fala do diretor escolar nos preocupa, o modelo seguido pela escola atualmente – Escola da Escolha – não foi escolhido por ninguém que faz parte da comunidade escolar. Foi um modelo piloto ofertado pela Secretaria de Educação, do qual as escolas não tiveram a oportunidade de discutir sua aplicabilidade. Tanto que uma de suas dificuldades de implementação – o espaço físico – é citada pelo próprio diretor. O novo ensino médio também segue a mesma lógica não dialógica, como discutem Ferreira (2017), Goulart e Cássio (2021), Kuenzer (2017) e Leão (2018), não sendo verdadeiramente discutido nas bases, pelos professores, alunos e pais. Como Ferreira, Ventorim e Santos (2016) analisaram, o modelo que conhecemos de sociedade é hierárquico e para eles, a justiça é quem poderá oferecer o bem comum. Assim, pensamos que, se a escola também é hierárquica, precisamos questionar como ela contribuirá para a construção da justiça também.

O diretor mostra acreditar muito que o ensino integral seja mais eficaz que o ensino regular, inclusive cita que na modalidade integral os estudantes podem se preparar para ENEM e vestibulares e isso é um dos diferenciais. Ainda comenta sobre a fase de convencimento das famílias de que vale a pena participar da educação integral:

> Convencer as pessoas que vale a pena hoje você dedicar à educação integral, vale à pena você evitar de trabalhar muito cedo. Então a primeira coisa quando vem a família, eu faço questão – eu, o coordenador, o especialista. Nós todos falamos a mesma língua. A gente pergunta aos pais: Ele tem necessidade de trabalhar para sobrevivência? Não! Ele quer trabalhar para comprar um tênis, uma coisa a mais. Então ele não tem essa necessidade? Não! Então ele vai ter aqui a comida, ele vai ter tempo para poder desenvolver todo o trabalho dele, e lá no final ele tem a oportunidades de sair um aluno bem melhor, com maior capacidade e condição de concorrência do que um que frequenta o regular. (DIRETOR, 2022).

A nosso ver, talvez o diretor nem tenha percebido, mas a sua fala é excludente. Primeiramente, o gestor mostra o quanto para ele a modalidade integral é mais eficaz e o quanto acredita nela para ser implementada na escola. Porém, ao apresentar como dialoga com as famílias, ele mesmo apresenta o modelo somente para aqueles jovens que podem se dedicar apenas aos estudos. Aos jovens que necessitam trabalhar para ajudar em casa, seria então oferecida uma educação menos competitiva para o ENEM e vestibulares, sem discussão e elaboração de projetos de futuro, sem a formação de protagonistas. Assim, aos jovens que trabalham são excluídas oportunidades. São dois modelos então diferentes, que proporcionam caminhos diferentes, contribuindo para a ampliação das desigualdades, além de ignorar uma realidade cada vez mais presente no universo juvenil, que é a inserção no mercado de trabalho.

Retomamos as discussões de Freitas (2016) quando analisa que a proposta do Novo Ensino Médio é de educação em tempo integral e não de formação integral, porque a proposta de itinerários fragmenta a educação dos jovens e intensifica a dualidade da educação, em que os estudantes mais pobres são excluídos de uma educação ampla, sendo destinados à formação para atender ao mercado de trabalho. Frigotto (2016) ainda reforça que essa proposta é um retorno ao obscurantismo do final do século XIX, no qual autores afirmavam a naturalidade de se ter uma educação para ricos e outra para pobres. É preciso tomar cuidado com o tipo de educação que defendemos. Um tipo de educação que exclui qualquer jovem, certamente não é ideal, justa e inclusiva.

Quando questionado sobre o modelo de escola ideal para o aluno de ensino médio, o diretor afirma que acredita ser uma escola aberta (sem tantos muros e grades), onde o aluno possa ir e vir com liberdade, com responsabilidade, fazendo suas escolhas individuais. Percebemos que o diretor defende a ideia da escolha dos itinerários pelos estudantes, pois afirma que o jovem precisa ter liberdade de escolher em que irá se aprofundar mais nos estudos. Para justificar que o jovem precisa ser protagonista e que isso não implica que ele vai tirar autoridade de professores e gestores, o diretor usou seu próprio exemplo, dizendo que foi monitor de escola técnico agrícola e que nunca interferiu naquilo que era da gestão. O diretor conclui, defendendo que é necessário ter escolas específicas, de diversos modelos, para que o estudante possa escolher.

Concordamos com o diretor com relação à ideia do jovem ser protagonista, porém, discordamos tanto da ideia de liberdade de escolha dos itinerários quanto da ideia de escolha entre diversos modelos de escola. Como já discutimos nesta pesquisa, a ideia de

liberdade de escolha entre itinerários é falsa, pois quem vai acabar decidindo o que irá ofertar é a escola, obedecendo a aplicabilidade de cada um. Da mesma forma, os alunos nunca teriam liberdade de escolha entre modelos de escola. O próprio diretor apresentou uma seleção "silenciosa" que é feita para o acesso ao modelo integral: alunos que não trabalham. Aos alunos mais pobres, sobrariam modelos mais "enxutos", nos quais o jovem não teria oportunidade de aprofundar em questões como preparação para o ensino superior, em preparação para projetos futuros de um modo geral. Essa ideia de possibilidade de escolha faz parte de um discurso, como vimos, mercantilista, que faz as pessoas acreditarem que partem de um mesmo nível, e que, para alcançar o sucesso, basta o esforço pessoal.

Quando questionamos o diretor sobre como a escola trabalha a construção de projetos de futuro para os estudantes, logo tratou de falar sobre a disciplina Projeto de vida, ofertada apenas na modalidade integral, reforçando que os estudantes do ensino regular não tiveram a oportunidade de discutir e elaborar seus projetos. O diretor também comenta que acredita que ter um projeto é fundamental, quando questionado sobre isso, pois se fica como barco à deriva. O projeto é a lapidação do sonho, de acordo com o diretor, pois se analisa também a realidade, as possibilidades e impossibilidades, sem, contudo, deixar o jovem desanimar. Em outro trecho, o diretor chega a refletir sobre a igualdade de oportunidades, analisando que o ideal seria que todos tivessem a oportunidade de maior tempo na escola:

> Inclusive esses dias, por coincidência, encontrei um aluno nosso que assim que saiu arrumou emprego numa oficina mecânica. E eu levei um carro, é até importado, peças importadas. E ele sabia mexer. Conversando com ele, falei: você vai ficar na mecânica? Você vai montar algo para você? Porque você se tornou um ótimo mecânico, novo, com vinte e um anos. "Não! Eu passei na faculdade de São João Del Rey e vou fazer economia". Para você ver, o sonho dele não morreu, não parou. Então, ele fez isso de trampolim ao trabalho. Claro, o ideal é que todos os jovens tivessem essa oportunidade de maior tempo na escola e não tivesse necessidade de trabalho pra sobreviver. Que o trabalho fosse para ganhar experiência, um trampolim para outra etapa da vida dele. Porque se não a gente vai estar sempre se conformando com alguns empregos, salário mínimo, salário mínimo e meio e ele vai ficar naquilo. Então a gente tem que mostrar que eles são capazes sim de alçar voos maiores. (DIRETOR, 2022).

Essa fala do diretor contradiz o que até então ele propunha, que é o ensino integral – que julga mais completo – para quem não trabalha, e uma outra modalidade para quem precisa trabalhar. Ao apresentar a realidade de um ex-aluno, que foi inserido no mercado de trabalho e depois foi aprovado numa universidade, o diretor reflete o quanto seria importante todos os jovens terem as mesmas oportunidades para estudo e que a inserção no mercado de trabalho ocorresse mais tarde. Sabemos que o acesso de todos os estudantes à universidade é

uma realidade bem distante, porém, a garantia de uma educação básica de qualidade, com formação ampla e para o exercício da cidadania, a fim de que o jovem seja capaz de ser autônomo, crítico e independente quando concluir o ensino básico é a nossa defesa.

Quando questionamos o diretor se ele acredita que o modelo de educação integral para o ensino médio é possível de ser aplicado em todo o país, o diretor afirmou que acredita que pela situação do Brasil, não seja possível, já que muitos jovens trabalham por necessidade. Ferreira (2017) traz importante reflexão acerca dessa discussão, defendendo que uma mudança no ensino médio precisa garantir, primeiramente, que os conhecimentos estejam em diálogo com a realidade dos estudantes. Para a autora, conhecer o público para o qual se trabalha é fundamental. Para isso, é necessário investimento em professores, infraestrutura, capacitação. Defendemos uma educação para os jovens em consonância com sua realidade, que os acolha e não os segregue.

Corroboramos Freitas (2016), que reflete que o tipo de educação ofertada reforça ainda mais a dualidade da educação brasileira, com um modelo no qual os mais privilegiados seguirão com os estudos e os mais pobres terão que abandonar e se inserir no mercado de trabalho. Nos próprios relatos dos jovens entrevistados, vimos que alguns tiveram que trabalhar para ajudar nas despesas de casa.

Também percebemos que a visão do diretor, ao defender uma escola de ensino integral para os estudantes que podem estudar o dia todo e outra para aqueles que precisam trabalhar mostra uma certa afinidade com ideários criticados por Frigotto (2016), no qual haveria uma escola com conhecimento mais rico e outra com conhecimento mais rápido e pragmático. Não acreditamos em um currículo único para todas as escolas, e defendemos que as escolas sejam capazes de criá-lo para uma educação de qualidade. Porém, as diferenças entre uma escola e outra não significam, de forma alguma, desigualdade de oportunidades.

Para nós, o primeiro passo que deveria ser tomado para a proposição de uma educação de qualidade aos nossos jovens é pensar no que analisa Ferreira (2014), quando diz que a transformação da realidade para a conquista da cidadania plena está ligada à uma formação de jovens que se preocupa com o humano, social, cultural, histórico, econômico, ambiental, dentre outros aspectos, que os preparam para viver na sociedade. Assim, o modelo que defendemos é de formação plena e integral e não de ampliação de carga horária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme visto no trabalho, o novo ensino médio se deu em contexto de golpe, aprovando inicialmente a Medida Provisória nº 746, em 22 de setembro de 2016, em exatos 22 dias após Michel Temer tomar posse como presidente da república. Posteriormente, a medida foi convertida na lei 13.415/17. Esta lei retoma ideias neoliberais, dando ênfase à formação por competências e à preparação para o mercado de trabalho. Em todo o contexto de aprovação desta lei, destaca-se o interesse dos grupos privados pela educação, que não é uma particularidade do Brasil, mas uma tendência mundial e serve de alerta para os defensores da educação pública, pois a participação de grupos privados é um dos primeiros sinais para a privatização.

Assim como em outras reformas do ensino médio, não houve a participação dos jovens, que para isso são considerados imaturos, mas, para por exemplo escolherem seus governantes, são considerados adultos. O novo ensino médio, então, deslegitima os jovens e suas vontades, seus projetos e exclui, principalmente, os mais pobres, oferecendo-lhe uma educação para atender as necessidades do mercado de trabalho.

Uma das propostas de maior discussão e propaganda do novo ensino médio – a flexibilização do currículo – não parece ser verdadeira. Assim, é provável que as escolas públicas não ofereçam os cinco itinerários, fragmentando, dessa forma, a educação dos jovens e ampliando as desigualdades, haja vista que os sistemas privados de educação, que já ofereciam uma carga horária ampliada, ofertarão os cinco itinerários aos seus estudantes. Essa medida é estratégica, pois limita as escolhas dos jovens, dificulta a mudança de percurso ao longo do caminho e o acesso às universidades, cujas vagas ficam disponíveis aos jovens mais bem preparados, que são os mais ricos.

A reflexão sobre o novo ensino médio nesta pesquisa se torna, portanto, fundamental para conhecermos suas reais propostas e podermos pensar em novas políticas públicas que realmente estejam dispostas a melhorar e ampliar a educação dos jovens e prepará-los, de fato, para a vida e para o futuro, sem excluir ninguém, principalmente os mais pobres.

No Brasil, de proporções continentais, com imensa diferença cultural, social, de clima, e outros, não é possível pensar as políticas públicas para as juventudes de uma mesma forma. Assim, conhecer a realidade dos jovens é o princípio básico para se pensar em um novo

currículo que atenda seus anseios. Por isso, as escolas têm papel fundamental nesse processo e precisam dar voz aos seus estudantes. Além disso, defendemos maior autonomia para as escolas na elaboração de um currículo que verdadeiramente dialogue com as realidades dos discentes.

Verificamos, nesta pesquisa, que os jovens percebem a escola de ensino médio como espaço importante de vivência da amizade, da liberdade, de descontração e alegria, que muitas das vezes não têm oportunidade de viver fora dali. A escola, então, torna-se para esses jovens lugar de vivenciarem sua condição juvenil, sem serem julgados e condenados por isso.

Sobre as expectativas dos jovens com relação à escola de ensino médio, verificamos que eles desejam conhecer mais sua realidade, debatendo, além dos conteúdos, assuntos relativos à política, educação financeira, sexualidade, preconceito, futuro. Dessa forma, esperam por professores que sejam capazes de fazer a ligação entre os assuntos de sua área e tantas outras questões atuais, incluindo o currículo ao seu dia a dia e, consequentemente, auxiliando a pensar em suas escolhas.

Em relação ao papel da escola na elaboração dos projetos de futuro, nos chama a atenção que os jovens do ensino regular afirmaram que a escola não contribuiu para esse processo, diferentemente dos jovens do ensino integral, que relataram como a disciplina Projeto de vida foi importante para tal processo. Estudantes da mesma escola tiveram trajetórias diferentes com relação à construção de projetos de futuro e não foram pensadas estratégias para que os jovens do ensino regular, mesmo não cursando a disciplina Projeto de vida, também pudessem pensar em seus projetos.

Verificamos que a pandemia de Covid-19 interferiu diretamente nos projetos de futuro dos jovens estudantes, adiando os planos da maioria deles, que planejam estudar e/ou sair de casa. Tivemos relatos de estudantes que tiveram que trabalhar para ajudar nas despesas de casa, inclusive, o que prejudicou muito seus projetos, pois não foi fácil a conciliação de estudo e trabalho.

Analisamos que os jovens do ensino regular não conseguiram ou tiveram dificuldade em falar sobre seus projetos de futuro, deixando evidente que esses estudantes saem da educação básica sem ter tido a oportunidade de discutir e pensar em seus projetos e em caminhos possíveis para realizá-los. Estes jovens evidenciam mais os projetos profissionais do que os pessoais, além de mostrarem preferência aos cursos socialmente e economicamente mais valorizados, com medo de não lograrem êxito em outras escolhas. Já os estudantes do ensino integral conseguiram descrever melhor seus projetos de futuro, comentando também sobre suas

aspirações pessoais, além das profissionais. Percebemos que a disciplina Projeto de vida contribuiu para que os jovens tivessem momentos dentro da escola, com auxílio de um professor, para pensarem nos seus projetos e em ações para conquistá-los.

Percebemos que a fala dos estudantes é confirmada pela própria fala do diretor, em relação aos projetos de futuro dos jovens, pois não apresentou ações realizadas pela escola que indiquem a discussão e desenvolvimento de projetos de futuro. Acredita no modelo de educação integral como completo para ser oferecido aos jovens, mas assim, exclui dessa oportunidade aqueles que precisam trabalhar. Sabemos que, para muitos, não basta um esforço pessoal, como foi dito pelo diretor, para estudar o dia todo na escola. Vários jovens precisam iniciar no mundo trabalho logo cedo para ajudar nas despesas de casa.

O informativo "O que pensam os jovens da escola de ensino médio", produto final deste trabalho, criado com base nas entrevistas e grupos de discussão com jovens estudantes do ensino médio nas modalidades regular e integral de uma escola pública do sudoeste mineiro, permitirá a reflexão e estudo por parte da direção, coordenação e professores das escolas que atendem jovens do ensino médio.

Sobre a prática pedagógica deste informativo "O que pensam os jovens da escola de ensino médio", considera-se que a direção e coordenação das escolas elaborem momentos de conversa e estudo deste material prático, a fim de analisar os interesses dos jovens acerca do ensino médio para que essa prática de escuta dos estudantes e registro de seus interesses permaneça na escola, rompendo com o ciclo tradicional em que alunos são apenas receptores das ações.

Levando em conta a dificuldade da autora de encontrar pesquisas atuais sobre o tema, pensando na importância da reflexão sobre o novo ensino médio e a elaboração de projetos de futuro para os jovens pelos agentes da escola, a fim de desenvolver um trabalho significativo para eles e, considerando a relevância das políticas públicas para a juventude do ensino médio, esta pesquisa de mestrado sugere a realização de novas pesquisas na área, principalmente agora, cuja implementação do novo ensino médio já completou um tempo maior, para que seja produzido um panorama mais completo da realidade das escolas de ensino médio da região com relação à contribuição para elaboração de projetos de futuro.

Tradicionalmente, as políticas para as juventudes do ensino médio foram pensadas de cima para baixo e, a produção de reflexões acerca do tema pode contribuir para a inversão dessa ordem, ouvindo mais os agentes das escolas, principalmente os jovens. Com esta

dissertação, esperamos contribuir com ideias, reflexões e ânimo para os defensores de uma escola pública de ensino médio democrática e de uma juventude livre e crítica.

REFERÊNCIAS

ADRÃO, Theresa; PERONI, Vera. A formação das novas gerações como campo para os negócios? In: AGUIAR, Márcia Ângela da S; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024:** avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: https://anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf. Acesso em: 18 maio 2021.

AGUIAR, Márcia Ângela da S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: AGUIAR, Márcia Ângela da S; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024:** avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: https://anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf. Acesso em: 18 maio 2021.

ARAÚJO. R.M.L. A Reforma do Ensino Médio do Governo Temer, a Educação Básica Mínima e o Cerco ao Futuro dos Jovens Pobres. **Holos,** ano 34, v. 08, 2018. Disponível em: http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/7065/pdf. Acesso em: 07 jul. 2021.

ARAÚJO, Ulisses F.; ARANTES, Valéria; PINHEIRO, Viviane. **Projetos de vida:** fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais. 1 ed. São Paulo: Summus, 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4295794/mod_resource/content/1/BARDlN%2C%20L.%20%281977%29.%20An%C3%A1lise%20de%20conte%C3%BAdo.%20Lisboa_%20edi%C3%A7%C3%B5es%2C%2070%2C%20225.pdf. Acesso em: 02 maio 2020.

BRASIL. **Constituição (1988). Emenda constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, Seção 1, p. 2, 16/12/2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 03 maio 2020.

_____. **Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996.
BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 21 maio 2021.

_____. **MP nº 746 se transformou no Projeto de Lei (PL) nº 34/2016**. Medida Provisória MPV 746/2016 Brasília, 22 set. 2016a. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654 exposicaodemotivos-151127-pe.html. Acesso em: 15 maio 2021.

_____. **Lei nº 13.145, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html. Acesso em: 03 maio 2021.

_____. **Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005.** Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis nº 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; Brasília, DF, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.html. Acesso em: 03 maio 2020.

_____. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013.** Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE.Brasília, DF, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.html. Acesso em: 03 maio 2020.

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF, 2017.Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html. Acesso em: 03 maio 2020.

_____. CÂMARA FEDERAL. **Parecer do Relator da Comissão Especial da PEC nº 241, de 2016**. Brasília, DF, 2016b. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=208835. Acesso em: 17 abr. 2021.

_____. CÂMARA FEDERAL. PEC 15- A. **Insere parágrafo único no art. 193; inciso IX, no art. 206 e art. 212-A, todos na Constituição Federal**. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1198512. Acesso em: 12 abr. 2021.

_____. SENADO FEDERAL. **Proposta de Emenda à Constituição nº 55, de 2016 – PEC do teto dos gastos públicos**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/127337. Acesso em: 14 maio 2021.

_____. SENADO FEDERAL. **Voto em separado na CCJ – Senador Roberto Requião - PEC do teto dos gastos públicos**. Brasília, DF, 2016b. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/11/09/requiao-e-randolfe-apresentam-votos-em-separado-contra-a-pec-dos-gastos. Acesso em: 12 maio. 2021.

_____. SENADO FEDERAL**. Voto em separado na CCJ – Senador Randolfe Rodrigues - PEC do teto dos gastos públicos**. Brasília, DF, 2016c. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/arquivos/2019/09/04/voto-em-separado-senador-fabiano-contarato. Acesso em: 10 maio. 2021.

_____. Câmara dos deputados. **Lei nº 14.276, de 27 de dezembro de 2021.** Altera a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Brasília: Câmara dos Deputados, 2021. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2021/lei-14276-27-dezembro-2021-792163-norma-pl.html. Acesso em: 15 jan. 2020.

CARRANO, Paulo. Jovens, Escolas E Cidades: Desafios à autonomia e à convivência. **Revista Teias**, v. 12, n. 26, 07-22, set./dez. 2011. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24209/17188. Acesso em: 26 dez. 2021.

CECARELLI, Michele Cristina Pedroso. **Juventude Excluída e Políticas Públicas:** um olhar a partir de estudantes de ensino médio. 2021, 190 p. Tese (Doutorado), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro, São Paulo, 2021. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/214509/cecarelli_mcp_dr_rcla.pdf?sequence=7&isAllowed=y Acesso em: 19 nov. 2021.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis: Vozes, 2006.

COELHO, Raquel Souza; VELÔSO, Thelma Maria Grisi. Juventude e projetos de futuro em relatos de estudantes de ensino médio de escolas públicas. **Iluminuras,** Porto Alegre, v. 18, n. 44, p. 158-181, jan/jul, 2017. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/iluminuras/article/view/75739/43144. Acesso em: 17 nov. 2021.

COSTA, Marilda de Oliveira; SILVA, Leonardo Almeida da. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ML8XWMp3zGw4ygSGNvbmN4p/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 06 maio 2021.

COUTRIM, Rosa Maria da Exaltação; CUNHA, Maria Amália de Almeida; MATOS, Daniel Abud Seabra. A DIFÍCIL TRANSIÇÃO: a participação da família na escolha profissional de jovens egressos do ensino médio. **Revista da FAEEBA**, Salvador, v. 25, n. 47, p. 173-186, set./dez. 2016. Disponível em: http://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/9510/1/ARTIGO_Dif%c3%adcilTrasi%c3%a7%c3%a3oParticipa%c3%a7%c3%a3o.pdf. Acesso em: 19 nov. 2021.

CUNHA, Luiz Antônio. ENSINO MÉDIO: atalho para o passado. **Educação e Sociedade**, v. 38, n. 139, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176604. Acesso em: 02 set. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular:** dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018.

DAYRELL, J.; GOMES, L. N.; LEÃO, G. Escola e participação juvenil: é possível esse diálogo? **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 38, p. 237-252, set./dez. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/3rBtV9HvsS3RhdQRgTXV67S/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 20 dez. 2021.

DUARTE, A. M. C.; REIS, J. B. DOS; CORREA, L. M.; SALES, S. R. A contrarreforma do Ensino Médio e as perdas de direitos sociais no Brasil. **Roteiro**, v. 45, p. 1-26, 4 jun. 2020. Disponível em: https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/22528/14286. Acesso em: 03 jul. 2021.

EMERIM, M.; FAÉ, J. S.; VIEIRA, J. A. Juventudes contemporâneas e os desafios da educação, trabalho e cultura. **Revista Pedagógica,** v. 23, p. 1-18, 2021. Disponível em: https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/6140. Acesso em: 16 nov. 2021.

FEIXA, Carles. **De jóvenes, bandas y tribus.** Barcelona: Ariel, 1999. Disponível em: http://www.lazoblanco.org/wp-ontent/uploads/2013/08manual/adolescentes/0012.pdf. Acesso em: 05 jul. 2020.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. A Contrarreforma do Ensino Médio no Contexto da Nova Ordem e Progresso. **Educação e Sociedade**, 2017, v. 38, n. 139, p. 293-308. Disponível em: https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176594. Acesso em: 01 set. 2021.

FERREIRA, Eliza Batolozzi; VENTORIM, Silvana; SANTOS, Wagner dos. POLÍTICAS EM DISPUTA NO ENSINO MÉDIO: um consenso excludente? **Unisul,** Tubarão, v.10, n.17, p. 148 - 166, Jan/Jun 2016. Disponível em: http://dx.doi.org/10.19177/prppge.v10e172016148-166. Acesso em: 29 abr. 2022.

FERRETTI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DA MEDIDA PROVISÓRIA N 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.385-404, abr.-jun, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/LkC9k3GXWjMW37FTtfSsKTq/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10 jun. 2021.

FRANZOI, Naira Lisboa. Juventude, trabalho e educação: crônica de uma relação infeliz em quatro atos. In: DAYRELL; MOREIRA, Maria Ignez Costa; STENGEL, Márcia (Orgs.). **Juventudes Contemporâneas:** um mosaico de possibilidades. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2011. Disponível em: https://portal.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20120704131151.pdf. Acesso em: 27 dez. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. 213 p.

FREITAS, L. C. de. **BNCC e Common Core.** 2018b. Disponível em: https:// avaliacaoeducacional.com/2018/01/31/bncc-e-common-core/. Acesso em: 29 abr. 2021.

FREITAS, L. C. de. **Ensino médio:** elite atrasada descarta arte e educação física. 22 set. 2016. Disponível em: https://avaliacaoeducacional.wordpress.com/2016/09/22/ ensino-medio-elite-atrasada-descarta-arte-e-educacao-fisica/?iframe=true&theme_ preview=true. Acesso em: 13 jun. 2021.

FRIGOTTO, G. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo. **Juventude e Sociedade**: Trabalho, Educação, Cultura e Participação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

FRIGOTTO, G. Reforma do ensino médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. **Movimento Revista de educação**, v5, 2016. Disponível

em: 23 mai. 2021. https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32621/18756. Acesso em: 28 mar. 2021.

GOULART, Débora; CÁSSIO, Fernando. A farsa do ensino médio self-service. **Direito à Educação,** 2021. Disponível em: https://diplomatique.org.br/a-farsa-do-ensino-medio-self-service/?fbclid=IwAR3Xouy_dY_EisOdEBmsTtkSWGASGCYmarqC24a8xQUEeJTo5h0UMPKoaNU. Acesso em: 02 set. 2021.

GRACIOLI. Maria Madalena. **A concepção subvertida de futuro dos jovens:** a trajetória pelo ensino médio. Orientador: Augusto Caccia-Bava Júnior. 2006. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Araraquara, São Paulo, 2006. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/106279/gracioli_mm_dr_arafcl.pdf?sequ e nce=1&isAllowed=y. Acesso em: 02 maio 2021.

GRACIOLI, Maria Madalena. Os reflexos das políticas neoliberais nas reformas do ensino médio na década de 1990 e na lei nº 13.415/2017. In: BAENINGER, Rosana; JARDIM, Maria Chaves; PEREIRA, Giovana Gonçalves; MACIEL, Lidiane Maria (Orgs.). **População e cidades:** subsídios para o planejamento local e regional. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019. Disponível em: https://www.fclar.unesp.br/Home/Instituicao/Administracao/DivisaoTecnicaAcademica/ApoioaoEnsino/LaboratorioEditorial/serie-temas-em-sociologia-n13---e-book.pdf. Acesso em: 03 set. 2021.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **IBGE cidades:** Minas Gerais - panorama. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/panorama. Acesso em: 10 set. 2021.

INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar, 2010**. Brasília: MEC, 2011.

KRAUSKOPF, Dina. Dimensiones críticas em la participación social de las juventudes. In: BALARDINI, Sergio (Org.) **La parcipación social y política de los jóvenes em el Horizonte del nuevo siglo**. Buenos Aires: Clacso, 2000. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101023014828/balardini.pdf. Acesso em: 05 jul. 2020.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr.-jun. 2017. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZt/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 24 mar. 2021.

KUHN, Claudete; BRUMES, Karla Rosário. Juventude Rural e Relações de Gênero: Uma Breve Discussão pela Ótica do Lazer, Trabalho e Projetos de Futuro. **Revista Latino Americana de Geografia e Gênero**, v. 8, n. 1, p. 79103, 2017. Disponível em: https://revistas2.uepg.br/index.php/rlagg/article/view/8538/pdf11. Acesso em: 18 nov. 2021.

LEÃO, Geraldo. Entre sonhos e projetos de jovens, a escola… In: DAYRELL; MOREIRA, Maria Ignez Costa; STENGEL, Márcia (Orgs.). **Juventudes Contemporâneas:** um mosaico de possibilidades. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2011. Disponível em: https://portal.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20120704131151.pdf. Acesso em: 20 dez. 2021.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Jovens olhares sobre a escola do ensino médio. **Cad. Cedes,** Campinas, v. 31, n. 84, p. 253-273, maio-ago. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Ly7FmkSjFfHQGHVN6cjLZYw/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 26 dez. 2021.

LEÃO, Geraldo. O que os jovens podem esperar da reforma do ensino médio brasileiro? **Educ. rev**. 34, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e177494.pdf. Acesso em: 30 jun. 2021.

LEBOURG, Elodia Honse; COUTRIM, Rosa Maria da Exaltação. Eu não queria estar aqui: juventude, ensino médio e deslocamento. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 609-627, abr./jun. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/nrSdRQhXpLpWGtQDpGLwnfP/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 18 nov. 2021.

LOPES, Aline Casimiro. Apostando na produção contextual do Currículo. In: AGUIAR, Márcia Ângela da S; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024:** avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: https://anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf. Acesso em: 18 maio 2021.

LOPES, Aline Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Revista Retratos da Escola,** Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./mai. 2019. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/963/pdf. Acesso em: 17 nov. 2021.

MACEDO, Elizabeth. “A Base é a Base”. E o currículo o que é? In: AGUIAR, Márcia Ângela da S; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024:** avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: https://anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf. Acesso em: 18 maio. 2021.

MELO, Luciano Plez de; SALLES, Leila Maria Ferreira. ESCOLA, JUVENTUDE E PERSPECTIVAS DE FUTURO: alguns apontamentos. **Cadernos CEDES** [online], v. 40, n. 110, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/WZbyKMkFTsqwYrDPkZtWHVH/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 17 nov. 2021.

MINAS GERAIS. **Currículo Referência de Minas Gerais.** Minas Gerais, 2018. Disponível em: http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/20181012%20-%20Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%AAncia%20de%20Minas%20Gerais%20vFinal.pdf Acesso em: 5 jun. 2019.

MINAS GERAIS. **Ensino Médio em Tempo Integral.** Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica, Minas Gerais, 2020. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/0B653VCN9RlaeQmVzQ3d4TmkxSlY2TlU0WWtHXzJjMGtiWEFv/view?
resourcekey=0-eOMA-VhAXTnIYx3r70eFoQ. Acesso em: 12 jun.2021.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE N. 4.524/2021.** Institui o Prêmio “Escola Transformação” destinado a reconhecer as escolas públicas estaduais com destaque nos resultados de desempenho e fluxo escolar, cria o Índice Escola Transformação (Inest) e dá outras providências. N.1260.01.0015425/2021-25, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: Acesso em: 14 set 2021.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. O ENSINO MÉDIO E AS COMPARAÇÕES INTERNACIONAIS: Brasil, Inglaterra e Finlândia. **Educação e Sociedade**, v. 38, n. 139, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017177657. Acesso em: 03 set. 2021.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. POR QUE A URGÊNCIA DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO? MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746/2016 (LEI Nº 13.415/2017). **Educação e Sociedade**, v. 38, n. 139, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176606. Acesso em: 01 set. 2021.

PAIS, José Machado. **Culturas Juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional, 1993.

PAIS, José Machado. **Ganchos, tachos e biscates:** Jovens, trabalho e futur. 4. ed. Edições Machado, 2016. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/24070/1/ICS_JMPais_Ganchos.pdf. Acesso em: 21 dez. 2021.

PEDROSA, José Geraldo; SIMÕES, Aldo Geraldo. **Juventudes, educação e projetos de futuro:** estudo sobre estudantes cotistas na EPTNM da RFEPCT. Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnologia. v. 2, 2020. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/10237/pdf. Acesso em: 19 nov. 2022.

PEREGRINO, Mônica. Juventude e escola – elementos para a construção de duas abordagens. In: DAYRELL; MOREIRA, Maria Ignez Costa; STENGEL, Márcia (Orgs.). **Juventudes Contemporâneas:** um mosaico de possibilidades. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2011. Disponível em: https://portal.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20120704131151.pdf. Acesso em: 27 dez. 2021.

ROBERTSON, Susan; VERGER, Antoni. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1133-1156, out.-dez. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/J4LqqtJBmwML9cR4dg8p65L/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 23 maio 2021.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: O resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.34, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 09 abr. 2021.

SILVA, Monica Ribeiro da. CURRÍCULO, ENSINO MÉDIO E BNCC: Um cenário de disputas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/586/660. Acesso em: 15 abr. 2021.

SILVA, Monica Ribeiro da; SCHEIBE. Leda. Reforma do ensino médio: Pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/769/721. Acesso em: 21 abr. 2021.

SPOSITO, Marilia 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. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

SPOSITO, Marilia Pontes. Juventude e Educação: interações entre a educação escolar e a educação não-formal. **Educação & Realidade**, v. 33, núm. 2, julio-diciembre, 2008. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317227052007. Acesso em: 26 dez. 2021.

SINDUTE. **Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais**. Privatização das escolas públicas estaduais – Sind-UTE/MG na luta contra o projeto "Somar" do governo do Estado. Belo Horizonte, 04 de maio de 2021. Disponível em: https://sindutemg.org.br/noticias/privatizacao-das-escolas-publicas-estaduais-sind-utemg-na-luta-contra-o-projeto-somar-do-governo-do-estado/. Acesso em: 16 set. 2021.

VENDRAMINI, Célia Regina; MARCASSA, Luciana Pedrosa; TITTON, Mauro; CONDE, Soraya Franzoni. Escola, trabalho e perspectiva de futuro de jovens estudantes. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.12, n.4, p. 2155-2176, out./dez. 2017. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8839/6948. Acesso em: 16 nov. 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A - PERGUNTAS PARA ENTREVISTA COM OS JOVENS:

Identificação dos jovens:

1. Idade
2. Sexo
3. Filhos? Se sim, quantos?
4. Cor da pele (como se autodeclara):
5. Tem religião? Se sim, qual?

Trabalho:

1. Você trabalha? Se sim, onde?
2. Qual é a sua situação profissional? Trabalhador formal contratado? Bolsistas? Estagiário? Sem contrato?
3. Se não trabalha, está procurando emprego atualmente?
4. Qual é sua renda mensal?
5. Quantas horas você trabalha por dia?
6. Há quanto tempo trabalha na sua atividade atual?
7. Você acha mais importante trabalhar ou estudar? Por que?

Estudos:

1. O que você acha que é bom no Ensino Médio? E o que é ruim?
2. O que o Ensino Médio representa para você?
3. Em quais atividades a escola possibilita que você participe? Ou não possibilita?
4. Você já participou do Conselho de Representantes de Turma ou do Grêmio estudantil? Se sim, quais atividades desenvolveu?

Mundo juvenil:

1. O que é ser jovem para você?
2. Quais as maiores dificuldades que os jovens enfrentam?
3. Quando não está no trabalho ou escola o que mais gosta de fazer?
5. Quais as atividades de lazer você mais usufrui?
5. Qual o papel que os jovens ocupam na sociedade?

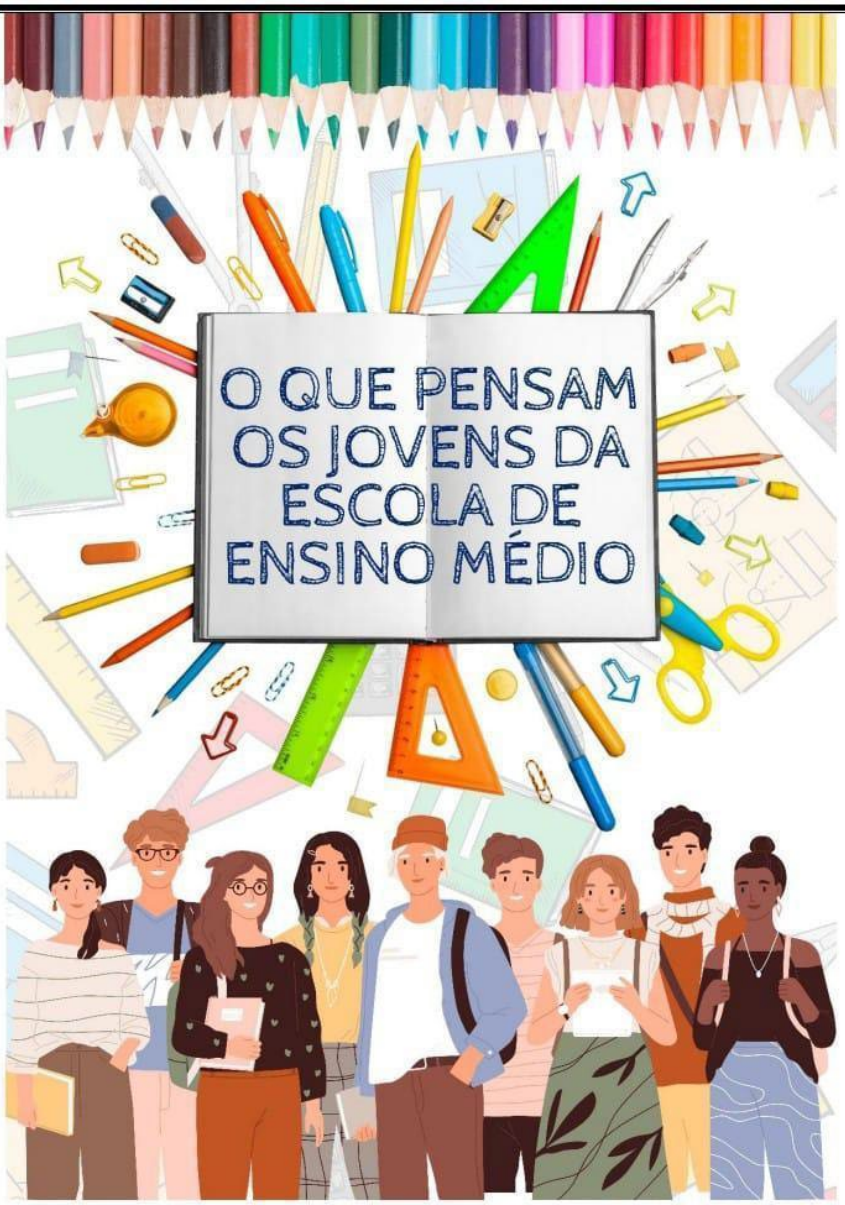
APÊNDICE B - PERGUNTAS PARA GRUPOS DE DISCUSSÃO COM OS JOVENS SOBRE PROJETO DE FUTURO:

1. Qual é a melhor coisa que vocês têm nessa escola?
2. Qual é a escola ideal para o jovem?
3. Como vocês descrevem a juventude dessa escola?
4. O que é importante na sua vida?
5. Quais são suas ambições profissionais e pessoais?
6. O que vocês entendem por projeto de futuro?
7. Vocês têm um projeto de futuro? Pode falar sobre ele?
8. Quais as dificuldades que acreditam que possam ter para concretizar esse projeto?
9. Como a escola contribui para que vocês possam elaborar seus projetos de futuro?
10. Esse período de pandemia interferiu nos seus projetos de futuro? Como?
11. Como vocês se veem daqui a cinco anos?

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O DIRETOR DE ESCOLA

1. Formação completa, graduação, pós-graduação:
2. Qual o tempo de atuação na educação?
3. Há quanto tempo você dirige esta escola de Ensino Médio?
4. Qual é o rosto da juventude da escola que você dirige?
5. Qual a importância do Ensino Médio para os jovens?
6. Como a escola está organizada para implementar o novo ensino médio?
7. Até o momento, que alterações foram feitas no currículo e na estrutura física da escola?
8. Qual é a escola ideal para o jovem?
9. Como a escola possibilita condições para que esses alunos possam construir um projeto de vida pessoal ou coletivo, de estudo e trabalho?
10. O que você entende por projeto de futuro? Acha importante os jovens terem um?
11. Como você vê o futuro dos alunos do ensino médio da escola que dirige?
12. Como o período de atividades não presenciais interferiu no trabalho da escola e na participação dos alunos? Acredita que isso pode ter reflexo nos projetos de futuro dos jovens?

APÊNDICE D – PRODUTO FINAL



Informativo elaborado com base na pesquisa realizada com jovens do ensino regular e integral de uma escola pública do sudoeste de Minas Gerais

Mestranda: Andressa Cristina Santos
Orientadora: Profa. Dra. Maria Madalena Gracioli

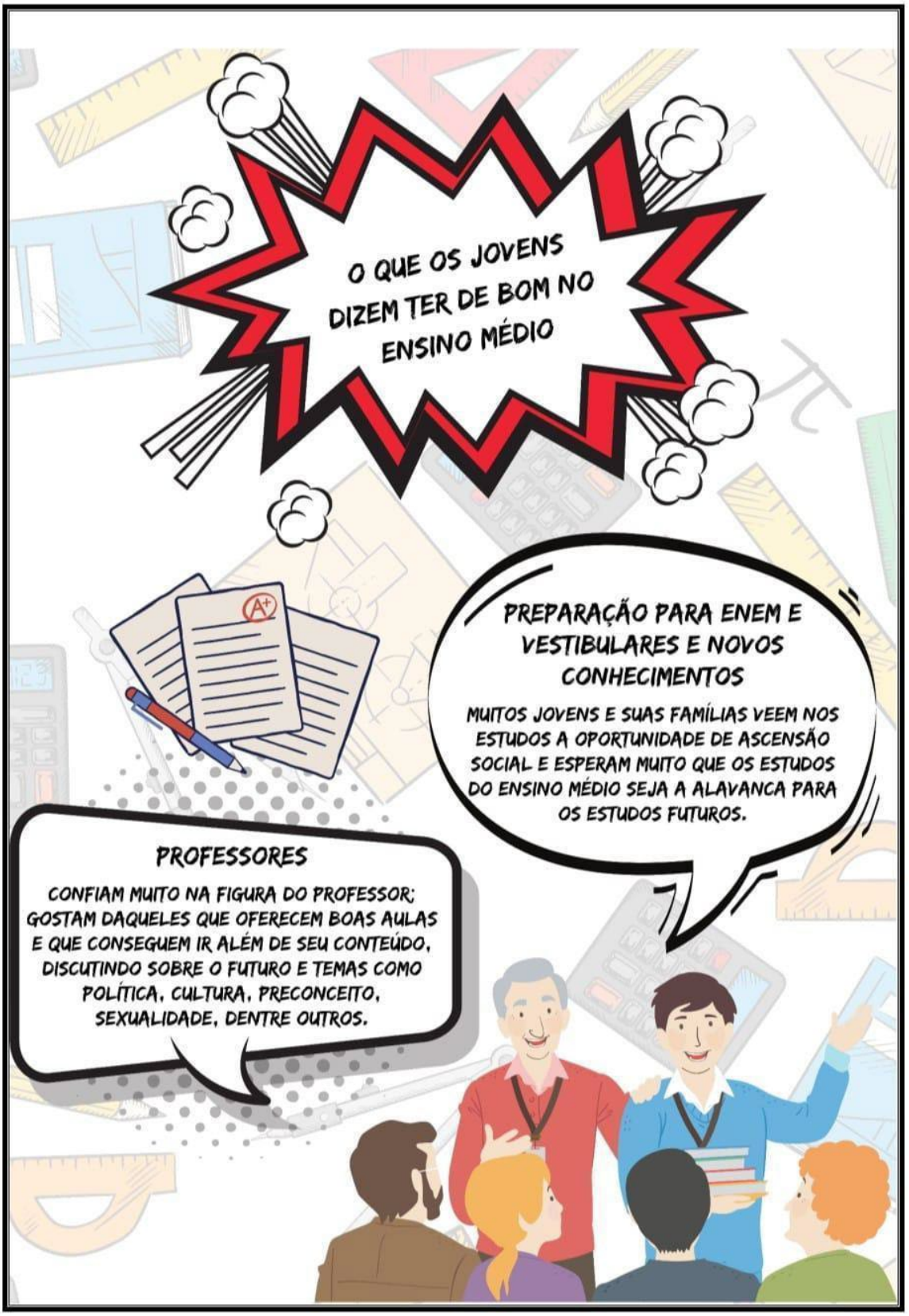
unesp
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

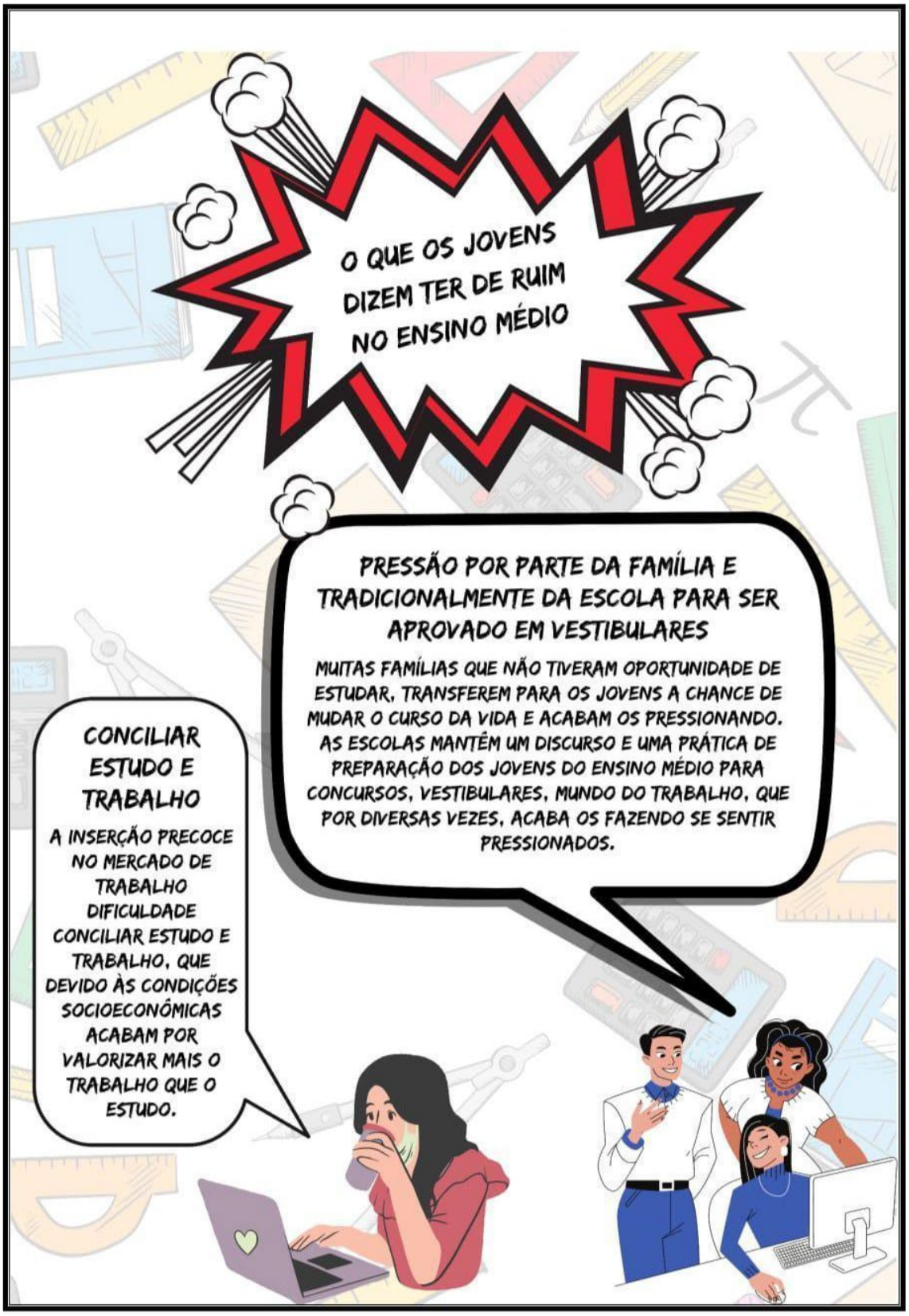
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
PLANEJAMENTO E ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS
mestrado profissional interdisciplinar

Este informativo foi criado com base nas entrevistas e grupos de discussão com jovens do ensino médio das modalidades regular e integral de uma escola pública do sudoeste mineiro e pretende servir instrumento de reflexão e estudo para direção e coordenação das escolas que atendem jovens de ensino médio.

Pretendemos, com esse conteúdo, oferecer às escolas uma pequena reflexão sobre o que pensam os jovens de ensino médio para que, invertendo a ordem tradicionalmente criada, a escola possa dar voz a eles e pensar suas ações para essa categoria social indo ao encontro de suas expectativas.

O QUE OS JOVENS DIZEM TER DE BOM NO ENSINO MÉDIO
TEMPO DE VIVENCIAR AS AMIZADES COM COLEGAS E PROFESSORES
A ESCOLA PODE SER, MUITAS VEZES, O ÚNICO ESPAÇO DE VIVÊNCIA DA CONDIÇÃO JUVENIL (LIBERDADE, DIÁLOGO, ALEGRIA, BRINCADEIRAS) PARA OS JOVENS.
PASSAGEM PARA UMA FASE DE MUITAS RESPONSABILIDADES
REFORÇA A IDEIA DE PERCEPÇÃO DO ENSINO MÉDIO COMO ESPAÇO DE VIVER A LIBERDADE, MARCANDO UM RITO DE PASSAGEM PARA A FASE ADULTA.

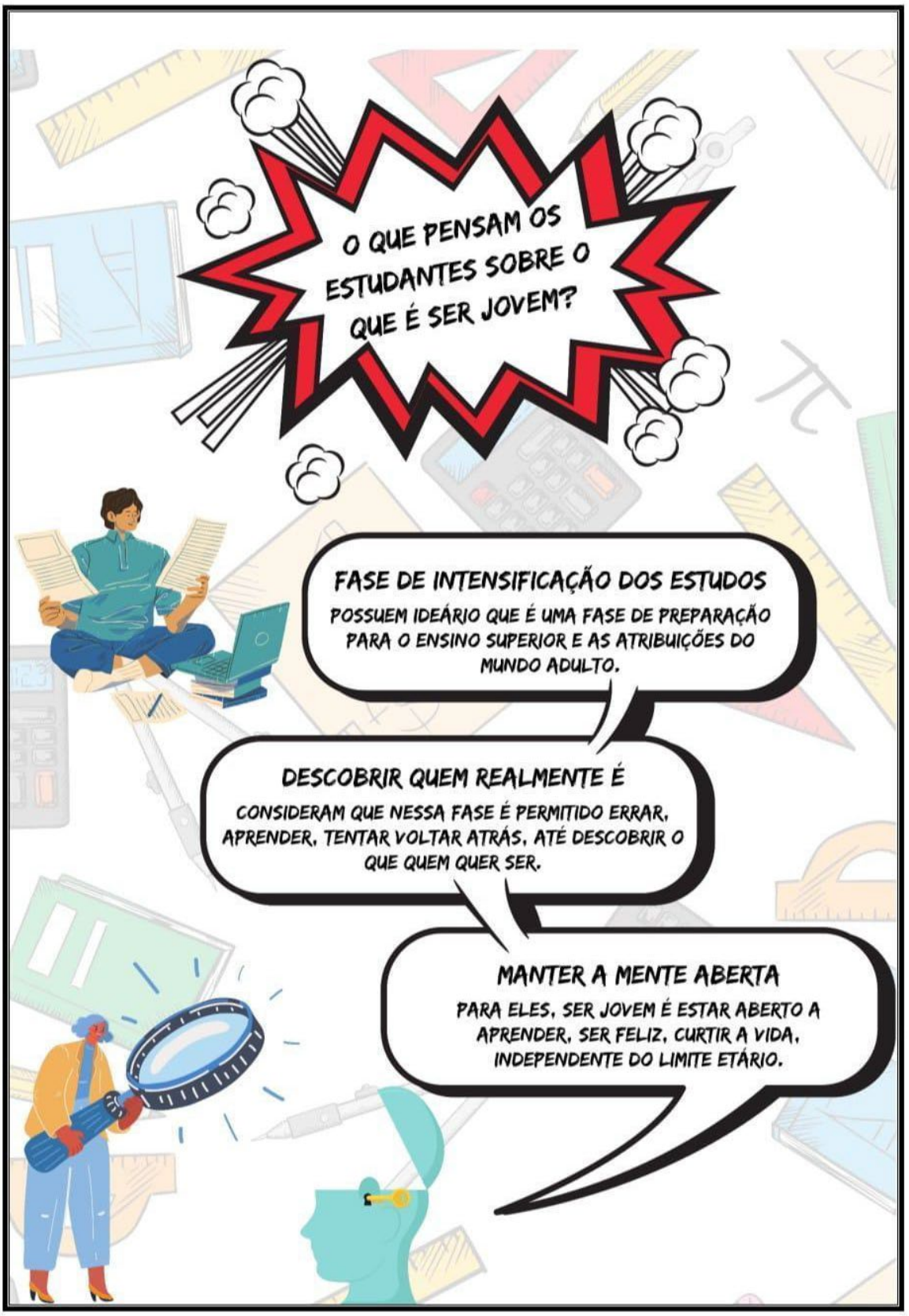

O QUE OS JOVENS DIZEM TER DE BOM NO ENSINO MÉDIO
PREPARAÇÃO PARA ENEM E VESTIBULARES E NOVOS CONHECIMENTOS
MUITOS JOVENS E SUAS FAMÍLIAS VEEM NOS ESTUDOS A OPORTUNIDADE DE ASCENSÃO SOCIAL E ESPERAM MUITO QUE OS ESTUDOS DO ENSINO MÉDIO SEJA A ALAVANCA PARA OS ESTUDOS FUTUROS.
PROFESSORES
CONFIAM MUITO NA FIGURA DO PROFESSOR; GOSTAM DAQUELES QUE OFERECEM BOAS AULAS E QUE CONSEGUEM IR ALÉM DE SEU CONTEÚDO, DISCUTINDO SOBRE O FUTURO E TEMAS COMO POLÍTICA, CULTURA, PRECONCEITO, SEXUALIDADE, DENTRE OUTROS.

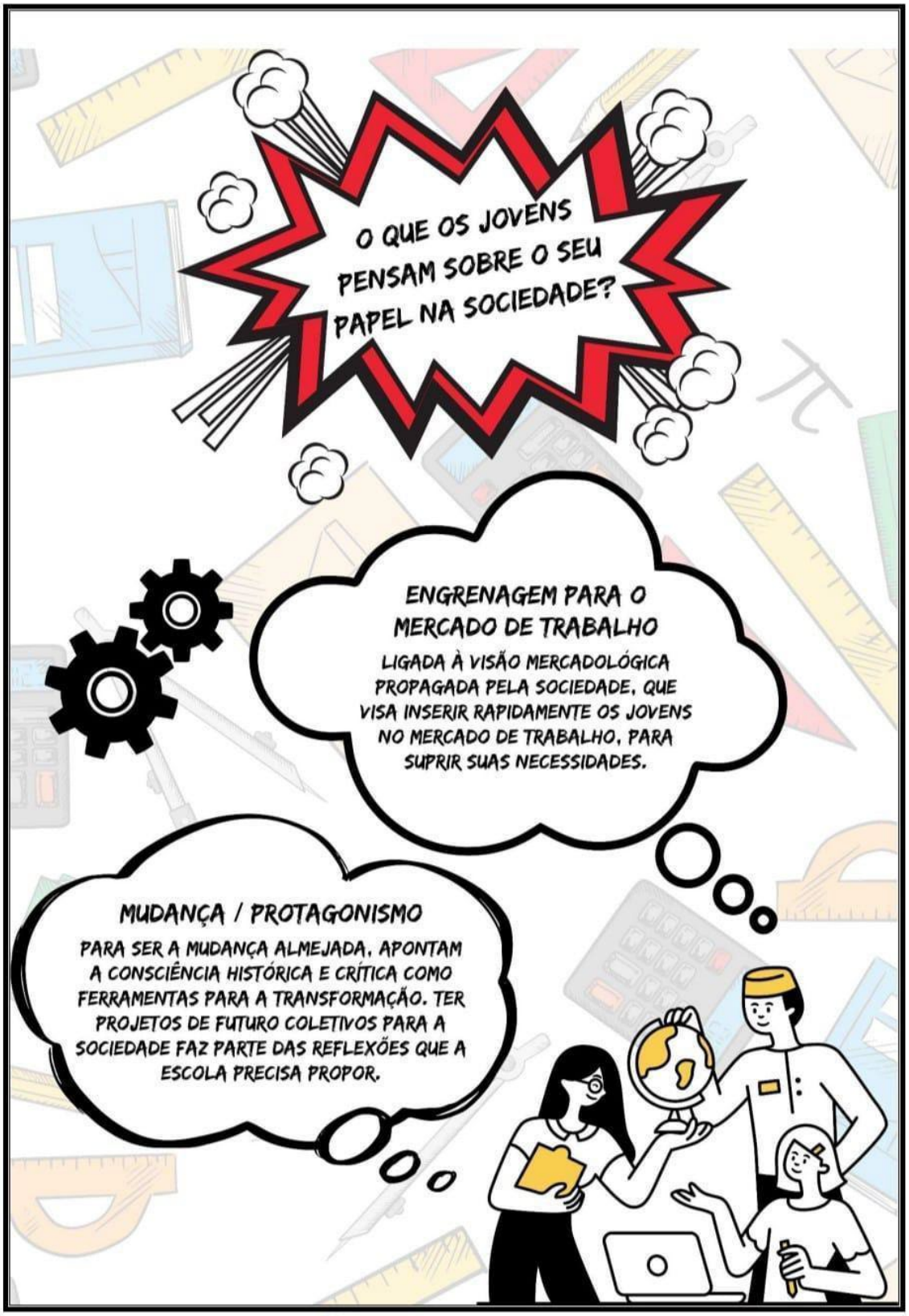

O QUE OS JOVENS DIZEM TER DE RUIM NO ENSINO MÉDIO
PRESSÃO POR PARTE DA FAMÍLIA E TRADICIONALMENTE DA ESCOLA PARA SER APROVADO EM VESTIBULARES
MUITAS FAMÍLIAS QUE NÃO TIVERAM OPORTUNIDADE DE ESTUDAR, TRANSFEREM PARA OS JOVENS A CHANCE DE MUDAR O CURSO DA VIDA E ACABAM OS PRESSIONANDO. AS ESCOLAS MANTÊM UM DISCURSO E UMA PRÁTICA DE PREPARAÇÃO DOS JOVENS DO ENSINO MÉDIO PARA CONCURSOS, VESTIBULARES, MUNDO DO TRABALHO, QUE POR DIVERSAS VEZES, ACABA OS FAZENDO SE SENTIR PRESSIONADOS.
CONCILIAR ESTUDO E TRABALHO
A INSERÇÃO PRECOCE NO MERCADO DE TRABALHO DIFICULDADE CONCILIAR ESTUDO E TRABALHO, QUE DEVIDO ÀS CONDIÇÕES SOCIOECONÔMICAS ACABAM POR VALORIZAR MAIS O TRABALHO QUE O ESTUDO.

O QUE OS JOVENS DIZEM TER DE RUIM NO ENSINO MÉDIO
POSTURA DE ALGUNS PROFESSORES
A POSTURA RÍSPIDA DE ALGUNS PROFESSORES E EDUCADORES QUE NÃO ALINHAM SEUS CONTEÚDOS COM DISCUSSÕES ATUAIS, COMO POLÍTICA, SEXUALIDADE, PRECONCEITOS ETC, DESAGRADA OS JOVENS.
FALTA DE PROFESSORES
OS JOVENS SENTIRAM IMPACTO NOS ESTUDOS COM A FALTA DE PROFESSORES, SEJA NO PERÍODO DA PANDEMIA OU PÓS PANDEMIA, EM DECORRÊNCIA DO ADOECIMENTO DOS DOCENTES, SEJA POR COVID-19 OU ANSIEDADE ADQUIRIDA POR EXCESSO DE TRABALHO.
HORÁRIO DE INÍCIO DAS AULAS
QUEM RESIDE NA ZONA RURAL SENTE O DESGASTE DE ACORDAR MUITO CEDO PARA CHEGAR À ESCOLA ATÉ ÀS 07H10, ALÉM DE MENOR DISPOSIÇÃO PARA ACOMPANHAR AS AULAS.

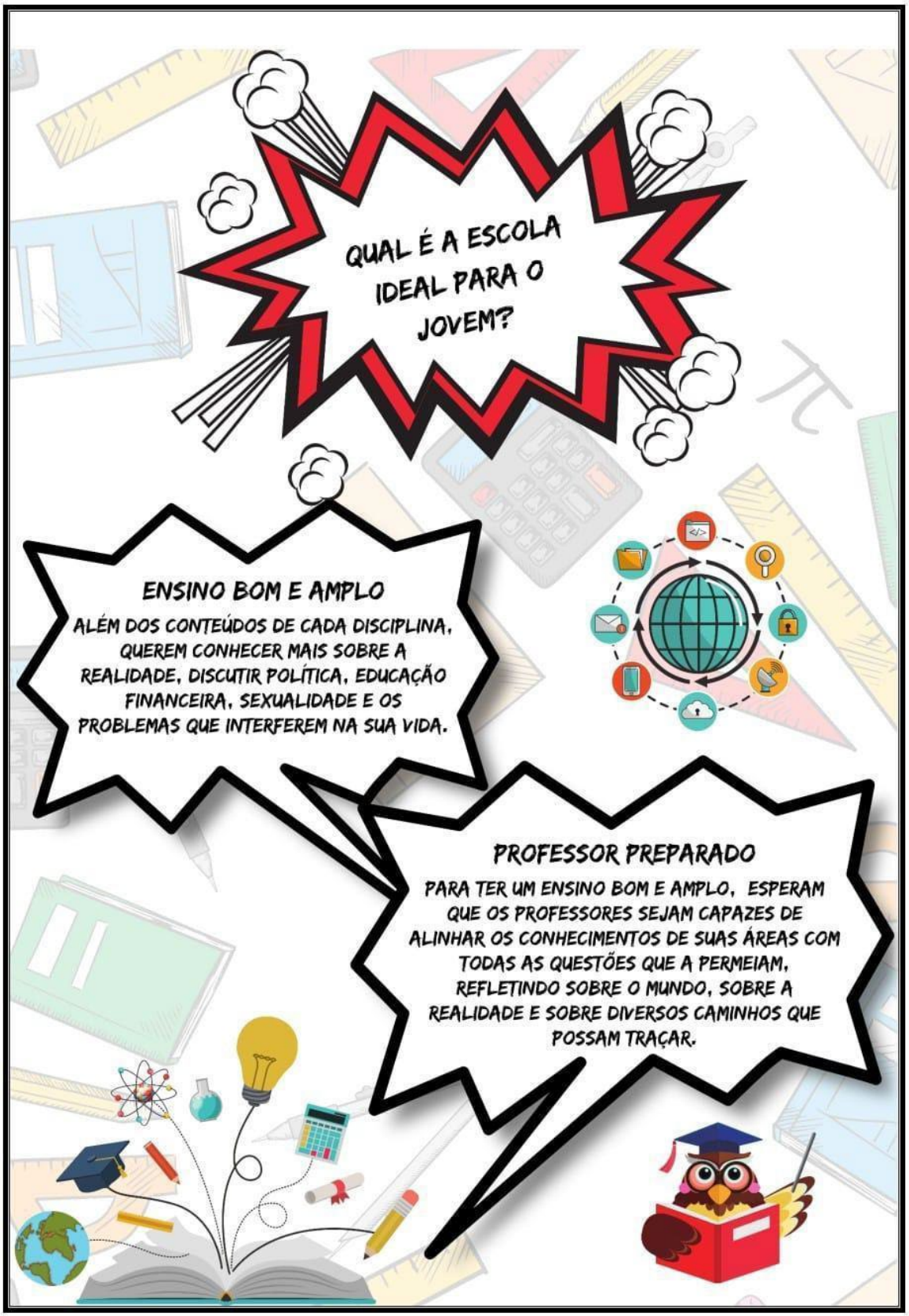
PARA OS JOVENS, O QUE É MAIS IMPORTANTE: ESTUDO OU TRABALHO?
EU ACHO QUE OS DOIS SÃO MUITO IMPORTANTES PARA MIM, NÃO TEM UM MAIS IMPORTANTE QUE O OUTRO PORQUE UM DEPENDE DO OUTRO. SE VOCÊ NÃO ESTUDAR NÃO TEM COMO VOCÊ TRABALHAR. COMO É QUE VOCÊ VAI TRABALHAR SEM SABER O QUE FAZER, NÉ? E SE VOCÊ SÓ ESTUDAR COMO QUE VOCÊ VAI VIVER? NÃO TEM COMO. ENTÃO, EU ACHO QUE UM DEPENDE DO OUTRO. OS DOIS PRA MIM TÊM A MESMA IMPORTÂNCIA.
OBSERVAMOS UMA MAIOR PROXIMIDADE DOS JOVENS COM O TRABALHO, SEJA POR JÁ TEREM INICIADO NESTE UNIVERSO OU POR COLOCAREM NO TRABALHO A CHANCE DE CURSAREM O ENSINO SUPERIOR, CUSTEANDO SUA FACULDADE POR MEIO DELE.
OS JOVENS ATRIBUÍRAM IGUAL VALOR AO ESTUDO E AO TRABALHO, ESTABELECENDO UMA RELAÇÃO DE DEPENDÊNCIA ENTRE OS DOIS. MAS É AO ESTUDO QUE A MAIORIA CREDITA COMO AQUELE CAPAZ DE LHE OFERECER UM FUTURO MELHOR.

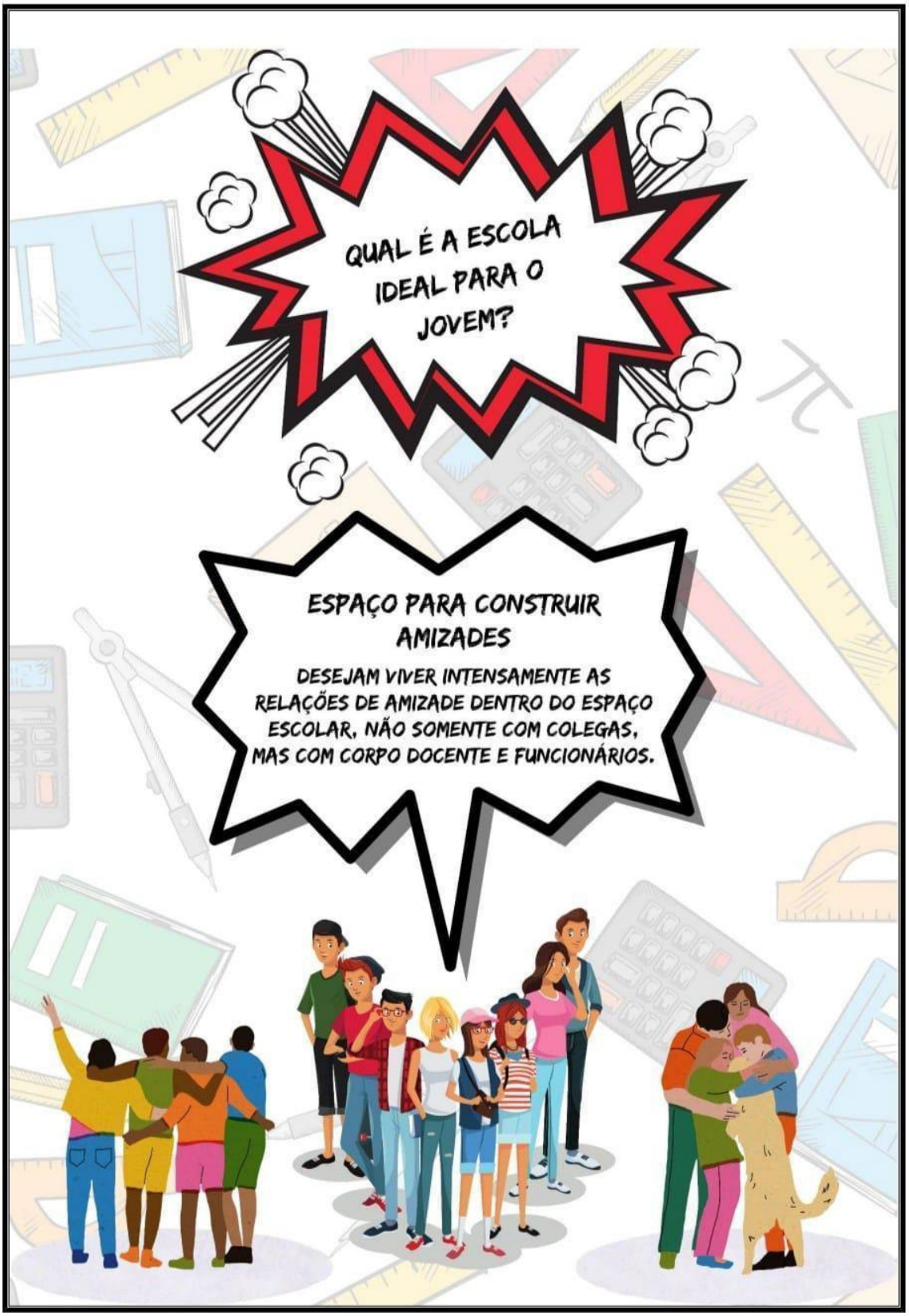
O QUE PENSAM OS ESTUDANTES SOBRE O QUE É SER JOVEM?
FASE DE DESCOBRIMENTO
OS JOVENS QUEREM APROVEITAR OS MOMENTOS DA JUVENTUDE, AS AMIZADES, MAS TAMBÉM APRENDER SOBRE A VIDA E O FUTURO. POR ISSO, A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA OFERECER SUPORTE À CONSTRUÇÃO DE SEUS PROJETOS.
FASE DE FORTE PRESSÃO
ESSE SENTIMENTO DA JUVENTUDE ESTÁ RELACIONADO À INSISTÊNCIA À CULTURA DE PREPARAÇÃO DOS JOVENS PARA O MERCADO DE TRABALHO E APROVAÇÃO NAS UNIVERSIDADES.
FASE DE TRANSIÇÃO
OPERCEBEM A JUVENTUDE COMO UMA FASE QUE ANTECIPA A VIDA ADULTA, QUE SERÁ CARREGADA DE RESPONSABILIDADES.


O QUE PENSAM OS ESTUDANTES SOBRE O QUE É SER JOVEM?
FASE DE INTENSIFICAÇÃO DOS ESTUDOS
POSSUEM IDEÁRIO QUE É UMA FASE DE PREPARAÇÃO PARA O ENSINO SUPERIOR E AS ATRIBUIÇÕES DO MUNDO ADULTO.
DESCOBRIR QUEM REALMENTE É
CONSIDERAM QUE NESSA FASE É PERMITIDO ERRAR, APRENDER, TENTAR VOLTAR ATRÁS, ATÉ DESCOBRIR O QUE QUEM QUER SER.
MANTER A MENTE ABERTA
PARA ELES, SER JOVEM É ESTAR ABERTO A APRENDER, SER FELIZ, CURTIR A VIDA, INDEPENDENTE DO LIMITE ETÁRIO.


O QUE OS JOVENS PENSAM SOBRE O SEU PAPEL NA SOCIEDADE?
ENGRENAGEM PARA O MERCADO DE TRABALHO
LIGADA À VISÃO MERCADOLÓGICA PROPAGADA PELA SOCIEDADE, QUE VISA INSERIR RAPIDAMENTE OS JOVENS NO MERCADO DE TRABALHO, PARA SUPRIR SUAS NECESSIDADES.
MUDANÇA / PROTAGONISMO
PARA SER A MUDANÇA ALMEJADA, APONTAM A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E CRÍTICA COMO FERRAMENTAS PARA A TRANSFORMAÇÃO. TER PROJETOS DE FUTURO COLETIVOS PARA A SOCIEDADE FAZ PARTE DAS REFLEXÕES QUE A ESCOLA PRECISA PROPOR.

O QUE OS JOVENS PENSAM SOBRE O SEU PAPEL NA SOCIEDADE?
SER FANTOCHE
ACREDITAM QUE MUITA COISA É DITADA SOBRE O QUE O JOVEM DEVE OU NÃO FAZER, PODE OU NÃO FAZER. ATÉ OS SEUS PERCURSOS PARA O FUTURO SÃO EM GRANDE PARTE CONTROLADOS.
VISÃO PESSIMISTA
ACREDITAM QUE MUITOS JOVENS CONTRIBUEM PARA PIORAR A SITUAÇÃO DA SOCIEDADE E CITA O USO DE DROGAS, DE ÁLCOOL E A IRRESPONSABILIDADE COMO EXEMPLOS.
!!!
?


QUAL É A ESCOLA IDEAL PARA O JOVEM?
ENSINO BOM E AMPLO
ALÉM DOS CONTEÚDOS DE CADA DISCIPLINA, QUEREM CONHECER MAIS SOBRE A REALIDADE, DISCUTIR POLÍTICA, EDUCAÇÃO FINANCEIRA, SEXUALIDADE E OS PROBLEMAS QUE INTERFEREM NA SUA VIDA.
PROFESSOR PREPARADO
PARA TER UM ENSINO BOM E AMPLO, ESPERAM QUE OS PROFESSORES SEJAM CAPAZES DE ALINHAR OS CONHECIMENTOS DE SUAS ÁREAS COM TODAS AS QUESTÕES QUE A PERMEIAM, REFLETINDO SOBRE O MUNDO, SOBRE A REALIDADE E SOBRE DIVERSOS CAMINHOS QUE POSSAM TRAÇAR.


QUAL É A ESCOLA IDEAL PARA O JOVEM?
ESPAÇO PARA CONSTRUIR AMIZADES
DESEJAM VIVER INTENSAMENTE AS RELAÇÕES DE AMIZADE DENTRO DO ESPAÇO ESCOLAR, NÃO SOMENTE COM COLEGAS, MAS COM CORPO DOCENTE E FUNCIONÁRIOS.

PARA OS JOVENS, COMO FOI A CONSTRUÇÃO DE PROJETOS DE FUTURO NA ESCOLA?

OS JOVENS AFIRMARAM QUE O ENSINO MÉDIO REGULAR NÃO CONTRIBUIU PARA A ELABORAÇÃO DE SEUS PROJETOS DE FUTURO. OS QUE HAVIAM ELABORADO, NÃO OS CONSTRUÍRAM COM AJUDA DA INSTITUIÇÃO.

AFIRMARAM QUE O PERÍODO DA PANDEMIA ACABOU ATRAPALHANDO ESSE PROCESSO, MAS NÃO PONTUARAM AÇÕES ESPECÍFICAS DA ESCOLA PARA ESSE TRABALHO.

OS JOVENS DISSERAM QUE CASO NÃO TIVESSE ACONTECIDO A PANDEMIA SERIA DIFERENTE E ATRIBUÍRAM AOS PROFESSORES ESSE DIFERENCIAL, DANDO VALOR ÀS SUAS AULAS E AOS CONHECIMENTOS INFORMAIS QUE ACABAM TRANSMITINDO EM MOMENTOS DE CONVERSA E DESCONTRAÇÃO.

OS JOVENS DO ENSINO INTEGRAL DISSERAM QUE O ENSINO MÉDIO INTEGRAL CONTRIBUIU PARA A ELABORAÇÃO DE SEUS PROJETOS DE FUTURO ATRAVÉS DE ATIVIDADES COMO OS CLUBES DE PROTAGONISMO, RÁDIO ESCOLAR E DISCIPLINA PROJETO DE VIDA.

ANEXOS

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP)

UNESP - FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS/CAMP. DE FRANCA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: JUVENTUDES DO ENSINO MÉDIO DE ESCOLAS PÚBLICAS: uma investigação sobre perspectivas e projetos de futuro
Pesquisador: ANDRESSA CRISTINA SANTOS
Área Temática:
Versão: 1
CAAE: 43031721.8.0000.5408
Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.608.684

Apresentação do Projeto:
O projeto foi apresentado de forma clara e concisa. Todos os elementos necessários para a compreensão da pesquisa, inclusive como se dará a pesquisa de campo, estão presentes. É um Projeto de Pesquisa relevante, contempla o disposto na Resolução CNS N.º 510 de 07 de abril de 2016

Objetivo da Pesquisa:
O objetivo principal da pesquisa foi explicitado de forma clara e direta, a saber: "Analisar os projetos e as perspectivas de futuro em relação a estudo e trabalho de jovens estudantes do Ensino Médio em duas escolas públicas de uma cidade do sudoeste do Estado de Minas Gerais".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:
Os potenciais riscos foram bem considerados, em consonância com o disposto na Resolução CNS 510 de abril de 2016. Também foram apresentadas formas evita-los e/ou para diminuir seus impactos.
Os benefícios também foram suficientemente conjecturados

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:
A presente pesquisa é relevante e apresenta de forma clara como se dará o contato com os participantes da pesquisa, ao todo 19 participantes.

Endereço: Av. Eufrasia Monteiro Petraglia, 900
Bairro: Jd. Antonio Petraglia **CEP:** 14.409-160
UF: SP **Município:** FRANCA
Telefone: (16)3706-8723 **Fax:** (16)3706-8724 **E-mail:** comiteetica@franca.unesp.br

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1665418.pdf	08/02/2021 14:28:19		Aceito
Folha de Rosto	plataforma_Brasil_Andressa.pdf	04/02/2021 11:42:21	ANDRESSA CRISTINA SANTOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracoes_escolas_SEE.pdf	03/02/2021 23:58:41	ANDRESSA CRISTINA SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_detalhado.pdf	03/02/2021 23:57:12	ANDRESSA CRISTINA SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TECLE.pdf	03/02/2021 23:24:22	ANDRESSA CRISTINA SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Endereço: Av. Eufrasia Monteiro Petraglia, 900
Bairro: Jd. Antonio Petraglia **CEP:** 14.409-160
UF: SP **Município:** FRANCA
Telefone: (16)3706-8723 **Fax:** (16)3706-8724 **E-mail:** comiteetica@franca.unesp.br

Não

FRANCA, 24 de Março de 2021

Assinado por:
Marcos Alves de Souza
(Coordenador(a))