

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO – UNINOVE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GISLAINE DE MEDEIROS BACIANO

ESCOLA E VIDA:
INFLUÊNCIAS DA ESCOLA PARA AS TRAJETÓRIAS SOCIAIS DE JOVENS
EGRESSOS DO ENSINO MÉDIO

SÃO PAULO

2015

GISLAINE DE MEDEIROS BACIANO

ESCOLA E VIDA:

INFLUÊNCIAS DA ESCOLA PARA AS TRAJETÓRIAS SOCIAIS DE JOVENS

EGRESSOS DO ENSINO MÉDIO

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho – UNINOVE, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Educação.

Prof. Paolo Nosella, Dr. – Orientador.

SÃO PAULO

2015

Baciano, Gislaine de Medeiros.

Escola e vida: influências da escola para as trajetórias sociais de jovens egressos do ensino médio/ Gislaine de Medeiros Baciano. 2015.
280 f.

Tese (doutorado) – Universidade Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo, 2015.

Orientador (a): Prof. Dr. Paolo Nosella

1. Jovens. 2. Ensino médio. 3. Experiências sociais.

I. Nosella, Paolo.

II. Título

GISLAINE DE MEDEIROS BACIANO

ESCOLA E VIDA:

INFLUÊNCIAS DA ESCOLA PARA AS TRAJETÓRIAS SOCIAIS DE JOVENS

EGRESSOS DO ENSINO MÉDIO

Tese de Doutorado apresentada à Universidade Nove de Julho – UNINOVE, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do grau de Doutora em Educação, pela Banca Examinadora, formada por:

Presidente: Prof. Paolo Nosella, Dr. – Orientador, UNINOVE

Membro: Profa. Rose Roggero, Dra. - UNINOVE

Membro: Prof. Marcos Antonio Lorieri, Dr. - UNINOVE

Membro: Profa. Maria da Glória Marcondes Gohn, Dra. – UNICAMP

Membro: Prof. Carlos Antônio Giovinazzo, Dr. – PUCSP

São Paulo, ____ de _____ de ____.

Dedico este trabalho à minha Giovanna, que foi gerada e formatada junto com esta tese, que lutou pela vida a cada instante desde a concepção e me ensinou a seguir firme diante das dificuldades, que cedeu seu tempo único de chegada a este mundo ao desenvolvimento intelectual da mãe, sempre com todo carinho, compreensão e autonomia de uma filha que parece já ter nascido pronta, exigindo de mim aprender a ser uma nova mãe...

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos a Deus que, mesmo durante as adversidades, esteve comigo e me deu sabedoria e serenidade para persistir.

À Universidade Nove de Julho, que por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação vem suscitando o crescimento das pesquisas na área da Educação no Brasil.

Ao meu marido, por todo apoio e compreensão, pela serenidade que me transmitia em cada momento de aflição, pelas palavras sábias e caminhos que me apontava quando eu não conseguia enxergar afogada no mar das dúvidas.

Ao meu pai, que do auge de sua sabedoria sempre me ensinou a aproveitar as coisas boas e corretas da vida, e que é preciso primeiro ouvir, observar, aprender, pensar para depois agir. E que, por diversas vezes, me acolheu, buscou e brincou com meus filhos enquanto eu estudava.

À minha mãe que, além de me dar a vida, me dá um pouquinho de sua vida a cada dia se dedicando incansavelmente a mim e aos meus pequenos, que me apoia incondicionalmente em todos os momentos, que é muito mais que uma mãe para nós.

Aos meus filhos Gabriel e Giovanna, que me dão razões para viver e lutar a cada instante, que cresceram junto com as minhas pesquisas e serenamente me apoiaram com seus olhares carinhosos e sorrisos alentadores, mesmo nas horas da ausência materna sacrificadas à tese.

Aos professores Nosella, Rose Roggero, Maria da Glória e Lorieri pela parceria ao longo da jornada, pelo carinho, generosidade e por todas as contribuições à minha vida acadêmica e pessoal.

Ao professor Carlos Giovinazzo, por aceitar o convite para participar da minha banca e pelas contribuições relevantes para minha pesquisa.

Aos jovens que permitiram que o intento desta pesquisa se concretizasse me concedendo entrevistas, um pouquinho de seu tempo e de suas vidas...

A todos os amigos e familiares que me apoiaram e compreenderam minha ausência em tantos momentos, que me incentivaram em todos os sentidos, permitindo que eu me dedicasse à realização deste sonho.

Obrigada por participarem da minha vida e me apoiarem incondicionalmente!

Agora o sonho está realizado, é hora de colher os frutos e compartilhá-los convosco e com este mundo tão maravilhoso que nos dá tantas belas oportunidades de nos realizarmos!

“Certamente a escola não é uma ilha, mas isto não nos livra do dever de construir a melhor escola possível, apesar de o mundo ser o que é, e sem o aceitarmos tal como é” (DUBET, 2008, p. 119).

RESUMO

Escola e vida: influências da escola para as trajetórias sociais de jovens egressos do ensino médio aborda as experiências sociais de jovens egressos do ensino médio, buscando compreender as influências da escola para seu delineamento. Seria o ensino médio responsável pela destinação social dos jovens? Este foi o problema que suscitou o desenvolvimento desta pesquisa. Para refletir sobre a questão, primeiro foi realizado um levantamento bibliográfico, junto ao Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), onde foram localizados poucos trabalhos sobre os egressos do ensino médio. As pesquisas selecionadas, de modo geral, versam sobre a contribuição da escola de nível médio para a inserção no ensino superior ou no mercado de trabalho. Partindo desses dados, realizou-se uma pesquisa em que a abordagem privilegiou egressos do ensino médio. Pretendia analisar as experiências sociais de jovens que tivessem estudado em diversas condições e que atualmente ocupassem posições sociais diversas. Para essa abordagem foram selecionados jovens de 18 a 29 anos que já tinham concluído o ensino médio, a partir de três critérios: trabalho, estudo e tempo livre. Em cada uma destas condições, a pretensão foi abordar jovens em situação social prestigiada e jovens em situação social precária. A partir desses critérios foram definidos seis grupos: engenheiros e comerciantes; estudantes de uma universidade pública muito disputada e estudantes de uma universidade privada de fácil acesso; jovens em tempo livre por opção (parque público) e jovens em tempo livre por falta de opção (desemprego). Foi aplicado um questionário com 64 questões predominantemente abertas que versavam sobre família, infância, casa, situação socioeconômica, escola, formação e trabalho. Depois, foi entrevistado um jovem de cada grupo, visando realizar a análise das histórias de vida. Em muitos casos, o capital econômico e o cultural das famílias acabam convertendo-se em capital educacional, pois permitem aos filhos sua obtenção. Já quando as famílias são desprovidas de recursos econômicos e culturais e/ou não conseguem investir nos estudos dos filhos, nem promovem sua autoestima estes tendem a ter trajetórias escolares, inserção social e profissional precárias. As histórias de vida analisadas demonstraram que os capitais econômico e cultural junto com o apoio psicossocial das famílias, que investiram na promoção da autoestima e na aquisição dos capitais educacional e cultural pelos filhos; bem como a subjetividade de cada jovem no sentido de gerir as múltiplas lógicas de ação, desenvolver suas estratégias, construir seus projetos de futuro e buscar realizá-los, além do padrão de inserção ocupacional e posição no domicílio se mostram como os fatores determinantes sobre as experiências sociais juvenis.

PALAVRAS-CHAVES: Jovens. Ensino médio. Experiências sociais.

ABSTRACT

School and life: school influences to the social trajectories of young graduates high school addresses the social experiences of high school graduates young people, trying to understand the school's influences for your design. It would be high school responsible for the social destination of young people? This was the problem that provoked the development of this research. To reflect on the issue, first was carried a literature review on the Bank of Theses of Higher Education Personnel Improvement Coordination (CAPES), which were located few studies about high school graduates. The selected surveys, generally, deal with the school's contribution to the inclusion in higher education or in the labor market. Based on these data, I realized a survey in the approach favored high school graduates. Intended to analyze the social experiences of young people who had studied in various conditions and currently occupy different social positions. For this approach young people were selected from 18 to 29 years who had completed high school, based on three criteria: work, study and free time. In each of these conditions, the intention was to address young people in prestigious social situation and young people in a precarious social situation. From these criteria I defined six groups: engineers and marketers; students in a very disputed public university and students of a private university of easy access; youth in free time by choice (public park) and youth in free time for lack of choice (unemployment). A questionnaire with 64 questions predominantly open was applied with focus on the family , childhood , home, socioeconomic status , school, training and work. Then a young people of each group was interviewed, aiming to perform the analysis of life stories. In many cases, the economic and cultural capital families end up becoming educational capital, they allow children to acquire it. But when families are deprived of economic and cultural resources and/ or fail to invest in studies of children, or don't promote their self-esteem these tend to have school, social and professional trajectories precarious. The life stories analyzed showed that the economic and cultural capital along with psychosocial support of the families, who invested in promoting self-esteem and the acquisition of educational and cultural capital for the children; and the subjectivity of young person in order to manage the multiple logics of action, develop their strategies, build their future projects and seek to carry them beyond the standard of occupational insertion and position in the home appear as the determining factors on youth social experiences.

KEYWORDS: Young . High school. Social experiences .

RESUMEN

La escuela y la vida: influencias de la escuela a las trayectorias sociales de los jóvenes graduados de la escuela secundaria aborda las experiencias sociales de Bachilleres los jóvenes, tratando de comprender las influencias de la escuela para su diseño. Sería la escuela secundaria responsable del destino social de los jóvenes? Este era el problema que provocó el desarrollo de esta investigación. Para reflexionar sobre el tema, una revisión de la literatura se llevó a cabo por primera vez por el Banco de Tesis de Coordinación de Mejora Personal de Nivel Superior (CAPES), que se encuentra a pocos estudios sobre los graduados de secundaria. encuestas seleccionadas se refieren generalmente a la contribución de la escuela media a la inclusión en la educación superior o en el mercado de trabajo. Sobre la base de estos datos, se llevó a cabo un estudio en el enfoque favorecido graduados de secundaria. La intención de analizar las experiencias sociales de los jóvenes que habían estudiado en diversas condiciones y en la actualidad ocupan diferentes posiciones sociales. Para que este enfoque los jóvenes fueron seleccionados de entre 18 y 29 años que habían completado la escuela secundaria, sobre la base de tres criterios: trabajo, estudio y tiempo libre. En cada una de estas condiciones, la intención era hacer frente a los jóvenes en situación social de prestigio y jóvenes en una situación social precaria. A partir de estos criterios eran seis grupos: los ingenieros y los vendedores; estudiantes en una universidad y estudiantes de una universidad privada de fácil acceso público muy disputada; jóvenes en el tiempo libre por la opción (parque público) y de los jóvenes en el tiempo libre por falta de elección (el desempleo). Se aplicó un cuestionario con 64 preguntas predominantemente abiertas que se centró en la familia, la infancia, el hogar, el nivel socioeconómico, la escuela, la formación y el trabajo. A continuación, fue entrevistado un par de cada grupo con el fin de realizar el análisis de historias de vida. En muchos casos, la capital económica y culturales familias terminan convirtiéndose en capital educativo, que permita que los niños adquieren la misma. Pero cuando las familias se ven privados de los recursos económicos y culturales y / o dejan de invertir en estudios de niños, o promover su autoestima tienden a tener estas trayectorias escolares, sociales y profesionales precaria. Las historias de vida analizados mostraron que la capital económica y cultural junto con el apoyo psicosocial de las familias, que han invertido en la promoción de la autoestima y la adquisición de capital educativo y cultural para los niños; y la subjetividad de todos los jóvenes con el fin de gestionar las múltiples lógicas de acción, desarrollar sus estrategias, construir sus proyectos de futuro y tratar de llevarlas más allá del nivel de inserción laboral y la posición en el hogar aparecen como los factores determinantes en experiencias sociales juveniles.

PALABRAS CLAVE: Juvenil. La escuela secundaria. Experiencias sociales.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 –	Distribuição das dissertações e teses por temas.....	22
Gráfico 1 –	Gênero dos jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio – por grupos.....	147
Gráfico 2 –	Cor/raça declarada pelos jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio – por grupos.....	147
Gráfico 3 –	Com quem os jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio moram – por grupos.....	148
Gráfico 4 –	Quantos irmãos os jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio possuem – por grupos.....	148
Gráfico 5 –	Onde os jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio nasceram – por grupos.....	149
Gráfico 6 –	Os jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio que não nasceram em São Paulo vieram para São Paulo com que idade – por grupos.....	150
Gráfico 7 –	Razões pelas quais os jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio que não nasceram em São Paulo vieram para São Paulo - por grupos.....	151
Gráfico 8 –	Local de nascimento dos pais dos jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio – por grupos.....	152
Gráfico 9 –	Grau de escolaridade dos pais dos jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio – por grupos.....	153
Gráfico 10 –	Profissão dos pais dos jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio – por grupos.....	154
Gráfico 11 –	Motivos pelos quais os pais dos jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio exercem(eram) tais profissões – por grupos.....	155
Gráfico 12 –	Local de nascimento das mães dos jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio – por grupos.....	156
Gráfico 13 –	Grau de escolaridade das mães dos jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio – por grupos.....	157

Gráfico 14 – Profissão das mães dos jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio – por grupos.....	158
Gráfico 15 – Motivos pelos quais as mães dos jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio exercem(eram) tais profissões – por grupos.....	159
Gráfico 16 – Renda familiar dos jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio – por grupos.....	160
Gráfico 17 – Renda dos jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio – por grupos.....	161
Gráfico 18 – Responsável pelo sustento na casa dos jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio – por grupos.....	162
Gráfico 19 – Estado civil dos jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio – por grupos.....	163
Gráfico 20 – Quantos filhos os jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio têm – por grupos.....	164
Gráfico 21 – Idade com que os jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio iniciaram vida conjugal – por grupos.....	165
Gráfico 22 – Conhecimentos de outros idiomas dos jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio – por grupos.....	166
Gráfico 23 – Hábitos de leitura dos jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio – por grupos.....	167
Gráfico 24 – Locais que os jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio frequentam – por grupos.....	168
Gráfico 25 – Hábitos dos jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio no tempo livre – por grupos.....	170
Gráfico 26 – Locais para onde os jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio costumam viajar – por grupos.....	171
Gráfico 27 – Gosto musical dos jovens de 18 a 24 anos egressos do ensino médio – por grupos.....	172
Gráfico 28 – Religião dos jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio – por grupos.....	173
Gráfico 29 – Idade com que os jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio começaram a frequentar a escola – por grupos.....	174
Gráfico 30 – Os jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio	

	frequentaram pré-escola? – por grupos.....	175
Gráfico 31 –	Tipo de instituição em que os jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio cursaram pré-escola – por grupos.....	176
Gráfico 32 –	Tipo de instituição em que os jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio cursaram o ensino fundamental – por grupos.....	176
Gráfico 33 –	Tipo de instituição em que os jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio cursaram o ensino médio – por grupos.....	177
Gráfico 34 –	Turno em que os jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio cursaram o ensino médio – por grupos.....	178
Gráfico 35 –	Motivos pelos quais os jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio cursaram o ensino médio no respectivo turno – por grupos.....	179
Gráfico 36 –	Percurso escolar dos jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio – por grupos.....	180
Gráfico 37 –	Motivos de percursos escolares de aprovação dos jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio – por grupos.....	181
Gráfico 38 –	Motivos de percursos escolares de evasão dos jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio – por grupos.....	182
Gráfico 39 –	Motivações para estudar dos jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio – por grupos.....	183
Gráfico 40 –	Os jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio gostavam de ir à escola? – por grupos.....	184
Gráfico 41 –	Motivações pelas quais os jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio gostavam de ir à escola – por grupos.....	185
Gráfico 42 –	Motivações pelas quais os jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio não gostavam de ir à escola – por grupos.....	186
Gráfico 43 –	Principal aprendizado dos jovens de 18 a 29 anos egressos durante o ensino médio – por grupos.....	187
Gráfico 44 –	Outras atividades que os jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio tinham durante o ensino médio - por grupos.....	188
Gráfico 45 –	Durante o ensino médio os jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio trabalhavam? – por grupos.....	189
Gráfico 46 –	Por que os jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio trabalhavam durante o ensino médio? – por grupos.....	190

Gráfico 47 –	Por que os jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio não trabalhavam durante o ensino médio? – por grupos.....	191
Gráfico 48 –	Quais os principais desejos dos jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio durante o ensino médio – por grupos.....	193
Gráfico 49 –	Projetos dos jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio durante o ensino médio – por grupos.....	194
Gráfico 50 –	Os projetos dos jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio se concretizaram? – por grupos.....	196
Gráfico 51 –	Motivos pelos quais os projetos dos jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio se concretizaram – por grupos.....	196
Gráfico 52 –	Motivos pelos quais os projetos dos jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio não se concretizaram – por grupos.....	197
Gráfico 53 –	Cursos profissionalizantes ou técnicos que os jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio fizeram – por grupos.....	198
Gráfico 54 –	Tipo de instituição em que os jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio fizeram cursos – por grupos.....	199
Gráfico 55 –	Áreas do ensino superior em que os jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio se graduaram ou estão cursando – por grupos.....	200
Gráfico 56 –	Tipo de instituição em que os jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio se graduaram ou estão cursando – por grupos....	202
Gráfico 57 –	Motivos pelos quais os jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio não possuem ensino superior – por grupos.....	203
Gráfico 58 –	Na visão dos jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio a coisa mais importante na vida de um jovem após a conclusão da educação básica é – por grupos.....	204
Gráfico 59 –	Motivos pelos quais os jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio ocupam a atual situação/posição – por grupos....	205
Gráfico 60 –	Áreas de atuação profissional dos jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio – por grupos.....	206
Gráfico 61 –	Vínculo empregatício dos jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio – por grupos.....	207
Gráfico 62 –	Fatores que ajudaram os jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio a conseguir o trabalho atual – por grupos.....	209

Gráfico 63 – Fatores que têm dificultado a inserção profissional dos jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio – por grupos.....210

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Matrículas no ensino médio – 2012.....	53
Tabela 2 –	Matrículas no ensino médio regular por dependência administrativa – 2012.....	55
Tabela 3 –	Matrículas no ensino médio regular por turno – 2012.....	55
Tabela 4 –	Matrículas no ensino médio normal/magistério por dependência administrativa – 2012.....	56
Tabela 5 –	Matrículas no ensino médio normal/magistério por turno – 2012.....	56
Tabela 6 –	Matrículas no ensino médio na modalidade educação de jovens e adultos por dependência administrativa – 2012.....	56
Tabela 7 –	Matrículas no ensino médio na modalidade educação de jovens e adultos presencial/semipresencial – 2012.....	57
Tabela 8 –	Matrículas no ensino médio integrado à educação profissional por dependência administrativa – 2012.....	57
Tabela 9 –	Matrículas no ensino médio integrado à educação profissional por turno – 2012.....	58
Tabela 10 –	Matrículas no ensino médio em tempo integral por dependência administrativa – 2012.....	58
Tabela 11 –	Taxa média de rendimento escolar no ensino médio no Brasil - 2012.....	59
Tabela 12 –	Alguns aspectos das experiências sociais dos jovens - por idade.....	81
Tabela 13 –	Alguns aspectos das experiências sociais dos jovens - por sexo.....	82
Tabela 14 –	Condição de atividade dos jovens de 15 a 29 anos.....	84
Tabela 15 –	PEA / Não PEA e <i>status</i> de estudo por faixa etária.....	85
Tabela 16 –	Critérios da condição de atividade.....	88
Tabela 17 –	Como os jovens de 15 a 29 anos conseguiram o primeiro emprego.....	89
Tabela 18 –	Dificultadores na procura de trabalho pelos jovens de 15 a 29 anos.....	90

Tabela 19 –	Situação dos jovens que não trabalhavam com relação ao trabalho.....	91
Tabela 20 –	Forma de procura por trabalho.....	91
Tabela 21 –	Motivações para a procura por trabalho.....	92
Tabela 22 –	Perfil da PEA formal e informal segundo estrato de renda, cor/raça e sexo entre os jovens de 15 a 29 anos.....	93
Tabela 23 –	Percepções dos jovens de 15 a 29 anos sobre a contribuição da escola para suas vidas.....	94
Tabela 24 –	Frequência dos jovens de 15 a 29 anos a cursos de formação extraescolar.....	95
Tabela 25 –	Frequência dos jovens de 15 a 29 a atividades de cultura, lazer e passeios.....	96
Tabela 26 –	Percepções dos jovens de 15 a 29 anos sobre fatores mais importantes para a vida hoje, para garantir seus direitos e para melhorar de vida.....	97

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	21
2	JUVENTUDE E ESCOLA.....	29
2.1	JOVENS E JUVENTUDE EM DEBATE.....	30
2.1.1	Construção sociocultural da juventude.....	33
3	O ENSINO MÉDIO NO BRASIL.....	37
3.1	HISTÓRICO E REGULAMENTAÇÃO LEGAL.....	37
3.2	DIVERSIDADE E TIPOS DE ENSINO MÉDIO NO BRASIL.....	53
3.3	DISCUTINDO A FINALIDADE PEDAGÓGICA DO ENSINO MÉDIO.....	60
3.3.1	Finalidade pedagógica do ensino médio para Saviani.....	66
3.3.2	Finalidade pedagógica do ensino médio para Nosella.....	68
3.3.3	Finalidade pedagógica do ensino médio para Frigotto e Ciavatta.....	70
3.3.4	Finalidade pedagógica do ensino médio para Dubet.....	72
4	RETRATOS SOCIAIS DOS JOVENS BRASILEIROS.....	79
4.1	UM OLHAR ESTATÍSTICO SOBRE A SITUAÇÃO SOCIAL DOS JOVENS.....	79
5	PERSPECTIVAS DE INSERÇÃO E PARTICIPAÇÃO SOCIAL DOS JOVENS.....	99
5.1	CARACTERÍSTICAS DA INSERÇÃO E PARTICIPAÇÃO SOCIAL DOS JOVENS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: O FENÔMENO DA JUVENILIZAÇÃO SOCIAL.....	99
5.2	IMPLICAÇÕES DA FAMÍLIA PARA AS EXPERIÊNCIAS SOCIAIS DOS JOVENS EGRESSOS DO ENSINO MÉDIO.....	10
		8
5.3	IMPLICAÇÕES DA ESCOLA PARA AS EXPERIÊNCIAS SOCIAIS DOS JOVENS EGRESSOS DO ENSINO MÉDIO.....	11
		3

5.4	OS JOVENS E A CONSTRUÇÃO DE SUAS EXPERIÊNCIAS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA.....	13
		0
6	ADENTRANDO AS EXPERIÊNCIAS SOCIAIS DOS JOVENS EGRESSOS DO ENSINO MÉDIO.....	14
		1
6.1	PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	14
		2
6.2	EXPERIÊNCIAS SOCIAIS DOS JOVENS EGRESSOS DO ENSINO MÉDIO EM NÚMEROS.....	14
		6
6.3	FONTES DE VIVA VOZ: OS DEPOIMENTOS DOS JOVENS EGRESSOS DO ENSINO MÉDIO SOBRE A INFLUÊNCIA DA ESCOLA EM SUAS EXPERIÊNCIAS SOCIAIS.....	21
		1
6.3.1	Perfil de Rodrigo.....	21
		4
6.3.1.1	Dialogando com Rodrigo.....	21
		5
6.3.2	Perfil de Amanda.....	21
		8
6.3.2.1	Dialogando com Amanda.....	21
		9
6.3.3	Perfil de Claudio.....	22
		2
6.3.3.1	Dialogando com Claudio.....	22
		3
6.3.4	Perfil de Diane.....	22
		7
6.3.4.1	Dialogando com Diane.....	22
		8

6.3.5	Perfil de Thainã.....	23
		1
6.3.5.	Dialogando com Thainã.....	23
1		2
6.3.6	Perfil de Gabriela.....	23
		6
6.3.6.	Dialogando com Gabriela.....	23
1		7
6.4	POR DENTRO DO CALEIDOSCÓPIO: O QUE EMERGE DAS EXPERIÊNCIAS SOCIAIS DOS JOVENS ENTREVISTADOS?.....	24
	...	1
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	25
		3
	REFERÊNCIAS.....	25
	.	7
	APÊNDICE A.....	26
		9
	APÊNDICE B.....	27
		5

APRESENTAÇÃO

Cursei o ensino médio em escola pública, num bairro de periferia, sem infraestrutura adequada, sem acesso a muitos bens e serviços públicos. O cenário socioeconômico e cultural não era favorável, mas muito me incomodava a descrença com que a sociedade olhava para os jovens.

Além da falta de perspectivas inerente à conjuntura em que estávamos inseridos, percebíamos claramente o descaso do poder público com a situação, bem como a ausência de qualquer intenção de promover melhorias. Percebíamos também que socialmente havia uma preconceção de que não iríamos muito longe, éramos predestinados às mesmas condições de vida dos nossos pais e vizinhos.

Isso me incomodava muito! Se a conjuntura era ruim e não tínhamos muitas perspectivas de melhoras de condições de vida, nenhum político, nenhum funcionário público ou instituição, nem mesmo a escola, concentrava esforços em mudar essa realidade. Também me inquietava muito ouvir que a geração de jovens da qual participei era uma geração perdida, fútil, desinteressada e sem princípios.

Nesse contexto, eu não me conformava em não ter perspectivas de futuro. Pensava nas possibilidades que eu tinha para escapar desse destino tão limitado e ruim. Pesquisei, então, sobre mercado de trabalho, cursos de ensino superior e bolsas de estudo. Sempre sonhei em trabalhar com pesquisa e redação. Descobri que uma universidade perto de casa oferecia bolsas de estudo no curso de história. Também li uma reportagem que dizia que historiadores eram contratados para trabalhar como pesquisadores e jornalistas. Aí pensei: “Vou agarrar esta oportunidade”.

Durante o ensino médio, no contraturno eu estudava todo o conteúdo previsto para o exame vestibular. Prestei o vestibular, muito concorrido por sinal, passei e ingressei na universidade. A exigência para permanência no curso era média acima de 8. Estudei muito, e, com disciplina concluí o ensino superior.

Entre idas e vindas em diferentes escolas públicas de periferia, incomodava-me muito o pessimismo dos professores com relação ao destino daqueles a quem deviam auxiliar no processo de emancipação. Essa sensação se inscreveu por considerar o quanto a instituição simbolizava, ao menos no meu imaginário, em termos da minha formação. Deveria, ao mesmo tempo, ser lugar de esforço, disciplina,

de esperança de uma vida melhor, como também local de exercício de liberdade e criatividade. Portanto, entendo que ela deveria e deve suscitar nos alunos desejos, curiosidade e proporcionar perspectivas de futuro, ao invés de limitá-las.

Concebo que, mesmo diante de condições adversas, jovens das camadas populares podem ter experiências sociais mais bem-sucedidas do que se supõe pela conjuntura socioeconômica. Se os jovens se esforçarem, tiverem disciplina, perseverança e, também contribuições da família e da escola no sentido de proporcionar e estimular a melhor aprendizagem possível, mas também, e talvez principalmente, de promover sua autoestima e ampliar seus horizontes, fazendo com que percebam que existem perspectivas de futuro, talvez possam ter experiências sociais de sucesso, que rompem os paradigmas e as estatísticas. É o que ocorreu no meu caso, pois, ao perceber que não poderia esperar muito do poder público, me esforcei, estudei muito, consegui bolsa de estudos na graduação, no mestrado, no doutorado. Nesse contexto, me tornei funcionária pública, professora universitária e, por conseguinte, vislumbro ainda um horizonte de possibilidades a descortinar.

1 INTRODUÇÃO

Durante a pesquisa de mestrado sobre a formação cultural dos jovens no ensino médio, três questões muito me incomodaram. De um lado, a contradição entre os profissionais da educação, pessimistas e acomodados, dizendo que “os jovens não querem nada com nada” e que não vale a pena investir neles; e os jovens dizendo que a escola não faz sentido, porque as práticas escolares são inadequadas; porque as aulas são mecânicas, descoladas de sua realidade e porque não têm o direito de manifestar seus anseios e expectativas, ou seja, estão alijados dos processos decisórios. De outro lado, um documento oficial sugerindo que o ensino médio podia ser considerado responsável pelo destino social dos jovens por constituir a etapa final da educação básica: “É, portanto, do ensino médio que se vem cobrando uma definição sobre o destino social dos alunos [...]”. (BRASIL 15/1998, p. 9).

Além da constatação das precárias condições em que muitos dos jovens brasileiros são escolarizados durante o ensino médio, a afirmação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio sobre o destino social deles me impulsionou a buscar compreender em que medida a escola influencia suas experiências sociais. E assim iniciou-se esta pesquisa.

Como ponto de partida, primeiro foi realizado um levantamento bibliográfico acerca do “destino social” e “trajetória social” dos jovens egressos do ensino médio. Procurei tanto dissertações e teses sobre o tema como livros de autores consagrados que discutissem a questão.

O levantamento das dissertações e teses sobre a “*Destinação social dos jovens egressos do ensino médio*” foi realizado junto ao Banco de Teses da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Não foi encontrado nenhum trabalho sobre destinação social dos jovens, especificamente. Os filtros utilizados foram: destinação social e egressos segundo grau (1987-1996), ensino médio (1997-2010) e egressos segundo grau (1987-1996), ensino médio (1997-2010), respectivamente.

Foram selecionadas quatorze dissertações: Luiz (1999), Magalhães (1999), Martins (2003), Coelho (2004), Bastos (2005), Cruz (2005), Peripato (2005), Aguiar (2008), Bock (2008), Ferreira (2008), Pinto (2008), Assis (2010), Geraldo (2010), e

Tarabola (2010), e uma tese – Tartuce (2007). Essas foram divididas em cinco grupos, conforme o tema:

Quadro 1 – Distribuição das dissertações e teses por tema

Finalidade do ensino médio	1
Ensino médio e continuidade dos estudos	1
Ensino médio e ensino superior	4
Ensino médio e mercado de trabalho	7
Ensino médio, ensino superior e mercado de trabalho	2
Total	15

Fonte: Elaborado pela autora.

Como pode ser observado na tabela acima, a maioria dos trabalhos versa sobre o ensino médio e o ensino superior e/ou o mercado de trabalho. Esse levantamento bibliográfico nos dá um retrato de como tem sido tematizada a questão da experiência social do egresso do ensino médio. No geral, as pesquisas se propõem a investigar a formação e sua adequação às demandas do mercado de trabalho. Não foi localizado nenhum trabalho acerca da influência do ensino médio para a experiência social do jovem de modo mais abrangente. E é justamente esse nicho que exploramos neste trabalho. Em vez de irmos até um local específico como: universidade ou empresa, e buscar compreender a influência da escola na vida dos jovens, escolhi ir a outros lugares frequentados pelos mesmos. Ao encontrá-los, a opção foi a de questionar sobre as possíveis influências que os levaram a ocupar as atuais posições. Mais adiante, explicarei como foi realizada esta pesquisa.

A análise dos estudos realizados sobre jovens egressos do ensino médio permite perceber que ainda hoje se privilegiam os estudos dos jovens da zona urbana. Ainda são muito incipientes as pesquisas sobre os jovens da zona rural e sobre os jovens indígenas. A partir dos anos 1980, surgem estudos sobre os grupos de jovens que rompem o paradigma, além de estudos sobre a participação juvenil nos movimentos estudantis existem também outras investigações acadêmicas que abordam aspectos da atuação cultural da juventude, por exemplo, os grupos ligados à música.

Nos estudos desenvolvidos durante os anos 1980 e 1990 sobre os grupos e culturas juvenis, predominam abordagens ancoradas nas anomias e comportamentos desviantes. A partir dos anos 2000, surgem os estudos sobre a subjetividade dos jovens.

Apesar de novas abordagens e enfoques emergirem, nota-se que ainda são escassos os estudos que buscam compreender os impactos da escolarização do ensino médio para as experiências sociais dos jovens após sua conclusão, de modo mais abrangente e imparcial, que venham e que estejam em múltiplos contextos. Identifiquei muitos estudos que analisam as contribuições da escola para a inserção profissional ou para o ingresso no ensino superior.

Vislumbrei nessa tese a necessidade de investigar a influência do percurso escolar do ensino médio para a construção da visão de mundo dos jovens que passaram por essa etapa, assim como perceber a forma como esse período da vida escolar se apresenta como definidor do seu modo de estar mundo.

Foi encontrado apenas um trabalho que trata de forma indireta a relação entre diferentes trajetórias escolares no ensino médio e as experiências sociais após sua conclusão, a saber: Ferreira (2008). A autora estudou as relações entre os contextos familiar e escolar e as trajetórias sociais após a conclusão do ensino médio de seis jovens de camadas populares, egressos de uma escola particular do Nordeste, cujas famílias adotaram estratégias de investimento nos estudos dos filhos, práticas comuns à classe média, visando à continuidade dos estudos em nível superior ou uma melhor colocação profissional. Ao final, concluiu que as famílias investiam na escolarização dos filhos conforme o capital econômico e o cultural que possuíam e, que a relação estabelecida por cada aluno com a escola refletia no universo educacional e no profissional. Ela utilizou como referencial a teoria dos capitais de Bourdieu (2012), e sua atualização na versão de Lahire (2004), para o caso de trajetórias improváveis de alunos das camadas populares.

Porém, ainda que essa autora tenha estudado a influência de fatores semelhantes aos considerados neste trabalho – família e escola – para o delineamento das trajetórias sociais dos jovens egressos do ensino médio, sua abordagem se limita à análise das trajetórias consideradas improváveis e bem-sucedidas de jovens das camadas populares que estudaram em escola particular. Lahire (2004), aponta que é um universo de pesquisa e análise bastante específicos.

Já para esta pesquisa abordamos jovens egressos do ensino médio. Não queríamos entrevistar jovens de uma única escola ou jovens de um único contexto, pois, considerando nosso escopo de não fazer mais uma pesquisa sobre a influência do ensino médio para a inserção no ensino superior ou no mercado de trabalho, bem como de não limitarmos nosso universo de pesquisa à seleção de indivíduos com experiências muito semelhantes, buscaram-se jovens em diferentes contextos e com diferentes trajetórias.

Este trabalho aborda as experiências sociais de jovens egressos do ensino médio, visando verificar se há relações entre seus percursos escolares e seus percursos sociais posteriores à conclusão do ensino médio. Será que o ensino médio é responsável pela destinação social dos jovens? Esse é o problema da pesquisa. A hipótese aqui defendida é de que a destinação social dos jovens e suas experiências sociais não dependem exclusivamente do percurso escolar durante o ensino médio, mas estão inter-relacionadas com fatores econômicos, culturais e sociais, tais como: situação financeira, situação ocupacional, posição no domicílio, estado civil e as próprias crenças e valores.

Quando esta tese foi iniciada, vigoravam as Diretrizes Curriculares Nacionais do ensino médio – DCNEM (1998). O Parecer (Brasil 15/1998 p. 9)¹, que embasou a elaboração delas, continha a afirmação de que o ensino médio pode ser considerado responsável pela destinação social dos jovens. Se um documento oficial que estabelecia as diretrizes educacionais para o ensino médio continha uma afirmação desse teor, podemos pensar que as políticas educacionais têm concorrido para a perpetuação das desigualdades sociais, já que o ensino médio permanece sem uma proposta pedagógica clara e não tem conseguido promover uma formação satisfatória para os jovens (BACIANO, 2011)².

¹ A perspectiva adotada no Brasil CNE/CBE 5/2011, que embasa as DCNEM atuais, parece mais promissora por ressaltar a importância da relação entre o sujeito e a escola e por reconhecer a subjetividade e autonomia dos educandos.

² BACIANO Gislaíne de Medeiros. **Ensino médio: realidade e expectativas juvenis**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2011. Esse é o título da minha Dissertação de Mestrado, que serviu de mote para a atual pesquisa. No mestrado o meu interesse era investigar a escolarização dos jovens, visando compreender qual a formação que os mesmos recebem no ensino médio e, em que condições ocorrem essa escolarização. Partindo do conceito de formação cultural (ADORNO, 1995), o qual preconiza a emancipação intelectual, a reflexão e o combate às contradições culturais, verificou-se que a formação dos jovens tem sido socioculturalmente estreitada, condicionada a espaços e circunstâncias limitantes. Durante a pesquisa para o mestrado, as DCNEM vigentes à época (BRASIL 15/1998, p. 9), foi uma das fontes primordiais, na qual consta a afirmação de que o ensino médio poderia ser responsável pela destinação social dos jovens. Tal colocação

Para Bastos (2005, p. 40-41):

A escolha do jovem se dá a partir de um contexto social, econômico e político específico, de um círculo espacial e temporal determinado, historicamente construído, de estruturas e conjunturas peculiares. Em determinados contextos desfavoráveis, aquilo que o orientador profissional interpreta como 'escolha' ou 'opção' do indivíduo pode, na realidade, ser uma falta de opção, uma reação àquilo que é imposto pela conjuntura econômica e pela estrutura sociopolítica.

Bastos (2005, p. 41), argumenta que as trajetórias juvenis são marcadas por situações de escolha e não escolha, em que os fatores de caráter socioeconômico são os mais determinantes, muitas vezes, impedindo que os projetos dos jovens se efetivem. De modo que as experiências educacionais, profissionais e sociais dos jovens são, em grande medida, condicionadas pela origem de classe, mas não só, e não podem, portanto, ser tratadas simplesmente como decorrência de escolhas subjetivas ou de percursos educacionais. Antes, merecem ser investigadas como processos historicamente e socialmente construídos.

Certamente, o destino de um jovem não se define somente por sua experiência escolar, mas esse é, sem dúvida, um âmbito relevante de sua vida, que pode abrir-lhe ou fechar-lhe muitas possibilidades. De acordo com Abramo *et al.*, (2013)³, 85% dos jovens de 15 a 17 anos – aqueles na idade de cursar o ensino médio –, 33% dos jovens de 18 a 24 anos e 14% dos jovens de 25 a 29 anos estudam. Mais à frente, vamos analisar melhor essa questão.

Segundo Mello (1998, p. 11):

[...] as estatísticas sobre educação deixam de ter sentido em si mesmas para dar sentido de viabilidade à ação que busca reforçar, ajustar ou reverter a direção do desenvolvimento educacional. Afastam-se da descrição objetiva para emprestar objetividade à vontade política. Sem deixar de municiar a denúncia dos problemas, passam a integrar a política educacional que visa resolvê-los.

causou estranheza e conduziu à investigação mais aprofundada, o que resultou na produção desta tese onde se investigam as influências da escola para o delineamento das experiências sociais dos jovens.

³ Essa pesquisa traz os dados por grupos de idade.

Foi com esse entendimento que partimos das estatísticas e avançamos na pesquisa qualitativa, para melhor compreendermos as relações entre as experiências escolares e as experiências sociais dos jovens.

Pais, Cairns e Pappámikail (2005, p. 110), realizaram uma pesquisa sobre as transições dos jovens europeus para a vida adulta. Os autores pontuam que:

Paralelamente a esse reforço ou (re) emergência do papel da família no apoio aos jovens (material e afetivo, instrumental ou simbólico), outra área de tensão nas transições juvenis remete aos processos de individualização, tanto em relação aos valores e às atitudes quanto às estratégias mobilizadas na negociação dos caminhos para a vida adulta. Apesar da persistência das assimetrias estruturais quanto à distribuição de recursos culturais e econômicos, várias pesquisas têm apontado a emergência de modos reflexivos e criativos de construção biográfica, bem como a adoção, por parte dos jovens, de éticas de vida mais expressivas, conviviais e hedonistas, especialmente ao sublinharem a importância de valores como a autonomia, a diversão, a experimentação etc.

Os autores são incisivos em afirmar que as construções biográficas dos jovens são diversas e heterogêneas e influenciadas por uma multiplicidade de fatores como: a influência da família, dos recursos culturais, econômicos. E também da subjetividade.

Após a pesquisa bibliográfica sobre o tema, foi realizada a pesquisa de campo. A partir dos critérios trabalho, estudo e tempo livre, foram aplicados questionários junto a 30 jovens em seis locais distintos, visando contemplar jovens em situação favorável e em situação precária de cada um dos critérios. Após a tabulação e análise dos dados, selecionamos seis jovens – um de cada grupo pesquisado – e realizamos entrevistas, a fim de obtermos respostas para algumas questões mais subjetivas, apesar do fato de o questionário aplicado conter 64 questões, predominantemente abertas. Justamente para dar maior liberdade aos sujeitos desta pesquisa. As análises foram realizadas adotando as noções de experiência social, lógicas de ação e subjetividade de François Dubet (1996; 2003; 2008). Nosso intuito não é, especificamente, definir o que se entende por destino social, mas compreender em que medida a escolarização durante o ensino médio pode ou não influenciar as experiências sociais dos jovens.

Dubet nasceu em maio de 1946 em Périgueux, França. É doutor em sociologia. Foi professor da Universidade de *Bordeaux* até 2013, quando se aposentou. Dirige a *École des Hautes Études em Sciences Sociales*, em Paris, (EHESS) e também o Centro de Análise e de Intervenção Sociológica (CADIS), onde desenvolve suas pesquisas. Também é membro sênior do *Institut Universitaire de France* e já atuou

diversas vezes junto ao Ministério da Educação Nacional, Pesquisa e Tecnologia da França. É autor de estudos consagrados à marginalização juvenil, à escola e a outras instituições, além de cultivar uma ativa vida acadêmica, ministrando cursos, conferências e participando de comitês de várias revistas científicas.

Dubet se enquadra numa perspectiva sociológica que é chamada, na França, de novas sociologias, as quais concebem as realidades sociais como construções históricas e cotidianas de atores individuais e coletivos (CORCUF, 2001). Essas novas abordagens visam romper com as concepções clássicas da investigação sociológica, que privilegiam a agência ou a estrutura. Percorrem caminhos diversos que vão das estruturas, passam pelas interações face a face, e desenvolvem diferentes categorias de análise e apresentam novas formas de entendimento do indivíduo.

A sociologia de Dubet pode se inscrever ainda mais especificamente no ramo da sociologia do indivíduo (PINTO, 2011). Suas pesquisas abordam o mundo real, onde as ações de indivíduos reais podem ser catalisadas pelo pesquisador num jogo dialético, que não privilegia nem os atores nem os sistemas e sim a ligação, a construção de um elo, a interdependência entre ambos. O autor sempre parte de uma situação social problemática e busca compreender como os indivíduos são afetados por tais manifestações no esforço de construir sua autonomia e identidade quando a experiência social é vivida diante da separação entre a objetividade cultural e social e a subjetividade individual. Por isso, uma de suas principais obras é o livro *Sociologia da experiência* (1996). Dubet explica como, a seu ver, se desenvolve a experiência social dos jovens, como se constituem suas subjetividades.

Discutindo a influência da escola na vida dos jovens, Dubet (1996, 2003 e 2008), adota as noções de percurso, *performance* escolar e carreira, mas sem precisá-las. Fundamentado em Bourdieu (2012), aponta como o capital econômico e cultural das famílias proporcionam diferentes relações com os estudos, convertendo-se em capital educacional que influencia nas trajetórias dos jovens. Partindo da ideia de ação social de Touraine (1969 e 1992), e, apesar de substituir a noção de sujeito histórico por ator social, Dubet (1996), pondera que, apesar dos condicionantes econômicos e socioculturais, os indivíduos buscam estratégias para viver sua experiência social e constituir sua subjetividade.

Dubet (2008), explica que cada percurso escolar, cada caminho percorrido na escola, depende de estratégias desenvolvidas pelos indivíduos e suas famílias e podem refletir em carreiras e formações mais e menos lucrativas. Portanto, ele discute

a posição dos indivíduos tanto em termos de formação quanto de inserção profissional e social, ao analisar a relação da escola com o mundo do trabalho, mas avança discutindo a rentabilidade dos diplomas e o *status* e prestígio social que cada formação pode proporcionar.

O trabalho está organizado em sete seções. Primeiro, buscou-se delinear o universo de pesquisa. Em seguida abordou-se o surgimento da discussão sobre a juventude, a construção sociocultural da categoria e criação da escola moderna. Na terceira seção, discutiu-se a trajetória do ensino médio no Brasil, analisando a diversidade e tipos de ensino médio existentes, além de sua finalidade pedagógica. Na quarta seção, foi retratada a situação social em que os nossos jovens estão vivendo. Na quinta, são discutidas as perspectivas de inserção e participação social dos jovens. Já na sexta, apresentamos os sujeitos desta pesquisa, suas histórias de vida e são discutidas suas experiências sociais. Por fim, são tecidas algumas considerações sobre o trabalho, explicitando que a hipótese de que a destinação social dos jovens e suas experiências sociais não dependem exclusivamente do percurso escolar durante o ensino médio se confirmou. Conclui-se que a escola influencia sim, mas não imediatamente, pois sua influência depende da relação da família com os jovens e da relação destes com os estudos. As histórias de vida analisadas demonstraram que os capitais econômico e cultural junto com o apoio psicossocial das famílias, investidos na promoção da autoestima e na aquisição dos capitais educacional e cultural pelos filhos; bem como a subjetividade de cada jovem no sentido de gerir as múltiplas lógicas de ação, desenvolver suas estratégias, construir seus projetos de futuro e buscar realizá-los, além do padrão de inserção profissional e posição no domicílio se mostram como os fatores determinantes sobre as experiências sociais juvenis.

2 JUVENTUDE E ESCOLA

Por ambicionar compreender as experiências sociais de jovens egressos do ensino médio, escolheu-se como sujeitos desta pesquisa jovens de 18 a 29 anos, pois, atualmente, os órgãos oficiais como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE e a Secretaria Nacional da Juventude – SNJ consideram como jovens as pessoas entre 15 e 29 anos. Foi realizado um recorte dos 18 aos 29 anos porque, em tese, a idade prevista para conclusão do ensino médio é de 18 anos e a fase designada como juventude se estende até os 29 anos.

Durante a leitura dos documentos que regulavam o funcionamento do ensino médio⁴, foi identificada a afirmação de que o ensino médio pode ser considerado responsável pela destinação social dos jovens (CNE, Parecer 15/1998, p. 9). Daí o esforço de buscar compreender as experiências sociais dos jovens egressos do ensino médio.

Apesar de serem insuficientes para caracterizar a inserção no mundo adulto, as noções de conclusão dos estudos; autossustento, estabelecimento de residência própria, casamento e geração de filhos ainda constituem importantes condicionantes sobre as experiências sociais dos jovens, pois estão fortemente associadas às aptidões para a produção e reprodução da vida e da sociedade. Portanto, analisamos as possíveis relações entre os percursos escolares e as experiências sociais dos jovens, mas considerando diferentes dimensões de suas vidas, a saber: situação educacional, situação ocupacional, situação financeira, posição no domicílio, estado civil, crenças e valores.

Adotar-se-á aqui a noção de juventude desenvolvida por Groppo (2000), segundo a qual juventude consiste em uma categoria social construída historicamente e que possui suas especificidades relacionadas à identidade, valores, comportamentos, origem e contexto histórico-social, tendo em vista que não se restringe a critérios etários, naturais e objetivos. Mas, diversamente, possui suas próprias formas e conteúdos e também exerce influência sobre a sociedade contemporânea.

⁴ DCNEM 1998, LDBEM 9.394/1996 e Programa Ensino Médio Inovador – esta pesquisa foi iniciada em 2011. Ainda vigoravam as DCNEM 1998. Mais a frente, discutimos as novas DCNEM (2012)

2.1 JOVENS E JUVENTUDE EM DEBATE

Durante muito tempo, as crianças e os jovens não usufruíam de visibilidade social. Tampouco eram considerados como uma categoria de análise (ARIÈS, 1981; BOURDIEU, 1983)⁵. A entrada do tema juventude na agenda pública ocorre com maior intensidade, a partir dos anos 1990. Mas, para compreender o interesse pelo debate das condições de vida dos jovens, é importante observar o contexto em que ele surge, bem como os enfoques sob os quais é abordado.

Segundo Abramo (2005), até os anos 1970, o termo juventude era empregado tanto na academia quanto na arena política como categoria problematizadora das continuidades e transformações sociais. A partir daí a situação foi se modificando.

Até o período da redemocratização, houve uma forte participação dos jovens por meio dos movimentos estudantis no combate à ditadura militar. Com o crescimento urbano desordenado que se observou nas décadas seguintes, emergiu a questão dos meninos de rua como problema social e se desenvolveram inúmeras medidas de controle e repressão social contra os jovens em situação de exclusão social.

Em contrapartida, vários atores se levantaram, reivindicando que as crianças e adolescentes fossem tratados como sujeitos de direitos. Tal mobilização não só incluiu as crianças e adolescentes na pauta da agenda pública, como suscitou o desenvolvimento de políticas e também a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado pela Lei n.º 8069 (1990).

A criação do ECA constituiu um avanço qualitativo na condição das crianças e adolescentes – sobretudo no âmbito jurídico –, situando-os como sujeitos de direitos. Porém, os jovens maiores de 18 anos permaneciam desassistidos. A partir dos anos 1990, os jovens se tornam tema de debate pela preocupação com as dificuldades de inserção e participação social, e pela falta de perspectivas de futuro, além da questão demográfica.

Freitas (2005) enfatizou que diferentes atores como partidos políticos, Organizações Não Governamentais (ONGs) e movimentos sociais têm empunhado a

⁵ Mais adiante, explicamos como a juventude se constituiu como categoria social e historicamente construída.

bandeira da juventude, mas, na maioria das vezes, pensando no impacto social que a juventude pode provocar e não considerando as demandas e expectativas dos próprios jovens. São desenvolvidos diversos programas, ações e até políticas públicas para a juventude, mas tais iniciativas devem considerar tanto as expectativas, anseios e necessidades dos jovens como as demandas sociais, pois, como afirma Arendt (1997), a manutenção do mundo depende das novas gerações. E, ao insistirmos nesse viés no qual a perspectiva dos jovens é desconsiderada, caminhou-se na direção da institucionalização da juventude, da criação de normas, equipamentos e instituições que mais servem para o Estado controlar e monitorar os jovens do que atender suas demandas.

Para Abramo (2005), as demandas propriamente dos jovens só vão ganhar visibilidade com a atuação de diversos grupos juvenis que atuam nos âmbitos da cultura, do lazer, do cotidiano, da vida comunitária e estudantil que, com a ajuda da tecnologia, foram explicitando questões muito além do desemprego e da falta de perspectiva do futuro, tais como as novas formas de exclusão material e simbólica, a utilização do espaço urbano, a importância da construção de identidades pessoais e coletivas para sobreviver em meio a atual instabilidade sociocultural e o desenvolvimento de uma ética pessoal, que, diante da onda do imperativo do consumo, geraram processos de identificação de milhares de jovens que viviam situações semelhantes e começaram a dialogar entre si e com o poder público.

Paralelamente, às discussões sobre a juventude, tem se desenvolvido o debate sobre políticas públicas para a juventude. Porém, geralmente, as propostas não adotam as perspectivas dos próprios jovens, suas demandas; olham para a juventude, partindo da perspectiva da manutenção da ordem social vigente e visando ao enquadramento dos jovens nessa ordem. Assim, foram se ampliando as reivindicações das demandas juvenis que concorreram para a formulação das Políticas Públicas de Juventude (PPJ).

Por meio da Medida Provisória n. 238 de 1º de fevereiro de 2005, foi instituída a Política Nacional de Juventude, como a primeira política pública especialmente voltada para os jovens, de modo que foi criado no âmbito da Secretaria Geral da Presidência da República (SGPR) a Secretaria Nacional da Juventude (SNJ), órgão cuja função é articular em escala nacional as políticas dirigidas aos jovens, desenvolvidas pelos diferentes ministérios; o Conselho Nacional da Juventude (CONJUVE), órgão consultivo e propositivo que visa articulação entre o poder público,

a sociedade civil e o Programa Nacional de Inclusão do Jovem (ProJovem), programa que atende jovens de 18 a 24 anos de idade, que não concluíram o Ensino Fundamental nem têm emprego com carteira de trabalho assinada. Consiste num curso com duração de um ano que oferece um auxílio financeiro aos jovens e que promove a conclusão do ensino fundamental, uma formação profissionalizante e o desenvolvimento de ações comunitárias.

Mas foi em 2010 que um avanço significativo ocorreu. Foi aprovada em julho de 2010 a Proposta de Emenda à Constituição 43/2008, que ficou conhecida como PEC da juventude. A PEC 43 (2008), foi promulgada pela Emenda Constitucional 65 (2010). Por essa PEC, a juventude foi incluída na Constituição Federal, tornando-se alvo de proteção legal. A PEC da juventude pode concorrer para a consolidação de uma PPJ, melhorando as condições de vida dos jovens, por reconhecê-los como sujeitos de direitos. Ou, contrariamente, pode concorrer para a institucionalização da juventude, engessando novamente a visibilidade das demandas especificamente juvenis. Com as PPJ, os jovens passam a estarem sujeitos a tal institucionalização, ainda que as PPJ promovam a participação cidadã dos jovens no estabelecimento das normas.

Com relação às PPJs, diversos programas e projetos têm surgido, visando à elevação da escolaridade, qualificação, serviços socioeducativos e trabalho comunitário. Tem ocorrido muito estímulo ao empreendedorismo juvenil. A Secretaria Nacional de Juventude conta com a participação de muitos jovens brasileiros. Dessa forma, contém-se um pouco a demanda por vagas no mercado de trabalho, incrementa-se a economia e joga-se para o âmbito pessoal um problema que é estrutural: a questão da economia e do desemprego.

Nesse cenário, parece que o papel dos atores que vêm atuando em prol da juventude é dialogar e buscar tornar mais efetivas suas iniciativas, possibilitando avanços na pesquisa, no tratamento e na consolidação da juventude como categoria social. Pode ser que o Estatuto da Juventude, sancionado pela Lei n.º 12.852 (2013), contribua ou, em vez disso, engesse ainda mais o tratamento desse público.

2.1.1 CONSTRUÇÃO SOCIOCULTURAL DA JUVENTUDE

O que é juventude? Muitas vezes, falta uma precisão conceitual quanto à definição de juventude. Muitas vezes, adolescência e juventude são empregadas como sinônimas. Quais serão as semelhanças e diferenças entre as duas? De acordo com Abramo (2005, p. 29):

A noção de adolescência está mais consolidada clara e difundida na sociedade brasileira, contando com maior institucionalidade (da qual o marco legal, o ECA⁶, e a existência de conselhos tutelares e de defesa em todos os níveis de federação são sua maior expressão), maior número de ações e atores comprometidos a sustentarem sua postulação.

Partindo da formulação acima, podemos entender que a definição de adolescência parte de um marco legal, o ECA, o qual define a adolescência como o período entre os 12 e os 18 anos incompletos. De acordo com UNICEF (2002, p. 06), a adolescência é:

[...] fase específica do desenvolvimento humano caracterizada por mudanças e transformações múltiplas e fundamentais para que o ser humano possa atingir a maturidade e se inserir na sociedade no papel de adulto [...] é muito mais que uma etapa de transição, contemplando uma população que apresenta especificidades, das quais decorrem uma riqueza e potencial únicos [...] não pode ser compreendida como uma condição homogênea, uma vez que é atravessada por grandes diversidades e desigualdades, em seus aspectos naturais, culturais e sociais.

Ou seja, a adolescência é definida como uma fase específica de desenvolvimento, em que ocorrem grandes transformações e existem necessidades e direitos específicos, os quais devem ser assegurados por meio de políticas públicas. O conceito de adolescência, nesses termos, se assenta sobre as noções de desenvolvimento e preparação. Quando pensamos em desenvolvimento e transformação, é inevitável considerarmos a maturação biológica e, em alguma medida, psicológica, que ocorrem e que demandam mudanças em nível sociocultural. Já quando pensamos em preparação, vem à mente a pergunta: Preparação para quê? Para a vida adulta? Talvez. Com isso, temos de entender que a preparação para a

⁶ Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8069 (1990).

vida futura implica tanto preparação para o âmbito profissional quanto para o âmbito social.

Já, com relação à noção de juventude, Abramo (2005, p.31), pontua:

Com relação à juventude, o debate é mais recente e menos estabelecido. Toma corpo a afirmação de necessidade de políticas públicas para o segmento, mas ainda há muita indefinição e parcos diagnósticos, assim como insuficiente discussão para chegar a uma noção compartilhada sobre a condição juvenil e as necessidades e direitos dela decorrentes.

Decorridos aproximadamente 10 anos do registro da autora (ABRAMO, 2005), hoje já dispomos do Estatuto da Juventude – EJ, estabelecido pela Lei n.º 12.852/2013, equiparando-se ao ECA quanto ao amparo legal, porém de público diferente, são jovens as pessoas entre 15 e 29 anos. Como nosso intuito é analisar as experiências sociais de jovens egressos do ensino médio, quando empregarmos o termo juventude ou jovens estaremos nos referindo aos indivíduos de 18 a 29 que já concluíram essa etapa da escolarização.

É bastante complexo discernir entre adolescência e juventude, já que a primeira abrange os indivíduos de 12 a 18 anos e a segunda os indivíduos de 15 a 29 anos. Mas ambas parecem ter muitos pontos de congruência. Talvez possamos dizer que a juventude se inicia na adolescência (15 aos 18 anos) e se estende um pouco mais (até os 29 anos) e ambas se referem ao período de desenvolvimento e mutações biológicas e psicológicas da puberdade e de preparação para a idade adulta. Ainda que tenhamos total clareza de que o público discutido neste trabalho são os jovens de 18 a 29 anos, achamos pertinente trazer esta discussão porque alguns autores como Kehl (2004), parecem usar as duas noções como sinônimas. Sabendo que há mesmo uma fusão etária entre ambas e observando as concepções apresentadas pela autora, parece possível adotar suas colocações, considerando-as adequadas aos jovens, mesmo quando usa a expressão adolescência. E manteve-se o termo por fidedignidade à fonte. Como o intuito é analisar as experiências sociais de jovens egressos do ensino médio, quando empregado o termo juventude ou jovens faz-se referência aos indivíduos de 18 a 29 que já concluíram essa etapa da escolarização.

Ainda que a temática da juventude venha ganhando mais espaço tanto na academia como nas políticas, persiste o desafio de compreender a complexidade e a heterogeneidade das experiências sociais dos jovens. De acordo com Groppo (2000), com o advento da idade moderna e da nova configuração urbana, foram estabelecidas

novas relações produtivas e surgiram novas demandas sociais. Com as transformações dos processos produtivos, parcelas até então socialmente invisíveis, como os jovens, passam a ser incorporadas à mão de obra da indústria e sua inserção social passou a ser discutida.

Grosso (2000) explica que é nesse contexto que ocorre o processo denominado institucionalização do curso da vida a partir da cronologização etária, que consiste em atribuir funções específicas para as pessoas conforme a idade e criar instituições responsáveis pela conformação das pessoas a tais funções. Nessa direção, o autor situa a criação da instituição escolar e da noção de existência da categoria juventude como criações da modernidade.

O surgimento de instituições como a escola nos atuais moldes é uma invenção típica da idade moderna e vai ao encontro das demandas oriundas do modelo social liberal inerente a sociedade industrial. Se, antes da modernidade, a educação das crianças era algo paulatino, desregulamentado, com a necessidade de produzir mão de obra para trabalhar nas indústrias e viabilizar o crescimento capitalista, o Estado adota, de modo voluntário e sistemático, várias medidas de proteção do indivíduo. Daí surgem as escolas modernas e a obrigatoriedade de matricular nelas as crianças e jovens. Ainda que, reconhecendo o ritmo particular da democratização do ensino em cada país, é inegável este fenômeno nos países do ocidente.

Nesse contexto, a escola se delineia como um mecanismo de ordenamento social, imposto de cima para baixo, das classes dirigentes para as classes populares. Essa escola assume a responsabilidade pela educação que antes cabia à família. Ela pretende se encarregar da formação das crianças e jovens, concorrendo para a cronologização do curso da vida (GROSSO, 2000), atribuindo papéis específicos às diferentes faixas etárias.

Essa cronologização do curso da vida, Ariès (1981) chama de cristalização social das idades. Tal processo supõe transformações profundas no seio da família moderna, visto que implica a separação nítida entre o espaço público e o espaço privado e confere a redefinição do lugar da criança e do jovem na família. Ambos passam a receber atenção especial, tornam-se objetos de um projeto educativo individualizado e específico que pretende estar associado ao lugar que irão ocupar na sociedade adulta, à inserção e participação social da fase adulta.

Peralva (1997, p. 17) assinala que, por um lado, a escolarização e o sentimento familiar se desenvolvem numa relação de complementaridade e ambiguidades. Pois,

ao mesmo tempo, que o ato de mandar os filhos para a escola reflete o cuidado da família, também implica a separação da família e interfere nos vínculos afetivos. Por outro lado, a cristalização social das idades pressupõe uma gradativa retirada da criança do mundo do trabalho.

Se antes o aprendizado era a forma de iniciação ao trabalho e marcava o fim da infância e a precoce entrada na vida adulta para todas as camadas da população, a escolarização vem transformar o ciclo da vida. Retarda a entrada na vida adulta e reconfigura o processo de cristalização social das idades ao institucionalizar a cronologização etária, colocando-a a cargo do Estado. A escola exerce uma ação socializadora sistemática em nome do Estado. Para Peralva (1997, p. 17), quanto maior a participação do Estado na esfera educativa, maior a eficácia da escola enquanto aparato de reprodução social.

Historicamente, a escola tem atuado como a principal instituição de intervenção social sobre os jovens. Mesmo no Brasil, onde a escolarização de massa é um fenômeno recente. Mas a pergunta que surge é: até os 18 anos, o jovem é estudante, mas, ao concluir a educação básica, como definir esse jovem ou sua condição? Na escola e nas políticas públicas, de modo geral, os jovens costumam ser vistos de forma homogênea; as diferenças individuais são ignoradas quando não perturbam a ordem social vigente e são tratadas como problemas sociais. É o caso dos programas sociais como o ProJovem, Programa Bolsa Trabalho, Programa Universidade para Todos (Prouni), e o Financiamento Estudantil (FIES). E também de muitas medidas tomadas pela iniciativa privada de qualificação profissional, mas que não geram os resultados objetivados. Os jovens, às vezes, estudam, se formam ou até evadem e nem sempre atuam profissionalmente na área da formação oferecida. Isso se deve à perspectiva simplista e generalista adotada pelos projetos e programas, desenhando-se sem considerar as especificidades de seu público.

3 O ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Sabemos que a democratização do ensino médio no nosso país é um fenômeno bastante recente e que, apesar disso, ele permanece perpassado pela diversidade e pelas desigualdades que tradicionalmente marcam o sistema público de ensino no Brasil. Buscando compreender a realidade do ensino médio no Brasil, analisamos sua história e regulamentação. Também buscamos apreender as circunstâncias em que os estudantes brasileiros cursam o ensino médio a partir de alguns dados estatísticos. Discutimos ainda a finalidade pedagógica dele, a fim de percebermos sua constituição e, assim, podermos refletir melhor sobre suas contribuições para a constituição das experiências sociais dos jovens.

3.1 HISTÓRICO E REGULAMENTAÇÃO LEGAL

Até o século XIX, o ensino secundário público era praticamente inexistente no Brasil. Foi nesse século que foram criados o Ateneu do Rio Grande do Norte, em 1835, e os Liceus da Bahia e da Paraíba, em 1836, como os primeiros estabelecimentos provinciais públicos de ensino secundário. Na Primeira República (1889-1930), ocorria a modernização do país impulsionada pela industrialização, o crescimento e reconfiguração do espaço urbano, a expansão das ferrovias e dos meios de comunicação, bem como o fluxo migratório da zona rural para a cidade, mas a União cuidava somente do ensino superior e do ensino secundário do Colégio Pedro II, mantendo o caráter elitista que caracterizou o ensino no período imperial, sendo oferecido predominantemente em escolas particulares.

Os jovens das camadas populares nesse momento permaneceram alijados do ensino secundário porque como a produção nacional era ainda pautada no modelo agrário-exportador, baseado no latifúndio e na monocultura, a escolarização da

população como um todo ainda não constituía uma emergência dado que ainda não implicava a modernização da produção.

Foi a partir de 1920 que o modelo educacional elitista herdado do Império começou a entrar em decadência e sucumbiu com a Revolução de 1930. Essa trouxe uma série de desdobramentos para o avanço do processo educacional brasileiro. Trouxe para o centro do debate nacional o tema da reforma do ensino e provocou a retomada das reformas estaduais da instrução pública.

Em 1931, o então Ministro da Educação sancionou um conjunto de decretos que ficou conhecido como reforma Francisco Campos. Entre eles, estava o Decreto n.º 19.890 de 18 de abril de 1931, que deliberava sobre a organização do ensino secundário. Ele foi organizado em dois ciclos:

- a) ciclo fundamental: com duração de cinco anos e se destinava à formação geral;
- b) ciclo complementar: com duração de dois anos, visava à preparação para o ingresso no ensino superior.

Segundo Romanelli (1978, p. 136), o currículo do ciclo complementar subdividia-se em três modalidades: pré-jurídico, pré-médico e pré-politécnico, conforme a área que se objetivava cursar⁷.

Francisco Campos fixou a seriação e a obrigatoriedade de frequência às disciplinas no ensino secundário. Fixou também o ensino secundário como requisito obrigatório para o ingresso no ensino superior, além de ter equiparado todas as escolas de ensino secundário, públicas ou privadas, ao Colégio Pedro II.

Nesse sentido, parece que se pode considerar essa reforma um avanço, por ter fornecido a esse nível de ensino uma estrutura orgânica. Ainda que todas as medidas adotadas por Francisco Campos no aspecto avaliativo tenham sido rígidas e seletivas, o que, de certa forma, mantinha o elitismo. Francisco Campos foi substituído por Gustavo Capanema no Ministério da Educação, que deu continuidade ao processo de reforma educacional.

⁷ O ciclo complementar pré-jurídico era constituído pelas seguintes disciplinas: Latim I e II; Literatura I e II; Noções de Economia e Estatística I; Biologia Geral I; Psicologia e Lógica I; Geografia II; Higiene II; Sociologia II e História da Filosofia II, e era destinado a aspirantes ao curso de Direito. O ciclo pré-médico possuía as seguintes disciplinas: Alemão e Inglês I e II; Matemática I; Física I e II; Química I e II; História Natural I e II; Psicologia e Lógica I; Sociologia II, e se destinava aos aspirantes dos cursos de Medicina, Odontologia e Farmácia. Já o ciclo pré-politécnico contava com as disciplinas: Matemática I e II; Física I e II; química I e II; História Natural I e II; Geografia e Cosmologia I; Psicologia e Lógica I; Sociologia II e Desenho II. Esse último era destinado aos aspirantes aos cursos de Engenharia e Arquitetura.

Até 1942, Capanema deliberou sobre o ensino superior. A partir daí, com as Leis Orgânicas do Ensino ou Reforma Capanema (como ficou popularmente conhecida), Francisco Capanema dispôs sobre os demais níveis de ensino, abarcando os ensinos industrial, secundário, comercial, normal, primário e agrícola. Em 1942, ele criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), e, em 1946, criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

Pela Reforma Capanema, o ensino médio passou a ter uma organização vertical em dois ciclos: ginasial, com duração de quatro anos e o colegial com duração de três anos. O colegial era dividido horizontalmente em ensino secundário clássico – que enfatizava o estudo das letras – e científico – que enfatizava o estudo das ciências. Ambos se destinavam, respectivamente, à formação geral e ao ensino técnico-profissional. Este era subdividido em industrial, comercial, e agrícola, além do ensino secundário normal, voltado ao magistério.

Em 1942, pelo Decreto n.º 4.244 (1942), foi instituída a Lei Orgânica do Ensino Secundário. De acordo com o decreto, o ensino secundário teria por finalidade proporcionar uma sólida cultura geral que acentuasse a consciência patriótica e humanística, que preparasse para o ensino superior e formasse as individualidades condutoras do país. Capanema cultivou a ênfase na formação geral, acadêmica e propedêutica do ensino secundário e também o sistema de avaliação rígido, herdados da reforma Francisco Campos.

Para Romanelli (1978), o conteúdo desse decreto é no mínimo contraditório, pois, ao mesmo tempo em que se fundamenta em princípios populistas, preconiza um ensino acadêmico e classista, visando à preparação das lideranças condutoras do país. A autora considera que as finalidades atribuídas pelo Decreto n.º 4.244 (1942), ao ensino secundário não se consolidaram em razão da demanda social que pressionava contrariamente pela expansão do ensino secundário.

Por volta de 1940, ocorria a tendência ao aumento da produção interna e à substituição das importações. Surgiu a exigência de um projeto nacional de educação que se concretizou com a nova constituição federal, de 18/09/1946, que definiu como prioridade da União a competência de fixar as diretrizes de toda educação nacional. Face ao dispositivo constitucional, o então Ministro da Educação, Clemente Mariani, encaminhou ao Presidente da República o projeto que veio a constituir a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n.º 4.024 de 20 de dezembro de 1961.

A LDBEN n.º 4.024 (1961), mantinha a organização do ensino primário e médio instituída pelas Leis Orgânicas do Ensino, mas “flexibilizava” sua estrutura. Pois, na primeira versão, somente o ensino secundário permitia o acesso ao ensino superior. Todos os demais ramos do ensino médio tinham caráter de terminalidade, e também não era permitido o aproveitamento de estudos, ainda que o aluno desejasse migrar de um para outro ramo de ensino médio.

Nos anos 1960, sob a égide do regime militar, ocorreu o esgotamento do modelo educacional renovador. O governo militar assinou o acordo MEC-USAID – firmado entre o Ministério da Educação do Brasil e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional – com vistas à reformulação do ensino brasileiro e sancionou as seguintes leis:

- a) Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968, que reformulou o Ensino superior;
- b) Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, que reformulava o ensino primário e médio, alterando sua denominação para ensino de primeiro e de segundo graus. Logo, revogou os dispositivos da LDBEN n.º 4.024 (1961), sobre a estrutura do ensino primário, médio e superior. Mantiveram-se somente os primeiros títulos da LDBEN n.º 4.024 (1961), com relação aos fins da educação, ao direito à educação, à liberdade e à administração dos sistemas de ensino.

A estrutura do ensino se alterou. O ensino primário de quatro anos foi substituído pelo ensino de primeiro grau com duração de oito anos. O ensino médio, subdividido verticalmente em níveis e horizontalmente em ramos com sete anos de duração, foi substituído pelo ensino de segundo grau unificado com duração de três anos, pretendendo uma profissionalização universal e compulsória.

Entre os objetivos da Lei n.º 5.692 (1971), estão contidas a sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino do antigo primeiro grau, e de habilitação profissional, no ensino de segundo grau, atual ensino médio, abordando-se explicitamente as habilitações profissionais que poderiam ser realizadas em regime de cooperação com as empresas. No artigo 22 da Lei, estabeleceu-se que o ensino de segundo grau tivesse duração de três ou quatro anos, com carga horária ajustada conforme cada habilitação profissional. Em 1982, foi promulgada a Lei n.º 7.044 (1982), que não extinguiu a educação profissional, mas revogava seu aspecto universal e compulsório.

No Brasil, juntamente com a assinatura dos acordos MEC/USAID ocorreu também a penetração da teoria do capital humano, que, de acordo com Hilsdorf

(2003), supervaloriza as áreas tecnológicas e o treinamento específico, em detrimento da formação geral e da desvalorização das humanidades e ciências sociais. Na época, o intuito foi obter a maior rentabilidade com o menor custo possível, daí a precarização da formação geral e o foco no conhecimento estritamente técnico, pois com uma carga horária reduzida suprimia-se as disciplinas de formação geral em detrimento das técnicas.

Nessa conjuntura, pode-se compreender melhor a profissionalização compulsória prevista na LDB n.º 5.692 (1971), que objetivava um ensino de segundo grau estritamente técnico. Essa diretriz tinha duplo objetivo: formar mão de obra qualificada para as indústrias incipientes com o menor custo e fornecer uma formação específica, com vistas à contenção da demanda por expansão do ensino superior. Para Frigotto e Ciavatta (2011, p. 626):

A lei respondia a duas exigências do modelo político-econômico imposto pela ditadura: preparar abundante mão de obra para a produção e desviar, para a opção técnica e profissional, a massa de estudantes que, impulsionados pela oferta educativa dos anos de 1950 e 1960, buscavam o ensino superior.

Para Hilsdorf (2003), desde a supressão da profissionalização compulsória, pela Lei n.º 7044/1982, o ensino de segundo grau permanece sem uma finalidade específica e prevalece a discussão se deve ser profissionalizante, propedêutico, ou ainda, unificado.

Com o advento da Nova República, na década de 1980, foi se impondo a necessidade de modificações no campo educacional. Essas implicavam uma mudança constitucional, que veio com a aprovação de uma nova Constituição Federal em 1988 e viabilizou a reforma educacional.

Como consolidação dessas conquistas, foi elaborada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que foi aprovada em 20 de dezembro de 1996, sob a Lei n.º 9.394. Essa unificou a regulamentação da educação no Brasil, mantendo a estrutura anterior do ensino de primeiro e de segundo graus, mas alterando os nomes para ensino fundamental e médio, respectivamente. A LDBEN 9.394 (1996), também inseriu o conceito de educação básica para designar um nível escolar composto pela educação infantil, ensino fundamental e médio.

De acordo com o artigo 35 da LDB 9.394 (1996), os objetivos do ensino médio são: o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental; a preparação básica para o trabalho e a cidadania; e o aprimoramento do educando

como pessoa humana, a quem deve ser possibilitada a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos. Na LDBEN 9.394 (1996), o ensino médio é situado como etapa final da educação básica, nos artigos 35 e 40, prioriza-se o desenvolvimento do indivíduo, visando sua inserção social cidadã, percebe-se os alunos como sujeitos históricos e estabelece-se que a educação profissional técnica de nível médio deveria ser desenvolvida de forma articulada com o ensino médio ou subsequente.

Em 1997, foi sancionado o Decreto n.º 2.208, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei Federal 9.394 (1996), especificamente sobre educação profissional. Contudo, o Decreto n.º 2.208 (1997), manteve coerência com a LDB 9.394 (1996) ao preconizar que a educação profissional de nível técnico tivesse organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a esse.

Na Resolução CEB n.º 3 promulgada em 26 de junho de 1998 e que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM sobre o caráter do ensino médio fica estabelecido que:

Art. 12 – Não haverá dissociação entre a formação geral e a preparação básica para o trabalho, nem esta última se confundirá com a formação profissional.

§ 1º A preparação básica para o trabalho deverá estar presente tanto na base nacional comum como na parte diversificada.

§ 2º O ensino médio, atendida a formação geral, incluindo a preparação básica para o trabalho, poderá preparar para o exercício de profissões técnicas, por articulação com a Educação Profissional, mantida a independência entre os cursos. (BRASIL, 1998, p. 6).

Em consonância com o Decreto 2.208 (1997), a Resolução 3 (1998) também é coerente com a LDB 9.394 (1996), prevendo que a educação profissional de nível técnico seja ofertada de forma concomitante ou subsequente ao ensino médio, mas como cursos independentes.

Importante observar que o Parecer CEB n.º 15 (1998, p. 9), que embasou a aprovação das DCNEM (1998), situa o ensino médio como responsável pela destinação social dos jovens por constituir a etapa final da educação básica. Contudo, parece razoável questionar como uma afirmação de tal teor pode compor um texto oficial, tendo em vista a tradicional dualidade e falta de identidade que marcam a história do ensino médio no Brasil.

Nosella (2002), elege dois princípios fundamentais que perpassam a questão da especificidade do ensino médio: o trabalho moderno e as necessidades

psicológicas de autonomia, criatividade e responsabilidade que têm seus estudantes. Para o autor, esses dois princípios devem nortear a definição pedagógica do ensino médio.

Para Nosella (2002), em razão da desigualdade social que há no Brasil, muitos jovens brasileiros buscam inserção profissional precoce, a fim de garantir o próprio sustento e de suas famílias, e aí ocorre uma tendência de priorizar a profissionalização do ensino médio. O autor perfilha a necessidade de preparação profissional de crianças e adolescentes, mas indaga em que instância deve ser ministrado esse ensino profissionalizante, posto que, em sua concepção, se a escola abdicar de sua dimensão educativa geral e se dedicar à profissionalização, nenhuma instituição substituirá a escola em sua função educativa geral, de modo que a negação de uma escola de ensino médio numa versão unitária e de qualidade consiste na adaptação à desigual ordem social vigente e concorre para a reprodução da miséria:

Portanto, em que pese o descalabro social existente hoje no Brasil, ou até mesmo por causa disso, a escola de 2º grau [Ensino médio] deve garantir um ambiente educativo aberto, rico, crítico e orgânico. Seu espaço físico deve ser adequado para estimular no jovem a pesquisa individual e coletiva, bem como a organização cultural e política. A 'parte' de formação humana e de cultura geral não pode ser 'uma parte' do currículo, paralela à 'parte' de formação técnico-científica; porque uma deve ser expressão e dimensão intrínseca da outra. Finalmente, é preciso lembrar que a formação tecnológica deve expressar, além de sua perspectiva humana e política, sua forma estético-criativa. A preocupação com o 'design' da civilização tecnológica é a própria preocupação com a expressão artística, característica da nossa sociedade. (NOSELLA, 2002, p. 114).

Em 2004, foi aprovado o Decreto n.º 5.154, que também delibera sobre a educação profissional. Esse preconiza que a educação profissional técnica de nível médio seja desenvolvida de forma integrada com o ensino médio, conduzindo o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, numa mesma instituição de ensino sob a mesma matrícula e que, nesse caso, a carga horária total do curso seja ampliada, a fim de assegurar, concomitantemente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas.

Em 2009, o MEC lançou a proposta do Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI, visando melhorar a qualidade do ensino médio oferecido e torná-lo mais atraente e adequado às perspectivas da sociedade contemporânea. Na proposta o ensino médio é tomado como pré-requisito para o exercício da cidadania e para a participação na vida produtiva do país. O Documento Orientador do Programa ressalta

a necessidade de estabelecimento de políticas educacionais para a juventude, com o desenvolvimento de projetos que tenham por objetivo o aprimoramento das propostas curriculares para disseminação de um currículo dinâmico, flexível e compatível com as exigências da sociedade contemporânea.

O programa visa à melhoria do ensino médio apoiando os Estados e o Distrito Federal, mediante parceria com os Colégios de Aplicação, o Colégio Pedro II/RJ, os Institutos Federais e o Sistema S⁸. Coloca como objetivos superar o imediatismo, pragmatismo e utilitarismo, bem como a dicotomia entre propedêutico e profissionalizante, delineando um cenário de possibilidades que poderia consistir uma efetiva política pública nacional para a escolarização juvenil, considerando as necessidades culturais e sociais desse público. As principais mudanças objetivadas pelo programa são: aumento da carga horária do ensino médio de 2.400 para 3.000 horas, possibilitar ao aluno escolher 20% da carga horária e grade curricular, e promover uma maior associação entre teoria e prática.

O Programa Ensino Médio Inovador tem por objetivo garantir aos jovens do ensino médio o acesso à educação de qualidade. No próprio documento orientador do Programa, reconhece-se que, apesar da significativa e recente expansão da oferta de vagas no ensino médio, ainda há elevados índices de jovens de 15 a 17 anos fora da escola e de distorção idade/série na mesma faixa etária.

Segundo o próprio documento orientador do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), o Programa é uma iniciativa do Governo Federal que integra o Plano de Desenvolvimento da Educação, visando consolidar a função social do ensino médio. Mas qual função? É uma estratégia para indução do redesenho curricular do ensino médio, que considera que as ações inicialmente adotadas podem ser incorporadas ao currículo com a ampliação do tempo na escola e a variedade de práticas pedagógicas, com vistas ao atendimento das necessidades e expectativas dos estudantes do ensino médio?

Retomando o histórico do ensino médio no Brasil, percebemos que ele só começa a se constituir e ganhar corpo a partir do século XX. Nos anos 1920 e 1930 prevalecia o ensino médio elitizado voltado ao ingresso no ensino superior. Nos anos 1940 com a reforma Capanema inicia-se a dicotomia entre ensino propedêutico e

⁸ De acordo com Castro (2009, p. 106), no aspecto educacional o Sistema S é composto por: Serviço Social de Indústria (SESI), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e Serviço Social do Comércio (SESC).

classista para formação das elites condutoras do país e ensino profissionalizante, em diversos ramos para as classes populares. De 1940 a 1960 foi um período socialmente muito efervescente no Brasil, desenhava-se a primeira constituição e também a primeira LDB. A LDBEN 4.024 (1961), reforça a dualidade do ensino médio, mas possibilita que todos seus ramos deem acesso ao ensino superior, extinguindo o caráter de terminalidade do ensino profissionalizante. Nos anos 1970, sob o regime militar e os acordos MEC/USAID o ensino médio foi transformado no ensino de segundo grau com apenas três anos de duração e com profissionalização compulsória. Nos anos 1980, extingue-se a profissionalização compulsória, mas mantém-se a coexistência da dualidade: profissionalizante e propedêutico.

Dos anos 1990 para cá, muitos documentos que regulam o funcionamento do ensino médio e da educação profissional foram emitidos: LDBEN n.º 9.394 (1996), DCNEM 1998, Decreto n.º 2.208 (1997), Decreto n.º 5.154/2004, ProEMI (2009), e as atuais DCNEM (2012). Nesses documentos e programas, de modo geral, prevalece a permissividade para a dicotomia: propedêutico e profissionalizante. Discute-se muito, mas não se tem clareza de uma finalidade para o ensino médio. A exemplo do que se expressa no Artigo 12 das DCNEM (1998), com relação à formação que deve ser promovida no ensino médio: “Não haverá dissociação entre a formação geral e a preparação básica para o trabalho, nem esta última se confundirá com a formação profissional”.

Contrariamente, concebemos que sequer essa etapa da educação básica tem um princípio pedagógico claro e bem definido. Se o caráter elitizado que o ensino médio possuía nos anos 1920 e 1930 ou sua profissionalização compulsória nos anos 1970 são tão discutíveis, uma coisa é certa: estes foram os únicos momentos em que o ensino médio teve uma proposta pedagógica e uma finalidade claras. Até o presente momento, não conseguimos localizar nos documentos em vigor a função específica do ensino médio, colocada de forma clara.

A ampliação do tempo na escola e a diversificação das atividades pedagógicas previstas no ProEMI têm grandes possibilidades de contribuir para a melhoria do ensino, desde que fundamentadas em um articulado e cauteloso projeto político pedagógico. Porém, temos visto muitas escolas que tem aderido ao ensino médio em tempo integral sem uma proposta pedagógica coesa para aproveitamento do tempo (CAVALIERE, 2007; VIVEIROS JÚNIOR e SILVA, 2013) e algumas poucas escolas de ensino médio integrado à educação profissional. Pois, comparando o número de

matrículas do ensino médio integrado com o número geral de matrículas no ensino médio é muito ínfimo. Segundo Inep (2012), houve um total de 10.020.459 matrículas no ensino médio, dos quais apenas 298.545 ou aproximadamente 3% se referiam ao ensino médio integrado.

O ProEMI teria sido criado para provocar o debate sobre o ensino médio e fomentar propostas curriculares inovadoras em consonância com a difusão da “[...] cultura de um currículo dinâmico, flexível e compatível com as exigências da sociedade contemporânea”. (MEC, 2009, p. 3). Quais as exigências da sociedade contemporânea? E qual a melhor forma de preparar os jovens para sobreviver nessa sociedade?

A adesão ao Programa estabelece um movimento de cooperação entre os entes federados, cabendo ao Ministério da Educação a destinação de apoio técnico e financeiro e às Secretarias de Educação, em articulação com o MEC, o desenvolvimento de proposta para a organização e implementação de sua política para o ensino médio. (MEC, 2013, p. 10).

No programa é proposta uma dinâmica para que os órgãos externos forneçam apoio técnico e financeiro e em que cabe às Secretarias de Educação regionais elaborar os Planos de Redesenho Curricular (PRC). Esse programa poderia parecer bastante promissor, pois parte da prerrogativa de elaborar a proposta curricular, considerando a realidade local e suas necessidades. Talvez isso possa mesmo favorecer a melhoria da aprendizagem dos estudantes

Quanto às necessidades e expectativas dos jovens do ensino médio, a discussão é mais complexa. Considerando a diversidade de tipos, estabelecimentos, condições e públicos que cursam o ensino médio, torna-se difícil indicar qual ensino médio e de qual público e de que contexto está se falando, pois há diferentes públicos que estudam em diferentes escolas e em diferentes contextos. Logo, os diferentes públicos têm necessidades e expectativas diferentes.

Depois, a definição das necessidades e expectativas dos jovens ocorreu do ponto de vista de quem? Será que o documento se refere às demandas propriamente juvenis? Será que os jovens foram indagados? Ou será que algum outro ator definiu as supostas necessidades e expectativas a partir de seu ponto de vista? E, ainda, será que os jovens precisam mesmo é de um ensino médio que atenda suas necessidades e expectativas. Ou será que precisam é de uma formação mais sólida na cultura geral? Ou ainda de uma sólida formação geral atrelada à educação profissional?

Em entrevista ao Portal Aprendiz, em janeiro de 2013 a então coordenadora-geral do ensino médio da Secretaria de Educação Básica do MEC, Sandra Garcia pontuou que a evasão escolar no ensino médio ainda é um sério problema, resultante da distância entre o sistema educacional e as expectativas juvenis e da dificuldade de proposição de conteúdos adequados para seu currículo. Entende que para combater essa evasão é preciso tornar o ensino médio mais atraente para os jovens, articulando teoria e prática, ainda que não possa se limitar a isso e precise instigar os jovens a conhecer outros horizontes, deve partir da cultura dos jovens, mas avançar.

Garcia (*apud*, RIBEIRO, 2013), defende o ensino médio politécnico. Sandra Garcia pontuou que o Ensino Médio Inovador é uma tentativa de mudança do currículo do ensino médio, buscando a interdisciplinaridade e a contextualização do conhecimento, com a progressiva expansão da carga horária. Propunha o currículo organizado por macrocampos. Por exemplo: Um currículo que tenha como um dos eixos: cultura corporal, que não pode se restringir à aula de educação física, mas precisa contemplar também teatro, cinema, fotografia e poesia. Ressalta a necessidade dessa articulação para não incorrerem na formação de escolas de contraturno, pois a proposta: “Não é uma escola de manhã mais dura e uma à tarde onde haja diversão, é um currículo que tenha movimento e diálogo”. (RIBEIRO, 2013, s/p)

Preconizando a escola de tempo integral para a educação integral, Garcia (*apud*, RIBEIRO, 2013), pontua que a formação integral pressupõe o desenvolvimento do sujeito em todas as dimensões. Por isso defende uma formação no ensino médio com oferecimento de atividades físicas, culturais e acadêmicas, bem como a ruptura da concepção da escola como único e exclusivo espaço educativo. Para tanto, entende que se faz necessária a ampliação da carga horária.

Segundo Garcia (*apud*, RIBEIRO, 2013), a proposta do MEC é de ensino médio integrado em tempo integral, que possibilite aos jovens inserir-se no mundo do trabalho com a educação básica concluída e sem se profissionalizar imediatamente. Sobre a relação entre educação e trabalho no ensino médio as declarações de Garcia dão continuidade à velha dicotomia. A autora argumenta que:

Os jovens precisam se inserir no mundo do trabalho e, nesse processo de travessia, temos que permitir que eles tenham essa formação profissional junto. Só não dá para pensar que vamos universalizar isso, porque se não caímos na Lei 5692, de 1971 [que tornava obrigatória a profissionalização para todo o Ensino Médio], que não deu certo, porque não existia professores e nem infraestrutura adequada. Mas é possível ter uma parte dos jovens fazendo

profissionalização. Acho que a melhor possibilidade é o Ensino Médio integrado a Educação Profissional, em que o aluno fica mais do que três anos e faz a formação básica, ao mesmo tempo em que pode se profissionalizar. O trabalho não pode ser tratado na escola somente como uma profissão, é necessário que sejam dadas condições para que esses jovens se insiram no mercado de forma emancipada, com um conhecimento básico bem estruturado que independa se ele vá trabalhar em uma área ou outra. (RIBEIRO, 2013, s/p)

Garcia (*apud*, RIBEIRO, 2013), afirma que deve haver a possibilidade de formação técnica de nível médio, mas que ela não deve ser generalizada como na década de 1970, até por falta de infraestrutura adequada. Nesse sentido, ressalta que o ensino médio integrado à educação profissional é uma possibilidade. Mas pondera que a profissionalização não pode prejudicar a formação geral que, além da formação profissional é fundamental a emancipação intelectual para que o jovem possa engajar-se no mundo do trabalho. Suas declarações sustentam a dualidade do ensino médio.

E quais têm sido os desdobramentos do programa? Observando a realidade brasileira, tem-se a impressão de que a proposta do Ensino Médio Inovador tem se desdobrado na proposta do ensino médio em tempo integral a que têm aderido algumas escolas. Possivelmente, a ampliação do tempo de permanência na escola junto com a proposta de diversificação das atividades no contraturno pode favorecer uma formação mais significativa. Porém, de acordo com Viveiros Junior e Silva (2013), o que tem ocorrido são iniciativas pontuais de algumas escolas que aderem ao programa, as quais buscam se enquadrar nos critérios de adesão e implantam o ensino médio de tempo integral sem uma proposta consistente sobre o que fazer nesse tempo extra em que os estudantes ficam na escola. Se esse tempo não for sistematicamente empregado no desenvolvimento de atividades efetivamente formativas, pode resultar num desperdício de verba pública e assistencialismo.

Deslocando a discussão do ProEMI para o ensino médio de tempo integral, tem-se notícia de uma escola modelo e piloto, mas que não pode ser comparada com as demais escolas públicas brasileiras de ensino médio(VIVEIROS JÚNIOR e SILVA, 2013). Isso porque ocorre em uma escola que, apesar de atender gratuitamente, é da iniciativa público/privada (Sistema Social do Comércio – SESC), é extremamente seletiva, impondo como critério de ingresso na instituição avaliações altamente rigorosas e classificatórias, além de oferecer um número irrisório de vagas - menos de 10 vagas por ano para cada estado brasileiro (FADEL, 2015) - e exigir o comprometimento da família toda com a instituição, além de funcionar no regime de internato e ministrar aulas até mesmo durante o fim de semana.

Logo se vê que o exemplo da escola do SESC de ensino médio em tempo integral, ainda que seja invejado nacionalmente, é uma realidade isolada e descolada da realidade brasileira. Imaginemos que, com um número tão restrito de vagas⁹ e um processo seletivo tão rigoroso, é fácil deduzir que (ainda que para ingressar nessa escola os alunos devam vir de escola pública) os alunos admitidos na instituição estão entre os melhores alunos da rede pública de ensino de cada estado brasileiro ou entre alunos que estudavam em escolas particulares na condição de bolsistas. Pensando na relação dos jovens e suas famílias com a escola, depreende-se que os alunos ali admitidos são aqueles que têm uma profunda identificação e valorização dos estudos e tendem a ter muito mais afinidade com as normas e práticas escolares. Portanto, é um exemplo totalmente atípico. Será que a escola teria a mesma realidade se admitisse os alunos da rede pública com as maiores dificuldades, em relação ao comportamento e a aprendizagem?

Se no Parecer 15 (BRASIL, 1998, p. 9), que embasava as DCNEM anteriores, havia uma afirmação bastante taxativa e intrigante de que o ensino médio podia ser considerado responsável pela destinação social dos jovens, parece ter havido alguma modificação na concepção dos responsáveis pelas políticas educacionais, dado que no Parecer CNE/CEB n.º 5 (2011, p. 13), que embasa as atuais DCNEM, aparece a seguinte afirmação:

O desencaixe entre a escola e os jovens não deve ser visto como decorrente, nem de uma suposta incompetência da instituição, nem de um suposto desinteresse dos estudantes. As análises se tornam mais produtivas à medida que enfoquem a relação entre os sujeitos e a escola no âmbito de um quadro mais amplo, considerando as transformações em curso. Estas transformações estão produzindo sujeitos com estilos de vida, valores e práticas sociais que os tornam muito distintos das gerações anteriores. (BRASIL, 2011, p. 13).

Comparando as duas perspectivas expressas nos pareceres que embasam as DCNEM (BRASIL 1998; BRASIL 2012), parece que, diferente do parecer anterior, que partia de uma perspectiva taxativa e simplista, segundo a qual a escola determinaria o destino dos jovens simplesmente, no último parecer, foi adotada uma perspectiva mais flexível que considera a dinâmica social, as transformações, os diferentes fatores

⁹ Para 2016 serão oferecidas 159 vagas para todo o Brasil, sendo menos de 10 por estado ou federação. E o processo de admissão de estudantes implica: prova objetiva, prova de redação, entrevista e preferencialmente que atenda aos critérios: ser filiado ao Sesc, ter estudado pelo menos 2/3 de sua escolarização em escola do SESC, escola pública ou escola provada na condição de bolsista e ter familiar capita máxima de 3 salários mínimos.

e dimensões da vida dos jovens. Nesse último parecer, aparece até a preocupação em entender a constituição da juventude para melhor pensar a escola para eles. Ao empregar o termo “juventudes”, o parecer faz referência à grande diversidade existente entre os jovens contemporâneos e à necessidade de reconfiguração das práticas escolares e da própria escola:

Nos dias atuais, a inquietação das “juventudes” que buscam a escola e o trabalho resulta mais evidente do que no passado. O aprendizado dos conhecimentos escolares tem significados diferentes conforme a realidade do estudante. Vários movimentos sinalizam no sentido de que a escola precisa ser repensada para responder aos desafios colocados pelos jovens. (BRASIL, 2011, p. 2)

Para Silva e Conolontonio (2014, p. 617):

O parecer CNE/CEB n. 5/2011 (Brasil, 2011), parte do reconhecimento de que as novas diretrizes para o ensino médio estão ancoradas na necessidade de conferir outra dinâmica a essa etapa da educação básica e de buscar novas formas de organização do currículo com vistas à ressignificação dos saberes escolares para que sejam capazes de conferir qualidade e ampliar a permanência dos jovens na escola. Nesse sentido, o texto normativo traz um conjunto de argumentações que buscam qualificar e contextualizar suas proposições: a educação como direito social; o ensino médio com qualidade social; o sentido da escola para as “juventudes”; as especificidades do ensino médio noturno, da educação de jovens e adultos, dos quilombolas, indígenas e do campo, dos estudantes da educação especial estão entre os argumentos que explicam as propostas para a organização curricular segundo essas diretrizes.

Antes, parecia que o direcionamento das políticas era da instituição para os indivíduos. Agora, ao menos em tese, parece haver uma consideração da dimensão do indivíduo e sua constituição, pois esse último parecer relata que “Os jovens, atentos aos destinos do País, percebem essas modificações e criam novas expectativas em relação às possibilidades de inserção no mundo do trabalho e em relação ao papel da escola nos seus projetos de vida” (BRASIL, 2011, p. 14). Anteriormente, é como se os jovens fossem totalmente passivos e determinados pela escola, agora é adotada uma postura mais dinâmica que leva em consideração a relação entre os indivíduos e a dinâmica social.

Nas DCNEM (1998), a perspectiva de abordagem do jovem era bem aquela da instituição cujos estudantes aderem ao papel de alunos. Por isso, soa tão antiquada. Já a perspectiva com que as DCNEM 2012 (BRASIL, 2011), coloca aos jovens parece considerar que, diante das múltiplas lógicas de ação da sociedade contemporânea, os mesmos desenvolvem suas estratégias de circulação colocando sua personalidade

acima de qualquer papel. Além disso, considera que hoje ocorre uma relação mais ativa entre a escola e os jovens (DUBET, 1996).

No parágrafo 1º do artigo 5º das DCNEM 2012 (BRASIL, 2011, p. 2), cita-se que: “O trabalho é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção de sua existência”. Considerando que ontológico é o oposto de ôntico, que se refere à existência concreta e que a existência concreta se refere ao reino da necessidade, talvez possamos pensar a perspectiva ontológica do trabalho como os exercícios intelectuais livres de aplicabilidades imediatas, como algo associado ao reino da liberdade, à livre prática do raciocínio. Mas, quando se fala que o trabalho é visto também como mediação no processo de produção da existência, parece que retornamos ao reino da necessidade, pois, quando falamos de produção de existência, é possível pensar em condições concretas de existência e daí nas necessidades. Ainda que no inciso II do artigo 13º esteja previsto:

O trabalho como princípio educativo, para a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, desenvolvida e apropriada socialmente para a transformação das condições naturais de vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos (BRASIL, 2011, p.4).

Aí retornamos à velha e viciosa discussão e persiste a indefinição sobre o caráter do ensino médio: deve preparar para o livre raciocínio desinteressado ou para o conhecimento utilitário e imediato?

No artigo 7º das DCNEM 2012 (BRASIL, 2011), que trata da organização curricular do ensino médio, quando se apresenta que o ensino médio deve ter uma base nacional comum e uma parte diversificada, mantém-se aberta a permeabilidade para a multiformidade do ensino médio. No artigo 14º, está prevista a manutenção de diversas formas de oferta e organização de ensino médio: em tempos escolares diversos (séries anuais, períodos semestrais, ciclos, módulos, alternância, grupos não seriados, com base na idade, na competência ou em outros critérios etc.), ensino médio regular (com o mínimo de 2.400 horas distribuídas em três anos com 200 dias letivos), ensino médio regular diurno integral (com carga horária diária mínima de 7 horas), ensino médio regular noturno e, ainda, a ampliação da duração do curso para mais de três anos (com carga horária diária e anual reduzidas, desde que atendidas às 2.400 horas mínimas), na modalidade educação de jovens e adultos, integrado à educação profissional (com todas as especificações previstas), na educação especial,

na educação do campo, na educação escolar indígena, na educação escolar quilombola e na educação à distância. O inciso XI do artigo 14º diz:

A organização curricular do ensino médio deve oferecer tempos e espaços próprios para estudos e atividades que permitam itinerários formativos opcionais diversificados, a fim de melhor responder à heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, com suas especificações etárias, sociais e culturais, bem como sua fase de desenvolvimento. (BRASIL, 2011, p. 6)

A primeira parte que aborda a possibilidade de itinerários formativos diversos parece pertinente, pois seria absurdo ignorar a multiplicidade e diversidade de condições de vida dos estudantes, e a oferta de itinerários formativos diversos parece um instrumento democrático nesse sentido. Mas não podemos com isso admitir formações distintas, inferiores e superiores para públicos distintos, devendo ser assegurada a mesma formação para todos, em busca da efetiva igualdade de oportunidades. Com relação à segunda parte, que fala de atender aos múltiplos interesses, aspirações e especificações etárias, sociais e culturais, concebe-se aqui que deve ser assegurado a todos o acesso a uma cultura comum (DUBET, 1998). Não é objetivo definir aqui o que deve ser a cultura comum a ser oferecida no ensino médio. Mas consideramos que a manutenção da permissividade da existência do ensino médio regular e ensino médio integrado à educação profissional contribuem para a permanência da velha dualidade que caracteriza o ensino médio e, conseqüentemente, para a manutenção das desigualdades sociais que este modelo sustenta. Quer se opte pelo ensino médio de formação geral ou pelo ensino médio integrado à educação profissional, defendemos que seja ofertada a mesma modalidade em todas as escolas de nível médio do território nacional.

Considerando a conjuntura econômica e social nacional, se a opção for pelo ensino médio integrado à educação profissional, entende-se que deve ser oferecido em período integral, de modo que a formação técnica não prejudique a formação geral.

3.2 DIVERSIDADE E TIPOS DE ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Considerando a multiplicidade e diversidade de condições de vida dos jovens e a oferta de itinerários formativos diversos, a seguir algumas informações sobre as condições em que os jovens brasileiros têm cursado o ensino médio.

Tabela 1 – Matrículas no ensino médio – 2012

	Total	Ensino Médio Regular	Ensino Médio Normal/Magistério	Ensino Médio - Educação de Jovens e Adultos	Ensino Médio Integrado à Educação Profissional	Ensino Médio em Tempo integral
Brasil	10.020.459	7.944.741	133.566	1.345.864	298.545	297.743
São Paulo	2.175.846	1.885.608	459	239.997	29.040	20.742

Fonte: Inep (2012).

Observando os dados gerais sobre as matrículas no ensino médio, referentes ao ano de 2012¹⁰ (INEP, 2012), percebeu-se que, do total de matrículas no ensino médio em nível nacional (10.020.459) 21,75% foram efetivadas no estado de São Paulo. Ou seja, um país com 26 estados mais o Distrito Federal e apenas um estado com 1/5 das matrículas de ensino médio do país. É preciso lembrar que, se do total de matrículas referentes ao ensino médio nacional de modo geral, 21,71% estavam concentradas em São Paulo, salienta-se também que, observando as diversas modalidades separadamente, as disparidades se mantêm. São Paulo detinha, em 2012, 23,73% das matrículas no ensino médio regular, 0,34% das matrículas no ensino médio normal/magistério, 17,83% no ensino médio na modalidade educação de jovens e adultos, 9,72% no ensino médio integrado à educação profissional e 6,96% no ensino médio em tempo integral do total referente ao território nacional. Com exceção do ensino médio normal/magistério que tem um número pouco expressivo de matrículas tanto em nível nacional quanto estadual, São Paulo detinha de 7 a 10% das matrículas no ensino médio em tempo integral e integrado à educação profissional e cerca de 20% do ensino médio regular e educação de jovens e adultos. Esses

¹⁰ Foram utilizados aqui os dados estatísticos referentes a 2012, pois são os dados mais atualizados que encontramos no presente momento.

números demonstram que a grande maioria das vagas nacionais de ensino médio está concentrada no estado de São Paulo.

Em nível nacional em 2012, 79,2% dos estudantes de ensino médio cursavam o ensino médio na modalidade regular, 1,3% o ensino médio normal/magistério, 13,4% o ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos, 2,97% o ensino médio integrado à educação profissional e outros 2,97% o ensino médio em tempo integral. Esses números revelam que aproximadamente $\frac{3}{4}$ dos jovens estudantes do ensino médio cursam o ensino médio regular e o outro $\frac{1}{4}$ cursava-o numa diversidade de situações, sendo a mais expressiva a que se refere à educação de jovens e adultos com cerca de 13%. E os outros 7% se dividem entre ensino médio normal/ magistério, ensino médio integrado à educação profissional e ensino médio em tempo integral.

No estado de São Paulo, das 2.175.846 matrículas no ensino médio em 2012, 86,66% se referiam ao ensino médio regular, 0,02% ao ensino médio normal/ magistério, 11,03% ao ensino médio na modalidade educação de jovens e adultos, 1,33% ao ensino médio integrado à educação profissional e 0,95% ao ensino médio em tempo integral. A exemplo do que ocorre em nível nacional, em nível estadual as matrículas no ensino médio regular também detêm mais de $\frac{3}{4}$ das matrículas totais do ensino médio, mais de 10% se referem à modalidade de educação de jovens e adultos e 2,33% das matrículas se dividem entre as modalidades ensino médio normal/regular, integrado à educação profissional e em tempo integral. E, se esmiuçarmos cada uma dessas modalidades, veremos que há, dentre cada uma delas, uma diversidade de situações. Façamos esse exercício nos detendo aos índices referentes ao estado de São Paulo.

Tabela 2 – Matrículas no ensino médio regular por dependência administrativa – 2012

	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	7.944.741	21.766	6.835.239	51.313	1.036.423
São Paulo	1.885.608	-	1.580.822	15.203	259.583

Fonte: Inep (2012).

Tabela 3 – Matrículas no ensino médio regular por turno – 2012

	Total	Matutino	Vespertino	Noturno
Brasil	7.944.741	4.186.188	1.251.194	2.507.359
São Paulo	1.885.608	1.105.459	83.006	667.143

Fonte: Inep (2012).

Entre os mais de 80% de jovens que cursam o ensino médio na modalidade regular no estado de São Paulo, percebemos uma variação de condições. Quanto ao turno de estudo, nota-se que 58,62% estudavam de manhã, 4,40% à tarde e 35,38% à noite. Quanto à dependência administrativa, não houve matrículas em escolas federais, 83,83% estudavam em escolas estaduais, 0,80% em escolas municipais e 13,76% em escolas privadas, o que nos leva a perceber que a grande maioria dos jovens cursa o ensino médio regular em escolas estaduais, quase 2/3 de manhã e, aproximadamente, 1/3 à noite.

Tabela 4 – Matrículas no ensino médio normal/magistério por dependência administrativa – 2012

	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	133.566	-	118.133	10.807	4.626
São Paulo	459	-	-	327	132

Fonte: Inep (2012).

Tabela 5 – Matrículas no ensino médio normal/magistério por turno – 2012

	Total	Matutino	Vespertino	Noturno
Brasil	133.566	55.431	28.492	49.643
São Paulo	459	319	34	106

Fonte: Inep (2012).

Já na modalidade ensino médio normal/magistério, o que se pode observar é que os números são muito pouco expressivos e que só há matrículas em escolas municipais e privadas. E que a maioria das matrículas se referem ao período matutino. Esses baixos índices podem indicar a tendência à extinção do curso, pela obrigatoriedade de curso superior para poder lecionar no Brasil, de acordo com a LDB 9.394 (1996).

Tabela 6 – Matrículas no ensino médio na modalidade educação de jovens e adultos por dependência administrativa – 2012

	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	1.345.864	14.579	1.200.061	43.047	88.177
São Paulo	239.997	150	221.507	14.716	3.624

Fonte: Inep (2012).

Tabela 7 – Matrículas no ensino médio na modalidade educação de jovens e adultos presencial/semipresencial – 2012

	Total	Presencial	Semi Presencial	Integrada à Educação Profissional de Nível Médio
Brasil	1.345.864	1.026.658	283.213	35.993
São Paulo	239.997	190.650	49.130	217

Fonte: Inep (2012).

Com relação ao ensino médio na modalidade educação de jovens e adultos, além do contingente expressivo de jovens que cursam o ensino médio nessa condição, sabe-se que 0,06% das matrículas são efetivadas na rede federal, 92,29% na rede estadual, 6,13% na rede municipal e 1,51% na rede privada. Como no caso do ensino médio regular, aqui também a maior oferta de vagas é na rede estadual. Não há disponíveis dados referentes ao turno em que são feitas as matrículas da educação de jovens e adultos. Mas, de acordo com Inep (2012) essa modalidade de ensino médio se divide ainda em educação de jovens e adultos presencial com 79,43% das matrículas, semipresencial com 20,47% das matrículas e, ainda, integrada à educação profissional com 0,09% das matrículas.

Tabela 8 – Matrículas no ensino médio integrado à educação profissional por dependência administrativa – 2012

	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	298.545	104.957	158.369	10.105	25.114
São Paulo	29.040	1.217	7.997	8.062	11.764

Fonte: Inep (2012).

Tabela 9 – Matrículas no ensino médio integrado à educação profissional por turno – 2012

	Total	Matutino	Vespertino	Noturno
Brasil	298.545	221.980	59.451	17.114
São Paulo	29.040	21.730	2.723	4.587

Fonte: Inep (2012).

Com relação ao ensino médio integrado à educação profissional, os números sugerem um dado bem diverso daquele referente à oferta de vagas do ensino médio regular – que detém mais de 80% das matrículas totais de ensino médio no estado de São Paulo. Observemos que em São Paulo 4,19% das vagas de ensino médio integrado à educação profissional referem-se à rede federal, 27,53% à rede estadual, 27,76% à municipal e 40,50% à privada. Com relação ao turno em que são efetivadas essas matrículas, 74,82% referem-se ao turno da manhã, 9,37% ao da tarde e 1,57% ao da noite. Portanto, ao contrário do ensino médio regular em que a maioria dos jovens estuda na rede estadual, no caso do ensino médio integrado à educação profissional, podemos concluir que a maioria dos jovens que cursa o ensino médio integrado à educação profissional o faz na rede privada e no turno da manhã. É outro perfil de público.

Tabela 10 – Matrículas no ensino médio em tempo integral por dependência administrativa – 2012

	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	297.743	36.183	229.748	2.500	29.312
São Paulo	20.742	138	12.419	336	7.849

Fonte: Inep (2012).

Com relação ao ensino médio em tempo integral, os números encontrados foram àqueles referentes às dependências administrativas em que ocorrem as

matrículas, sendo a seguinte distribuição: 0,66% na rede federal, 59,87% na rede estadual, 1,61% na rede municipal e 37,84% na rede privada. Tais índices nos mostram que, como no caso do ensino médio regular, a maior oferta de vagas ocorre na rede estadual. Esse número expressivo de matrículas talvez esteja associado à tendência de incremento de vagas de ensino médio em tempo Integral trazido pelo Programa Ensino Médio Inovador (MEC, 2013).

De todos esses dados, podemos inferir a diversidade de tipos e modalidades em que os jovens brasileiros cursam o ensino médio. Temos o ensino médio regular, o ensino médio normal/magistério, o ensino médio na modalidade educação de jovens e adultos¹¹, ensino médio integrado à educação profissional e ensino médio em tempo integral. Sendo que cada uma dessas modalidades pode ocorrer em dependências administrativas e em turnos diferentes. Consideradas as cinco modalidades de ensino médio, devem-se levar em conta também as quatro esferas administrativas e os três turnos em que podem ocorrer. Obtêm-se assim sessenta possibilidades diferentes em que os jovens brasileiros podem cursar o ensino médio, além do contexto sociocultural e regional em que os jovens podem estudar.

Tabela 11 – Taxa média de rendimento escolar no ensino médio no Brasil - 2012

Aprovação	Reprovação	Abandono
78,7%	12,2%	9,1%

Fonte: Inep (2012).

Só conseguimos obter os índices de rendimento escolar no ensino médio em 2012 com relação ao Brasil. Esses números nos mostram que a grande maioria, quase 4/5 dos estudantes, foi aprovada, contra pouco mais de 10% que foram reprovados e outros quase 10% que abandonaram a escola. O índice dos que ficaram retidos não é tão absurdo e, se concebermos que a retenção prevê uma nova aprendizagem, é

¹¹ O ensino médio na modalidade educação de jovens e adultos se subdivide ainda em cursos presenciais, semipresenciais e integradas à educação profissional de nível médio.

até razoável. Mas 10% dos estudantes abandonando a escola é um índice muito elevado e preocupante. É uma questão que nos intriga a refletir sobre as causas da evasão e sobre qual deve ser a finalidade pedagógica do ensino médio.

3.3 DISCUTINDO A FINALIDADE PEDAGÓGICA DO ENSINO MÉDIO

Tendo como ponto de partida a questão histórica da separação entre o trabalho e a educação, Saviani (2007), concebe o primeiro como a ação intencional do homem sobre a natureza para transformá-la em função de suas necessidades, a fim de garantir sua existência. Portanto, considera que o trabalho é a essência do homem, uma essência que não precede à sua existência, mas que está intrinsicamente associada à existência do homem, pois foi produzida por ele. Entende que, nesse sentido, o homem produz a própria existência e não nasce homem, mas faz-se homem por meio de seus aprendizados. E tal produção é a própria formação do homem, que constitui um processo educativo. Por isso, considera que a origem da educação é inerente à origem do homem.

De acordo com Saviani (2007), há uma relação de identidade entre o trabalho e a educação, pois antigamente: “Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando” (SAVIANI, 2007, p. 154). Assim, a educação identificava-se com a própria vida.

Com o passar do tempo, a produção se desenvolveu de tal modo que conduziu à divisão do trabalho. Surgiu a apropriação privada da terra, que causou uma ruptura na unidade que vigorava nas comunidades primitivas. Como a terra era o principal meio de produção, sua apropriação privada gerou a divisão dos homens em duas classes: a dos proprietários e a dos não proprietários dos meios de produção.

A posse privada da terra possibilitou aos proprietários viver sem trabalhar, pois, por meio do controle privado das terras onde os demais homens viviam coletivamente lhes permitiu viver do trabalho alheio. Tal divisão dos homens em classes refletiu-se também na educação, que antes se identificava inteiramente com o próprio processo de trabalho.

[...] passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não proprietária, identificada com a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra nos exercícios de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho. (SAVIANI, 2007, p. 155).

Foi da primeira modalidade de educação que derivou a escola moderna. A palavra escola tem origem grega e significa lugar do ócio. E a escola moderna se desenvolveu sob essa lógica. É o lugar a ser frequentado por aqueles que dispõem de tempo livre¹². A ideia de educação que se desenvolveu é, portanto, contrária àquela ideia de educação que se desenvolvia durante o próprio processo de trabalho. Essa noção de educação se consolidou como a concepção moderna de educação.

É nesse contexto que se delineia a escola moderna e com ela a institucionalização da educação, paralelamente ao surgimento da sociedade de classes. Saviani (2007) salienta que se nas sociedades primitivas, onde o modo de produção da existência era coletivo, a educação era constituída por ações espontâneas, não diferenciadas das demais ações realizadas pelos homens, e coincidia completamente com o processo de trabalho que envolvia todos os membros da comunidade de forma comum.

Com a divisão da sociedade em classes, a educação também se tornou dividida e diferenciada. A partir de então, a educação das classes dominantes deveria ser organizada na forma de educação escolar. E a educação das classes dominadas deveria continuar ocorrendo no processo de trabalho. Foi assim na sociedade grega; havia a *paidéia*: educação dos homens livres, e *duléia*: educação dos escravos no próprio processo de trabalho e fora da escola.

Com o declínio do antigo sistema de produção – escravista –, o sistema feudal deu origem a um novo tipo de escola, bem diverso da *paidéia* grega. Nesse período, as escolas passaram a ser dirigidas pela Igreja católica. Já com o capitalismo, houve mudanças profundas na forma de educação vigente; a educação, antes deixada a cargo da Igreja, passa a ser conduzida pelo Estado, daí surge a ideia de “[...] escola

¹² A concepção de tempo livre que adotamos neste trabalho é a mesma de Marx (1978, p. 92-3), como oposição ao tempo de trabalho: “O tempo é o campo do desenvolvimento humano. O homem que não dispõe de nenhum tempo livre, cuja vida, afora as interrupções puramente físicas do sono, das refeições, etc., está toda ela absorvida pelo seu trabalho para o capitalista, é menos que uma besta de carga).” Portanto quando emprega-se os conceitos de tempo livre ou tempo de não trabalho, os mesmos referem-se ao tempo em que o indivíduo não está dedicado ao trabalho.

pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória, cujas tentativas de realização passaram pelas mais diversas vicissitudes”. (SAVIANI, 2007, p. 156).

Deve-se lembrar de que, enquanto os trabalhos manuais não requeriam uma educação escolar, a formação dos trabalhadores continuou a ocorrer no próprio processo de trabalho, a exemplo das corporações de ofício da época medieval. Se antes a economia era de subsistência, com o capitalismo a economia passa a ser de troca e acúmulo de capital. Agora, a troca determina o consumo. A produção desloca-se do campo para a cidade, da agricultura para a indústria. A potência intelectual se converte em potência material, organizando a sistematização do processo produtivo, visando à maximização do lucro. Emerge a demanda generalizada de alfabetização de todos os membros da sociedade, visando à viabilização da produção. O modo de produção novamente se transforma. É o advento da industrialização, e a lógica de acumulação de capital também se transforma. Agora, sob o reino da propriedade privada torna-se, em certa medida, plausível que haja escola para todos, face às demandas, sobretudo, do capitalismo sobre o processo produtivo.

Se a máquina viabilizou a materialização das funções intelectuais no processo produtivo, a via para objetivar-se a generalização das funções intelectuais foi a escola. Com o impacto da Revolução Industrial, os principais países assumiram a tarefa de organizar sistemas nacionais de ensino, buscando generalizar a escola básica. Portanto, à Revolução Industrial correspondeu uma Revolução Educacional: aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação. (SAVIANI, 2007, p. 159).

Por meio da universalização da escola, os indivíduos passaram a se socializar nas formas de convívio vigentes na sociedade moderna. Familiarizaram-se com os códigos formais, capacitaram-se para integrar o processo produtivo de modelo industrial. A introdução das máquinas no processo produtivo impôs uma demanda de uma qualificação geral mínima, que vai se realizar sob a forma de educação escolar. Foi assim que se desenhou o currículo da escola elementar, segundo Saviani (2007). O autor aponta que, escolarizados, os trabalhadores tinham condições de lidar com as máquinas e operá-las. Contudo, persistia a necessidade de realização de reparos, ajustes e manutenção das novas formas de produção. Portanto, subsistiu a necessidade de determinadas qualificações muito específicas, que poderiam ser obtidas por meio de preparo intelectual também bastante específico. Essa demanda foi suprida por cursos profissionais organizados como educação mais elevada, porém determinadas pelas demandas do processo produtivo.

Sobre a base da escola comum de educação primária, ocorre a bifurcação do sistema de ensino em escolas de formação geral e escolas profissionais, na forma do que hoje chamamos faculdade, com ênfase na formação intelectual. As qualificações específicas voltadas ao fazer manual ficaram a cargo dos cursos profissionalizantes, que têm ênfase operacional. Portanto, a revolução industrial evocou a separação entre instrução e trabalho produtivo.

Apesar do surgimento da escola moderna, não se extinguiu a dúbia relação entre educação e trabalho. Nos dias atuais, existem escolas direcionadas àqueles que o Estado considera que realizarão trabalhos manuais ou, atualizando o discurso, serviços mais precários: são as escolas públicas destinadas às classes populares, que, além de não oferecerem uma formação cultural consistente (SILVA, 2009), muitas vezes têm mesmo um apelo para aquela educação profissionalizante, tal qual foi anteriormente determinada, precária em detrimento da formação geral visando o exercício de funções manuais. E há também as escolas, tanto públicas quanto privadas, direcionadas às elites, às classes dominantes. Nelas, é oferecida uma formação cultural considerada erudita, associada ao exercício intelectual, ao pensar, ao decidir, às funções de direção da sociedade. Ou ainda, uma sólida formação intelectual integrada a uma sólida formação, profissional. Pois, como já foi discutido, a maioria das matrículas de ensino médio integrado à educação profissional ocorrem na rede privada de ensino.

É dessa dicotomia que se origina a tão famosa dualidade entre formação geral ou formação profissional que deve ser oferecida durante o ensino médio. Saviani (2007, p. 160) diz:

Uma vez que o princípio do trabalho é imanente à escola elementar, isso significa que no ensino fundamental a relação entre trabalho e educação é implícita e indireta. O trabalho orienta e determina o caráter do currículo escolar em função dessas exigências na vida da sociedade. A escola elementar não precisa, então fazer referência direta ao processo de trabalho, porque ela se constitui basicamente como um mecanismo, um instrumento, por meio do qual os integrantes da sociedade se apropriam daqueles elementos também instrumentais, para a sua inserção efetiva na própria sociedade. Aprender a ler, escrever e contar, e dominar os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais constituem pré-requisitos para compreender o mundo em que se vive, inclusive para entender a própria incorporação pelo trabalho dos conhecimentos científicos no âmbito da vida e da sociedade.

Se no ensino fundamental a relação é implícita e indireta, no ensino médio a relação entre educação e trabalho, entre o conhecimento e a atividade prática deverá ser tratada de maneira explícita e direta. O saber tem uma autonomia relativa em relação ao processo de trabalho do qual se origina. O papel

fundamental da escola de nível médio será, então, o de reparar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho.

É impossível discutir a questão do ensino médio sem discutir a educação profissional, pois essa é, no Brasil, a etapa da educação básica em que ocorrem opções fundamentais; é um assunto amplamente discutido por educadores, políticos, economistas e outros atores. Talvez, por se referir ao processo formativo dos jovens, que estão em processo de transição para a idade adulta, estão delineando seu lugar na sociedade e no mercado de trabalho.

Muitos pesquisadores (SAVIANI, 2007; NOSELLA, 2002, 2011 e 2015; FRIGOTTO, 2008 e 2009; e DUBET, 2003) têm discutido se no ensino médio deve-se dar ênfase à formação geral ou à formação profissional. No caso da educação profissional, discute-se se essa deve ser integrada, subsequente ou sequencial ao ensino médio regular.

O Parecer CNE/CEB n.º 5 (2011), sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio afirma:

As diretrizes orientam-se no sentido do oferecimento de uma formação humana integral, evitando a orientação limitada da preparação para o vestibular e patrocinando um sonho de futuro para todos os estudantes do ensino médio. Esta orientação visa à construção de um ensino médio que apresente uma unidade e que possa atender à diversidade mediante o oferecimento de diferentes formas de organização curricular, o fortalecimento do projeto político pedagógico e a criação das condições para a necessária discussão sobre a organização do trabalho pedagógico (BRASIL, 2011, p. 12).

Analisando o Parecer n.º 5 (2011), no mesmo parágrafo em que se pretende superar a tradicional dicotomia do ensino médio (preparar para o mercado de trabalho ou para o vestibular) e que preconiza que o ensino médio deve oferecer uma formação integral e deve apresentar uma unidade, é abordada também a oferta de diferentes formas de organização curricular, como se uma coisa fosse pré-requisito para a outra, quando, na verdade, podem até ser contraditórias.

Esse trecho salienta o embaraço e a ambiguidade dos legisladores acerca de definições para o ensino médio, que se evidenciam até mesmo nos textos oficiais. Para tentar dissipar o nevoeiro de dúvidas acerca do ensino médio, os legisladores recorrem a determinações quantitativas, definindo números de horas/aula diferentes para as diferentes modalidades do ensino médio.

Como desdobramentos desse Parecer, foram sancionadas as Resoluções CNE/CBE n.º 2 (2012), e n.º 6 (2012), que definem Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio e para a educação profissional técnica de nível médio,

respectivamente. De acordo com essas resoluções, o ensino médio regular deve durar pelo menos 3 anos, com uma carga horária mínima de 2.400 horas. Já o ensino médio noturno, como requer uma carga horária diária menor, deve ser acrescido de mais um ano para garantir a carga horária total de 2.400 horas. E, no caso do ensino médio integrado à educação profissional, a carga horária mínima é de 3.200 horas, que podem ser organizadas em três anos, com uma carga horária diária maior ou com o acréscimo de mais um ano.

Ao se abordar a questão de formação integral adentra-se à discussão sobre educação integral, escola em tempo integral e – no caso do ensino médio – também ensino médio integrado.

Educação integral, originalmente esta expressão se refere ao conceito de educação omnilateral, desenvolvido por Marx e Engels (MARX & ENGELS, 1983; MARX & ENGELS, 2004). Educação integral está associada à formação do homem em sua integralidade, implicando a educação intelectual, os exercícios físicos e a educação tecnológica. Portanto, trata da educação que busca formar o indivíduo em suas múltiplas dimensões: física, intelectual e profissional. A educação integral:

[..] se caracteriza pela ideia de uma formação “mais completa possível” para o ser humano, embora não haja consenso sobre o que se convencionou chamar de “formação completa” e, muito menos, sobre quais pressupostos e metodologias a constituiriam. Apesar dessa ausência de consenso, é possível afirmar que as concepções de Educação Integral, circulantes até o momento, fundamentam-se em princípios político-ideológicos diversos, porém, mantêm naturezas semelhantes, em termos de atividades educativas (BRASIL, 2009, p. 16).

Embora a gênese da educação integral trate do tipo de formação que se propõe, aqui no Brasil, as propostas de educação integral, muitas vezes, evocam a discussão sobre educação em tempo integral ou escola em tempo integral, que se refere à ampliação da carga horária na escola (BRASIL, 2009). Segundo Galian e Sampaio (2012), ainda que os dois temas possam estar associados, é preciso discernir entre os dois conceitos, pois nem sempre a extensão do tempo na escola (educação em tempo integral) garante a educação integral: a formação integral do indivíduo. Além dessas duas modalidades de educação temos também o ensino médio integrado, que trata da oferta de ensino médio regular – educação geral – articulado com a educação técnica de nível médio.

A extensão do tempo de permanência na escola pode ocorrer sem um projeto pedagógico consistente. Para que a educação em tempo integral corresponda à uma

formação integral, além da questão temporal, é preciso rever o currículo e, de fato, promover uma instrução em múltiplas direções oferecendo atividades diferenciadas, ligadas à arte, cultura e cidadania, atividades ao ar livre e contato com a diversidade presente na cidade e na natureza (ARAUJO; COELHO; SIQUEIRA, 2014). Concebemos que as políticas públicas para o ensino médio podem até visar à educação integral, mas que as atuais práticas escolares, observadas nas escolas públicas ainda estão muito longe desse objetivo, embora já existam algumas escolas de tempo integral que buscam promover tal formação. Pois estão surgindo no Brasil escolas de ensino médio em tempo integral e escolas de ensino médio integrado, onde a carga horária é expandida e a formação técnica não compromete a formação geral. O que pode constituir uma alternativa viável para a realidade dos jovens brasileiros. Observa-se abaixo as concepções de alguns autores sobre a formação que deve ser promovida no ensino médio.

3.3.1 Finalidade pedagógica do ensino médio para Saviani

Para Saviani (2007), no ensino médio não é suficiente ter o domínio dos elementos básicos e gerais do conhecimento que é fruto e simultaneamente concorre para o processo de trabalho na sociedade. O autor concebe que no ensino médio deve se explicitar como o conhecimento teórico, a ciência, a potência espiritual se transforma em potência material por meio do processo de produção. Para tanto, na formação oferecida durante o ensino médio não deve haver apenas o domínio teórico sobre as maneiras de articulação do saber teórico com o processo produtivo, mas também o domínio prático.

Assim, para Saviani (2007), nas escolas de ensino médio deve haver laboratórios, oficinas em que os alunos possam realizar experiências e possam experimentar os processos práticos básicos da produção. Não que deva ocorrer na escola a especialização tal como se dá no processo produtivo em si. Trata-se de possibilitar aos alunos dominar os fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas

nos múltiplos processos produtivos. Uma noção mais geral sobre os fundamentos dos modos de produção e não o treinamento em técnicas produtivas específicas.

Saviani (2007), defende a universalização de um ensino médio de formação geral como formação necessária a todos, independentemente das ocupações que cada um venha a desempenhar na sociedade. Um ensino médio diametralmente oposto à proposta de um ensino médio profissionalizante, em que a especialização oferecida consiste no treinamento específico de determinada habilidade descontextualizada de seus fundamentos e desarticulada em relação ao conjunto do processo produtivo.

Para Saviani (2007), em vez de deixar o desenvolvimento cultural dos trabalhadores a cargo de um processo prolixo, dever-se-ia organizá-lo. O autor ressalta que deveria haver espaços de interlocução entre os trabalhadores e os estudantes universitários, organizações culturais em que os trabalhadores pudessem participar nas mesmas condições que os estudantes universitários da discussão dos problemas e questões que afligem a sociedade e dizem, por isso, respeito a cada cidadão. Isso não só estimularia a imprescindível continuidade do desenvolvimento cultural e intelectual dos trabalhadores como propiciaria a articulação do trabalho intelectual com o trabalho material, ampliando os horizontes de um e de outro.¹³

¹³ O que o autor faz questão de diferenciar das atuais formas de extensão universitária, pois o objetivo não é estender o universo universitário à população trabalhadora como receptora passiva, mas de promover um efetivo espaço de interlocução que impeça que os trabalhadores caiam na passividade intelectual e que os universitários caiam no academicismo.

3.3.2 Finalidade pedagógica do ensino médio para Nosella

Para Nosella (2011), inexistem propostas curriculares consistentes para essa etapa da educação básica. O autor defende um ensino médio regular público de qualidade, com amplo espectro cultural, não assistencialista, que proporcione a todos os jovens as bases necessárias para ser um cidadão pleno e refletir sobre seu futuro profissional. Que possibilite às famílias dos jovens estudantes sobreviver sem sua contribuição pecuniária imediata e que ofereça o contato com bens, espaços e acervos culturais diversos.

Nosella (2015) defende a reforma do ensino médio público regular, preconizando o ensino médio unitário contra as políticas de fragmentação e profissionalização que têm sido adotadas. O autor concebe que a função estratégica do ensino médio perpassa a questão da função estratégica do setor médio na estrutura social na nação, pois existe uma relação direta entre a escolarização média dessa população e sua elevação social. O autor explica que a atenção dispensada pelo Estado à educação – e, especialmente ao ensino médio – depende de sua concepção de hegemonia nacional e de sistema escolar, do projeto educativo nacional. Daí explica que historicamente a sociedade brasileira sempre esteve, tanto em aspectos políticos quanto culturais, alicerçada na irracionalidade dos extremos da pirâmide social.

Quando na sociedade brasileira a classe média era pouco expressiva, coube ao populismo político conciliar o elitismo oligárquico com o assistencialismo. Daí a trajetória política do país no século XX. Com dois grupos antagônicos compondo o grosso da sociedade brasileira, bastava um ensino elitista para um grupo e a falta de ensino para outro. As lacunas que essa estrutura abria eram supridas pelas medidas assistencialistas. Com o recente aumento da classe média brasileira, além da expansão da oferta de educação básica, eclode também a discussão sobre sua qualidade.

Segundo Nosella (2015, p. 125), “A dialética entre essas duas linguagens antagônicas seria oportunamente fortalecida pela difusão de instituições de cultura, entre as quais, e prioritariamente, a escola média unitária”. O autor concebe o ensino médio como “momento estratégico do sistema escolar e da formação geral do cidadão

[...]” (ibidem) e explica que geralmente se dá muita atenção aos extremos do processo escolar (ensino fundamental e superior) e deixa-se para segundo plano o ensino médio, por ser considerada mera fase de transição. De acordo com o autor, o ensino médio no Brasil sempre foi caracterizado pela indefinição conceitual e falta de identidade. Houve o ensino médio elitizado, voltado à formação das elites dirigentes do país, e houve também o ensino médio técnico, com caráter profissionalizante e de terminalidade para os jovens das camadas populares. Em ambos os casos, o ensino médio nunca teve uma significação pedagógica autônoma. Na visão do autor, talvez o descaso com relação à especificidade do ensino médio possa estar associado à

[...] exiguidade do setor médio da população nacional e na incompreensão, por parte dos responsáveis das políticas públicas, dos adolescentes erroneamente considerados seres humanos despossuídos de sentido em si, meros projetos de futuros cidadãos adultos: alguns (*sic*) miniaturas de paletó e gravata, a maioria de macacão. (NOSELLA, 2015, P. 126).

Nosella (2015) considera o sistema escolar dual uma proposta de escolas multiformes de ensino médio com vistas à manutenção das desigualdades sociais. Vislumbra a proposta de escolas de ensino médio unitário de massas de cultura geral, humanística.

Quando reivindica o ensino médio unitário, Nosella (2015), não está se referindo ao ensino médio integrado. O autor não propõe nenhuma receita curricular específica. Antes, faz uma objeção à profissionalização massiva dos jovens das classes trabalhadoras em detrimento da formação de caráter geral e desinteressada. Faz um apelo contra o caráter imediato e utilitarista que predomina nas escolas profissionalizantes, contra a onda crescente de profissionalização dos jovens.

No âmbito dos intensos debates, atuais reformas do ensino médio e considerando também a conjuntura sociopolítica brasileira, Nosella (2015), considera que a sociedade passa por um momento de travessia em que, considerando o contexto, o ensino médio de formação geral e desinteressada integrado à educação profissional, pode ser uma possibilidade viável até que todos os jovens das classes populares possam se dedicar exclusivamente aos estudos até os 17 /18 anos e só então se preocuparem com a profissionalização, pois, atualmente, isso é um privilégio que só pode ser usufruído pelos jovens dos estratos médios e altos da população.

3.3.3 Finalidade pedagógica do ensino médio para Frigotto e Ciavatta

Para Frigotto e Ciavatta (2011, p. 620), no Brasil “[...] o aprendizado intelectual de excelência é uma reserva das elites [...]”. Ou seja, uma formação intelectual consistente continua sendo um privilégio bastante restrito a uma ínfima aristocracia econômica. Consideram que, apesar da recente expansão das vagas do ensino médio, a grande maioria dos estudantes cursa o ensino médio em condições precárias, tanto em termos materiais quanto pedagógicos. A perspectiva adotada pelos autores com relação ao ensino médio considera as questões sociais mais amplas.

Frigotto e Ciavatta (2011) consideram que a oferta de ensino médio depende do projeto societário de desenvolvimento do país. E que a partir dos anos 1990, sob o fenômeno da mundialização do capital, sob reformas que desmantelam o Estado reduzindo direitos coletivos e universais e promovendo muitas privatizações, a teoria do capital humano se converteu nas noções de sociedade do conhecimento, pedagogia das competências, empreendedorismo etc. Para eles:

Trata-se de noções que hipertrofiaram a dimensão individualista e da competição e induzem a formação aligeirada de jovens e adultos trabalhadores em cursos pragmáticos, tecnicistas e fragmentados ou a treinamentos breves de preparação para o trabalho simples, forma dominante a que somos condenados na divisão internacional do trabalho. E, de acordo com as necessidades do mercado, prepara-se uma minoria para o trabalho complexo. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 624).

Pode-se, portanto, entender que, para Frigotto e Ciavatta (2011), o discurso de educação para a vida toda corrobora a realidade do mercado de trabalho: precarização da maioria dos postos de trabalho e acirramento da competitividade. Nesse cenário, os autores concebem que tem sido dada ênfase a uma formação pragmática, tecnicista, fragmentada e, por que não dizer, precária, para que os jovens ocupem trabalhos precários. Evocando a velha dicotomia: trabalho manual *versus* trabalho intelectual, pontuam que a formação intelectual mais consistente tem sido dirigida a uma ínfima parcela dos jovens que exercerão o trabalho complexo – postos de trabalho altamente qualificados, intelectuais e/ou de direção da sociedade.

Trazendo essa discussão para o ensino médio, se faz necessário situar a recente expansão de vagas de nível técnico, nesta tendência de profissionalização, conforme segue:

Isto se reflete tendencialmente, em ajustar a educação e o ensino profissional técnico de nível médio às recomendações dos organismos internacionais e as demandas do neodesenvolvimentismo, cuja lógica se sustenta na modernização que têm como marca histórica a expansão do capital. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 625).

Pois, como podemos ver, persiste a dualidade estrutural da educação brasileira, que está atrelada à dualidade da estrutura social e das relações de classe, as quais só fazem recrudescer a desigualdade no acesso aos bens e serviços produzidos pelo conjunto da sociedade.

Num primeiro momento, pode-se ser levado a crer que Frigotto e Ciavatta (2011), enxergam a educação profissional de forma negativa. Mas, ao analisar suas considerações sobre os Decretos n.º 2.208 (1997); 5.15 (2004) e n.º 5.840(2006), nota-se que, na realidade, em nome do conceito de politecnia, educação socialista, tecnológica, ou ainda, omnilateral, cujo objetivo era formar o ser humano em sua integralidade física, mental, cultural, política e científico-tecnológica, os autores defendem a integração do ensino médio regular com o ensino técnico, a integração da formação geral como a formação profissional. Ambos concebem o Decreto n.º 5.154 (2008), que novamente prevê a integração do ensino médio com a educação profissional como uma forma de articulação entre conhecimento, cultura e trabalho, como uma conquista democrática, como um instrumento de superação da velha dualidade entre cultura geral e cultura técnica. Suas considerações sobre o Decreto 5.840 (2006), que instituiu o Programa Nacional de Integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de Jovens e Adultos (PROEJA), são ainda mais contundentes e clarificam a posição favorável dos autores à integração da educação básica com a educação profissional. “Sua implantação na rede federal de ensino também se reveste de controvérsias. Mas é uma conquista em processo, dos trabalhadores e fruto de intensa mobilização de professores [...]” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 625).

Ainda que digam:

Temos claro que não é possível uma educação profissional de qualidade sem uma educação básica de qualidade, universalizada, pública, gratuita,

obrigatória, assumida pelo Estado, como um projeto de educação para toda a população. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 628).

Em 28 de abril de 2011, foi lançado pela Presidência da República o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), o qual, a exemplo do PROUNI (Programa Universidade para Todos), visa o fornecimento de bolsas de estudo para educação profissional em instituições privadas. O que na concepção de Frigotto e Ciavatta (2011), parece contrariar a proposta de universalização do ensino médio público, gratuito, obrigatório e de qualidade, posto que consideram que todas as políticas relacionadas ao ensino médio, em suas diversas modalidades e diretrizes que fundamentam suas perspectivas pedagógicas, têm obedecido ao pensamento empresarial, adotando a perspectiva do produtivismo e da orientação pragmática e fragmentária das demandas do mercado. Isso torna desnecessária a obrigatoriedade da universalização do ensino médio, quando:

[...] substituiu-se “a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio” (artigo 4º, inciso ___ da Lei n. 9.394/97) por uma breve expressão “universalização do ensino médio gratuito” (artigo 4º, inciso da Lei n. 12.061, de 27 de outubro de 2009). O detalhe significativo é a ausência do termo “obrigatoriedade” que, *ipso facto*, isenta o Estado do compromisso com a universalização. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 630).

Frigotto e Ciavatta (2011) situam as atuais políticas voltadas ao ensino médio, dentre elas o próprio Plano Nacional de Educação, como subordinados ao pensamento empresarial e às parcerias público/privadas. Com isto, afasta-se cada vez mais da efetiva universalização do ensino médio público, gratuito e de qualidade para todos os jovens. Os autores defendem um ensino médio integrado (regular e técnico) em tempo integral como forma, não de se concretizar, mas de pelo menos colocar-se a caminho numa transição para o que seria um projeto de educação politécnica, posto que a nossa realidade social nos impõe muitos condicionamentos.

3.3.4 Finalidade pedagógica do ensino médio para Dubet

Refletindo sobre a influência da escola para a destinação social dos jovens Dubet (2004), evoca uma discussão muito interessante: sobre o prestígio social que

se conferem às diversas formações e o sistema de orientações dos indivíduos conforme seus desempenhos na escola regular. Saliencia que os alunos menos bem-sucedidos no sistema escolar são coagidos a se identificarem com seu fracasso, acumulados após anos de dificuldades geradas por orientações que os conduzem para trajetórias escolares tidas como indignas. Dubet diz:

O mais estranho é que, com muita frequência, essa indignidade escolar, que parece normal para os conselhos de classe, não significa que essas trajetórias sejam ruins ou inúteis, como no caso do ensino profissional. Pode-se, porém, considerar justa uma escola que pratica a orientação negativa, que manda os alunos para as formações técnicas e profissionais não em função de suas competências, mas em função de suas incompetências nas únicas disciplinas julgadas dignas e valorizadoras? (DUBET, 2004, p. 51-2)

São efetivamente indignas as formações profissionais e técnicas? Esse é um aspecto muito relevante quanto se discute a formação que deve ser promovida no ensino médio, porque aqui no Brasil, por exemplo, há uma dicotomia histórica entre formação propedêutica e profissionalizante. Desvaloriza-se muito a formação profissional e técnica e defende-se muito o ensino médio de formação geral (SAVIANI, 2007; NOSELLA, 2002, 2011 e 2015), mas o que tem ocorrido é que todos os anos milhares de jovens saem das escolas públicas de ensino médio regular com uma formação geral precária (PERIPATO, 2005 e ASSIS, 2010), com um diploma com pouca utilidade social (BACIANO, 2011) e sem nenhuma formação profissional e uma minoria de jovens favorecidos socialmente sai de escolas de ensino médio regular e também das escolas profissionais e técnicas com uma formação mais consistente e perspectivas relativamente mais palpáveis de ingressar no ensino superior ou no mercado de trabalho e, conseqüentemente, de inserir-se na esfera do consumo (DUBET, 2008).

Ocorre uma injustiça clara quando se tende a conduzir os filhos das famílias socialmente desfavorecidas para as ocupações não qualificadas, concebe Dubet (2004), se referindo ao encaminhamento dos alunos malsucedidos no sistema escolar regular para as formações profissionais e técnicas na França. O autor destaca que é preciso repensar alguns aspectos. Além da estigmatização e desvalorização dos indivíduos malsucedidos no sistema escolar, que é cruel e inútil, pontua que é preciso questionar e rever o papel educativo da escola, bem como a valorização do ensino técnico e profissional, pois, apesar de não gozarem de prestígio social essas formações são úteis. “[...] do mesmo modo que a cultura escolar leva frequentemente

à desvalorização do ensino técnico e profissional, ela considera muitas vezes que essa atividade educativa é indigna [...]” (DUBET, 2004, p. 52).

Pela forma como Dubet (2004) expõe a realidade do sistema educacional francês, entende-se que os alunos considerados fracassados no ensino regular são conduzidos para as formações técnicas e profissionais que são desvalorizadas e consideradas como indignas lá.

No Brasil, além da tradicional discussão sobre o caráter educativo da escola, sobre a formação que deve ser promovida no ensino médio, a situação parece ser ainda mais delicada que na França. Aqui presenciamos, no âmbito dos debates, a desvalorização do ensino técnico e profissional em detrimento da supervalorização do ensino médio regular de alta cultura, (SAVIANI, 2007; NOSELLA, 2002, 2011 e 2015). Poucos autores defendem a educação técnica (FRIGOTTO, 2008 e 2009). Mas, como foi dito acima, a realidade do ensino médio regular brasileiro é de uma formação geral precária e pouquíssima formação técnica e profissional (Inep, 2012), que ocasionam em expectativas muito limitadas de inserção e participação social (BACIANO, 2011).

Aqui, parece que a discussão está num estágio anterior ao da França, pois enquanto lá a perspectiva para os alunos malsucedidos na escola regular é de inserção na educação técnica e profissional, no Brasil apenas 2,97% dos jovens têm acesso a tal formação (Inep, 2012). Parece precipitado julgarmos se seria prejudicial à oferta de formação técnica e profissional de nível médio sem vivermos de forma concreta essa possibilidade.

Por enquanto, a realidade do nosso país é a prevalência da crítica à formação técnica e profissional e de promoção de precária formação geral. Portanto, parece plausível reavaliarmos a valorização do ensino técnico e profissional, pois se a maioria dos jovens brasileiros cursa o ensino médio na modalidade regular em escolas públicas e se inserem no mercado de trabalho em condições precárias (CONSTANZI, 2009), as vagas dos cursos técnicos de nível médio são oferecidas na rede privada ou então na rede pública com processo seletivo muito competitivo (Inep, 2012). Portanto, as vagas de ensino técnico além de poucas, são ocupadas pelos alunos cujas famílias têm condições de pagar uma escola, ou então por jovens que têm os melhores desempenhos no ensino regular. Portanto, não parece que quem cursa o ensino técnico no Brasil esteja em situação inferior de formação, pelo contrário, parecem estar em vantagem em relação aos demais jovens das escolas de ensino

regular, inclusive porque os índices mostram que os alunos do ensino técnico apresentam melhor desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM- (AZEVEVEDO, 2015), que visa à avaliação da formação geral.

A educação escolar constitui uma utilidade individual significativa porque cada ano de estudo pode abrir uma oportunidade no mercado de trabalho, ou mesmo acrescentar uma percentagem de salário. Dubet (2008), alerta que esse raciocínio pode ser acusado de obedecer à lógica ultraliberal de submeter a formação ao emprego, enquanto ele concebe isso como um contrassenso, já que:

[...] é a indiferença a esse problema, ainda que disfarçada pelas virtudes da gratuidade cultural, que entrega uma parte crescente da juventude à brutalidade do mercado de trabalho enquanto os mais favorecidos multiplicam as estratégias e os recursos que possibilitam otimizar a rentabilidade de seus estudos. (DUBET, 2008, p. 103).

Não se trata de fazer apologia ao utilitarismo ou ao liberalismo, mas de considerar as condições concretas de existência, de perceber a realidade e não ser conivente com as perspectivas limitadas de integração social com que muitos jovens concluem o ensino médio. É comum dizer-se que os estudos são globalmente úteis e protegem contra o desemprego, mas essa afirmação é muito generalizante e não considera os diferenciais de utilidade entre as diferentes formações. Jovens com diferentes formações no ensino médio têm diferentes perspectivas de integração social. A preocupação com a rentabilidade individual dos percursos escolares, com a utilidade das formações, enseja o projeto de uma escola justa que busca assegurar a igualdade individual das oportunidades e combater a inserção profissional precoce de milhares de jovens todos os anos.

Ao propor a discussão do papel educativo da escola Dubet (2004), pontua que quando a escola deixa de ser um privilégio de uma elite bastante restrita, que se formava exclusivamente para ingressar no ensino superior e ser a classe dirigente da sociedade, quando acolhe as massas, proporcionando-lhe uma escolaridade mais longa e acolhendo jovens das mais diversas situações sociais tem de repensar seu caráter educativo:

É preciso então perguntar-se em que a escola pode ser um espaço de educação e de cultura na instrução e mais além, nas atividades culturais e esportivas, na organização da própria vida escolar, no atendimento aos alunos fora da classe. (DUBET, 2004, p. 52)

Para Dubet (2004), quando ocorre a quase universalização do ensino médio é preciso pensar que a formação a ser promovida, precisa incluir conteúdos, cultura,

esporte e, se necessário, também a educação técnica. Concebe que a formação deve ser ampliada, que todos devem ter direito a ela sem serem julgados por seu desempenho escolar, sendo tratados como sujeitos em evolução e não como concorrentes em disputa.

Embora não seja favorável a ele, Dubet (2004), pontua que se optar-se pela manutenção do modelo meritocrático, é preciso ter consciência de seus limites e contradições, percebendo que esse modelo de justiça escolar é difícil de ser realizado, e precisa ser aperfeiçoado porque anula outros princípios de justiça igualmente desejáveis. Nesse sentido, ele defende a articulação de outros princípios de justiça com o modelo meritocrático, propõe a dose de discriminação positiva, a igualdade distributiva das oportunidades e a garantia do acesso a bens escolares fundamentais: um mínimo escolar, além da preocupação com a utilidade dos diplomas, entendida aqui como possibilidades de mesma formação ou de formações igualmente rentáveis para todos os jovens.

Existe na pesquisa aqui desenvolvida um ponto de tangência com Dubet (2004,) com relação à discriminação positiva, à proposição da igualdade distributiva das oportunidades, à garantia da cultura comum e à defesa de um ensino médio único para todos os jovens, como forma de perceber que hoje temos jovens com múltiplas realidades sociais na escola e que precisamos oportunizar por meio das escolas que, independente das desigualdades de origem, tenham condições mais igualitárias de formações e carreiras, buscando reduzir tanto quanto possível as desigualdades escolares e suas consequências sobre as experiências sociais juvenis.

Pensando as condições brasileiras a partir dos dados estatísticos já mencionados, pondera-se que para que possamos oferecer formações mais igualitárias é preciso primeiro conceber a educação de qualidade como direito de todos. Se isso existisse de fato, poderíamos eliminar a meritocracia do sistema escolar, porém, sem essas condições, muitas vezes ela ainda se faz presente como possibilidade de projeção sociocultural da juventude.

Para que a escola seja mais justa Dubet (*et. al.* 2012), concebem que é preciso não só alterar seu funcionamento, no que tange à extinção da meritocracia, como relativizar a influência das qualificações escolares, para que estas “[...] não determinem a totalidade dos percursos dos indivíduos. (DUBET, *et. al.* 2012, p. 67)”. Para isso, seria necessário permitir que outros processos de formação, orientação e seleção se tornassem critérios de acesso às oportunidades de ingresso na

universidade, de colocação no mercado de trabalho de inserção e participação social. Tirando, assim, o monopólio do sistema escolar de definir o mérito e o valor dos indivíduos.

O intuito, ao longo desse trabalho é analisar a influência da escola para a constituição das experiências sociais dos jovens após a conclusão do ensino médio. Não é possível conceber que suas experiências sociais se restrinjam às suas experiências no sistema escolar e no mercado de trabalho. Contrariamente, entende-se que suas experiências sociais se constituem pelas suas vivências em múltiplos espaços e se referem às múltiplas dimensões que constituem o ser humano, se materializando em suas oportunidades de inserção e participação social. As quais, entende-se que atualmente, são constituídas pelas relações de consumo, como discutimos mais adiante.

Para poder consumir, sentir-se socialmente inseridos e participativos, os jovens precisam de dinheiro. Desconsiderando o caso dos jovens que são sustentados pelos pais, para poder ter dinheiro os jovens se não optarem pela via da marginalidade, precisam trabalhar e no mercado de trabalho contemporâneo os diplomas e a meritocracia prevalecem como critérios de seleção, assim como na escola.

Concebeu-se que a seleção quer para o ingresso na universidade, quer no mercado de trabalho ou na sociedade, devem considerar mais que o domínio de conteúdo ou posse de capital econômico, deve avaliar também habilidades, atitudes, valores e ética (DURAND, 2000; ZARIFIAN, 2003). Nesse aspecto, o mundo do trabalho parece estar à frente da escola e da sociedade em si. Enquanto para ambas prevalecem o julgamento e quesito de seleção principalmente pelos aspectos cognitivo e econômico, para o mundo do trabalho a avaliação do indivíduo já é mais abrangente, contemplando também aspectos subjetivos, permitindo a valorização do indivíduo não só por aquilo que sabe ou possui, mas também pelo que é, por suas atitudes, valores e expressão.

No mundo do trabalho, é muito presente atualmente, a avaliação por competências, pois se entende que uma competência envolve a “CHAVE” – Conhecimento, Habilidades, Atitudes, Vontade e Expressão. (MACARENCO E DAMIÃO, 2008). Muitas empresas procuram selecionar sujeitos muito mais por critérios subjetivos como atitudes, vontade e expressão, pois consideram que é mais importante selecionar colaboradores com uma postura que se afine à cultura organizacional, do que com conhecimentos. Nesse sentido, é prática corrente hoje

que as empresas contratem colaboradores pelos aspectos subjetivos já mencionados e ofereçam a formação cognitiva, havendo grandes investimentos em educação corporativa.

Há uma grande oferta de qualificação profissional, oferecida tanto pelo governo (ProUni, Projovem, Pronatec, etc), como pela iniciativa privada (educação corporativa), pela iniciativa público-privada (Sistema S) e também pelas Organizações Não Governamentais (ONG's), mas pesquisas mostram que muitos jovens que participam dos programas de qualificação profissional depois não conseguem colocação no mercado de trabalho ou não conseguem na área de formação (TARTUCE, 2007; GERALDO, 2010). Entende-se que, muitas vezes, a dificuldade de inserção profissional não ocorre por falta de qualificação profissional, mas por falta de atitudes, vontade e expressão adequadas ao mercado de trabalho.

Defende-se aqui a oferta de ensino médio regular integrado à educação profissional e em tempo integral (FRIGOTTO e CIAVATTA 2011), e na perspectiva da educação integral, oferecendo um currículo mínimo comum (DUBET, 2008), – que seja articulado com as demais formas de avaliação conteudista vigentes na nossa sociedade, portanto nivelados com o ENEM e vestibulares de modo geral – formação profissional técnica, sem seletividade para ingresso e na área escolhida por cada jovem e, ainda, atividades diversificadas relacionadas ao âmbito da cultura e do esporte como regra geral, como diretriz única de formação de nível médio para todos os jovens, de todos os grupos sociais, quer na escola pública, quer na escola privada.

Nessa direção, entende-se que a promoção de uma formação integral dos jovens depende da mudança dos princípios que orientam as políticas educacionais, da mudança do funcionamento da escola e sua estrutura, de mudança do currículo, mudança dos métodos avaliativos dentro e fora da escola.

4. RETRATOS SOCIAIS DOS JOVENS BRASILEIROS

A pesquisa Agenda Juventude Brasil: pesquisa nacional sobre perfil e opinião dos jovens brasileiros, realizada em 2013 e conduzida por Helena Wendel Abramo *et al.*, foi uma das estratégias da Secretaria Nacional da Juventude para buscar compreender quem são os jovens brasileiros, como vivem, quais são seus sentimentos, percepções e principais demandas com vistas à constituição de uma Política Pública de Juventude – PPJ que dialogue com a realidade dos nossos jovens.

Além de traçar o perfil da juventude brasileira, esse estudo se preocupou em buscar apreender as tendências de comportamento e a opinião dos jovens. A pesquisa foi realizada junto aos jovens de 15 a 29 anos¹⁴, tendo como ano de referência 2012. Nesse ano, de acordo com a PNAD, havia 48,85 milhões de jovens nessa faixa etária, ou seja, este grupo compunha ¼ da população brasileira (198,7 milhões). A pesquisa foi realizada por meio de questionários e entrevistas.

Sabemos que a sociedade brasileira é perpassada pela diversidade e desigualdades. Com os jovens, a situação é semelhante: existem uma grande diversidade e muitas desigualdades. Buscando compreender a heterogeneidade em que vivem os jovens brasileiros, vamos observar alguns dados.

4.1 UM OLHAR ESTATÍSTICO SOBRE A SITUAÇÃO SOCIAL DOS JOVENS

Segundo Abramo *et al.* (2013), 20% dos jovens tinham de 15 a 17 anos, 47% tinham de 18 a 24 anos e 33% de 25 a 29 anos. Com relação ao sexo, 50,4% da amostra eram do sexo feminino e 49,6%, do sexo masculino. Já com relação à cor/raça, 34% se declararam brancos, 45% se declararam pardos, 15% pretos e as respostas referentes a amarelos e indígenas não pontuou. Quanto à religião, 56% se declararam católicos, 27% evangélicos, 2% espíritas/kardecistas, 3% outras, 15%

¹⁴ De acordo com o artigo 227 da Constituição Brasileira, são consideradas jovens as pessoas entre 15 e 29 anos.

declararam não ter religião, mas acreditar em Deus e 1% se declarou ateu. Com relação à região de domicílio, 85% moravam na cidade e 15% no campo. Já acerca do estado civil, 66% estavam solteiros, 32% eram casados ou viviam com cônjuges e 2% eram separados. Com relação ao domicílio 61% dos jovens moravam com os pais e 39% moravam sem os pais. Cruzando esses números com os números referentes ao estado civil, observamos que os índices de jovens casados e separados somam 34%, ou seja, é menor que o número de jovens que não vivem com os pais. Talvez isso possa sinalizar que muitos jovens solteiros não vivem mais com os pais e que não saem de casa apenas para casar.

Segundo Barreira (1999, p. 54), enquanto 80,6% dos jovens da classe A moram com o pai e a mãe, entre os jovens da classe E apenas 48,9% vivem a mesma situação. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em suas pesquisas, situa essa variável como a posição ocupada no domicílio, pois tal variável serve para embasar uma série de análises, sobretudo quando pensamos na condição juvenil. Afinal, uma é a realidade do jovem que mora com os pais, tem uma situação financeira supostamente estável e pode se dedicar somente aos estudos até a conclusão do ensino superior; outra é a situação do jovem que mora com os pais na condição de arrimo, ou seja, precisa trabalhar para contribuir para a renda familiar. E, mais diversa ainda é a situação dos jovens que ocupam a posição de chefes de famílias, muitas vezes tendo de bancar companheiros (as) e/ou filhos ou até os pais. Essas situações precisam ser analisadas ao discutirmos a posição do jovem na sociedade.

Tabela 12 – Alguns aspectos das experiências sociais dos jovens – por idade

15 - 17 anos	Estuda	85%
	Trabalha	22%
	Casado ou vive com cônjuge	2,8%
	Tem filho	6,1%
18 - 24 anos	Estuda	33%
	Trabalha	54%
	Casado ou vive com cônjuge	33%
	Tem filho	33%
25 - 29 anos	Estuda	14%
	Trabalha	72%
	Casado ou vive com cônjuge	50%
	Tem filho	58%

Fonte: Abramo *et al.* (2013).

Os dados acima permitem verificar que ocorre uma grande diversidade de condições de vida entre os jovens. Entre os jovens de 15 a 17 anos, a dimensão mais importante em suas vidas parece ser a escola, pois mais de 80% estudam, apenas pouco mais de 20% trabalham, pouco mais de 5% tem filho e menos de 3% são casados ou vivem com cônjuge. A partir desses dados, depreende-se que a maior parte dos jovens nessa faixa etária provavelmente vive com os pais e dedica-se exclusivamente aos estudos.

Entre os jovens de 18 a 24 anos, os números ilustram outro cenário. Apenas 33% estudam, mais da metade trabalham e cerca de 33% deles são casados ou vivem com cônjuge e têm filho. Nesse grupo etário, a escola tem ênfase menor do que o trabalho e é muito mais expressivo do que no grupo anterior o índice de jovens casados e que tem filho.

Já entre os jovens de 25 a 29 anos, mais de 66% trabalhavam, menos de 20% estudavam, metade era casada e mais da metade tinha filhos. Para esse grupo, o trabalho parece ser a dimensão mais importante de suas vidas. Poucos estudavam e muitos deles parecem constituir família e serem chefes de domicílios.

Esses números sugerem que os mais jovens, em sua maioria, residem com os pais e têm como principal preocupação os estudos. E que, com o aumento da idade e conclusão do ensino médio, muitos mudam de estado civil, passam a constituir família e têm como principal dimensão de suas vidas o trabalho.

Tabela 13 – Alguns aspectos das experiências sociais dos jovens – por sexo

Homens	Estuda	37%
	Trabalha	65%
	Casado ou vive com cônjuge	27,4%
	Tem filho	28,0%
Mulheres	Estuda	37%
	Trabalha	42%
	Casado ou vive com cônjuge	37,4%
	Tem filho	54%

Fonte: Abramo *et al.* (2013).

Fazendo a análise dos mesmos critérios das trajetórias dos jovens, mas observando as diferenças por sexo, percebemos que, embora os índices de homens e mulheres que estudavam sejam iguais (37%), o índice de jovens que trabalhavam é bem maior entre os homens (65%) do que entre as mulheres (42%). E os índices de jovens que são casados ou vivem com cônjuges e que têm filhos são maiores entre as mulheres (37,4% e 54%) do que entre os homens (27,4% e 28%). Esses números indicam que, apesar de estarem tão presentes na escola quanto os homens, as mulheres têm uma presença menor no mundo do trabalho. E existem mais mulheres jovens casadas ou com cônjuges e com filhos do que homens. Desse modo, podemos entender que, ainda que as mulheres hoje tenham uma escolaridade maior e estejam mais presentes no mundo do trabalho do que em tempos passados, muitas delas ainda deixam de trabalhar fora para se dedicar à casa e aos cuidados dos filhos.

De modo global, 40% tinham filhos, mas esse índice varia muito por sexo. Com esse critério, 28% dos homens jovens eram pais, enquanto 54% das mulheres jovens eram mães. Observa-se que, além de as mulheres já terem maiores experiências com filhos, esse índice é maior entre as mulheres com maior idade.

Sobre a situação socioeconômica, 4% se declararam extremamente pobres, 9% se declararam pobres, 16% como vulneráveis, 17% como baixo estrato médio, 15% como médio estrato médio, 17% como alto estrato médio, 9% como baixo estrato alto e 2% como alto estrato alto. Esses números sugerem que 29% viviam nos estratos baixos, aproximadamente 50% nos estratos médios e 11% nos estratos altos. Isso demonstra a grande diversidade de situações em que vivem os jovens brasileiros. Se metade dos jovens brasileiros vivia nos estratos médios e isso de alguma maneira

pode ser considerado positivo, não podemos ignorar quase 33% dos jovens brasileiros que viviam nos estratos baixos.

Já com relação à escolaridade propriamente, 16% declararam ter até o ensino fundamental incompleto, 11% o ensino fundamental completo, 21% o ensino médio incompleto, 38% o ensino médio completo e 13% o ensino superior (incompleto até pós-graduação). De acordo com Abramo *et al.* (2013), comparando a escolaridade dos jovens de 15 a 24 anos em 2003 e 2013, temos os seguintes índices: em 2003, 41% dos jovens tinham até o ensino fundamental (completo ou incompleto), 52% o ensino médio (completo ou incompleto) e 6% o ensino superior (completo ou incompleto), em 2013, 29% dos jovens tinham até o ensino fundamental (completo ou incompleto), 60% o ensino médio (completo ou incompleto) e 10% o ensino superior (completo ou incompleto). Observa-se a diminuição do percentual de jovens com níveis de escolaridade mais baixos e elevação do percentual de jovens com escolaridade mais alta.

Considerando que 20% tinham de 15 a 17 anos e, supostamente, deveriam estar cursando o ensino médio, 47% tinham de 18 a 24 anos e já deveriam ter concluído o ensino médio e 33% tinham de 25 a 29 anos, podemos observar uma séria defasagem idade-série.

Aos 20% de jovens de 15 a 17 anos, deveria corresponder os 21% de jovens com o ensino médio incompleto porque deveriam estar cursando-o. Porém, temos 27% de jovens com a escolaridade máxima de ensino fundamental. O que significa que estão fora da escola ou na série atrasada. De todo modo, isso indica uma significativa defasagem idade-série. Quando observamos que apenas 51% dos jovens haviam concluído o ensino médio enquanto 80% dos jovens já tinham mais de 18 anos, o índice de defasagem idade-série mostra-se ainda mais agravante.

Tabela 14 – Condição de atividade dos jovens de 15 a 29 anos

PEA*	Trabalha	Trabalha e estuda	14%
		Trabalha e não estuda	40%
	Desempregado/a	Desempregado e estuda	8%
		Desempregado e não estuda	12%
Não PEA	Não trabalha nem procura	Só estuda	15%
		Não estuda	11%

Fonte: Abramo *et al.* (2013).

* População Economicamente Ativa

Observando os dados referentes à condição de atividade, percebemos que 74% dos jovens compunham a População Economicamente Ativa – PEA, ainda que 12% desses não estivessem trabalhando nem estudando, mas estavam ao menos à procura de trabalho. Observa-se que 26% não participavam da PEA, mas, desses, 15% estavam estudando. Porém, temos um percentual de 11% de jovens que não trabalhavam, não estudavam nem procuravam trabalho. São os denominados jovens “nem, nem, nem”. Essa situação de não trabalhar, não estudar nem procurar pode ter diferentes interpretações, pois, se ela resulta de uma opção, a análise é uma, mas, se é uma situação involuntária, a análise é outra.

Tabela 15 – PEA / Não PEA e *status* de estudo por faixa etária

15 - 17 anos	PEA*	Trabalha	222%
		Estuda	116%
		Não estuda	66%
	Não PEA	Estuda	449%
		Não estuda	66%
18 - 24 anos	PEA	Trabalha	554%
		Estuda	115%
		Não estuda	339%
	Não PEA	Estuda	110%
		Não estuda	112%
25 - 29 anos	PEA	Trabalha	772%
		Estuda	113%
		Não estuda	661%
	Não PEA	Estuda	11%
		Não estuda	112%

Fonte: Abramo et al. (2013).

* População Economicamente Ativa

Analisando a condição de atividade e o *status* de estudo por faixa etária, é possível fazer uma análise mais detalhada. Percebemos que entre os jovens de 15 a 17 anos – idade em que supostamente deveriam estar cursando o ensino médio – 65% estudavam, 22% trabalhavam e 12% não trabalhavam nem estudavam. Quase 2/3 estudavam, pouco mais de 1/5 trabalhavam e pouco mais de 1/10 não trabalhavam nem estudavam. Por que esses jovens não estariam trabalhando nem estudando? E o que estariam fazendo numa fase em que deveriam estudar?

Passando aos jovens de 18 a 24 anos, vemos que 54% trabalhavam, 25% estudavam e 51% não estudavam. Numa faixa etária em que supostamente já deveriam ter concluído o ensino médio e poderiam estar cursando o ensino superior, observamos que mais da metade não estudava, mais da metade já trabalhava e 12% não trabalhavam nem estudavam. O que talvez possa sugerir que ocupem cargos de nível médio, os quais normalmente possuem salários menores, menos direitos trabalhistas e maior precariedade. Não conseguimos realizar tal análise, pois a pesquisa não traz informações sobre os postos de trabalho que ocupam. E, entre os jovens de 25 a 29 anos, percebemos que 72% trabalhavam, 14% estudavam e 73% não estudavam. E havia ainda 12% que não trabalhavam nem estudavam. Notamos que, conforme aumenta a idade, vai diminuindo o número de jovens que estudam e aumenta o número de jovens que trabalham.

Segundo Pochmann (2000, p. 22), existem duas possibilidades de utilização do tempo de vida: atividade e inatividade. A atividade está associada à inserção profissional, referindo-se à busca por uma colocação no mercado de trabalho ou ao trabalho em si. A inatividade caracteriza-se pelo não exercício do trabalho nem a busca por uma colocação no mercado de trabalho. Essas noções coincidem com a noção de tempo livre, empregada por Marx (1978) como oposição ao tempo de trabalho. Nessa direção, é importante atentarmos aos fatores associados a ambas as situações.

Um jovem pode buscar inserção profissional por interesse ou por necessidade financeira. Já a inatividade nem sempre é uma alternativa real para todos. Jovens com melhores condições econômicas têm maiores possibilidades de optarem pela

inatividade, enquanto para os jovens pobres, na maioria das vezes, a atividade é uma necessidade que afasta a possibilidade de escolher entre trabalhar e não trabalhar¹⁵.

Se, de modo global, aproximadamente $\frac{3}{4}$ dos jovens participam da PEA e $\frac{1}{4}$ não participa, e se, entre os que não participam da PEA, temos 11% de jovens que não trabalham nem procuram trabalho e também não estudam, é interessante tentarmos entender esse fenômeno.

Pochmann (2000), pontua que, entre as décadas de 1940 e 1970, ocorreram dois movimentos: o aumento dos jovens que estudavam e a diminuição dos jovens que trabalhavam. Nesse período, ocorria no Brasil o processo de industrialização nacional e, conseqüentemente, maior geração de emprego e renda (ainda que desigual). Paralelamente, houve aumento do gasto público e da oferta educacional. Dessa forma, o financiamento do tempo livre dos jovens foi favorecido. Nas décadas subsequentes (1980 e 1990), ocorreu elevação de 39,9% na taxa de atividade entre os jovens (POCHMANN, 2000). Essa elevação da participação dos jovens na população economicamente ativa refletia a realidade nacional, um contexto de desemprego e precarização do trabalho assalariado (criação de postos de trabalho precários e baixos salários). De acordo com SNJ (2014), a taxa de atividade entre os jovens caiu de 66,9% em 1995 para 63,5% em 2013.

¹⁵ Nos capítulos subsequentes, realizamos a análise das trajetórias dos jovens que foram entrevistados para esta pesquisa especificamente e abordaremos mais profundamente a questão da situação ocupacional.

Tabela 16 – Critérios da condição de atividade

15 - 17 anos	Nunca trabalhou nem procura	46%
	Já trabalhou e não procura	9%
	Procura	23%
	Trabalha	22%
18 - 24 anos	Nunca trabalhou nem procura	10%
	Já trabalhou e não procura	12%
	Procura	24%
	Trabalha	54%
25 - 29 anos	Nunca trabalhou nem procura	4%
	Já trabalhou e não procura	10%
	Procura	14%
	Trabalha	72%

Fonte: Abramo *et al.* (2013).

Observando os números, podemos perceber que o índice de jovens que nunca trabalharam nem procuravam era maior entre os jovens com menor idade. Também percebemos que o índice de jovens que estavam trabalhando cresce de acordo com o aumento da idade. Em contrapartida, o índice de jovens à procura de trabalho é maior entre os jovens com menor idade. Assim, comparando os dados das duas últimas tabelas, pode-se pensar que, para os mais jovens, a preocupação maior tem sido com os estudos. Já os mais velhos, estão menos presentes na escola e mais presentes no mundo do trabalho. Também se observou que é entre os mais novos que ocorrem os maiores índices daqueles que buscavam uma inserção profissional. As dificuldades de inserção profissional são maiores para os jovens do que para o total da população economicamente ativa (REIS, 2013).

Tabela 17 – Como os jovens de 15 a 29 anos conseguiram o primeiro emprego

Com ajuda dos pais ou parentes	40%
Através de amigos ou vizinhos	36%
De porta em porta/ vendo placas nas ruas	10%
Por anúncio em jornal impresso	3%
Através da escola/universidade	3%
Pelo Programa Jovem Aprendiz	1%
Por anúncio ou oferta via internet	1%
Projetos sociais/programas de governo	1%
Através do currículo	1%
Através da agência de emprego	1%
Através de estágio	1%
Outros	2%

Fonte: Abramo *et al.* (2013).

Percebeu-se que, para a maioria dos jovens brasileiros, a inserção profissional é precoce. Como será que ocorre essa inserção profissional? Os números mostram que quase $\frac{3}{4}$ dos jovens conseguiram o primeiro emprego por meio das relações interpessoais: apoio de familiares, parentes, amigos ou vizinhos. Aqueles que conseguiram emprego por uma busca pessoal, porta a porta ou por anúncios e sem nenhuma intermediação somaram 10%, um índice expressivo quando comparado ao índice de 1% referente às instâncias destinadas à inserção profissional como agências de emprego ou de estágio e o Programa Jovem Aprendiz. Neste sentido, a rede de relacionamentos e a iniciativa pessoal se mostram como fatores de destaque para a inserção profissional juvenil.

Tabela 18– Dificultadores na procura de trabalho pelos jovens de 15 a 29 anos

	Homem	Mulher	Branco	Negro	Urbano	Rural
Falta de experiência	42%	43%	42%	42%	44%	36%
Distância/ dificuldade de acesso	26%	21%	26%	23%	22%	28%
Escolaridade Insuficiente	24%	21%	19%	23%	22%	25%

Fonte: Abramo *et al.* (2013).

As indicações dos canais pelos quais os jovens conseguiram o primeiro emprego sinalizaram que existem muitas dificuldades quando não se tem uma rede de relacionamentos que favoreça tal inserção. Entre os três principais dificultadores na busca de trabalho indicados pelos jovens, notamos que, independente do critério de refinamento de análise (gênero, raça/cor, ou região de residência), a falta de experiência é o principal gerador de dificuldades, tanto para homens e mulheres quanto para brancos e negros, assim como para jovens da cidade e jovens do campo. Em segundo lugar, aparecem a distância e a dificuldade de acesso. A escolaridade insuficiente aparece em terceiro lugar. Portanto, a rede de relacionamentos, a experiência profissional, os locais de residência e a escolaridade são fatores determinantes para a inserção profissional dos jovens.

Segundo Abramo *et al.* (2013), no momento de coleta dos dados, 46%¹⁶ dos jovens pesquisados não estavam trabalhando, embora 26% tenham declarado que não estavam procurando trabalho. Buscando compreender essa condição de não trabalho, foram obtidos os seguintes números:

¹⁶ De acordo com o gráfico “Condição de atividade” da Pesquisa Agenda Juventude Brasil 2013 (p. 24), no ato da pesquisa havia 8% de jovens desempregados que estudavam e 12% de desempregados que não estudavam e 26% de jovens que não trabalhavam nem procuravam, mas na hora de somar os desempregados eles consideraram um total de 47%, quando na realidade a soma dá 46%. Acredita-se ter sido algum erro de digitação ou diagramação. Mas vamos considerar a soma correta: 46%.

Tabela 19 – Situação dos jovens que não trabalhavam com relação ao trabalho

Nunca fez nenhum trabalho remunerado e não está procurando trabalho	32%
Nunca trabalhou, mas está procurando trabalho	12%
Já trabalhou e está procurando trabalho	33%
Já trabalhou, mas não está procurando trabalho	23%

Fonte: Abramo *et al.* (2013).

Nota-se que, entre os jovens que não estavam trabalhando, a maioria (55%) não estava procurando trabalho. Interessante seria se tivéssemos a motivação dessa condição, mas a pesquisa não aprofundou essa questão.

Entre os 20% de jovens que não estavam trabalhando, mas estavam à procura de trabalho e são, por isso, considerados desempregados, examinemos o tempo e a forma como buscavam uma colocação profissional.

Tabela 20 – Forma de procura por trabalho

Recorre a amigos e parentes	48%
Recorre à agência pública de emprego	23%
Internet	23%
Recorre à agência privada de emprego	19%
Classificados de jornais	19%
Enviando / colocando currículos nas empresas	12%
Concursos públicos	8%
Indo diretamente nas empresas	6%
Escola / universidade	6%
Pelo CIEE – Centro de Integração Escola Empresa	1%
Outras	3%

Fonte: Abramo *et al.* (2013).

Pode-se perceber que quase metade dos jovens que procuram emprego aposta na rede de relacionamentos para conseguir um engajamento profissional.

Considerando que, entre aqueles que já estavam trabalhando, 76% conseguiram uma colocação graças à rede de contatos, essa investida parece bem pertinente.

Se em décadas anteriores uma pessoa que possuía um certificado de curso técnico tinha grande facilidade para encontrar um bom emprego, atualmente nem mesmo um diploma de nível superior é garantia de empregabilidade. Isso decorre do conjunto de transformações que têm ocorrido no mundo. De um lado, temos um avanço brutal da tecnologia, de outro, temos uma população com níveis de escolaridade mais elevados. O produto disso é um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e seletivo. Além da diminuição da oferta de vagas, decorrente da substituição de pessoas por equipamentos tecnológicos nos postos de trabalho, hoje, quando as empresas pensam em contratar, elas se deparam com um grande número de candidatos. Nesse contexto, os processos seletivos se tornam cada vez mais rigorosos, e é cada vez mais comum a contratação de mão de obra altamente especializada por baixos salários. Pochmann (2000) argumenta que a exigência de maior escolaridade não decorre da complexificação das ocupações, mas da famosa lei da oferta e da procura. E a situação profissional dos trabalhadores está se tornando cada vez mais precária. Buscando perceber as motivações que levam os jovens a procurar trabalho, foram obtidos os seguintes números:

Tabela 21 – Motivações para a procura por trabalho

Necessidade	32%
Independência	25%
Realização pessoal	20%
Crescimento	14%
Obrigações	4%
Direito	4%
Exploração	0,3%

Fonte: Abramo *et al.* (2013).

Nota-se que para 1/3 dos jovens a busca por trabalho é uma questão de necessidade e para 63% a busca é motivada pelos desejos de independência, realização pessoal, crescimento e direito ao trabalho. Não somam 5% as motivações

associadas a uma concepção negativa do trabalho (obrigação e exploração). A grande maioria dos jovens – aproximadamente 2/3 - parece ter uma concepção positiva do trabalho, associando a sua busca a fatores socioculturais ou psicológicos que parecem agregar sentido às suas vidas. E quando conseguem trabalho em que condições ocorrem tais inserções?

Tabela 22 – Perfil da PEA formal e informal segundo estrato de renda, cor/raça e sexo entre os jovens de 15 a 29 anos

	Homem	Mulher	Branco	Negro	Estrato Baixo	Estrato Médio	Estrato Alto
Formal	49%	35%	49%	39%	22%	49%	65%
Informal	26%	22%	19%	27%	32%	23%	16%
Outros	3%	2%	2%	2%	4%	1%	2%

Fonte: Abramo *et al.* (2013).

Os percentuais referentes à formalidade da PEA entre os jovens, demonstram uma situação de vantagem no mercado de trabalho dos homens sobre as mulheres, dos brancos sobre os negros e daqueles com melhor condição econômica sobre aqueles com condições mais restritas. De modo que talvez possamos dizer que a situação ocupacional é fortemente perpassada pelas questões de gênero, raça/cor e classe social.

A falta de linearidade na transição para a vida adulta torna complexa a própria definição de juventude. Se, como sugere Freitas (2005), na concepção clássica da sociologia a inserção no mundo adulto implica concluir os estudos, viver do próprio trabalho, estabelecer residência própria, casar e ter filhos, hoje o que se verifica são trajetórias não lineares das fases da vida. Há casos em que os filhos vêm antes do casamento, ou o casamento ocorre antes da inserção profissional e os jovens casados permanecem residindo com os pais, entre outras situações.

Para melhor compreendermos a constituição das experiências sociais dos jovens, temos que refletir sobre diversos aspectos, entre os quais percurso de formação, aspectos culturais e psicológicos. Observemos alguns dados:

Tabela 23 – Percepções dos jovens de 15 a 29 anos sobre a contribuição da escola para suas vidas

	Nada	Pouco	Mais ou menos	Muito
Conhecer seus direitos e deveres	4%	12%	26%	58%
Se preparar para o ENEM ou vestibular	11%	12%	26%	51%
Comunicar melhor	2%	6%	21%	71%
Ganhar dinheiro no futuro	5%	13%	25%	57%
Ajudar a melhorar o Brasil	6%	14%	30%	50%
Fazer amigos	3%	8%	27%	62%
Entender a realidade	2%	8%	29%	61%
Cotidiano	3%	10%	21%	56%
Futuro profissional	3%	10%	21%	66%
Conseguir trabalho	4%	8%	26%	62%

Fonte: Abramo et al. (2013).

As percepções dos jovens sobre a contribuição da escola para suas vidas demonstram que eles consideram a escola muito importante. Todos os aspectos pesquisados: compreensão da realidade, exercício da cidadania, continuidade dos estudos, trabalho, carreira, estabilidade financeira e sociabilidade obtiveram índices acima de 50% como muito influentes.

Nesse sentido, a escola é percebida como espaço de preparação para a vida profissional, como espaço privilegiado de constituição de redes de relações e interações sociais e também como espaço de aquisição de conhecimento, já que 61% indicaram que a escola contribuiu para que entendessem a realidade e 58% indicaram que a escola os ajudou a conhecer seus direitos e deveres.

Tabela 24 – Frequência dos jovens de 15 a 29 anos a cursos de formação extraescolar

	Frequenta	Frequentou	Nunca Frequentou
Esportivos (academia, futebol etc.)	13%	33%	53%
Informática (<i>software</i> ou <i>hardware</i>)	5%	54%	40%
Artístico (teatro, dança, música etc.)	5%	18%	77%
Língua estrangeira (inglês, espanhol etc.)	5%	21%	74%
Cursinho pré-vestibular	4%	11%	85%
Outro	2%	0%	98%

Fonte: Abramo et al. (2013).

Acerca da frequência a cursos extraescolares, percebe-se facilmente que a grande maioria nunca frequentou nenhum tipo de curso, exceção feita ao curso de informática, o qual é ou foi frequentado por pouco mais da metade. No caso da informática, além do uso cotidiano, parece haver também expectativas profissionais, já que hoje no mundo do trabalho os processos são altamente informatizados.

Tabela 25 – Frequência dos jovens de 15 a 29 anos - atividades de cultura, lazer e passeio.

	Sim, nos últimos 30 dias	Sim no último ano, mas não no último mês	Sim, mas não nos últimos 12 meses	Nunca foi ou fez na vida
Passear em parques e praças	61%	22%	13%	5%
Festa em casa de amigos	55%	28%	13%	4%
Missa, culto religioso, sessão espírita	54%	21%	20%	5%
Bar com os amigos	41%	18%	15%	26%
Passeio a <i>shopping center</i>	40%	22%	19%	18%
Dançar em baile/danceteria	28%	23%	23%	26%
Cinema	19%	25%	28%	28%
Viajar no fim de semana	19%	31%	34%	15%
Show de música brasileira	13%	21%	31%	35%
Show de <i>rock</i> , pop, <i>funk</i> etc.	9%	12%	17%	62%
Jogo de futebol em estádio	9%	11%	22%	58%
Biblioteca (sem ser da escola)	8%	9%	24%	59%
Parques de diversões (do tipo <i>Playcenter</i>)	8%	20%	38%	34%
Teatro	4%	7%	24%	65%
Exposição de fotografia	3%	6%	19%	71%
Circo	2%	11%	42%	44%
Concerto de música clássica	1%	12%	12%	84%

Fonte: Abramo *et al.* (2013).

Observando os números referentes aos lugares que os jovens costumam frequentar, notamos que os lugares mais frequentados por eles são: parques e praças públicas, reuniões religiosas, festa em casa de amigos, bares e *shoppings centers*. E os lugares menos frequentados são: teatro, exposições, circo e concerto musical. O que podemos inferir desses dados é que a maioria dos jovens costuma frequentar espaços públicos ou espaços destinados ao consumo. E, se é que se pode falar assim, são espaços que são social e culturalmente dedicados para a circulação do povo. Os espaços menos frequentados por eles são aqueles que, além de geralmente ter acesso pago, são considerados destinados às pessoas das classes altas para aquisição de cultura erudita.

Tabela 26 – Percepções dos jovens de 15 a 29 anos sobre fatores mais importantes para a vida hoje, para garantir seus direitos e para melhorar de vida

	A vida hoje	Garantir direitos	Melhorar de vida
O apoio da família	75%	21%	40%
O esforço pessoal	69%	31%	68%
Ter capacidade de fazer coisas inovadoras	17%	18%	26%
O apoio dos amigos ou de conhecidos	14%	12%	10%
As políticas de governo	9%	47%	15%
Mudanças no sistema econômico	8%	25%	23%
Sua participação em organizações ou movimentos sociais	4%	20%	8%
O apoio de entidades assistenciais	3%	21%	7%

Fonte: Abramo et al. (2013).

Com relação à reflexão sobre suas perspectivas de vida, os jovens indicaram que consideram que, no momento, a família é o fator mais importante, seguido do esforço pessoal. Já para garantir seus direitos, apontaram as políticas governamentais

como o fator mais importante seguido do esforço pessoal. E, para melhorar de vida, consideraram como o fator mais importante o esforço pessoal. Em outras palavras, apesar de reconhecerem sua dependência em algumas instâncias como a família no momento atual e o governo no que se refere ao aspecto jurídico/legal, mesmo nesses âmbitos os jovens apontaram o esforço pessoal como um fator importante. E apontaram o esforço pessoal como o fator mais decisivo para mudarem de vida. Esses apontamentos sugerem uma postura de assumir a responsabilidade pela condução da própria vida. E, talvez, daí derive uma autorresponsabilização pelos êxitos e frustrações pessoais. Essa atitude de assumir o destino da própria vida é característica das sociedades regidas por políticas neoliberais. Também pode sugerir que atribuem grande influência à subjetividade. Nesse sentido, é importante refletirmos sobre as perspectivas de inserção e participação social dos jovens.

5 PERSPECTIVAS DE INSERÇÃO E PARTICIPAÇÃO SOCIAL DOS JOVENS

Atualmente, muito se fala sobre os jovens; criaram-se as Políticas Públicas de Juventude (PPJ), mas é importante analisarmos como os jovens realmente estão vivendo, quais suas reais perspectivas de inserção e participação social.

Vimos que os jovens atrelam suas perspectivas de vida principalmente à família, ao esforço pessoal e às políticas de governo. Vimos também que avaliam que a escola contribui muito para suas vidas, em múltiplos aspectos. Considerando a escola como a principal forma de intervenção governamental sobre a juventude, discutiremos as implicações da cultura, da família, da escola e da subjetividade para a constituição de suas experiências sociais.

5.1 CARACTERÍSTICAS DA INSERÇÃO E PARTICIPAÇÃO SOCIAL DOS JOVENS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: O FENÔMENO DA JUVENILIZAÇÃO SOCIAL

Ainda que a juventude abrigue uma multiplicidade de condições daqueles que as vivenciam, sua definição, além de uma construção sociocultural, implica também um aparato jurídico, administrativo e institucional.

Para Peralva (1997, p. 20):

É preciso, não obstante, reconhecer que os fundamentos da sociologia da juventude estão originalmente ligados a uma representação da ordem social, e do lugar dos grupos etários e suas responsabilidades respectivas na preservação dessa ordem, na sua observância, na ruptura com relação a ela, ou na sua transformação.

Isso significa que o tema da juventude vem à discussão sempre evocando as questões da ordem social, dos papéis sociais, das rupturas e ou permanências, “Quer o passado imprima ao futuro o seu significado, quer o futuro se imponha ao passado como perspectiva de renovação”. (PERALVA, 1997, p. 20).

Pensando sobre as diferentes fases da vida, Arendt (1997), afirma que essas fases são interdependentes e hierarquizadas na constituição do ciclo da vida. Além

de uma fase advir da outra, a autora entende que as gerações mais velhas são responsáveis pela inserção das gerações mais novas no mundo. Já essas são responsáveis pela manutenção do mundo que foi construído pelas gerações precedentes. Daí a autora aponta a interdependência e a hierarquia, já que uma depende da outra para existir e a geração mais velha é responsável pela transmissão da cultura historicamente construída. Essa relação implica a valorização da autoridade e do passado.

A ordem moderna invoca o passado como elemento de significação do futuro sob o qual as novas gerações devem ser educadas, porém permitindo a transformação e modernização do mundo. Para Arendt (1997), ao serem concebidos, os filhos não são só introduzidos em um mundo criado pelas gerações precedentes, como também recebem a responsabilidade de fazer sua manutenção. Todavia, nem sempre os interesses são convergentes. Nem sempre as novas gerações apreciam o mundo no qual são introduzidas e, tampouco, querem dar continuidade aos processos iniciados pelas gerações precedentes. Nem sempre as gerações precedentes querem assumir a responsabilidade pelo atual estado de coisas – o qual contribuíram para que existisse – e nem sempre querem permitir as inovações que as novas gerações intentam fazer. Ao não querer assumir a responsabilidade pelo atual estado de coisas, as gerações precedentes, em certa medida, abrem mão de sua autoridade. Daí existe um sério conflito intergeracional: uma nova geração com interesses próprios e que precisa ser educada, e uma geração precedente que não quer assumir a responsabilidade pelo atual estado de coisas nem pela educação das novas gerações.

Pelo acelerado ritmo das transformações contemporâneas parece que a noção de tempo linear e a oposição entre passado e futuro têm dado lugar a um contínuo presente. O que importa é o aqui e o agora.

Pode-se entender as novas configurações do mundo do trabalho e o prolongamento da escolarização como sintomas dessas transformações contemporâneas. Tais transformações influenciam a representação social dos ciclos de vida, conduzindo a um prolongamento da juventude e a postergação da inserção profissional. Essas mudanças parecem incidir de modo mais acentuado sobre os segmentos que foram alvos da ação sistemática do Estado para institucionalizar-se. Nesse caso, a juventude, com a criação das escolas modernas e o prolongamento da escolarização, sofre diretamente os efeitos dessas configurações para poder operar sua inserção e participação social.

Em função das transformações contemporâneas, a cronologização linear do ciclo de vida se altera. As divisões etárias se reconfiguram e implicam também a reorganização dos serviços de proteção social prestados pelo Estado, seja a escola, seja a aposentadoria, principalmente com relação à População Economicamente Ativa – PEA.

Peralva (1997) pontua que o modelo de socialização escolar tal qual o da escola moderna parece estar em obsolescência, ultrapassado, em desconexão com a atual realidade social. Nessa direção, a autora ressalta que a reconfiguração etária decorre também de fatores biológicos, uma vez que, com a elevação da expectativa de vida, todas as definições se reconfiguram e também as instituições, serviços e papéis destinados a cada faixa etária.

Retornando aos jovens, além da progressiva elevação da escolarização, um fato recente que evidencia essa reconfiguração etária característica da sociedade contemporânea é o prolongamento da juventude, que, de acordo com a Lei n.º 12.852 (2013), – que institui o Estatuto da Juventude –, corresponde ao período compreendido entre os 15 e os 29 anos. Para Peralva (1997, p. 23): “O envelhecimento postergado transforma o jovem, de promessa de futuro que era, em modelo cultural do presente”.

Durante muitos anos, difundia-se pela mídia no Brasil, particularmente, a ideia de que o Brasil era o país do futuro e o caminho para o desenvolvimento era a educação das novas gerações. Passados alguns anos, a mesma mídia diz que o futuro já chegou. Hoje somos considerados um país em desenvolvimento, fragilizado por uma crise econômica e política. Ainda não temos educação pública universalizada e de qualidade. Atravessamos um momento de corrupção, inflação e insatisfação social. Mas de concreto nada é feito para mudar a situação e vamos todos nos distraíndo na esfera do consumo, a fim de ostentar a imagem de jovens, belos, saudáveis e bem-sucedidos.

Pochmann (2000) observa, que quando a expectativa de vida era de 50 a 60 anos, considerar jovens as pessoas entre 15 e 24 anos era adequado. Mas essa situação precisou ser repensada, dado que a perspectiva média de vida tem se elevado significativamente. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio em 2012, a expectativa de vida do brasileiro era de 74,6 anos. Nessa conjuntura, cada vez mais a educação passa a ser considerada como requisito permanente da vida toda, não bastando pensar na conclusão dos estudos como uma

fase da juventude, pois, uma vez continuada torna-se cada vez mais necessária às pessoas de todas as faixas etárias. Nesse sentido, o autor entende que a juventude representa mais que a faixa etária de 15 a 24 anos, que não pode ser concebida como simples preparação para a vida adulta ou de transição da escola para o trabalho. O autor entende que a juventude atualmente é mais a “personificação de atitudes individuais e sociais que configuram um estilo de vida e de pensar [...]”. (POCHMANN, 2000, p. 10).

Associado a esse envelhecimento demográfico, ocorre um movimento de valorização da juventude, incentivado, sobretudo, pela mídia e pelo mercado do consumo. A juventude agora é associada a valores e estilos de vida e não mais a uma faixa etária específica. Ainda que haja uma delimitação legal das idades compreendidas pela juventude, isso está mais relacionado à previsão legal daqueles que estarão juridicamente amparados. Socialmente, a juvenilização da sociedade (KEHL, 2004) é um fenômeno à parte, que vai além dos 29 anos e significa muito mais do que uma delimitação etária, significa valores e concepções de mundo.

Para Kehl (2004, p. 55): “A juventude¹⁷ é um estado de espírito, é um jeito de corpo, é um sinal de saúde e disposição, é um perfil de consumidor, uma fatia do mercado em que todos querem se incluir”. A autora pontua que ser jovem hoje ultrapassa os limites etários, está associado a um modo de estar no mundo. Faz referência ao fenômeno da juvenilização da sociedade contemporânea.

Na atual conotação que o termo juventude adquiriu. Ser jovem significa estar engajado socialmente, é estar de acordo com as regras da sociedade capitalista para ter inserção e participação social. Esse fenômeno supera a questão das faixas etárias e transforma o ciclo da vida que aparece diretamente ligado aos ideais de consumo. Quando se fala que a juventude é um estado de espírito, podemos entender que essa juventude pressupõe um constante estar bem, com todas as implicações que isso traz; sem considerar a constituição da vida, feita de contradições, ganhos e perdas. Pensar a juventude como sinal de saúde e disposição pressupõe seres humanos imunes às doenças e à fadiga física e mental. Sendo assim, a associação com o consumo facilita esse estado de ser. Ser um perfil de consumidor significa estar integrado no circuito

¹⁷ Kehl (2004) parece utilizar os termos adolescência/adolescente e juventude/jovens como sinônimos, respectivamente. Ao discutirmos suas colocações, não estamos adentrando a discussão conceitual dos termos empregados, mas compartilhando de suas concepções sobre a atual realidade da juventude, por as considerarmos adequadas aos jovens.

do consumo, ter dinheiro e adquirir os produtos e marcas sugeridos pela mídia como sinônimo de prestígio social. Por isso, considera-se importante estudar a inserção e participação social dos jovens após a conclusão do ensino médio.

Refletir sobre todas essas implicações, permite pensar que esse fenômeno social de juvenilização impõe um padrão único de inserção e participação social pautado no consumo e na modulação da vida a partir de padrões estéticos e éticos pré-estabelecidos. Esses processos também provocam uma transformação da concepção social dos ciclos de vida, pois, nesses moldes, vai-se da infância para a juventude e daí direto para a velhice. Prolonga-se a juventude e anula-se a fase adulta, que antes era entendida como uma fase de maturidade. Não estar mais entre os jovens é encarado hoje como sinônimo de declínio, tanto do ponto de vista produtivo/econômico quanto do ponto de vista sociocultural. Como será que se sentem os jovens que não conseguem se engajar no mundo do consumo, mesmo usufruindo do *status* social a ele conferido naturalmente pela idade?

Kehl (2004) faz uma retomada histórica em que salienta as mudanças socioculturais do conceito de juventude. A autora relembra que, no Brasil do início do século XX, a juventude não tinha prestígio social. Voltando à questão do fator produtivo/econômico, nesse cenário os jovens não tinham posses, nem funções sociais definidas. Os jovens moços buscavam aparentar os sinais de respeitabilidade e seriedade, característicos dos homens mais velhos. Daí adotarem elementos como vestimentas e utensílios usados pelos mais velhos. Aparentar ser mais velho conferia mais *status* social.

De acordo com Kehl (2004), o atual prestígio social conferido à juventude é um processo resultante da ação do mercado de consumo. Até início do século XX, a imagem da juventude praticamente não era constituída. Não se falava em jovens. Pensava-se nas crianças e em como essas deveriam ser introduzidas na vida adulta.

Pensando no processo natural/biológico de maturação dos seres humanos, é indiscutível a questão da puberdade enquanto amadurecimento sexual. Esse processo tem lugar em todas as culturas e em cada uma ocorre de um modo particular, implicando rituais mais ou menos complexos de iniciação na vida adulta, já que o indivíduo que vive essa fase já não é mais criança e precisa encontrar um lugar entre os adultos.

Para Kehl (2004, p. 56), a origem e a história do conceito de adolescência se fundem à modernidade e à industrialização:

A adolescência na modernidade tem o sentido de uma moratória, período dilatado de espera vivido pelos que já não são crianças, mas ainda não se incorporaram à vida adulta. O conceito de adolescência é tributário da incompatibilidade entre maturação sexual e o despreparo para o casamento. Ou, também, do hiato entre a plena aquisição de capacidades físicas do adulto: força, destreza, habilidade, coordenação etc. e a falta de maturidade intelectual e emocional, necessário para o ingresso no mercado de trabalho. O aumento progressivo do período de formação escolar, a alta competitividade do mercado de trabalho nos países capitalistas e, mais recentemente, a escassez de empregos obrigam o jovem adulto a viver cada vez mais tempo na condição de 'adolescente', dependente da família, apartado das decisões e responsabilidades da vida pública, incapaz de decidir seu destino.

Nesses termos, pode-se considerar a adolescência como um período que, além das conflituosas transições físicas, psicológicas e emocionais, torna-se um período particularmente crítico, pela situação de indefinições e impalpabilidades sociais. Não se sabe exatamente o que se é ou o que se deve ser, que lugar se pode ocupar, ou o que se pode fazer. Se nas sociedades tribais os ritos de iniciação na vida adulta se restringem à questão sexual, necessidade do sustento, advindos por meio das atividades ligadas à natureza em busca do alimento (caça, pesca etc.) e de proteção e cuidado da família, com a modernização social criaram-se novos padrões e novas necessidades, o que tornou complexo o ingresso na vida adulta.

A partir de 1950, emerge a expressão adolescência para se descrever a fase entre a infância e a fase adulta – daí se pode entender esse processo como uma construção sociocultural em função da industrialização/urbanização das sociedades modernas e as crescentes demandas que surgiram: demanda por mão de obra, demanda por consumo etc.

Aproveitando-se dessas angústias e ansiedades, o mercado de consumo projetou nos jovens um consumidor em potencial e passou a criar e oferecer produtos que prometem distrair e entreter. Para Kehl (2004, p. 56), nesse cenário, o jovem passou a ser considerado cidadão, porque virou consumidor.

Na metade do século XX, o termo jovem passou a designar tudo o que até então permanecia nos porões da sociedade. Manifestava a rebeldia contra a política, contra a ordem moral e social estabelecida, além de representar a ousadia de pensar no não convencional. Portanto, tornou-se característica dessa época o apego dos jovens a utopias políticas e sociais que ensejavam melhores perspectivas de futuro. Daí, se depreende certo engajamento político das pessoas que hoje têm 50, 60 anos e seu estranhamento com os jovens contemporâneos que parecem totalmente conformados com a atual conjuntura e que, quando reclamam cidadania, reclamam nada mais que seus direitos de consumidor.

Mas por que os jovens de outrora tinham tal engajamento e os de hoje não? Naquele momento, o Brasil vivia um momento de repressão política, a sociedade clamava por liberdade, por mudança e os jovens expressavam a voz da sociedade. E, hoje, o que os jovens expressam? Os jovens continuam a expressar a voz da sociedade. Porém, qual é a sociedade brasileira de agora e seus desejos?

Atualmente, vive-se um período de relativa crise política e econômica, mas que ainda não desestabilizou a ordem social vigente. Vive-se em um regime democrático também jovem, cujo exercício da cidadania ainda se mostra fragilizado, porém, mesmo assim somos instados ao exercício da autonomia, enquanto cidadãos, mas não encontramos os verdadeiros meios de exercê-la. Vivemos uma cidadania na qual as desigualdades sociais estão diluídas e na qual nossos direitos são direitos de consumidor. A ausência do Estado não se dá mais pela repressão direta ou pela ausência de serviços; não é mais uma ausência quantitativa.

Hoje, prega-se a igualdade jurídica. Todos têm os mesmos direitos perante a Lei, mas nem todos têm o dinheiro para contratarmos um bom advogado que nos represente, portanto, igualdade perante a Lei não significa igualdade social. Todos têm acesso aos serviços de saúde e educação. Mas não ao mesmo tipo de serviço. Nossos anseios, frustrações e expectativas são dissimulados pelos imperativos do mundo do entretenimento e do mercado do consumo. Imperativos esses tão ocupados em satisfazer as artificiais necessidades de consumo que resta pouco ou nenhum tempo e disposição para a proposição e o trabalho por mudanças. Portanto, como deveria ser a juventude contemporânea se a juventude costuma expressar a voz da sociedade e, atualmente, vivemos na sociedade do consumo? Muitas vezes, os jovens são rotulados como apolíticos e vazios. Mas será que os mesmos jovens politicamente engajados de outrora (1950-60) conseguem ter a mesma postura ativa na atual conjuntura como geração madura? Que restou do seu engajamento juvenil?

Observa-se um significativo alongamento da juventude, que vai além dos limites etários e abrange um verdadeiro exército de adultos que deveriam se assumir enquanto tal. Mas, em vez disso, estão constantemente ocupados, tentando se enquadrar no processo de juvenilização, que implica roupas de marca, intervenções estéticas, corte de cabelo, maquiagem e práticas gerais de consumo e lazer. A transformação dos jovens em consumidores potenciais trouxe profundas consequências:

Por um lado, a associação entre juventude e consumo favoreceu o florescimento de uma cultura adolescente altamente hedonista. O adolescente das últimas décadas do século XX deixou de ser a criança grande, desajeitada e inibida, de pele ruim e hábitos antissociais, para se transformar no modelo de beleza, liberdade e sensualidade para outras faixas etárias. O adolescente pós-moderno desfruta de todas as liberdades da vida adulta, mas é poupado de quase todas as responsabilidades. (KEHL, 2004, p. 58).

Se por um lado essas mudanças deram visibilidade a uma juventude até então invisível e lhe conferiram certo *status*, por outro, promoveram o constante esvaziamento da responsabilidade. É preciso entender que o universo dos adultos, tentando a permanente juventude, não traz para si a necessidade de educar, dar referências a esses jovens, uma vez que querem se assemelhar a eles o maior tempo possível. A quem caberá, nos dias atuais, dar limites e referenciais aos jovens?

Kehl (2004) salienta que esse amplo universo de liberdade conferido aos jovens contemporâneos não se circunscreve aos jovens da elite, os quais têm maiores recursos econômicos para obter os produtos. O mercado de consumo oferece, por meio da mídia, os seus produtos, uma identificação de *status* com tais produtos, uma identidade de jovem consumidor, de modo que aqueles que não podem adquiri-los também os desejam. E, se não os conseguem, usam réplicas ou se rebelam, manifestando sua indignação por serem excluídos do consumo de fato. Por isso, Dubet (2003), concebe que, para analisar as desigualdades sociais da sociedade contemporânea, é mais conveniente partir da oposição: integrados e excluídos que da velha oposição: burgueses e proletários.

Para Kehl (2004, p. 58), “A cultura da sensualidade adolescente, da busca de prazeres e novas ‘sensações’, do desfrute do corpo, da liberdade, inclui todos os adolescentes. Do filhinho de papai ao morador de rua”. Daí se observar tanto os jovens pobres quanto os das classes médias e altas com roupas sensuais, relacionamentos íntimos flexíveis, alto consumo de álcool e drogas e elevados índices de maternidade precoce.

Independente da classe social e até da idade, esse modelo de juventude difundido pelo mercado de consumo tem sido assimilado e, posteriormente ostentado pelos jovens de diferentes condições sociais e por pessoas de diferentes idades. Kehl (2004) situa os produtos (objetos de consumo e espaços de frequência) oferecidos como substitutos dos tradicionais rituais de passagem das sociedades pré-modernas. Como se permitissem reinscrever seu corpo e sua personalidade nesse território de transição entre a infância e a idade adulta, que agora se intitula como adolescente. E

também existem os rituais de iniciação promovidos pelos próprios jovens. Esses geralmente ocorrem na forma de bandos e são associados à atitudes de ousadia e transgressão, como prova de maturidade, que se manifestam em atitudes e/ou hábitos e estilos de consumo. Aí o bando atua como ponto de referência social que dá espaço à subjetividade juvenil.

Para Kehl (2004), na sociedade contemporânea, a vaga de adulto está desocupada. A autora refere-se à abdicação da autoridade a que muitos pais e educadores têm se submetido em nome de uma suposta leveza necessária às relações na atualidade. Esse movimento resulta num desamparo, pois vai além da compreensão e tolerância; é uma omissão, pois, diante da falta de regras, os jovens têm de criar as próprias regras e ficam desprovidos de limites e referências.

Quando o adulto que deveria servir de referência abre mão de seu papel e não dá nenhum código de referência, contribui para que o tempo da juventude, enquanto fase de experiência de vida corra o risco de esvaziamento de significado, pois não há indicação de por onde ir, tampouco do que se pode transgredir. Assim, em vez de elaboração da experiência, a autora pontua que restam razões do Estado ou do Banco Mundial ditando o que se deve fazer da vida.

A esse esvaziamento, desvalorização da experiência, Kehl (2004) atribui a perda de sentido da vida. A experiência constitui a subjetividade. Se, em vez de elaborar uma experiência ancorada numa realidade social, obedece-se a padrões vindos de fora e deslocados da realidade, o que é vivido não tem sentido.

Parece estranho que um momento de prestígio social inédito coincida com o momento em que, mais do que nunca, os jovens manifestem sintomas de transtornos psicológicos (KEHL 2004). Esses transtornos advêm do pânico gerado pelo desamparo que os jovens sentem ao ter de adentrar um território adulto, quando os adultos se negam a dar referências e insistem em viver como jovens. A autora salienta que, buscando fuga desse desamparo e na busca por referências, muitos jovens das classes altas têm se identificado e buscado referências na estética e na ética dos excluídos.

Esse movimento pode ilustrar a negação da ética do consumo, mas implica o consumo de outra ética, e o pior: gera a identificação com a ética dos excluídos que, muitas vezes, é perpassada pela criminalidade, espetacularizada pela mídia. Kehl (2004) entende que se faz necessária uma nova ética da imagem para combater a gritante contradição entre o excesso de liberdade e o excesso de transtornos

psicológicos que afetam os jovens. E, para isso, mais do que restringir o acesso midiático, parece-lhe mais importante mudar a ética de vida, buscando pautar a vivência mais no diálogo, transmissão de valores e construção de subjetividades mais consistentes.

Outro aspecto questionado por Kehl (2004, p. 54) é o descompasso entre a liberdade adulta conferida aos jovens e a condição social de dependência em relação à família. Como exemplo disso, ela relata as crescentes restrições do mercado de trabalho e o prolongamento da escolaridade que prolongam cada vez mais a fase da juventude. Como está ocorrendo a inserção e participação dos jovens na sociabilidade, na escola, no trabalho e na esfera do consumo? E fora desses espaços? Essas inquietações pedem um pouco de reflexão acerca das perspectivas de inserção e participação social dos jovens.

5.2 IMPLICAÇÕES DA FAMÍLIA PARA AS EXPERIÊNCIAS SOCIAIS DOS JOVENS EGRESSOS DO ENSINO MÉDIO

Discutindo a relação dos jovens com a escola, Dubet (1998) enfatiza que aos diferentes públicos correspondem relações diferentes com os estudos. Assim, ressalta que os jovens mais abastados tendem a ter uma maior identificação com a escola, socializando-se e se subjetivando, com uma facilidade tal que se percebem como autores de seus estudos. Suas paixões e interesses tendem a ser convergentes, pois dispõem de maiores possibilidades de efetuar escolhas relacionadas às formações e carreiras que pretendem seguir. Já para os jovens das camadas populares, ocorre uma forte discrepância entre seus gostos, seus interesses e possibilidades de efetuar escolhas, e geralmente têm de se agarrar às oportunidades que surgem. Muitas vezes, sequer chegam a pretender seguir formações e carreiras alinhadas a seus gostos e interesses, por não vislumbrarem perspectivas reais – principalmente devido a impedimentos de ordem econômica – de obtê-las. Para Dubet (1998, p. 30), tais jovens:

Não percebem qual a utilidade de seus estudos e engajam sua personalidade e inteligência em atividades não escolares. Nestes casos, os indivíduos se formam paralelamente à escola e se adaptam à vida escolar não se integrando. Conhecemos todos estes alunos que se colocam entre parênteses, que desenvolvem condutas ritualísticas, sem verdadeiramente jogar o jogo. Mas existem também aqueles que não podem jamais construir sua experiência escolar; que aderem com frequência aos julgamentos escolares que os invalidam e os conduzem a perceber, a si mesmos, como incapazes. Neste caso, a escola não forma indivíduos, ela os destrói. Enfim, alguns resistem aos julgamentos escolares, querem escapar e salvar sua dignidade, reagir ao que percebem como uma violência, retornando-a contra a escola. Eles se subjetivam contra a escola.

As afirmações acima são bastante pertinentes no que tange à relação dos jovens dos diferentes grupos sociais com a escola. Dubet (1998) enfatiza que a familiaridade com a cultura escolar favorece todo o percurso, facilitando-o atribuindo-lhe significados. Desta forma, aqueles que têm toda uma estrutura e um propósito para estudar possuem objetivos claros e encontram sentido em se esforçar e em obter uma carreira escolar de êxito. Já para aqueles desprovidos da familiaridade com a cultura escolar – geralmente os jovens das camadas populares –, estudam por obrigação e na esperança de obter um diploma com relativa valorização. Pelas divergências decorrentes da fruição de universos culturais distintos, podem encontrar dificuldades de aprendizagem, não têm objetivos muito precisos e, tampouco, veem sentido e motivação para se esforçar, já que se sentem propensos ao fracasso escolar. Dessa forma, procuram se socializar, colocando suas subjetividades em outros espaços, paralelos ao universo escolar. Desse modo, a escola se torna uma etapa a ser cumprida apenas para obter o certificado, que também não traz grandes garantias.

É nesse sentido que Dubet (1998), ressalta o aspecto da subjetividade dos jovens com relação à possibilidade de efetivação de suas escolhas. Considera-se que no modelo institucional o papel vem antes da personalidade. E a gênese da questão é a discrepância entre a personalidade, sentimentos e emoções e os papéis a serem interiorizados. De certa forma, percebe-se que nos processos de desinstitucionalização a lógica é inversa: a personalidade vem antes do papel. Nos dias atuais é juridicamente colocado que os indivíduos devem ser livres e devem dar sentido à sua experiência. O autor entende que, na ordem social contemporânea, os indivíduos são convocados a serem sujeitos, a passarem do papel (relação mais passiva de socialização) para a experiência (relação mais ativa). Essa passagem inclui riscos que devem ser encarados para poder obter autenticidade e autonomia.

Agora, no sistema escolar a educação perdeu sua ordem e unidade, cada um é chamado a ser autor de sua carreira escolar.

Dubet (2003), alerta que quando se trata das desigualdades deve-se observar que ocorrem variações nacionais – ou seja, as desigualdades variam de um país para outro – e que um mesmo indivíduo ou grupo pode viver intensamente a questão da desigualdade em algum aspecto e viver uma situação mais igual em outra área. Por exemplo, pode ter uma renda muito abaixo de outras pessoas ou grupo, mas ter acesso em condições mais iguais a serviços de saúde e educação. Por isso, parece insuficiente apontar a escola como determinante sobre o destino social dos jovens. A escola, por si só, não explica os outros espaços em que vivem e estabelecem relações, ainda que seja muito importante na vida dos jovens.

Atualmente, a análise das desigualdades sociais se tornou bem mais complexa, pois a sociedade tornou-se aparentemente muito mais homogênea, já que, pelas vias do consumo e pelo fenômeno da juvenilização social, pessoas de todas as classes sociais buscam ostentar uma aparência de jovem e saudável. De modo que pessoas de diferentes classes sociais podem ter aparências – vestimenta, corte de cabelo etc. – muito parecidas, mas viverem em condições muito diferentes e desiguais. As diferenças se dissolvem nas aparências dos indivíduos e só uma análise mais profunda das experiências nos permite compreender a realidade, pois a aparência se torna fundamental numa sociedade em que o consumo é critério de integração e status social.

De acordo com Dubet (2003), atualmente as comunidades de vida se misturam, as barreiras são substituídas por níveis, os limiares das desigualdades são substituídos por uma longa cascata de níveis. Ainda que os níveis não tenham se igualado, os tipos de vida obedecem ao imperativo do consumo de massa, que determina a produção, a oferta e o consumo. De modo que o acesso aos bens já não é suficiente para permitir a distinção social, que só será possível por diferenças mais específicas como a cilindrada do automóvel, os gostos musicais, a marca das roupas, sapatos etc. E é por isso também que as estatísticas se mostram insuficientes para compreender a variedade das experiências sociais dos atores. Por isso, partimos de alguns dados numéricos e pretendemos avançar na análise qualitativa.

Nesse sentido, o autor observa que diversos princípios igualitários e múltiplas desigualdades podem coexistir numa mesma sociedade onde vivem os atores sociais. Por isso: “É preciso analisar, portanto, as desigualdades como um conjunto de

processos sociais, de mecanismos e de experiências coletivas e individuais, o que não significa abdicar diante das desigualdades”. (DUBET, 2003, p. 23).

Olhar para as desigualdades de forma linear é, portanto, um equívoco para Dubet (2003), pois, como já foi observado, uma pessoa pode viver plenamente bem em determinado âmbito de sua vida e ser marginalizado em outro. O autor alerta que as desigualdades podem ser analisadas do alto, a partir das estatísticas, as quais dão uma visão superficial da realidade ou por baixo, a partir das experiências dos atores, as quais permitem compreender a natureza das desigualdades. Essa é uma contradição inerente à vida social e às tensões das sociedades democráticas modernas e é necessário identificá-la na experiência dos atores para poder melhor compreendê-la.

Dubet (2003) entende que as desigualdades devem ser abordadas como um objeto sociológico e também filosófico político, à medida que envolve relações sociais, valores e questões de poder. Por isso, olhamos alguns índices estatísticos relacionados aos jovens e ao ensino médio no início deste trabalho, mas agora vamos nos aprofundar nas experiências de 30 jovens egressos do ensino médio que foram sujeitos desta pesquisa.

A ampliação do acesso aos bens é considerada um ato de democratização, mas, ainda assim, a distinção vai se realizar e reafirmar as desigualdades. No caso da educação escolar, por exemplo, se o acesso se ampliou e os estudos de longa duração já não são um bem raro, por outro lado, devemos olhar os tipos de formações e carreiras aos quais os diferentes indivíduos e grupos têm acesso, pois aqui também as barreiras foram substituídas por níveis e, se os filhos das famílias das classes populares também têm acesso ao ensino superior, na maioria dos casos o acesso que obtém não conduz às carreiras mais rentáveis e prestigiosas, ainda que esse movimento não seja impossível. Isso porque, ultimamente, não são as desigualdades especificamente que caracterizam o mercado de trabalho, mas sua fragmentação.

Para Dubet (2003), atualmente a segmentação do mercado de trabalho não se configura em razão das necessidades econômicas apenas, mas está associada a fatores como sexo, idade, capital educacional e origem étnica. De modo que, entre a População Economicamente Ativa (PEA) e a aposentadoria, criam-se diferentes *status* e desigualdades que deixam em situação mais crítica e desfavorável grupos sociais muito tipificados, tais como: “[...] os jovens, os menos qualificados, os mais idosos, as mulheres, os imigrados e seus filhos [...]” (DUBET, 2003, p. 35). O autor

concebe que a oposição entre os assalariados e os proprietários dos instrumentos de produção se tornou insuficiente para entender a realidade quando ocorreu a extensão do assalariado e critérios como diferenças de renda que consideram as faixas salariais, a assistência social e a renda do capital se acentuam e parecem mais palpáveis para compreendermos o que ocorre. Logo, parece mais pertinente conceber uma oposição entre os integrados e os excluídos. Essa figura, para Dubet (2003, p. 36), muda as representações da estrutura social, pois:

[...] questiona os princípios de solidariedade ampliada, ligados a uma representação homogênea da nação como a exprimem os populismos de direita e de esquerda que esperam que os excluídos do interior se transformem em excluídos do exterior, em bárbaros ou estrangeiros. (DUBET, 2003, p. 36).

Para Dubet (2003), o que ocorre atualmente é uma questão de integração social, entre aqueles que estão ou não socialmente integrados e em quais condições. O autor relata que, nas sociedades industriais, as transformações são tantas que temos de discernir diversos conjuntos que se delineiam em função dos contratos de trabalho, da renda e das posições que ocupam nas atividades econômicas. No mercado de trabalho, considera que existem aqueles que têm qualificação, *status* profissional e são protegidos pelos direitos trabalhistas ou pelos sindicatos, os quais consideram “os protegidos” e também aqueles que atuam nos trabalhos precários sem direitos trabalhistas assegurados e que, para ele, compõem um setor de excluídos que são auxiliados por políticas públicas e buscam conquistar alguma autonomia na economia informal.

De modo que se torna mais complexa a análise das desigualdades, dado que um indivíduo pode estar excluído do mercado de trabalho, mas de algum modo estar incluído no consumo ou o contrário. Portanto, se faz necessária uma análise mais minuciosa e a noção de separação da sociedade por classe total já não é pertinente, pois o fato de ser assalariado, por exemplo, não permite compreender realmente como vive uma pessoa. Afinal, o profissional que goza de todos os direitos trabalhistas e de grande prestígio profissional e é protegido pelo sindicato é tão assalariado quanto o trabalhador dos serviços precários que goza de poucos ou nenhum direito trabalhista, não é protegido pelo sindicato, não possui prestígio social e possui uma renda menor e também menores possibilidades de consumo. Atualmente, as desigualdades são sentidas de forma mais profunda, não porque sejam novas ou maiores, mas porque se tem uma consciência mais aguda acerca delas.

São colocados novos critérios que definem as desigualdades e antes não eram levados em consideração. E aspectos que ilustrariam a ampliação da igualdade não apagam todas as desigualdades e geram outras. É o que ocorre com as mulheres que ganharam o mercado de trabalho, mas continuam sendo responsáveis pela manutenção do lar. E também com as jovens que têm percursos escolares mais bem-sucedidos, mas não se orientam para formações mais lucrativas. É uma espécie de integração cultural sem paralelo no âmbito econômico e o contrário também, integração econômica sem integração cultural.

5.3 IMPLICAÇÕES DA ESCOLA PARA AS EXPERIÊNCIAS SOCIAIS DOS JOVENS EGRESSOS DO ENSINO MÉDIO

Pensando nas desigualdades sociais não só como resultantes das relações entre as características individuais das pessoas com sua herança, mas considerando também os arranjos institucionais aos quais os indivíduos são submetidos nos sistemas escolares, como propõem DUBET (et. al. 2012), passa-se a discutir a relação da escola com o emprego e a utilidade social dos diplomas.

Quando empregado o termo desinstitucionalização, não se faz referência à extinção das instituições – família e escola. Faz-se alusão à inadequação do sistema escolar à realidade contemporânea, ao fato de que a escola tem tido dificuldades de exercer o papel de instituição no sentido sociológico clássico da palavra, pois não está conseguindo necessariamente “moldar” as personalidades, conforme as diretrizes e demandas escolares. Os alunos não estão dispostos a aderirem ao papel de alunos e às práticas escolares a qualquer custo. Por isso mesmo, se fala de crise da escola.

Os professores que iniciaram sua prática docente na perspectiva positivista se chocam com o fato de que transmitir conhecimento já não dá legitimidade ao seu trabalho, sentem-se sem autoridade. Atualmente, para ter sua autoridade legitimada o professor precisa considerar a realidade do aluno e sua subjetividade, se mostrar comprometido com seu desenvolvimento (Arendt, 1997). Para que os alunos desenvolvam o sentimento de pertencimento à escola e reconheçam suas práticas

como legítimas os estudos precisam parecer úteis e a escola precisa perseguir princípios de justiça (DUBET, 1998), buscando atenuar os efeitos das desigualdades sociais, numa perspectiva efetivamente mais democrática que o discurso vazio que aparece nos projetos pedagógicos das instituições, mas não se refletem no cotidiano escolar (BACIANO, 2011). Dubet (1998), afirma que:

[...] espera-se que a instrução socialize os alunos em uma cultura comum, que proporcione formações úteis para o emprego e, por fim, que permita o desenvolvimento da personalidade. Em outras palavras, a escola deve perseguir vários princípios de justiça, várias representações do bem que direcionam os atores para um debate, ao invés de estabelecer uma ordem estável e ordenada, em torno de finalidades homogêneas. (DUBET, 1998, p. 28).

Acerca da escola, Dubet (1998), pontua que, na França, a escola enquanto mecanismo de formação se desestabilizou, transformou-se e deu lugar a um sentimento de crise indefinida, pois seus objetivos perderam sua clareza e unidade. A escola já não se consolida enquanto instituição, no sentido sociológico clássico, por sua incapacidade de fabricar indivíduos e personalidades pré-determinados.

Nessa direção, parece que a função da escola se transformou, porque a realidade social se modificou, tornou-se mais complexa. A questão já não se restringe a convergir com uma ordem estabelecida por um conjunto de fins. Agora, a escola tem de conciliar a busca de desenvolvimento e de autenticidade com a procura de utilidades escolares acima de um mercado de diplomas e qualificações e da tendência de integração cultural. Mas, encontra dificuldade para conciliar as demandas de seu interior e de seu exterior, as demandas pedagógicas e as demandas juvenis. Logo, já não pode ocorrer uma socialização linear e homogênea em direção a uma conformidade. Tal conformidade já não existe. Existe uma multiplicidade de dimensões diversas a serem contempladas. E os alunos experimentarão o percurso escolar sem necessariamente interiorizar papéis preestabelecidos. As pesquisas (SILVA, 2000; GRACIOLI, 2006; BARBOSA, 2007) evidenciam os conflitos entre o papel de aluno e de jovem perpassando toda a experiência escolar.

Antes, a seleção social ocorria antes do ingresso na escola e a competição na escola era fraca e havia fortes ajustamentos pedagógicos implícitos. Em outras palavras, antes a escola era para um público específico e tinha uma configuração específica. Com a massificação do ensino, a seleção passou a ocorrer durante o percurso escolar. Agora, os públicos atendidos são vários e as configurações das escolas também são várias. A massificação do ensino correspondeu a uma melhora

quantitativa na oferta de ensino e transformou a carreira escolar num mercado, em que cada um “consome” de acordo com seus recursos. E a concorrência se acirrou entre as diversas escolas, diversos grupos sociais e áreas do estudo.

Ainda que continue sendo uma instituição, a escola atravessa um período de desestabilização, de reformulação de seu modelo educativo. O fenômeno da desinstitucionalização, segundo Dubet (1998, p. 28) ocorre em todos os níveis da escola e nas escolas de todos os grupos sociais. O autor explica que a escola está perdendo sua capacidade de fabricar indivíduos pré-determinados tanto na educação básica quanto no ensino superior, tanto entre os grupos favorecidos quanto entre os grupos mais humildes.

A escola de educação básica tenta manter sua aparência de instituição, onde os alunos interiorizariam a ordem escolar. Mas, atualmente, já se reconhece que os alunos são mais do que estudantes, que são indivíduos portadores de subjetividade e que se a cultura escolar não se conectar à realidade dos alunos, neste caso nos referindo especificamente aos jovens do ensino médio, suas práticas são consideradas sem sentido (ARENDT, 1997; SILVA, 2000; GRACIOLI, 2006; BARBOSA, 2007).

Abordando a relação dos jovens com os estudos, ainda durante o percurso escolar se observam diferentes relações dos jovens e de suas famílias com a escolarização. Essas relações influenciam nas formações escolares, nas carreiras escolhidas e nas profissões que serão exercidas, bem como no acesso dos jovens às diversas posições nas atividades econômicas e, conseqüentemente, também nas posições na esfera do consumo, influenciando as experiências sociais de cada jovem.

Segundo Dubet (1998) é característico nas famílias de classe média e alta a pressão pelo sucesso escolar e a postura de suspeita e resignação das famílias das classes populares com relação à escola. Os menos favorecidos, muitas vezes, supõem que a escola reproduz os mecanismos de fracasso e a encaram com resiliência. Nesse caso, a atuação da escola é vista como uma violência.

Nessa direção, Dubet (1998, p. 29) concebe que tanto o sentimento de utilitarismo das classes médias e altas quanto o sentimento de violência das classes populares têm concorrido para o enfraquecimento do modelo institucional. Tanto que, é muito comum que as escolas incluam, em seus projetos político-pedagógicos objetivos como o desenvolvimento da autonomia e da criticidade dos alunos. Mas, ao olhar o cotidiano escolar, tais colocações parecem esvaziadas, em contraposição às

práticas cultivadas nas escolas. Ocorre uma espécie de estranhamento em que a escola se resigna a reconhecer os alunos como indivíduos portadores de subjetividades e os alunos se resignam a reconhecer as práticas escolares como legítimas.

Dubet (1998) considera o ginásio como um momento decisivo na carreira escolar, pois é nessa fase que se confrontam os papéis de aluno e de adolescente. É nessa fase que a violência é percebida com mais intensidade se não há sentido na escolarização. O autor ressalta a importância da atuação da família no sentido de exercer controle sobre e motivar a escolarização, dando-lhe sentido. Assim, entende que o ginásio é um momento muito delicado da escolarização, visto que, para os alunos dessa faixa etária, a percepção da utilidade mais explícita dos estudos (obtenção do diploma ou do emprego) ainda não é urgente. Assim, aumenta a necessidade de outros fatores que possam dar sentido à escola, pois, num momento controverso em que se experimentam simultaneamente a condição de estudante e de jovem, ser estudante pode parecer sem sentido e se constituir como uma experiência vazia. Portanto, essa fase demanda mais esforço tanto dos professores quanto dos alunos para adquirir sentido.

É muito mais fácil se motivar quando se enxerga no processo uma razão que lhe dê sentido. Essa razão pode ser os objetivos¹⁸ pretendidos. Assim, é muito mais provável aos jovens do topo das hierarquias sociais significar sua escolarização e encontrar motivações para estudar do que aqueles das classes populares, para os quais os diplomas são desvalorizados – na maioria dos casos, não têm grandes expectativas de ingressar no ensino superior ou conseguir uma boa inserção profissional, pois os primeiros conseguem estabelecer uma utilidade para os estudos, relações entre seus esforços e as posições sociais a galgar, já que têm maiores e melhores possibilidades de integração e mobilidade social.

Dubet (1998) ressalta que a significação da experiência escolar é facilitada por uma integração subjetiva no mundo escolar, a qual ele descreve como a aproximação das culturas escolares e das culturas sociais. E essa aproximação é favorecida pela mobilização do indivíduo e de sua família. Mas o autor aponta que a experiência escolar, enquanto experiência subjetiva de formação de si ocorre num contexto social

¹⁸ Objetivos relacionados aos cursos superiores e carreiras que pretendem seguir, conforme Bastos (2005).

em que são distribuídos desigualmente os recursos culturais e sociais e que também depende do interesse intelectual e da conciliação das paixões com os interesses dos alunos.

Para refletir sobre as possíveis implicações da escola para a vida dos egressos do ensino médio após a conclusão da educação básica, é imprescindível considerar as diferentes realidades escolares e sociais em que vivem os jovens da nossa sociedade. É interessante nos questionarmos se todos os jovens têm as mesmas condições para se dedicar aos estudos e também refletir sobre os processos escolares. Seriam as escolas de ensino médio justas para com seus estudantes?

Ao pensar o que poderia ser uma escola justa, Dubet (2008, p. 9) pontua que “[...] repensar a justiça da escola é ir à procura de novas articulações entre princípios e realidades”, pois considera que não se pode ignorar a realidade social – perpassada por tantas diversidades – nem mesmo o papel que a meritocracia e a igualdade de oportunidades têm exercido no sistema educacional. E, nesse sentido, o autor entende que os atores envolvidos nesse processo são responsáveis pelas distâncias entre os princípios e as práticas que impedem que a escola seja efetivamente justa. Por isso, é pertinente discutir o aspecto da desinstitucionalização da escola contemporânea, pois, ainda que ao elencar seus princípios e objetivos no projeto político-pedagógico as escolas se refiram à autonomia, criticidade e subjetividade de seus alunos, suas práticas, na maioria dos casos, ainda estão embasadas no esquema positivista de ensino, em aulas mecânicas e que desconsideram os alunos. Precisariamos de um novo modelo de escola que efetivamente considerasse tais dimensões ou, ao menos, que as práticas escolares realmente se transformassem e se adequassem às demandas da sociedade contemporânea.

Dubet (2008, p. 10) pensa que o próprio modelo de justiça deve ser questionado, visto que proporcionaria uma igualdade de oportunidade de acesso, mas não de permanência e rendimento, já que, em última instância, as práticas escolares são altamente seletivas e pautadas no mérito. O autor entende que a escola não deve se limitar a selecionar aqueles que têm mais mérito, mas deve, principalmente, se preocupar com aqueles que obtêm os piores rendimentos, para aí sim ser menos injusta. E, a fim de poder viabilizar o desenvolvimento desses, é fundamental considerar sua subjetividade e promover sua autoestima.

Pensando na realidade paulistana, em que a grande maioria dos jovens cursa o ensino médio regular na rede estadual em condições precárias e uma pequena

minoria economicamente abastada estuda em escolas com melhores níveis de qualidade, no período diurno, quando não integral, fica evidente a injustiça do sistema educacional brasileiro.

Pesquisas anteriores (Fernandes, 2003, Gracioli, 2006 e Souza, 2007) mostram que os jovens estudam motivados muito mais pelo interesse de obter o diploma e ingressar no ensino superior ou no mercado de trabalho do que pela aquisição de conhecimento. O que não significa que sejam despretensiosos, mas que avaliam realisticamente suas condições concretas de existência e percebem que não têm acesso a uma formação consistente. A diferença é que, se antes a triagem se fazia fora da escola, selecionando quem deveria ou não estudar agora, ainda que todos possam estudar, nem todos encontram facilidade em ocupar posições sociais bem-sucedidas. E isso não pode ser considerado justo.

Concebendo que a política educacional participa do projeto societário e que pensar sobre as desigualdades sociais implica pensar sobre a educação Dubet (2008) procura compreender o alcance das políticas educacionais, aborda o papel das políticas compensatórias e paliativas e pontua que é difícil se contrapor a elas já que visam promover maior justiça escolar. Mas, ressalta que os princípios de igualdade e justiça que embasam tais políticas não são claros e precisam ser discutidos. Nesse sentido pontua que o desejo de justiça escolar é inquestionável, mas que a definição do que é uma escola justa é bastante complexa.

Dubet (2008) concebe que o sistema educacional onde há igualdade de oportunidades de acesso associadas à meritocracia, não promove justiça escolar porque a competição entre alunos social e individualmente desiguais não é justa. Portanto, defende a igualdade distributiva de oportunidades, que prevê que o sistema educacional invista mais na formação dos alunos que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem e de comportamento dentro da escola. Concebe a igualdade distributiva de oportunidades uma medida mais eficaz que a pura e simples igualdade de oportunidades de ingresso no sistema escolar. Concebe que o ensino médio deve fornecer a todos os jovens uma cultura comum, a qual situa como um padrão mínimo de conhecimentos e competências previamente estabelecidos no âmbito das políticas educacionais e que deve ser garantido a todos os jovens como

um direito efetivo. Defende o colégio¹⁹ único, ou seja, defende que todos os estudantes do ensino médio devem ter acesso à mesma formação.

Debatendo o que é justiça escolar, Dubet (2008) questiona se a escola deve preocupar-se principalmente com a integração social dos jovens e com a utilidade de sua formação. Procura caminhos para que as desigualdades escolares não reproduzam e perpetuem ainda mais as desigualdades sociais, determinando o destino dos jovens de forma cruel. Entende que a escola deve possibilitar o desenvolvimento dos talentos individuais específicos, independente do desempenho escolar. Mas, por outro lado, reconhece que cada um desses pressupostos de justiça é ambíguo e até contraditório em relação aos demais. Pois:

[...] uma meritocracia escolar justa não garante a diminuição das desigualdades; a preocupação com a integração social dos alunos tem grande probabilidade de confirmar seu destino social; a busca de um mínimo comum arrisca-se a limitar a expressão dos talentos; uma escola preocupada com a singularidade dos indivíduos age contra a cultura comum que uma escola deve transmitir e que também é uma forma de justiça... Portanto, não existe solução perfeita, mas uma combinação de escolhas e respostas necessariamente limitadas. (DUBET, 2004, p. 540)

Dubet (2004) salienta que não existe fórmula mágica no que concerne à promoção da justiça escolar, mas sim escolhas a serem feitas. Pontua que ele não tem nenhuma receita pronta e que antes de fornecer respostas seu intuito é propor as reflexões sobre os problemas do sistema educacional.

Para Dubet (2008), enquanto nas sociedades aristocráticas o nascimento era determinante nas estruturas sociais, nas modernas sociedades democráticas o mérito foi eleito o princípio de justiça, pois ele pressupõe que cada indivíduo pode obter sucesso em função do seu trabalho e esforço pessoal, ou seja, cada um é responsável pela própria sorte.

Este discurso é muito pertinente, sobretudo no seio das sociedades capitalistas e regidas por políticas neoliberais, pois transformam problemas estruturais da sociedade em problemas pessoais dos indivíduos e, convenientemente, desresponsabiliza o Estado pelos problemas sociais vigentes.

¹⁹ O colégio da França equivale ao ensino médio brasileiro

Dubet (2004), ressalta que mesmo nas sociedades democráticas por muito tempo ocorreu e, em alguns casos ainda ocorre, que o nascimento continua a:

[...] pesar consideravelmente na orientação escolar dos alunos nos sistemas divididos em várias escolas: a escola do povo, a escola das classes médias, a escola da burguesia, as escolas profissionais, as da cidade, as do campo, as da Igreja, as do Estado. (DUBET, 2004, p. 541)

Sob o discurso do mérito, continua havendo oportunidades diferentes para os indivíduos dos diferentes grupos sociais. Portanto, o discurso do mérito serve como pretexto que, simultaneamente, alimenta a ideia de mobilidade social por meio da educação e omite as desigualdades de nascimento, as desigualdades econômicas e as desigualdades culturais que alimentam as desigualdades escolares e reverberam sobre as desigualdades sociais que afligem os jovens.

Na verdade, durante muito tempo, o mérito desempenhava um papel apenas marginal para os filhos dos trabalhadores e os <dotados> que podiam, graças ao sistema de bolsas, ter acesso ao antigo ginásio e, para uma minoria deles, chegar ao colegial. Mas, basicamente, cada categoria social estava vinculada a um determinado tipo de público escolar. Na verdade, a questão não era tanto criar um reino de igualdade de oportunidades, e sim permitir uma certa mobilidade social graças à escola para as classes médias e uma minoria do povo. (DUBET, 2004, p. 541)

Reconhecendo a vigência do princípio do mérito, é evidente a existência de escolas diferentes para os diferentes grupos sociais, pois o verdadeiro objetivo das políticas educacionais que pregam esse princípio não é promover uma efetiva igualdade de oportunidades, mas possibilitar a ascensão social de alguns indivíduos isolados que, por sua subjetividade conseguem lograr êxito no sistema educacional (Lahire, 2004). Os legisladores e políticos sabem que essa regra não vai se aplicar à massa da população e, por isso, a ordem social vigente das desigualdades sociais tende a se manter.

Para Dubet (2004) a igualdade de oportunidades pressupõe a igualdade de acesso, a qual tem se instalado progressivamente com o alongamento da escolaridade obrigatória e sua quase universalização. Mas por seu caráter meritocrático, essa igualdade de oportunidades só garante mesmo a igualdade de acesso sem garantir condições iguais de competir no mercado escolar, pois com capitais econômico e cultural diferentes, com diferentes disposições psicológicas os indivíduos não têm as mesmas possibilidades de obter percursos, carreiras e formações escolares igualmente bem-sucedidos. O autor entende que a igualdade de oportunidades tem se reduzido tão somente à igualdade de acesso no sentido de

permitir que hoje todos tenham acesso à escola. O que significa um avanço quantitativo que não pode ser ignorado, mas que permite apenas que todos participem do jogo – entenda-se sistema escolar -, mas não com o mesmo preparo e instrumentos – entenda-se familiaridade com a cultura escolar e expectativas positivas de utilidade de seus diplomas.

Comparando o sistema escolar com as disputas esportivas, suponhamos que a meritocracia escolar é como uma corrida onde todos podem participar e o objetivo é alcançar a linha de chegada, mas cada um tem que fazer o percurso com seus próprios recursos, sem importar se alguns vão correr a pé e outros de carro. No caso do sistema escolar, cada um tem que concluir o percurso escolar com seus próprios recursos econômicos e culturais. As políticas educacionais preveem somente que todos tenham acesso. As condições em que cada indivíduo vai estudar é um problema particular dos indivíduos e suas famílias. Temos escolas públicas e privadas coexistindo, temos múltiplas modalidades e possibilidades de formação no ensino médio e temos milhares de jovens todos os anos, com as mais diversas realidades socioculturais perfazendo o percurso escolar. Contudo, no aspecto formal, todos podem aceder a quaisquer posições sociais porque todos têm acesso à escola. Dubet (2004) ressalta que esta é a concepção meritocrática de justiça social e que, ainda que a admitamos, existem implicações complexas que precisam ser averiguadas.

A abertura de um espaço de competição escolar não elimina as desigualdades sociais porque por mais que a escola meritocrática de massas, na França, tenha elevado o nível de escolaridade da população como um todo, as desigualdades se mantêm, tanto em nível pessoal, pois desde o ensino fundamental ocorrem diferenças de desempenho entre alunos pertencentes às mesmas categorias sociais, quanto em nível de coletivos, pois entre os gêneros e entre os diversos grupos sociais continuam se observando vantagens decisivas para os mais favorecidos (DUBET, 2004). Tais desigualdades têm relação com as condições sociais dos pais, o envolvimento e apoio que dão à educação dos filhos e também à competência que possuem para acompanhá-los e orientá-los.

O modelo de igualdade de oportunidades meritocrático, para ser justo, pressupõe uma oferta escolar perfeitamente igual e objetiva, ignorando as desigualdades sociais dos alunos. Dubet (2004) destaca que os alunos desfavorecidos socialmente são menos bem tratados pelo sistema escolar, estando

sujeitos à instabilidade das equipes docentes nos bairros mais periféricos, falta de infraestrutura adequada e menores expectativas dos professores com relação ao seu desempenho e destino social. Os jovens mais e menos favorecidos socialmente, na maioria dos casos, têm acesso à universidades, formações e carreiras diferentes, mais e menos rentáveis. Nesses termos, o modelo meritocrático não cumpre seu modelo de justiça, pois:

Em uma palavra: quanto mais favorecido o meio do qual o aluno se origina, maior sua probabilidade de ser um bom aluno, quanto mais ele for um bom aluno, maior será sua possibilidade de aceder a uma educação melhor, mais diplomas ele obterá e mais ele será favorecido (DUBET, 2004, p. 543)

Para Dubet (2004) a escola, por si só, não pode produzir uma sociedade justa. Mas não podemos abdicar da igualdade de acesso e precisamos lutar pela igualdade de permanência, pois o modelo meritocrático por mais que seja aperfeiçoado nunca será justo, pois sempre produzirá mais vencidos do que vencedores. Por isso, o autor sugere que devem ser procurados outros princípios de justiça e reformular o modelo educacional meritocrático.

Contudo, não parece possível abandonar o modelo de uma justiça baseada no mérito, por razões de fundo. Em uma sociedade democrática, ou seja, em uma sociedade que em princípio postula a igualdade entre todos o mérito pessoal é o único modo de construir desigualdades justas, isto é, desigualdades legítimas, já que as outras desigualdades, principalmente as de nascimento, seriam inaceitáveis. Portanto, é preciso construir esse sistema, tomando cuidado para que exista igualdade de oferta escolar, evitando as várias maneiras de <trapacear>, pela parcialidade dos encaminhamentos às trajetórias implícitas, pelas múltiplas exceções [...] É preciso principalmente assegurar a igualdade da oferta educacional para suprimir alguns <privilégios>, algumas cumplicidades evidentes entre a escola e determinados grupos sociais. Essa é uma luta fundamental para a justiça escolar. Se compararmos a justiça meritocrática a uma espécie de competição esportiva, seria preciso garantir que todos os competidores conhecessem as regras do jogo, o que não é o caso da escola, em que muitas famílias as ignoram; seria preciso que o terreno fosse igual para todos, ou seja, que o sistema fosse transparente e que os juízes não fossem parciais. Ainda estamos longe disso, apesar da igualdade de oportunidades alardeada em todos os discursos. (Dubet, 2004, p. 544)

Segundo Dubet (2004), pelos princípios que regem as sociedades democráticas, o abandono do ideal meritocrático, embora não seja justo, parece irrealizável. O ideal meritocrático prevê que seja dada a mesma coisa a todos, o que, no caso das escolas, está muito longe de se efetivar. Nesse sentido pontua que, para ser mais justa a escola precisaria considerar as desigualdades reais e buscar compensá-las, pois as pessoas e grupos sociais que frequentam as escolas não são todos iguais, são diferentes entre si, apresentam diferenças econômicas, sociais e culturais. Na perspectiva das medidas compensatórias, as quais participam do

princípio da discriminação positiva, Dubet (2004), sugere a igualdade distributiva das oportunidades centrada no indivíduo e no seu trabalho, que consiste em dar mais a quem tem menos, evitando a concentração excessiva de alunos idênticos, social, econômica e culturalmente, que no caso da escola poderia se constituir por: “(...) estudos dirigidos, atividades esportivas e culturais, estabilidade e qualidade das equipes educacionais, preparação específica para concursos e exames”, pois “A justiça não consiste apenas em aliviar o trabalho dos professores nas áreas mais difíceis, e sim em tornar esse trabalho mais eficaz” (DUBET, 2004, p. 546) porque muitas vezes, promover a justiça implica romper com a igualdade pura.

Se quisermos que as mulheres entrem na política, será preciso que criemos quotas; se desejarmos que os bons alunos dos bairros populares façam bons estudos, será preciso que tenham preparação específica; se quisermos que todos saibam ler, será preciso maior tempo de aprendizagem em algumas escolas; se quisermos que os alunos tenham acesso à alta cultura, será preciso organizar clubes de teatro e cinema para aqueles que têm apenas uma televisão em casa [...] (DUBET, 2004, p.546).

Ainda que reconheça as fragilidades da implantação da igualdade distributiva das oportunidades - já que aqueles que se beneficiam do sistema meritocrático exercem forte oposição -, reconheça que a igualdade distributiva das oportunidades não elimina as desigualdades escolares e, por último, que os grupos sociais mais vulneráveis com relação à escola não conseguem compreender essa necessidade, essa orientação, tampouco podem defendê-la, concebendo a necessidade das medidas compensatórias, Dubet (2004) pontua que uma das maneiras de exercer tal justiça social é a garantia de um mínimo de recursos, proteção aos mais fracos e desfavorecidos socialmente. Essas medidas visam à redução das desigualdades sociais convertidas em desigualdades escolares, prevendo a garantia de limites mínimos abaixo dos quais não se admite que ninguém deveria ficar.

Nesse intuito, Dubet (2004) aborda a questão do mínimo cultural que deve ser assegurado a todos no domínio escolar, pois concebe que, nesse caso, o menos injusto é garantir “[...] aquisições e competências vistas como elementares para os alunos menos bons e menos favorecidos [...]” (Dubet, 2004, p. 547), mesmo que os professores, aqueles que acreditam na qualidade das elites egressas da competição escolar rejeitem essa noção de justiça e denunciem a diminuição do nível de ensino e o desprestígio de sua função. Mas qual será o custo humano e econômico do subinvestimento nas categorias sociais menos qualificadas?

Para discutirmos esses custos Dubet (2004) propõe a discussão da eficácia da escola, da utilidade dos diplomas, pois considera que os diplomas definem o nível e as oportunidades de emprego aos quais os jovens podem concorrer. E que a escola de massas atua fortemente como fornecedora de certificados. O autor ressalta que, muitas vezes, a adequação da formação ao mercado de trabalho é acusada de ameaça ultraliberal. Isso pode ter um fundo de verdade, mas Dubet (2004) considera ainda pior ser conivente com o abandono de milhares de jovens todos os anos às formações desprovidas de utilidade social. Alerta que quem faz esse tipo de crítica, geralmente, pertence aos grupos privilegiados socialmente e escolhem para si e para seus filhos as formações mais úteis, entenda-se as mais rentáveis e prestigiadas. Para Dubet:

A preocupação com a utilidade dos estudos secundários e superiores faz parte, portanto, de uma dimensão da justiça escolar que, como a das competências mínimas, convida a julgar a justiça de um sistema pela maneira como trata os mais fracos. (DUBET, 2004, p. 549)

Segundo Dubet (2004), existem múltiplas esferas de justiça relacionadas aos múltiplos campos da atividade social e todas as esferas (cultura, economia e política) geram suas próprias desigualdades, assim como a escola. E que cada um desses domínios deve buscar combatê-las. Porém, novas desigualdades e injustiças são geradas quando as desigualdades produzidas numa esfera de justiça geram desigualdades noutra esfera. Por exemplo: desigualdade de renda provoca desigualdades educacionais, culturais, políticas etc. Considera justo o sistema que assegura alguma independência entre as diversas esferas da justiça. Ele diz:

Estamos habituados a pensar a justiça escolar em termos de efeitos das desigualdades econômicas e sociais sobre a carreira dos alunos, a fim de garantir uma certa autonomia da esfera escolar. Mas uma escola justa precisa também se propor o problema inverso, ou seja, o dos efeitos das desigualdades engendradas pela escola sobre as desigualdades sociais. Ora, estas não são poucas [...] é justo que os diplomas exerçam tamanha influência sobre as outras esferas de atividade? É justo que o sucesso num concurso aos vinte anos, ou que o fracasso num exame aos dezoito anos determine também totalmente a carreira dos indivíduos? (DUBET, 2004, p. 550)

Dubet (2004) destaca que pela introjeção do ideal meritocrático tendemos a considerar injustos os efeitos das desigualdades sociais sobre a escola, mas justos os efeitos das desigualdades escolares sobre a destinação social dos indivíduos. Aí nos alerta que se reconhecermos as desigualdades escolares como injustas podemos atenuar a influência dos diplomas sobre o desenvolvimento das experiências sociais dos indivíduos. Assegura que a escola de massas atualmente exerce forte influência

sobre o destino dos indivíduos pelas desigualdades escolares que alimenta, cultivando o discurso do mérito. Para o autor, é difícil romper com o ideal meritocrático porque geralmente os professores são indivíduos que lograram êxito nesse modelo e por isso acreditam e apostam nele.

Se a escola fosse menos estigmatizante, talvez pudesse ser socialmente menos injusta. Dubet (2004) concebe que se a escola se preocupar menos com a formação de uma elite intelectual fechada, de castas de excelência e se preocupar mais em proporcionar uma cultura comum a todos, pode se tornar menos injusta, provocar menos consequências sobre o destino social dos indivíduos

Pensando na oposição entre integrados e excluídos, proposta por Dubet (2003), quando a escola de massas é meritocrática tende a produzir indivíduos mais propensos à marginalização social, pois quando se concebe que a competição é justa, cada indivíduo é considerado responsável pelo seu desempenho. Sob o discurso meritocrático, ignora-se a influência das desigualdades econômicas, sociais e culturais sobre as oportunidades educacionais e considera-se que cada um é responsável pela própria sorte.

Se o desempenho individual resulta do empenho e desempenho de cada um numa competição justa, aqueles que não logram êxito são julgados, são considerados alunos fracassados, piores e menos dignos. Ouvem, muitas vezes, que por não serem bons na escola não poderão ser bons no mercado de trabalho, nem bons na vida, pois no fundo do imaginário social o trabalho tem grande centralidade e concebemos a relação da formação escolar com o mundo do trabalho. Desse modo, o julgamento do aluno malsucedido se funde com o pré-julgamento de adultos malsucedidos socialmente.

Para Dubet (2004), a busca por uma escola justa pode ser pensada a partir do questionamento sobre a forma como ela trataria os alunos mais fracos. Pois, uma escola justa reconhece que as desigualdades escolares estão associadas a outras desigualdades de origem e vai procurar meios de atenuá-las. Por isso, vai buscar tratar bem aqueles que apresentam dificuldades ao longo do percurso escolar, buscando não os humilhar e sim preservar sua dignidade e igualdade de princípio com os outros.

Aqui no Brasil, parece que esse sentimento de inutilidade social da formação escolar se acentua no ensino médio, porque sem perspectivas de uma formação

consistente, muitos jovens se veem sem perspectivas de integração social e profissional. É nessa fase que muitos estudantes buscam cursinhos pré-vestibulares e similares no contraturno escolar. A diferença é que, para os alunos das escolas públicas, o acesso ao cursinho é mais improvável, difícil, pois, muitas vezes, não têm condições de pagar e o acesso aos cursos gratuitos é muito concorrido. Já para os jovens das classes médias e altas, a possibilidade de fazer um cursinho é mais palpável, pois geralmente, possuem maiores condições de escolher e pagar. Trava-se uma competição entre os estudantes do ensino médio para conseguir ingressar no ensino superior ou no mercado de trabalho. Essa se intensifica após a conclusão da educação básica e chegada da maior idade. Quando os jovens aspiram a tais inserções, se referem a elas como possibilidades de ter um futuro melhor, de ter integração social (ABRAMO *et al*, 2013, BACIANO, 2011), pois, como já foi discutido, na nossa sociedade para poder inserir-se e participar, para poder estar integrado socialmente, o critério é estar integrado na esfera do consumo. E para poder consumir é preciso ter dinheiro e a forma mais legítima de obtê-lo é por meio do trabalho. Por isso, ocorre entre os jovens a concorrência para obter carreiras e empregos.

Durante o ensino médio, as escolas, os públicos e os percursos são bem mais heterogêneos, relacionando cada público com seus objetivos e recursos, embora pesquisas anteriores (SILVA, 2000; CAIERÃO, 2008), demonstrem que, mesmo nessa fase do ensino, os alunos parecem não perceber muito sentido na escola, além da socialização, principalmente para os estudantes das classes populares, por falta de perspectivas de inserção no ensino superior ou boa inserção no mercado de trabalho.

Dubet (1998, p. 30) concebe que a socialização não deve ser entendida como:

[...] a aprendizagem de uma complexidade crescente de papéis, de status e de jogos sociais. A observação fina dos alunos conduz a uma outra imagem. Trata-se de um ator confrontado com uma grande diversidade de orientações, isto é, com certos antagonismos, e que é obrigado a construir por si mesmo o sentido de sua experiência. Como dizem os alunos, a grande dificuldade é se 'motivar', conseguir dar sentido aos estudos. Ora, este sentido se constitui na capacidade de articular vários registros de ação.

Com esse entendimento, parece que se passa de uma socialização passiva enquanto interiorização de papéis para um processo mais ativo em que os alunos recebem algumas orientações, mas trazem sua subjetividade e assim buscam significar sua experiência e se motivar. Mas o que se tem percebido é que a maioria das escolas ainda não conseguiu se adequar a essas novas demandas.

E o que se observa normalmente são reformas educacionais e mudanças de currículo que não logram êxito, pois são implantadas tendo em vista as demandas de órgãos financiadores que exigem isto ou aquilo, ou então pensando pura e simplesmente em demandas sociais, como o vestibular e o mercado de trabalho, mas que ignoram os sujeitos e sua subjetividade. Uma vez que, como podemos perceber em várias teses e dissertações (Sposito, 2010), as práticas escolares têm se tornado sem sentido para os alunos, e esses aderem às práticas instituídas sem considerar suas expectativas, anseios e necessidades.

As pesquisas realizadas por Silva (2000), Souza (2003), Rocha (2007) e Guaraldo (2009) demonstram que se o professor simplesmente entrar na sala e pretender dar uma excelente aula transmitindo o conhecimento como mestre que tudo sabe e sem dar espaço para ouvir seus alunos, se não diagnosticar a realidade da sua sala de aula e a partir dela desenvolver seu planejamento, sempre aberto às revisões e adaptações e centrado principalmente na subjetividade dos alunos, a fim de promover sua participação ativa na construção coletiva do conhecimento, se não der oportunidade para que falem, discutam, pesquisem e experimentem, é grande a possibilidade de que não conquiste o respeito deles e coloque em xeque sua autoridade docente.

Professores com tais práticas geralmente são mais antigos, acostumados a dar aulas nos moldes positivistas. Costumam encarar a participação e questionamento dos alunos como desrespeito. Cultivam práticas docentes cujo olhar sobre os alunos é o de tabula rasa, sobre a qual a maestria do professor deve prevalecer. O que ocorre é que, tal como Arendt (1997), Kehl (2004) e Dubet (1996) pontuam, hoje, antes de ser aluno, o público escolar se coloca como indivíduos: crianças, adolescentes e jovens cujas expectativas, anseios e necessidades precisam ser considerados, uma vez que, atualmente, os alunos não reconhecem a autoridade dos educadores que querem legitimar suas práticas pela pura e simples valorização de um conhecimento ou de uma moral que, por si só, não fazem sentido aos seus olhos.

Segundo Arendt (1997), e Kehl (2004), na sociedade contemporânea, para conseguir legitimar sua autoridade junto aos jovens, os educadores têm de assumir um compromisso ético com o desenvolvimento dos indivíduos e sua subjetividade, pois, como afirma Dubet (1996), já não há uma unidade moral entre os âmbitos econômico, político e social. Os indivíduos são expostos às múltiplas lógicas de ação, tendo como única certeza o imperativo do capital sobre a vida, a necessidade de se

inserir na esfera do consumo. De modo que, mesmo que um jovem acredite em determinados princípios e que cultive na vida pessoal práticas coerentes com tais princípios, muitas vezes, possui uma prática profissional que pode parecer contraditória a esse universo subjetivo.

Isso significa que o indivíduo é dúbio, individualista ou dissimulado? Pode até ser, mas, em muitos casos, na atual conjuntura, muitas vezes adota-se posturas com as quais não concordamos completamente ou que não desejamos pela necessidade concreta de manutenção das condições materiais de existência. Acredita-se que não cabe uma crítica reducionista ao indivíduo. Tem-se de considerar que o reino da necessidade prima sobre o reino da liberdade para a maior parte da população, cuja situação econômica não é favorável. Pensando nos jovens das classes populares, é muito provável que o reino da necessidade acabe determinando muito mais suas “escolhas” do que o reino da liberdade. Bastos (2005) refere-se à condição desses jovens como de não escolha.

Atualmente, mesmo com uma escolaridade mais elevada, o sustento próprio e da família é uma incerteza. Falamos diariamente de educação para a vida toda. As pessoas passam a vida toda estudando, fazendo graduações e pós-graduações, sem ter sequer certeza de ter um emprego.

Se houve um tempo em que uma “suposta moral” era socialmente aceita e as pessoas viviam sem tantos conflitos existenciais, porque a igreja era aliada da política e da economia e era possível difundir um discurso que era aceito pela maior parte da população, hoje tal uniformidade moral não existe. Hoje, o hedonismo parece estar acima de qualquer valor moral. E geralmente vem atrelado à questão do consumo. Talvez as tecnologias da informação e comunicação (TICs) concorram para isso. Se hoje religião, política e economia romperam, não há uma coerência moral que reja a sociedade. É como se, à guisa de todo progresso científico, estivéssemos regredindo do contrato social em direção ao estado natural, em que cada um busca os interesses próprios.

Com os alunos, principalmente aqueles da escola pública, cujas expectativas de inserção social e profissional são bem escassas, que se submetem às práticas escolares engessadas, cultivadas na maioria das escolas públicas, em grande parte alheias e contraditórias à sua realidade, ocorre que tentam forjar sua subjetividade em espaços não escolares. É por isso que a personalidade vem antes do papel, como Dubet (1996), pondera.

Quando um jovem com situação econômica limitada que come mal, não tem acesso a serviços de saúde e educação de boa qualidade, pensa na instabilidade econômica de sua família e na necessidade concreta de se sustentar, vai à escola por um período de quatro horas ou mais e assiste uma maioria de professores tradicionais que se colocam como donos da razão e que fazem o discurso de que os alunos precisam estudar para ser alguém, mas sem olhar para quem são seus alunos, as práticas escolares se tornam mesmo sem sentido (BACIANO, 2011). A moral que as escolas, de modo geral, ainda preconizam não se sustenta mais socialmente. É nesse sentido que Dubet (1998) fala da desinstitucionalização, referindo-se à necessidade de mudança do modelo escolar enquanto instituição de moral, já que o seu público não adere inquestionavelmente ao papel de aluno.

5.4 OS JOVENS E A CONSTRUÇÃO DE SUAS EXPERIÊNCIAS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Atualmente, o que se configura no cenário social é a heterogeneidade cultural e funcional; as coisas não são dadas ou prontas e, nessa conjuntura, as condutas também não cumprem papéis preestabelecidos, não havendo uma lógica objetiva que comanda o social. Dubet (1996) esclarece que não pretende propor uma teoria que dê uma visão unificada de um mundo social que já não tem mais centro, mas sugere a noção de experiência social. Sobre isso aponta que:

É nesta perspectiva que eu sugiro aqui a construção da noção de experiência social, noção esta que designa as condutas individuais e coletivas dominadas pela heterogeneidade dos seus princípios constitutivos, e pela actividade dos indivíduos que devem construir o sentido das suas práticas no próprio seio da heterogeneidade. (DUBET, 1996, p. 15).

Dubet adotou a noção de experiência por três evidências essenciais:

- a) A heterogeneidade dos princípios culturais e sociais que organizam as condutas: refere-se ao fato de os atores adotarem múltiplos pontos de vista, com uma identidade definida de múltiplas maneiras, “[...] a identidade social não é um <ser>, mas um <trabalho>” (DUBET, 1996, p. 16), a ação se constrói a partir dos vários elementos que compõem a vida social e das múltiplas orientações que recebe. Aqui, o papel “[...] é vivido como um produto da personalidade definida como a capacidade de governar a sua experiência, de tornar coerente e significativa”. (DUBET, 1996, p. 16);
- b) A distância subjetiva que os indivíduos mantêm em relação ao sistema: refere-se ao fato de os atores parecerem nunca estarem inteiros na sua ação, cultura ou nos seus interesses, sem que essa distância seja percebida como um problema. Eles sempre mantêm uma reserva e um distanciamento crítico. Dubet (1996) entende essa reserva como consequência das múltiplas lógicas de ação que perpassam a experiência social atualmente e torna cada indivíduo um “autor relativo” de suas experiências, relativo porque os elementos sobre os quais se fundamenta essa construção não lhe possuem nem podem ser por ele controlados:

A pluralidade da experiência gera uma distância e um desprendimento. Os indivíduos não podem aderir totalmente a papéis ou a valores que não têm já

necessariamente coerência interna, eles não se <colam> às suas personagens. A reserva não é somente um efeito de estilo das culturas individualistas das classes médias vagamente elegantes e desiludidas, pois que se manifesta igualmente de maneira clara entre os atores dominados, e por vezes excluídos [...]. Na medida em que a distância crítica e a reflexividade dos actores participam plenamente na sua experiência social, importa analisar sociologicamente este processo que define a autonomia dos actores, que faz deles sujeitos. Esta subjectivação remete para um mecanismo social porque implica que os actores se não reduzam aos seus papéis e aos seus interesses e também que eles possam identificar-se com uma definição cultural da criatividade humana, inscrevendo-se nas relações sociais definidas em termos de obstáculos a um desempenho concebido hoje em termos de <autenticidade>. (DUBET, 1996, p. 17).

- c) A substituição da noção de alienação no centro do debate sociológico pela noção de construção da experiência: Dubet (1996) relata que, quando a noção clássica de sociedade se torna impalpável, os movimentos sociais já não podem mais apelar para a conformação de uma cultura comunitária, dos interesses coletivos e das utopias partilhadas. Já não podem atuar como personagens inteiras que falam em nome de um mundo, de um ator e de uma causa. O autor explica que isso ocorre porque a dominação social, mais do que unir, dispersa a experiência social, já que, no caso dos jovens dos subúrbios, por exemplo, eles vivem “[...] em vários mundos ao mesmo tempo, em <comunidades> e numa cultura de massa, na exclusão econômica e numa sociedade de consumo, no racismo e na participação política [...]”. (DUBET, 1996, p. 18). Pois o que está em jogo nas suas experiências é a destruição de sua personalidade.

Para Dubet (1996), a noção de experiência social não se restringe às condutas tidas como marginais ou fúteis, como os jovens ou os excluídos, pois o movimento de diversificação das lógicas de ação e o imperativo de individualização e de subjectivação parecem configurar a experiência social moderna, dado que, de acordo com Simmel e Weber (*apud* DUBET, 1996, p. 18), a principal característica da modernidade é a perda da unidade do mundo.

Os fatos sociais são <exteriores ao indivíduo e são dotados de um poder de coerção devido ao qual se impõem a ele>. É certo que esta coerção não é necessariamente percebida pelos indivíduos como uma coerção, porque ela é interiorizada e pode ser sentida como uma liberdade. O actor social torna sua uma coerção que pode ser assim vivida como uma vocação, como um imperativo moral, uma escolha ou uma <natureza> na medida em que ela é <refratada> na consciência individual. A socialização é também uma subjectivação que gera o domínio de si e a autonomia. O actor é definido não por relações, por ligações com os outros, por posições de poder, por objetivos autónomos prosseguidos, pela procura racional dos meios, mas pela interiorização da sociedade. É, em qualquer caso, deste modo que o actor é

social, pela interiorização da objectividade da sociedade considerada como um <fato>. (DUBET, 1996, p. 22-23).

Dubet (1996) explica que o ator não é um reflexo objetivo da sociedade, mas é a interiorização do social. Ou seja, ele absorve as influências da sociedade num processo de subjetivação, ressignifica-as e constrói suas estratégias de ação. Em todo caso, o ator mantém um distanciamento em relação ao sistema, considerando as duas consciências: individual e coletiva. Consciência individual entendida como a separação entre o físico e o psicológico, o biológico e o social, a natureza e a cultura, sendo associada às pulsões naturais de cada indivíduo. Daí o raciocínio: não é exclusivamente e puramente o percurso escolar durante o ensino médio que determina o destino social dos jovens, mas a interiorização do social do qual a escola é uma das dimensões.

Nesse sentido, Dubet (1996) aponta que, quanto mais afastado o ator estiver de sua essência natural primitiva, submetendo-se ao processo civilizatório, maior será a perturbação do desejo, e quanto mais instável estiver mais ele precisa incorporar o social. Segundo o autor, o ator moderno é mais individualista que nunca e mais tem de se socializar para poder ser um indivíduo. E aí sugere que o individualismo moderno, ao mesmo tempo em que é uma consequência da divisão social do trabalho, reivindica o fortalecimento da interiorização do social. A sociedade consagrou o indivíduo e o tornou respeitável, mas também impôs a obrigação de ser livre.

Por outro lado, há o paradoxo do efeito civilizatório, que só pode ser superado pela elevação da autoridade do social sobre o indivíduo, por sua crescente identificação com o sistema. E ainda, para Dubet (1996, p. 26), “A modernidade mobiliza o indivíduo na medida em que é social para proteger contra as desordens psíquicas induzidas pelo movimento próprio da civilização”.

Dubet (1996, p. 27) salienta que: “A educação moderna tem por função fabricar indivíduos sociais e morais”. E, para ele, os indivíduos são morais por serem sociais, uma vez que a moralidade não prescinde ao social, não se constitui pelo distanciamento em relação à norma. Antes, consiste na interiorização livre dessa norma, seria o *amor fati*, o amor da necessidade. E, nesse sentido, a socialização seria moral, por minimamente três razões: primeiro, prevê o autodomínio contra os instintos não ajustados; segundo, cria um elo entre o indivíduo e o grupo e estabelece a moral pelo critério do altruísmo: o sacrifício pelo grupo; e, por fim, a educação situa o reino da razão como a livre aceitação dos constrangimentos da natureza.

Os jovens se moralizam na conjuntura social em que vivem, interiorizam suas normas, dominam seus instintos, criam elos com e se sacrificam pelos grupos e aceitam os constrangimentos inerentes ao sistema social. Porém, para Dubet (1996), a integração do ator ao sistema não se processa apenas pelos fins, valores e pela cultura, mas também pelas normas, regras, papéis sociais e mecanismos de controle aos quais é submetido.

A juventude faz escolhas aleatórias dos meios mais adequados para atingir objetivos propostos pela cultura num jogo flexível, visto que na dinâmica social a definição dos papéis atribuídos aos atores já enseja esses meios. E, para atuar, o ator precisa de motivações, sua personalidade precisa estar convencida das razões de agir e desejar os fins comuns. E, ainda assim, distinguindo analiticamente entre o ator (a personalidade), os meios (papéis e normas) e os fins (valores), obtém-se uma concepção integradora da ação. Dado que “[...] a cada um destes níveis corresponde uma dimensão do sistema social que a determina e cuja ação não é senão a outra face”. (DUBET, 1996, p. 33). Nesses termos, as expectativas de inserção e participação dos jovens parecem se constituir realisticamente.

Parece ocorrer um movimento de interdependência entre o ator e o sistema social, no sentido de que ambos se definem pelo sistema de ação. Partindo desse pressuposto, as noções de instituição e de papel adquirem grande importância por permitir a passagem de um plano ao outro. As normas e os papéis institucionalizam os valores, sobre os quais se fundamentam o sistema social, que apoiam a personalidade e as motivações. Os valores e normas configuram as relações sociais, que são compreendidas como papéis regulados por normas, que evocam os valores. Isso constitui um conjunto cultural e normativo que é interiorizado pelos indivíduos, atingindo até a personalidade. Nesse sentido, a educação seria a aprendizagem das disposições para ocupar tais papéis. E o desvio é concebido como alienação, como excesso ou deficiência dessa aprendizagem, Dubet (1996, p. 67) diz:

A história da sociedade industrial, no momento em que esta declina, pode aparecer-nos como um longo processo de integração conflitual e como um modo de estruturação da sociedade. Ação do modelo industrial ultrapassava largamente o mero quadro da fábrica e da empresa quando trabalho e utilidade se tornava nos critérios de organização e de cisão essenciais.

Na sociedade industrial, as relações de produção eram o centro da vida social, as classes sociais atuavam como atores coletivos e como conjuntos com coerência suficiente para ser tomado como determinantes da ação e práticas sociais. Contudo,

as transformações contemporâneas evidenciam que esse modelo social tem se esgotado. As classes sociais não representam mais os coletivos, tampouco os indivíduos. As relações de produção já não são tão determinantes sobre as lógicas de ação.

Considera-se o grande contingente de jovens que não estuda, não trabalha nem procura trabalho. Até recentemente, ouvia-se falar dos jovens “nem, nem” e de buscar compreendê-los. Essa expressão refere-se aos jovens que não trabalham nem estudam. Atualmente, já se discute sobre os jovens “nem, nem, nem”, pois a situação deles é ainda mais intrigante. Se os jovens “nem, nem” já causavam preocupação por estar em situação de marginalização e vulnerabilidade social, o caso dos jovens “nem, nem, nem” é ainda mais complexa. Pois, esses jovens parecem estar assim por opção, dado que não estão procurando se engajar nem em instituições de ensino nem no mercado de trabalho. Pode ser que a própria noção de marginalização social deva ser repensada. Será que os jovens “nem, nem, nem” se sentem marginalizados e vulneráveis? Por quê?

A dominação social não pode já ser simplesmente reduzida ao poderio econômico. Os modos de consumo massificam e individualizam os actores segundo um cenário mais chegado às análises de Tocqueville que às de Marx. Mesmo que a noção de sociedade pós-industrial possa parecer largamente polissêmica e vaga, é certo que, ao afastar-nos da sociedade industrial, ela nos desliga também das representações daquilo a que a sociologia clássica chamava <a sociedade>. (DUBET, 1996, p. 68).

Se na sociedade industrial a noção de dominação social e de oposição burguesia /proletariado – ambas muito associadas às relações trabalhistas – dava o tom das relações sociais, atualmente ela não é mais tão influente. O consumo é uma dimensão que adquiriu grande importância nas sociedades contemporâneas e esta impacta muito mais as relações sociais do que as relações de trabalho. Portanto, parece mesmo pertinente admitirmos que estamos vivendo numa sociedade pós-industrial. Passamos da sociedade industrial para a sociedade do consumo e parece que nessa transição surgiu uma nova modalidade de indivíduo heterodeterminado, que tem dificuldades para tomar para si valores sociais fundamentais sobre os quais deveria construir sua identidade e orientar sua ação.

Este indivíduo torna-se o receptáculo das estimulações publicitárias, ele é sustentado por um pensar conformista manipulado pelos *media*, por um desejo de reconhecimento imediato e fútil. Em suma, o individualismo moderno destrói o indivíduo autor de sua própria vida.

Por um lado, o indivíduo moderno não sofre do excesso de interiorização de normas que provocava as nevroses de outrora. Por outro, sofre com a questão da crise de identidade. Posto que as realizações prometidas pelo consumo são falsas, o consumo dá uma satisfação momentânea, mas não satisfaz a essência do indivíduo. Deixa uma sensação de vazio, cujo escape só é possível novamente pelo consumo, e, assim, as pessoas se consomem na ânsia de adquirir condições de consumir mais e mais para satisfazer necessidades artificiais divulgadas pela mídia, enquanto as necessidades reais, como de realização pessoal, o sentir-se querido, amado e valorizado, não são supridas pelo consumo de produtos. “A sua busca de autenticidade desemboca no nada, no sentimento de jamais se adequar a si mesmo, na justaposição dos <falsos *selves*>”. (DUBET, 1996, p. 70). E como se individualismo triunfasse e causasse a extinção do indivíduo. Não é por acaso que os jovens contemporâneos dão tanta importância ao consumo, critério crucial de reconhecimento, inserção e participação social.

O triunfo do individualismo produz um indivíduo autorreferido no qual a busca obsessiva de uma subjectividade não social destrói a subjectividade <sincera> do homem das Luzes, do homem da democracia americana ou do homem da convicção puritana. Esse tipo de individualismo conduz [...] a uma busca de transparência absoluta, a um desapego indiferente que ameaça a própria existência da sociedade e da democracia. O apelo a uma comunidade de indivíduos autênticos torna-se destruidor, a recusa dos fundamentos legítimos da autoridade conduz a uma dependência agressiva bem mais servil perante os poderes autoritários ou carismáticos. No ideal educativo, parece que o homem sensível, *sensato*, substitui o homem culto; a educação deve ser substituída pela personalização porque o Ego social aparece como uma ilusão que deve ser substituída por um Eu autêntico. (DUBET, 1996, p. 71).

O individualismo moderno preconiza que cada indivíduo deve se mostrar autêntico, trazendo um desapego que transforma não só os valores cultivados socialmente, como também as relações sociais. E impacta profundamente o âmbito educacional, dado que implica a transformação da relação pedagógica por questionar a autoridade docente e seus fundamentos legítimos (ARENDT, 1997). É como se o reino da razão [do Iluminismo] cedesse algum espaço ao reino da sensibilidade, da emoção. Junto com o que eu penso, o que eu sinto é igualmente importante, pois a imagem do sujeito é definida pela cultura que se fundamenta nos valores de expressão e realização de si mesmas, nas experiências emocionais e nos sentimentos.

A modernidade é dominada pela disjunção da ordem política, da ordem econômica e da ordem cultural e pela explosão dos papéis. A identidade dos indivíduos deixa de assentar sobre qualquer princípio fulcral. O papel social

e a pessoa separam-se, marcando a morte das personagens. Na sociedade pós-industrial, já não há, pois, indivíduo, porque a modernidade deixa cara a cara uma racionalidade instrumental, já que a Razão das Luzes e do progresso é uma cultura niilista que não tem outro princípio que não seja a experiência <autêntica> do sujeito. (DUBET, 1996, p. 72).

Sob o imperativo de ser autêntico e aperfeiçoar suas capacidades, desempenhos e sensações sempre por meio da possibilidade do consumo, muitos jovens têm sofrido de crise de identidade, pois nem sempre têm condições de consumir os bens desejados e se sentem impedidos de outros meios para constituir suas identidades.

Se, anteriormente, a sociedade era regida pela homogeneidade entre política, economia e cultura, as pessoas cumpriam papéis sociais preestabelecidos e viam no progresso científico possibilidades de melhoria nos mais diversos aspectos, atualmente, o movimento é diverso. Além de ser bem diferente do tempo em que a Igreja junto com a nobreza centralizava o poder e tomavam todas as decisões políticas, econômicas e culturais, hoje cada uma dessas esferas é independente e não há homogeneidade entre elas. Não há nenhum valor específico que fundamente a construção das identidades; há apenas a lógica do capital ditando o imperativo do consumo. As pessoas já não agem como personagens que incorporam os papéis, compõem suas identidades independente deles, emergem as questões da personalidade e da subjetividade. E já está comprovado que os avanços tecnológicos nada garantem e vive-se numa época de pessimismo e ceticismo extremos diante das mais diversas dimensões do social.

Dubet (1996) considera que, na modernidade, a experiência social é caracterizada pela separação entre a objetividade cultural e social e a subjetividade individual. E aí ocorre um conflito. Enquanto a aspiração da sociedade é de totalidade e vida orgânica, o indivíduo aspira à unidade e individualidade. O ideal individual desliga-se da natureza pela busca da autenticidade, de ser excepcional. A sociedade é composta por muitos indivíduos e cada um deles é um elemento do todo e, enquanto parte do todo, deveria cumprir determinadas funções e nelas empregar toda sua força, modificando suas aptidões no sentido de cumpri-las com a maior competência possível.

Entretanto, ao mesmo tempo, o indivíduo tem uma orientação individual com outras ambições, que gera uma oposição aos papéis que deveriam ser exercidos. Nessa direção, pode-se pensar que os jovens são influenciados por toda sorte de

fatores da conjuntura social, mas, dentre as alternativas e lógicas de ação disponíveis, eles procuram fazer suas escolhas, exercendo alguma autonomia moral que considera suas expectativas e valores. Esse movimento dialético confere uma autonomia moral ao indivíduo no âmbito do trabalho, natureza, religião, estética, amor, educação, entre outros que delineiam o formato como ocorre a experiência individual e impede que haja um reconhecimento total.

Nesta direção, Dubet (1996) coloca o problema de como conciliar a atividade autônoma dos indivíduos com a coerência do sistema. Para responder a essa questão, o autor recorre ao conceito de *habitus* formulado por Bourdieu – conjunto de códigos e disposições adquiridos de maneira precoce e os quais o indivíduo pratica nas mais diversas circunstâncias – e diz que:

Este conjunto gera condutas objectivamente reguladas e regulares sem que por isso sejam produto da obediência a regras e, sendo tudo isso, são colectivamente orquestradas sem serem o produto da acção organizada de um regente de orquestra. A acção não é uma resposta às coações, ela não é, pois, um comportamento porque o *habitus* é ao mesmo tempo programação e estratégia. É uma estratégia necessária na medida em que a racionalidade social é deliberadora. O indivíduo apresenta-se como uma mónada construída sobre um *habitus* que estabelece um princípio de coerência com o conjunto social [...] (DUBET, 1996, p. 76).

A ordem social parece reinar nos cérebros, pois as condições objetivas de existência provocam disposições compatíveis com as condições objetivas e concretas de existência porque as estratégias adotadas pelos atores ocultam o *habitus*, mas o *habitus* deles oculta suas estratégias. Nas relações sociais, as estratégias dos atores não são verdadeiras estratégias, pois não são calculadas por eles; antes estão programadas e ensejadas em seus *habitus*. Neste sentido, os atores que interiorizam melhor os *habitus* e os realizam com maior habilidade e adequação às condições concretas de existência são melhor sucedidos que aqueles que não o interiorizaram firmemente e têm de calcular suas ações sem compreender o verdadeiro sentido do jogo.

<O desconhecimento da verdade faz parte da verdade.> Com efeito, o *habitus* tende a <assegurar as condições de sua própria reprodução> e o indivíduo é tão-só um estilo pessoal, um sentido do jogo particular, num sistema inigualitário reproduzido pela própria eficácia das práticas. O actor está tão firmemente identificado com o sistema e o monismo do sociólogo é tão radical que o *habitus* surge ao mesmo tempo como uma causa e uma consequência. Deste modo, a classe social é apreendida como uma variável dependente, conjunto objectivo de *habitus* homogêneos, e como uma variável independente: uma prática e um *habitus* produzido por classes objetivas (DUBET, 1996, p. 77).

Indiscutivelmente, a conjuntura socioeconômica e cultural em que cada jovem vive influencia sua experiência social. Mas há também muitos casos de jovens em que fatores subjetivos como a relação deles e de suas famílias com os estudos e com a sociedade como um todo favorecem percursos escolares, sociais e profissionais mais bem-sucedidos, uma vez que conseguem refletir sobre a conjuntura em que estão inseridos, e assim, buscar estratégias mais adequadas para seus “relativos” objetivos. Ainda que a classe social seja concebida como a introjeção de um *habitus* homogêneo, existem casos de jovens da mesma classe econômica que delineiam experiências sociais muito diferentes, mais e menos bem-sucedidas. Por isso, temos jovens economicamente desfavorecidos, oriundos de escolas públicas, bem-sucedidos socialmente. E também jovens favorecidos economicamente, mas socialmente estagnados, conforme Lahire (2004), e Colombo (2004).

Dubet (1996) aponta uma relação de interdependência entre o indivíduo e a sociedade, ao pontuar que um depende do outro para existir e que há uma identificação tal entre ambos que o *habitus* acaba por ser causa e consequência da ação individual. Ele se sedimenta na linguagem e nas categorias de organização da realidade que reúnem uma grande variedade de objetos e relações, considerando que a ação social não é comandada pelos papéis, normas e valores, mas pelas relações nas quais os atores desenvolvem suas estratégias e mobilizam suas competências, fixando as próprias identidades e as dos demais.

Para Dubet (1996), não ocorre nem um mercado puro das interações nem a dominação absoluta do sistema. Diante das estratégias dos atores, persistem as lógicas do sistema e, sobre ambas, está o jogo fundamentado num mundo organizado. O jogo só é possível porque, em vez de o sistema ser total, ele cultiva zonas de incerteza que são o espaço para a estratégia. Assim, cada indivíduo dispõe de um poder estratégico e age sobre os meios em razão dos interesses pessoais e das incertezas que ele domina. A integração não ocorre pelas normas ou pelos contratos firmados entre indivíduos racionais, e sim pela congruência de ambos. A dualidade do ator e do sistema torna-se sua principal característica. Por isso, Dubet propõe a noção de experiência social:

A noção de experiência social impôs-se-me como sendo a menos inadequada para designar a natureza do objecto que se acha em alguns estudos empíricos em que as condutas sociais não aparecem redutíveis a puras aplicações de códigos interiorizados ou a encadeamentos de opções estratégicas que fazem da ação uma série de decisões racionais [...] sendo a experiência social definida pela combinação de várias lógicas de ação. (DUBET, 1996, p. 93).

A riqueza da noção de experiência social empregada por Dubet (1996) reside no fato de romper com o pensamento linear e homogêneo de que a ação é predeterminada por esse ou aquele fator especificamente. Ele dá espaço para a consideração da multiplicidade de vivências que o indivíduo contemporâneo experimenta.

No caso dos jovens egressos do ensino médio, por exemplo, soa muito reducionista dizer que o ensino médio pode ser considerado responsável pela destinação social dos jovens, por constituir a etapa final da educação básica. Será que o ensino médio especificamente é capaz de definir o destino social de alguém?

A noção de experiência social esboçada por Dubet (1996) mostra-se bem pertinente se considerar que, além de estudantes, as pessoas oriundas do ensino médio são jovens, têm seus interesses e estão inseridos no contexto social que os circunda, que reflete e é refletido em suas ações. Essa leitura só é possível de ser realizada pelo entendimento de sua experiência social, que se delineia quando a representação clássica da sociedade já não se sustenta e os atores se veem obrigados a gerir concomitantemente variadas lógicas deste sistema, que já não é um sistema uno, porém, que simboliza a coexistência de sistemas diversos estruturados por princípios independentes. Deste modo “As combinações de lógicas de ação que organizam a experiência não têm ‘centro’, elas não assentam sobre qualquer lógica única ou fundamental”. (DUBET, 1996, p. 94). Se as lógicas de ação não obedecem a nenhuma lógica única ou fundamental, parece um equívoco afirmar que a escola pode determinar o destino social dos jovens. Concebe-se que outros fatores como os fatores econômicos, culturais e sociais, tais como: situação financeira, situação ocupacional, posição no domicílio, estado civil e as próprias crenças e valores também interferem nas experiências sociais juvenis. Na próxima seção será descrito e analisado as experiências sociais dos jovens que foram sujeitos dessa pesquisa, em que se podem verificar quais são os fatores determinantes.

Dubet (1996) assinala que, atualmente, os atores não falam de seu papel, mas de sua experiência, pois organizam o seu discurso no sentido de afirmarem que não são personagens e que sua constituição enquanto indivíduo ocorre muito mais por distanciamento do que por adesão total a algum papel. Isso por causa da multiplicidade de universos de referência e de lógicas de ação pelas quais circulam.

A sociologia da experiência considera que o ator é forçado a gerir múltiplas lógicas de ação e que da dinâmica gerada por essa atividade se constitui a

subjetividade e refletividade do ator. Visa à definição da experiência como uma combinação de lógicas de ação que vinculam o ator a cada uma das esferas de um sistema. Para Dubet (1996, p. 110), por não haver mais racionalidade total e unidade do social, aquilo que a sociologia clássica considera ação transformou-se em experiência.

Assim, talvez seja possível pensar que os jovens são submetidos a múltiplas lógicas de ação, e que, em face de tais lógicas, cada um constitui sua subjetividade e refletividade, o que delinea suas estratégias. Por isso, ocorrem os casos de jovens que vivem em contextos parecidos ou iguais e cujas experiências se diferenciam.

6. ADENTRANDO AS EXPERIÊNCIAS SOCIAIS DE JOVENS EGRESSOS DO ENSINO MÉDIO

O escopo dessa pesquisa é debater as influências da escola para a constituição das experiências sociais dos jovens após a conclusão do ensino médio. Tal análise implica a discussão dos efeitos das desigualdades sociais sobre as desigualdades escolares, e destas sobre as diferentes posições sociais que os jovens vão ocupar após a conclusão do ensino médio.

Para Dubet (*et al.* 2012), pelo legado de autores clássicos da sociologia da educação como Bourdieu e Passeron, convencionou-se acreditar que “[...] <tudo se prepara> no período anterior à escola, pensar que as desigualdades escolares são o mero reflexo das desigualdades sociais [...]” (DUBET, *et. al.* 2012, p. 66) e que essa percepção ganha força quando pensamos no nível dos indivíduos, considerando-se que é muito mais provável ter êxito na escola quando se é oriundo das classes socialmente favorecidas. Porém, os autores nos alertam que é preciso avançar em relação a essa conclusão generalista, pois: “[...] a amplitude das desigualdades escolares não é o <reflexo> mecânico da amplitude das desigualdades sociais quando se observam sociedades relativamente comparáveis” (DUBET, *et. al.* 2012, p. 66).

Segundo Dubet (*et. al.* 2012), os impactos das desigualdades sociais sobre as desigualdades escolares variam de sociedade para sociedade, conforme a organização do sistema escolar e a influência que os diplomas exercem sobre a mobilidade social em cada sociedade. É considerado consenso que as escolas que retardam a seleção e que mantêm os alunos juntos e individualizam as pedagogias parecem ser mais igualitárias que as demais. Mas que, para entender essas relações, é preciso analisar o período posterior à conclusão dos estudos, com relação à forma como “[...] os títulos escolares desigualmente distribuídos destinam os indivíduos a posições sociais igualmente desiguais” (DUBET, *et. al.* 2012, p. 66).

Investigar as possibilidades de destinação social dos jovens após a conclusão do ensino médio e os possíveis fatores associados à constituição de suas experiências sociais parece uma questão bastante relevante e desafiadora, pois, além de ser uma questão pessoal para cada jovem, implica também a perspectiva familiar

e a configuração social e econômica do país de forma mais ampla. Portanto, para que se possa entender melhor a relação entre as carreiras escolares e as experiências sociais vividas pelos jovens após a conclusão do ensino médio, será feita uma imersão nas experiências sociais de alguns jovens paulistas.

6.1 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Buscando compreender as contribuições da escola para o delineamento das experiências sociais juvenis, foi realizado junto ao Banco de Teses da CAPES, um levantamento das dissertações e teses que versam sobre esse tema, a fim de perceber em quais perspectivas têm sido abordadas as experiências sociais dos jovens egressos do ensino médio. Percebeu-se que, em geral, as pesquisas buscam analisar a influência da escola para a inserção no ensino superior ou no mercado de trabalho especificamente. Buscou-se também dados estatísticos sobre os jovens, suas famílias, escola, trabalho e sociedade. Esses dois movimentos compuseram a pesquisa bibliográfica e permitiram perceber algumas características genéricas, nos forneceram alguns indícios, mas não nos permitiram compreender como se delineiam as experiências sociais juvenis. Por isso, emergiu a necessidade de aproximação do objeto, de estabelecer contato direto com os jovens. Assim, se delineou a metodologia da pesquisa empírica que compõe esse estudo. Para avaliar e analisar a influência da escola nas experiências sociais juvenis de modo mais particular e aprofundando, foi utilizado questionário e também foram realizadas entrevistas, na perspectiva da história oral de vida.

O questionário foi aplicado junto a trinta jovens egressos do ensino médio, além da realização de entrevistas com seis deles, no intuito de se perceber suas visões sobre a escola. Contrapondo ambas as perspectivas, propõe-se uma reflexão sobre as efetivas contribuições da escola para o delineamento das experiências sociais dos jovens.

Conforme anunciado anteriormente, este trabalho propõe uma reflexão de mão dupla sobre a escola e a juventude ao discutir os olhares da academia sobre os alunos

egressos do ensino médio e os olhares dos jovens que passaram por essa etapa da escolarização sobre a escola. Se, para entender como têm sido abordadas as experiências sociais dos jovens recorreremos ao banco de teses da CAPES, para compreender seus pontos de vista sobre a escola recorreu-se diretamente aos jovens, optando-se por estabelecer diálogo com eles e recolher seus depoimentos.

Partindo da perspectiva de que era importante apreender pessoalmente as impressões dos jovens sobre a escola, ficava a indagação de como fazer isso. Considerando o escopo deste trabalho de compreender quais as contribuições da escola de ensino médio para a vida dos jovens após a conclusão dessa etapa da educação básica, pareceu pertinente abordar jovens em diferentes situações e buscar compreender como se dá essa relação.

Ambicionando acessar jovens das mais diversas condições sociais, buscou-se estabelecer alguns critérios para a seleção dos atores a serem inquiridos. A princípio, já havia sido definido que o público-alvo desta pesquisa seria composto por jovens de 18 a 29 anos, que já tivessem concluído o ensino médio e que estivessem na cidade de São Paulo. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Brasil é considerada jovem a pessoa entre 15 e 29 anos de idade. O recorte etário considerou a idade prevista pela Lei de Diretrizes e Bases -LDB n.º 9.394 (1996) para a conclusão do ensino médio, pois o objetivo era abordarmos egressos. Já o recorte espacial se deu pela região de abrangência mesmo.

Após a adoção desses pressupostos, buscou-se estabelecer alguns critérios para a seleção dos atores. Critérios esses que foram considerados pertinentes, dado o escopo do trabalho: jovens estudantes universitários, jovens trabalhadores e jovens em situação de não trabalho²⁰. Esses critérios, de certa forma, derivam-se da velha dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, da grande centralidade que é dada à questão da ocupação na nossa sociedade e das tendências de estudo percebidas durante o levantamento bibliográfico sobre o tema.

²⁰ Quando empregadas as noções de tempo livre ou tempo de não trabalho, referem-se ao tempo em que o indivíduo não está dedicado ao trabalho (MARX, 1978, p. 92-3). Diante da conjuntura capitalista, a fruição do tempo livre e a possibilidade de consumo tornam-se critérios de inserção e participação social. Pochmann (2000) enfatiza que, nas sociedades capitalistas, o tempo livre é mercantilizado e o seu aproveitamento depende de financiamento prévio, visto que o acesso à educação, esporte, cultura e lazer, em grande parte, depende de pagamento. Destarte, a ampliação do tempo livre não consiste no seu pleno aproveitamento por todos.

Dentro desses critérios, foi realizada ainda uma subdivisão, buscando vislumbrar dentro desses três aspectos os jovens em condições sociais prestigiadas e em condições sociais precárias. Por isso, buscou-se selecionar estudantes daquela que é considerada a melhor universidade da cidade e que é pública e também estudantes de uma conhecida universidade particular, considerada bastante acessível; jovens profissionalmente bem-sucedidos e jovens que trabalham em serviços precários; e jovens em situação de não trabalho por opção: lazer e por falta de opção: desemprego. E todos os locais selecionados (com exceção da universidade pública e do parque público que ficam em zonas espaciais específicas) estavam, tanto quanto possível, em regiões consideradas centrais da cidade, onde, supostamente, pessoas de todas as regiões circulam, uma vez que se imagina que privilegiar essa ou aquela região poderia empobrecer a análise por aumentar as possibilidades de pegarmos condições muito próximas pelo compartilhamento do mesmo território.

Estatisticamente, o número de jovens abordados, de modo algum, permite ser considerado representativo para uma cidade com as dimensões de São Paulo, mas é apenas um número que foi pensado primeiro para não tornar a pesquisa inexequível e depois um número que acredita-se permitir contemplar diversas realidades. Não nos preocupamos com a questão do número não ser representativo para a metrópole em que os jovens foram abordados, porque o objetivo não é necessariamente fazer uma análise macrossocial, mas observar em escala microssocial as experiências dos atores e buscar perceber como essas experiências se associa à conjuntura social. Assim, de cada uma das seis situações em que foram abordados, foram selecionados cinco jovens que, além de terem de 18 a 29²¹ anos, declararam já ter concluído o ensino médio e se dispuseram a participar da pesquisa.

Para apreender condutas e discursos de jovens egressos do ensino médio, a fim de recompor suas experiências sociais e entender a influência da escola para seu delineamento, optou-se por fazer análises e interpretações à luz da sociologia da experiência que busca dar lugar à subjetividade dos indivíduos. Para isso, a história oral de vida pareceu bastante pertinente. Portanto, essa pesquisa teve por referencial teórico-metodológico Dubet (1996) e Meihy (2000). Pois, um quadro conceitual depende de escolhas metodológicas convergentes.

²¹ Diferente da pesquisa realizada por Abramo et al. (2013), aqui a análise sobre os jovens não é realizada por grupos de idade, dado o escopo deste trabalho: jovens egressos do ensino médio – 18 a 29 anos.

Dubet (1996), afirma que a sociologia da experiência parte da subjetividade dos atores e visa interpretar condutas e discursos, decompondo-os em elementos simples e recompor a experiência social conforme um sistema coerente. Deve, portanto, proceder de um método suscetível de dar lugar à subjetividade dos indivíduos. Por isso, uma das resoluções foi realizar entrevistas com os jovens na perspectiva da história oral de vida.

De acordo com Dubet (1996), na intervenção sociológica, primeiro estabelece-se o objetivo de entender a experiência social de alguém, estabelece-se a interação com tal ator e só a partir desta interação procede-se a pesquisa. Portanto, para compreender a influência da escola nas experiências sociais dos jovens egressos do ensino médio, nós percorremos um longo caminho antes de entrevistarmos alguns deles.

Nessa pesquisa, se buscou dados estatísticos gerais sobre os jovens, sobre a escolarização de nível médio e também sobre múltiplos aspectos que perpassam a questão da inserção e participação social. Os números forneceram alguns indícios sobre a dimensão macro da sociedade, mas não possibilitaram compreender como se dão as experiências particulares dos indivíduos. Por isso, após definir o universo e o grupo de referência com o qual seria realizada esta pesquisa, elaborou-se um questionário com 64 questões predominantemente abertas e aplicamos em 30 jovens (5 jovens de 6 grupos diferentes).

Os questionários com perguntas fechadas são considerados por Dubet (1996), como uma técnica em que o indivíduo respondente ocupa a posição de consumidor, que deve escolher entre as alternativas preestabelecidas antes e independente de sua abordagem, atitudes e concepções. Por isso, para a seleção dos jovens aos quais pretendia-se entrevistar, a fim de entender suas histórias de vida aplicou-se um questionário com perguntas predominantemente abertas, pois se concebeu que cada um era um indivíduo com suas próprias convicções e que tinha que responder como lhe conviesse. Ou seja, o que se pretendeu foi o a obtenção de respostas livres, já resultantes da interpretação de cada pergunta por cada jovem entrevistado - os sujeitos da pesquisa.

Entende-se a situação de pesquisa não como uma ocasião entre o pesquisador e o pesquisado, como se um simplesmente narrasse e o outro fosse o especialista que pudesse analisar e entender. Compreende-se, antes, a situação de pesquisa como uma relação interativa entre aquele que vive a experiência social e

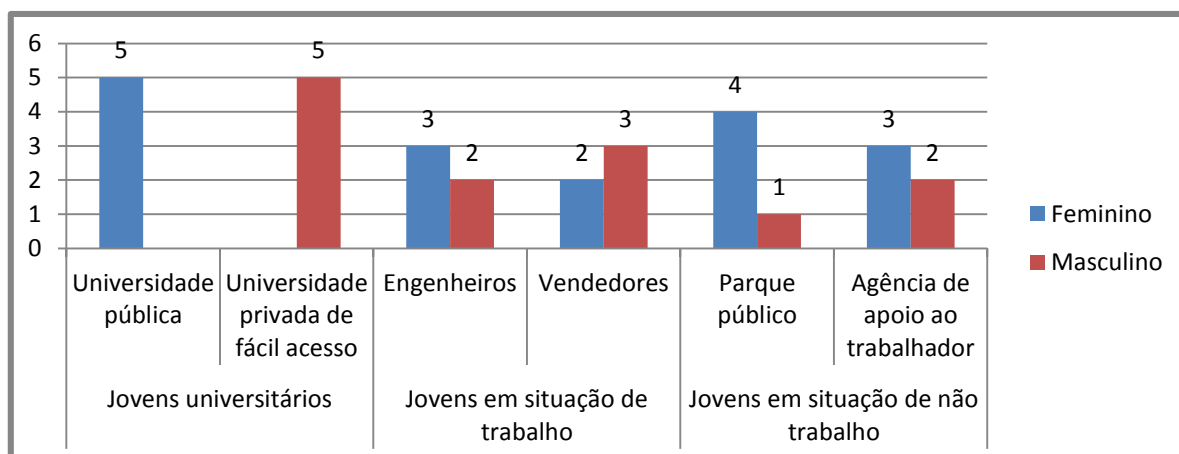
pode falar dela com mais propriedade e aquele que amparado pelo referencial teórico e metodologias científicas busca compreender tal experiência social.

A aplicação do questionário visava o acesso aos possíveis entrevistados. Com exceção de algumas questões objetivas relacionadas ao perfil socioeconômico como quantidade de irmãos ou filhos, as questões eram abertas e os jovens responderam livremente conforme suas concepções. Nesta direção, o que se verá agora são dados obtidos com tais questões.

6.2 EXPERIÊNCIAS SOCIAIS DE JOVENS EGRESSOS DO ENSINO MÉDIO EM NÚMEROS

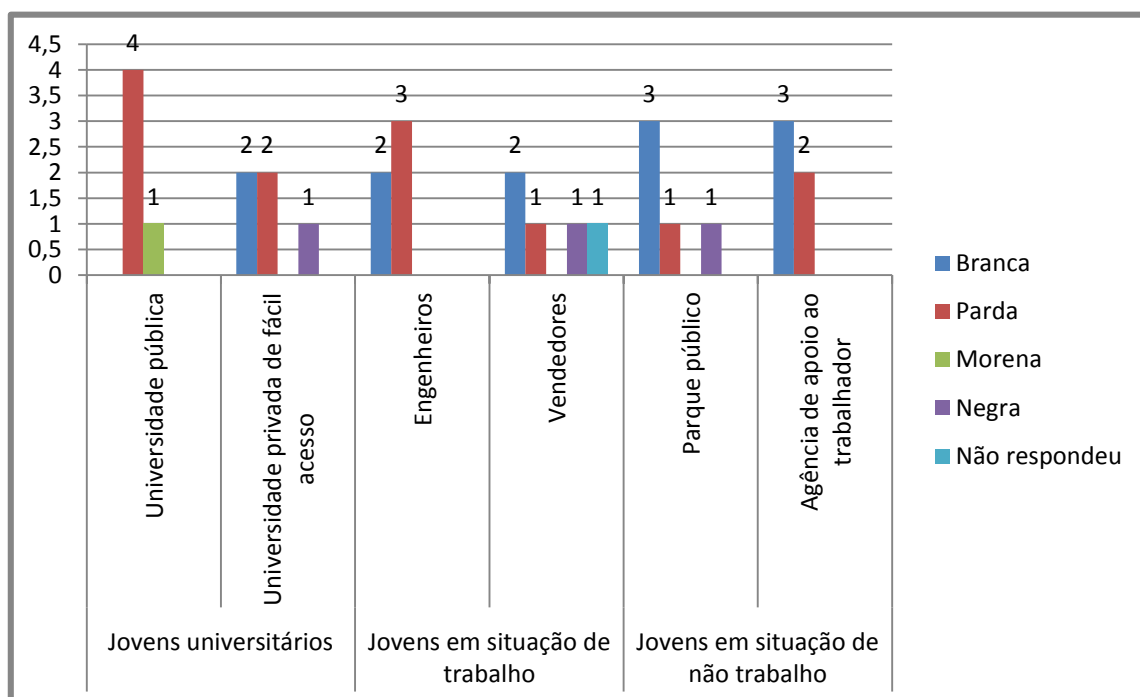
Os dados obtidos com os questionários foram tabulados, categorizados, e organizados na forma de gráficos para traçar a caracterização geral dos grupos e das experiências sociais dos jovens pesquisados. Foi realizada uma análise geral por grupos. Depois vamos mergulhar mais profundamente nas experiências individuais de seis jovens, um de cada grupo pesquisado, por meio de seus depoimentos. Observemos os gráficos:

Gráfico 1 – Gênero dos jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio - por grupos



Fonte: Elaborado pela autora.

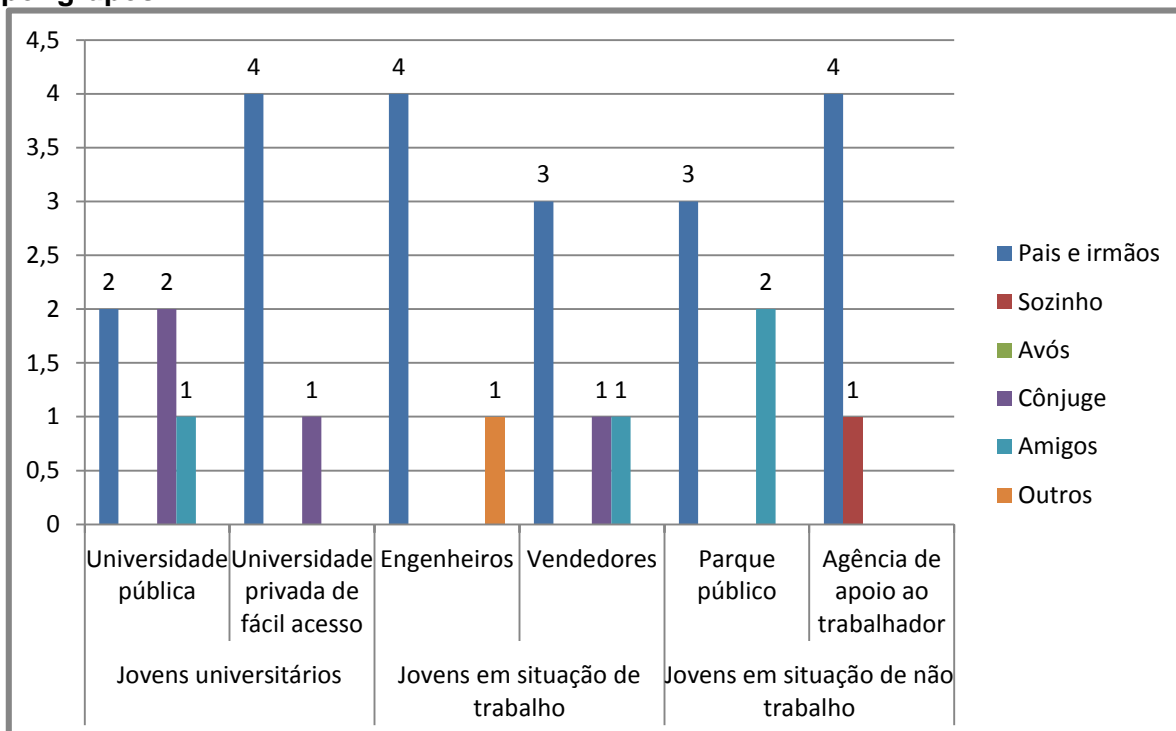
Gráfico 2 – Cor/raça declarada pelos jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio – por grupos



Fonte: Elaborado pela autora.

Dos jovens pesquisados, 17 são mulheres e 13 são homens. Com relação à cor/raça 13 se declararam pardos, 12 brancos, 1 moreno, 3 se declararam negros e 1 não respondeu.

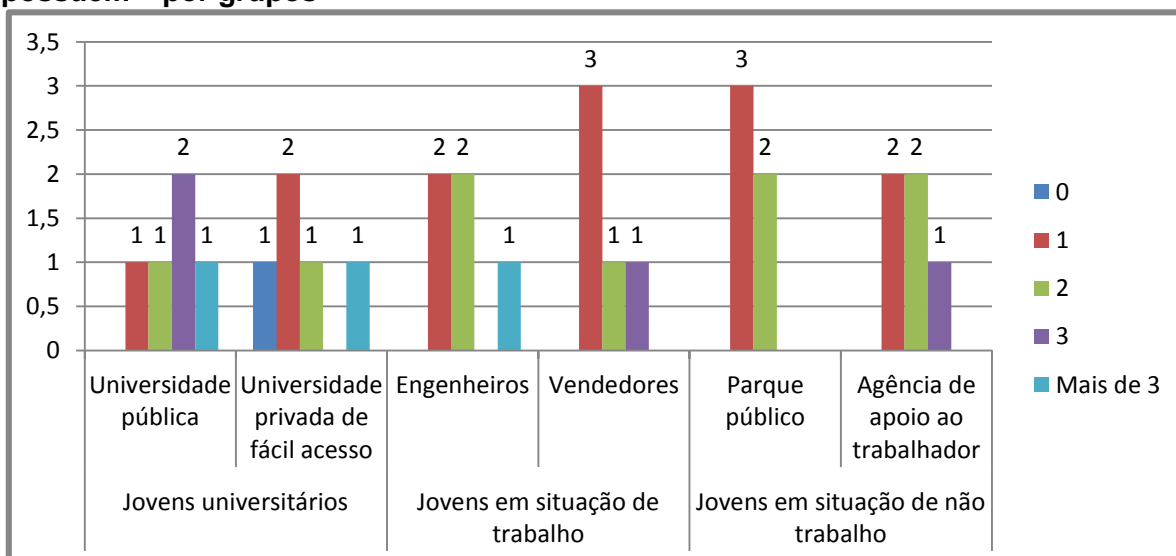
Gráfico 3 – Com quem os jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio moram – por grupos



Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto à residência 20 dos jovens pesquisados moram com os pais e/ou irmãos, 4 moram com cônjuge, 4 moram com amigos, 1 mora sozinho e 1 mora com outras pessoas não especificadas. Ou seja, a maioria dos jovens moram com os pais e/ou irmãos.

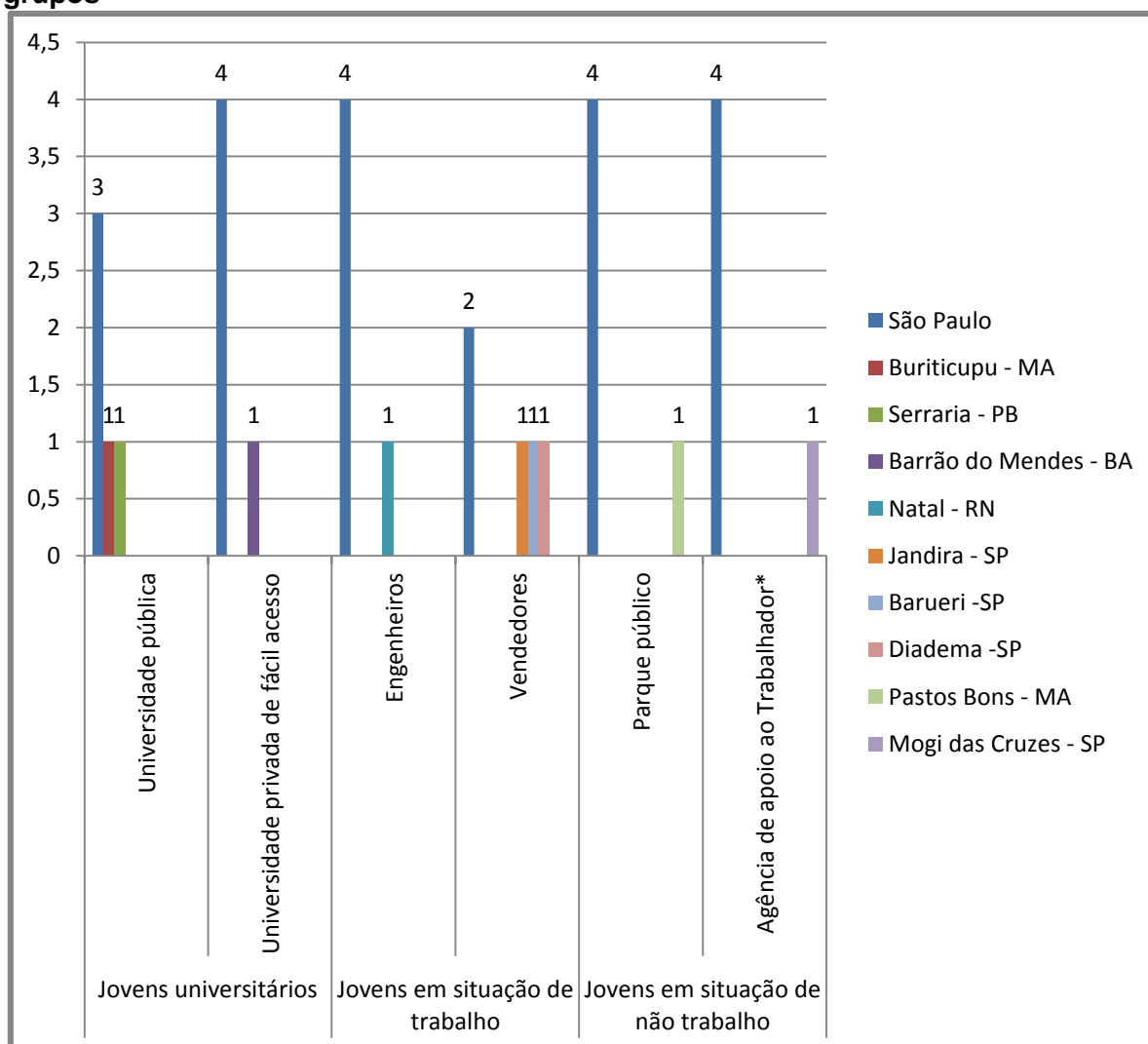
Gráfico 4 – Quantos irmãos os jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio possuem – por grupos



Fonte: Elaborado pela autora.

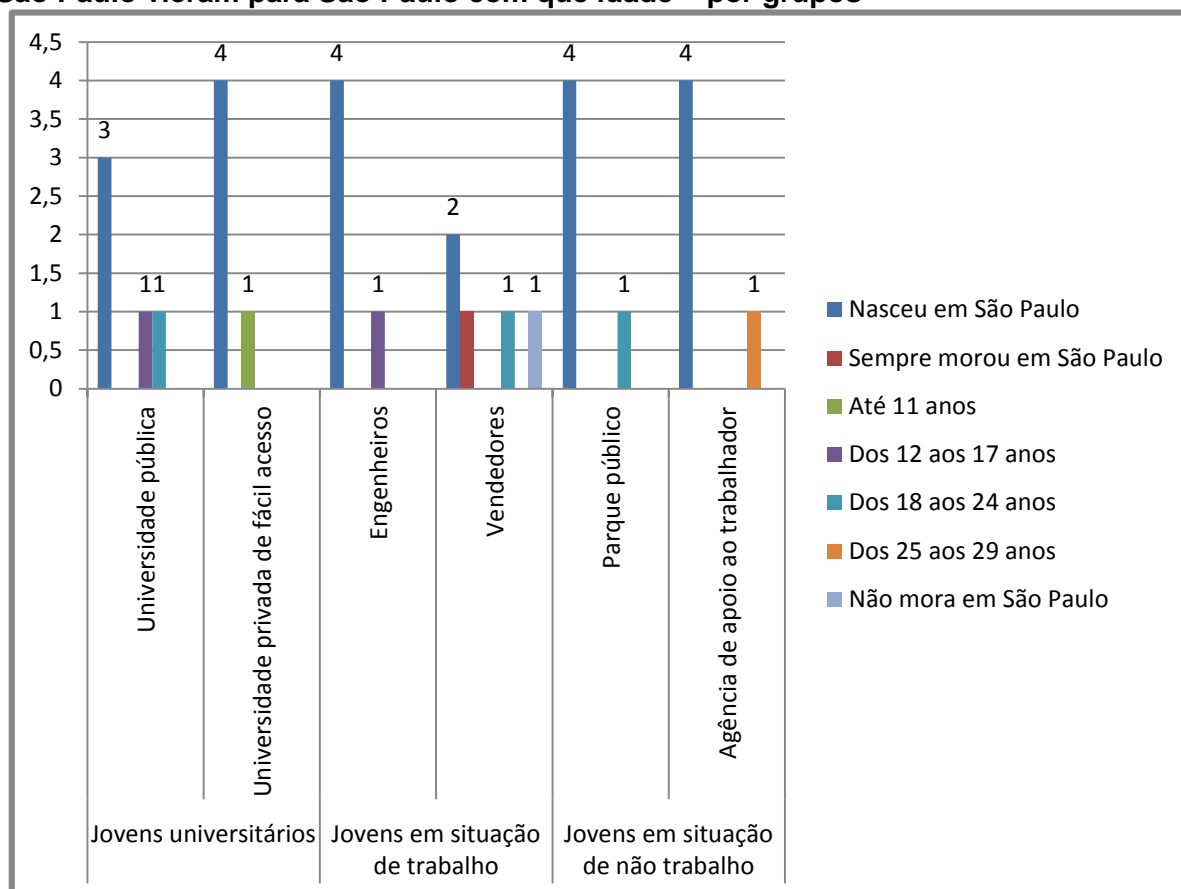
Buscando compreender um pouco mais a realidade familiar dos jovens, questionamos quantos irmãos cada um tem. Apenas 1 dos jovens pesquisados não tem irmãos, 13 têm um irmão, 9 têm dois irmãos, 4 têm três irmãos e 3 têm mais de três irmãos. Ou seja, a maioria pertence a famílias pequenas.

Gráfico 5 – Onde os jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio nasceram – por grupos



Fonte: Elaborado pela autora.

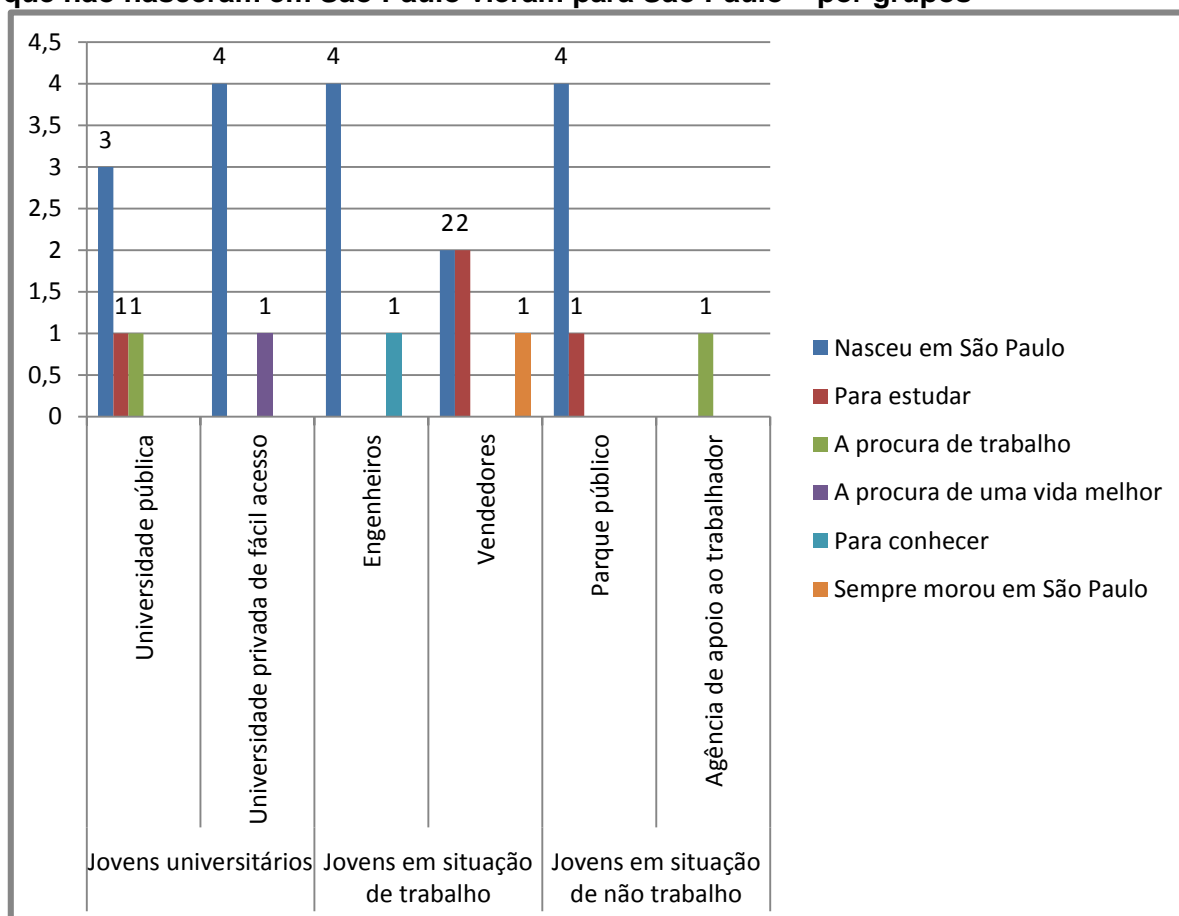
Gráfico 6 – Os jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio que não nasceram em São Paulo vieram para São Paulo com que idade – por grupos



Fonte: Elaborado pela autora.

Acerca do local de nascimento, 21 dos jovens pesquisados nasceram em São Paulo, 9 nasceram em outras localidades e vieram para cá. Sendo que apenas 1 veio para cá durante a infância, 2 durante a adolescência, 4 vieram quando já eram maiores de idade, 1 não mora em São Paulo e 1 apesar de ter nascido em outra cidade, sempre morou aqui.

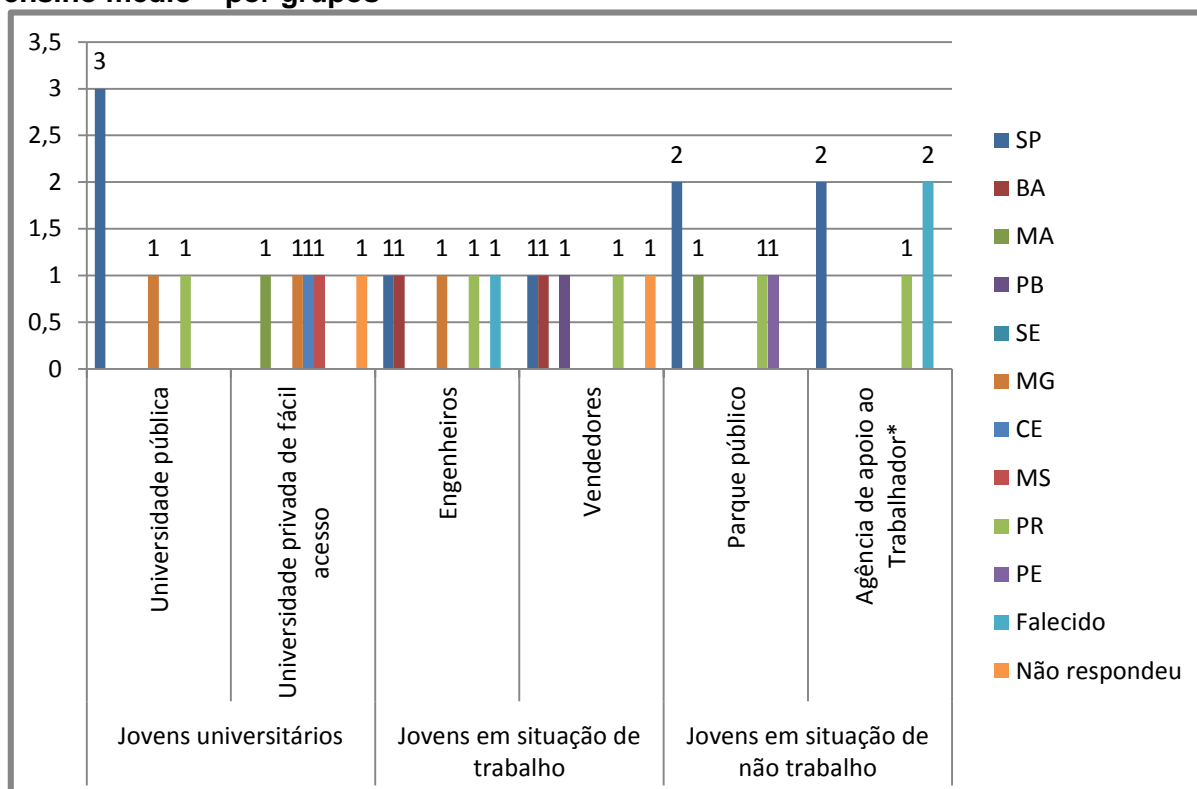
Gráfico 7 – Razões pelas quais os jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio que não nasceram em São Paulo vieram para São Paulo – por grupos



Fonte: Elaborado pela autora.

Sobre as causas da migração dos jovens para São Paulo, 4 dos jovens que migraram para São Paulo vieram para estudar, 2 à procura de trabalho, 1 à procura de uma vida melhor, 1 para conhecer a cidade e 1, apesar de ter nascido em outra cidade, sempre morou aqui. Ou seja, a maioria dos jovens que vieram para São Paulo tinham como objetivos o estudo e o trabalho, o que coincide com a idade com que a maioria migrou para essa cidade: período de estudo e busca de inserção profissional.

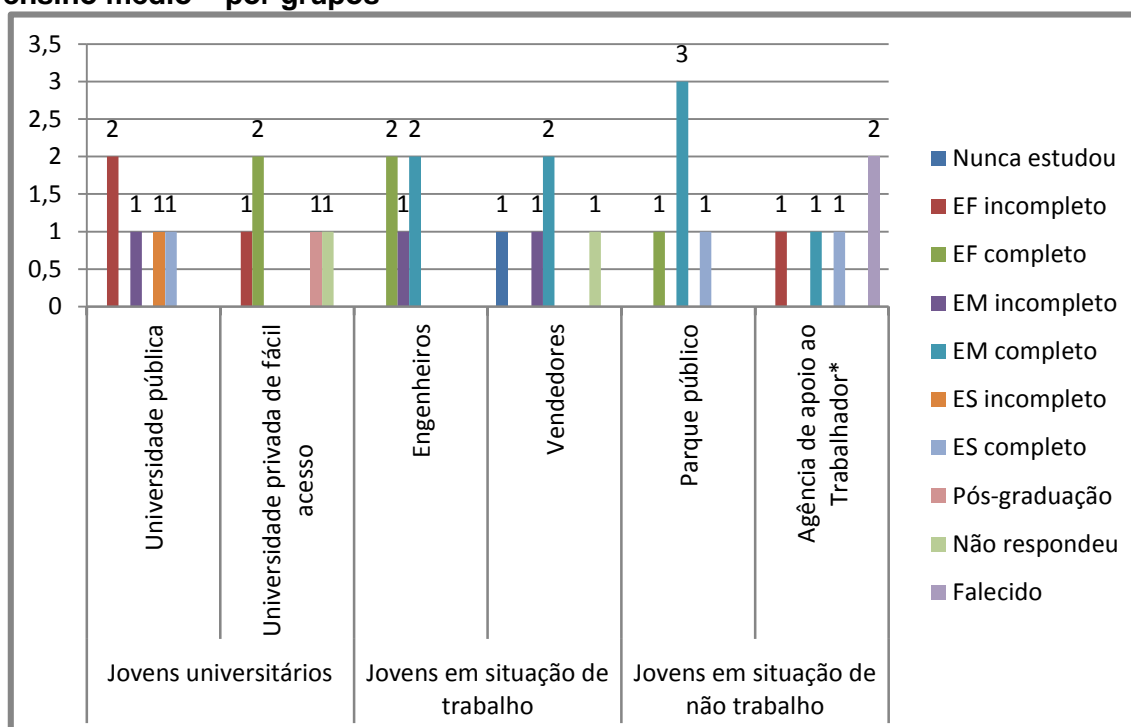
Gráfico 8 – Local de nascimento dos pais dos jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio – por grupos



Fonte: Elaborado pela autora.

A fim de tentar compreender se a história familiar interfere na experiência social dos jovens, fizemos algumas perguntas sobre os pais. Percebeu-se que 9 pais dos jovens pesquisados nasceram em São Paulo, 3 em Minas Gerais, 2 no Maranhão, 1 na Paraíba, 5 no Paraná, 2 na Bahia, 1 no Ceará, 1 no Mato Grosso do Sul, 1 no Pernambuco e 5 não responderam. Diferente dos jovens, que a maioria nasceu na cidade de São Paulo, ao olhar as origens de seus pais vê-se que muitos são migrantes: a maioria é do nordeste e o restante são do sul e sudeste do Brasil. Apenas nos grupos de estudantes da universidade pública e de jovens do parque público – e, ainda assim, apresentam casos de migração – é que ocorreu preponderância de pais nascidos nesta capital. Nos demais grupos, o movimento de migração é preponderante. O que nos sugere que, para os pais dos jovens de todos os grupos, São Paulo é pensada como uma cidade de oportunidades.

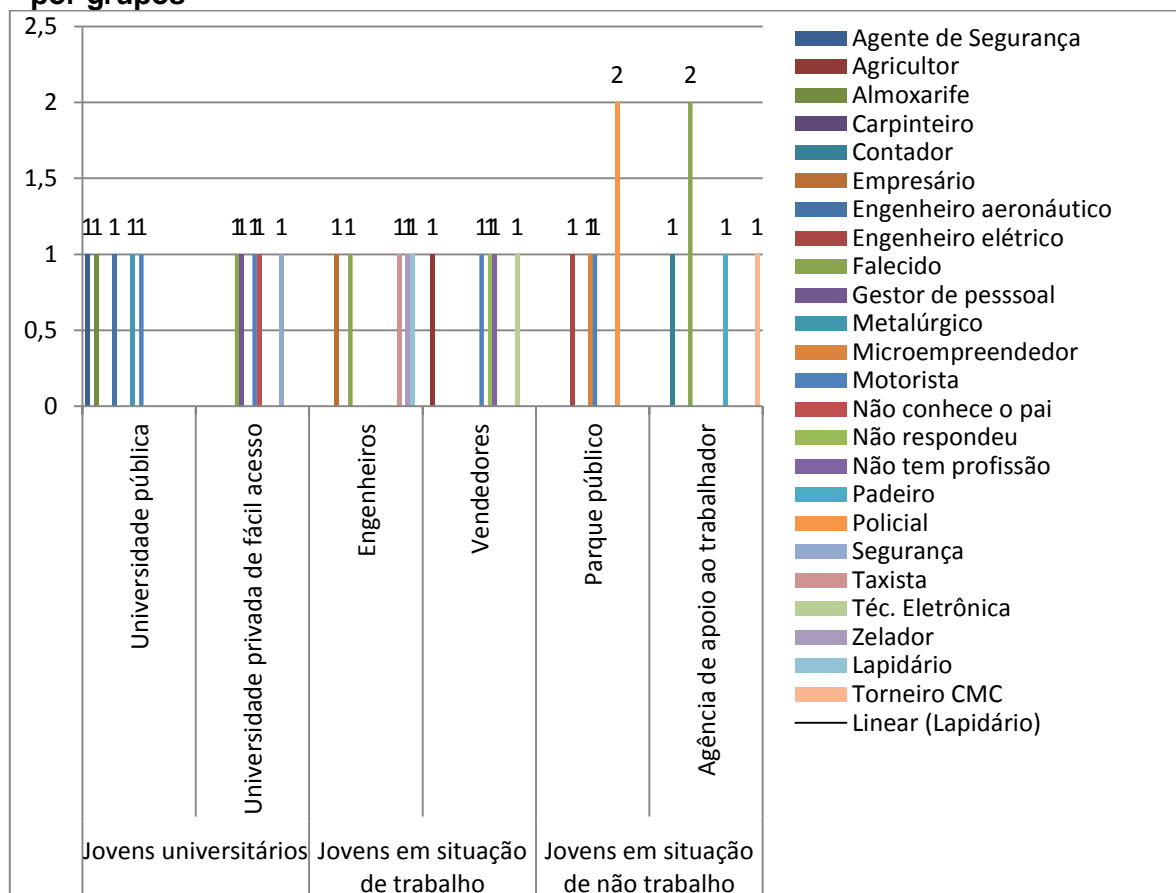
Gráfico 9 – Grau de escolaridade dos pais dos jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio – por grupos



Fonte: Elaborado pela autora.

Com relação ao nível de escolaridade dos pais dos jovens pesquisados, 1 nunca estudou, 4 possuem o ensino fundamental incompleto, 5 o ensino fundamental completo, 3 o ensino médio incompleto, 8 o ensino médio completo, 1 o ensino superior incompleto, 2 o ensino superior completo, 1 pós-graduação, 2 não responderam e 3 são falecidos. Ou seja, 13 possuem nível de escolaridade inferior à educação básica, 13 possuem a educação básica ou mais, sendo que desses 5 acessaram o ensino superior. Se fôssemos ranquear os pais com maior nível de escolaridade são os dos jovens estudantes da universidade pública, seguidos por aqueles dos estudantes da universidade privada. Entre os jovens em situação de não trabalho, em ambos os casos aparecem pais com ensino superior. Já entre os engenheiros e vendedores, nenhum pai possuía o ensino superior.

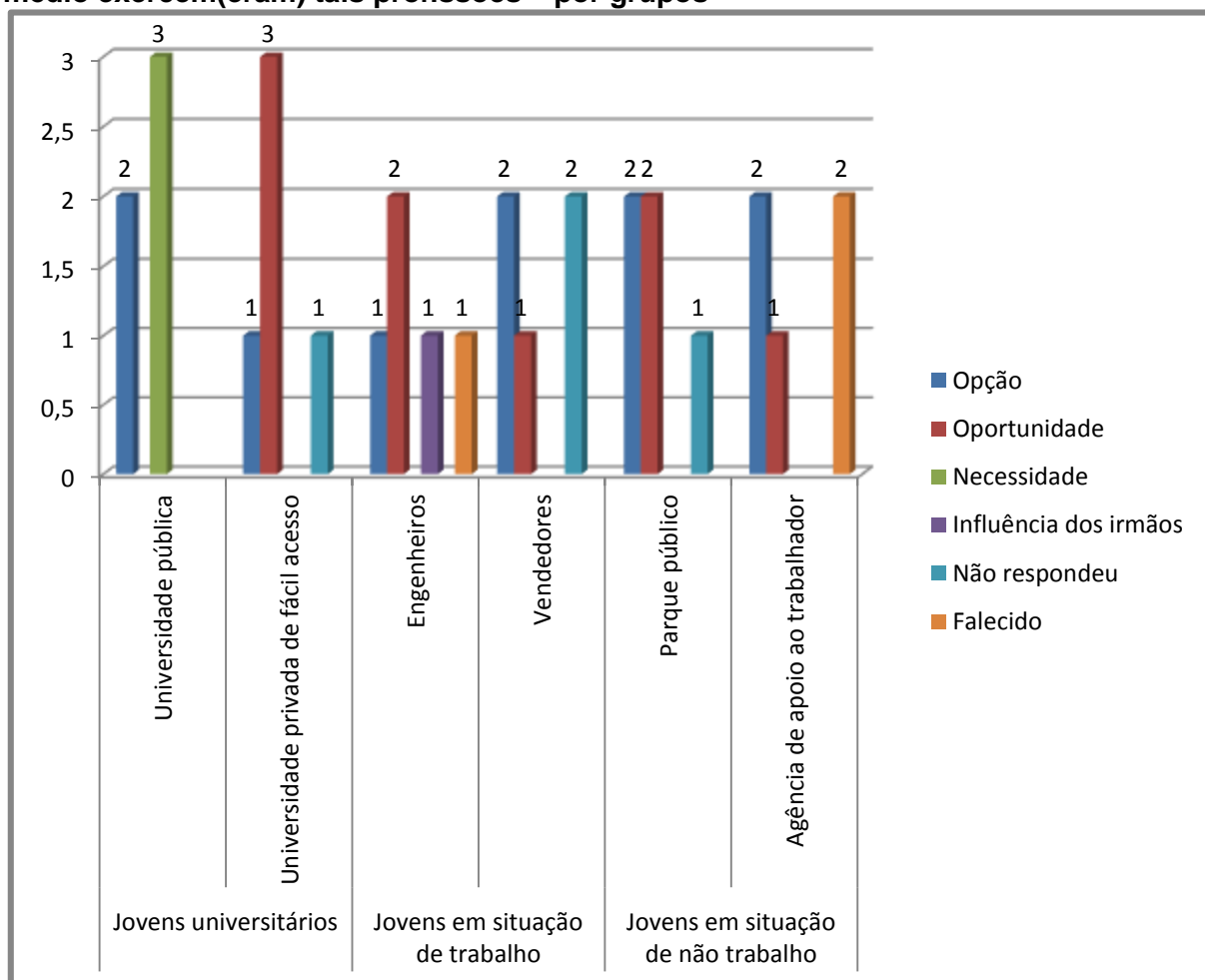
Gráfico 10 – Profissão dos pais dos jovens de 18 a 29 anos egressos do Ensino Médio – por grupos



Fonte: Elaborado pela autora.

Acerca das profissões dos pais dos jovens pesquisados, obteve-se um cenário bastante peculiar; não foi observada nenhuma tendência significativa. Com exceção da profissão de motoristas, em que atuam 4 pais e da profissão de policial, em que atuam 2 pais, de todas as outras profissões há apenas 1 pai para cada uma delas. Sendo que apenas 4 pais exercem profissões que requerem ensino superior, mas nenhum desses se refere ao grupo de jovens vendedores. Embora ainda não estejamos analisando a profissão dos jovens, é possível perceber que é em um dos grupos profissionais menos prestigiados: vendedores que os pais exercem profissões também pouco prestigiadas: agricultor, motorista e técnico de eletrônica. Das cinco jovens que atuavam no comércio, 2 não responderam sobre a profissão do pai.

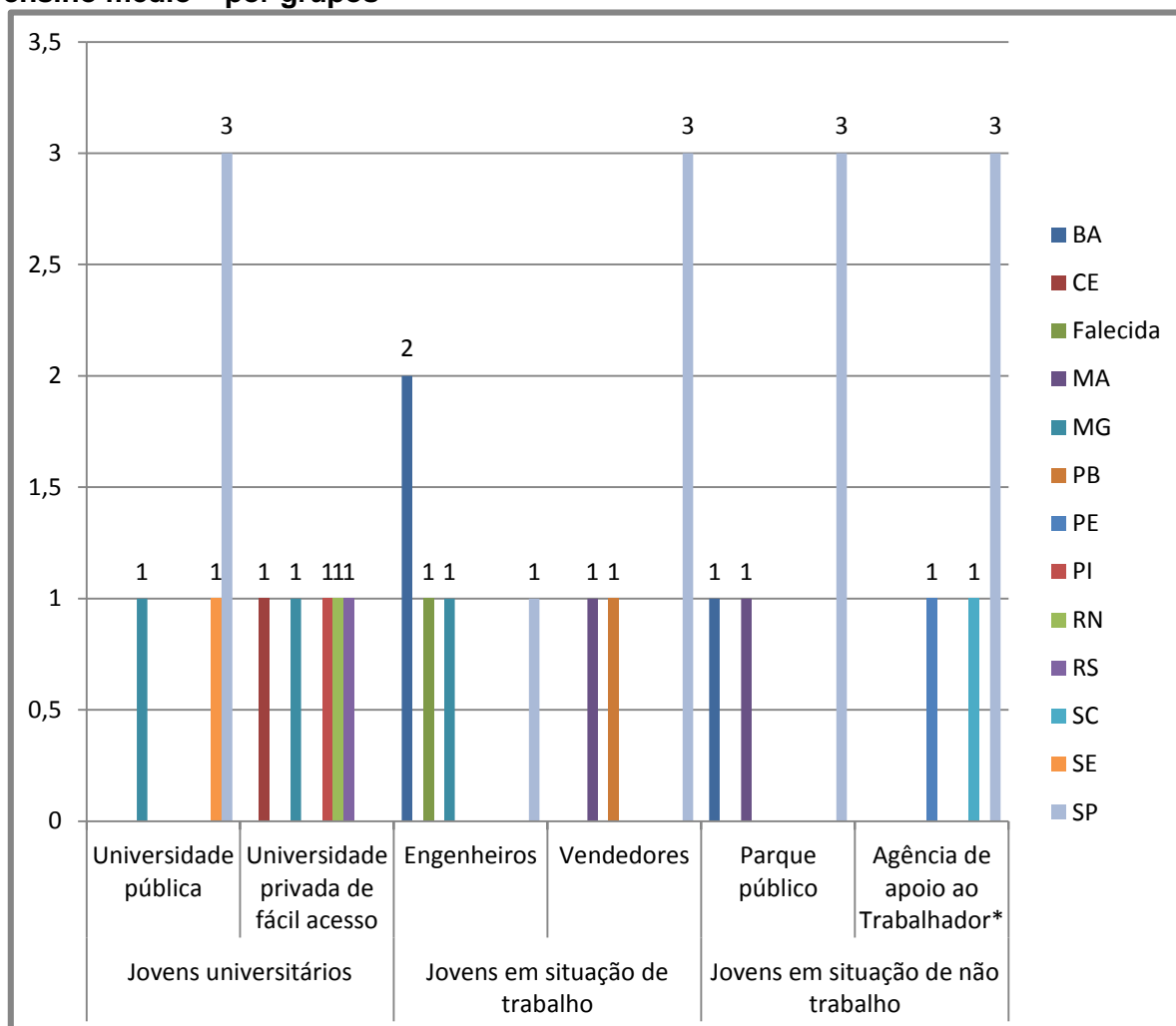
Gráfico 11 – Motivos pelos quais os pais dos jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio exercem(eram) tais profissões – por grupos



Fonte: Elaborado pela autora.

Sobre dos motivos pelos quais os pais dos jovens pesquisados escolheram as respectivas profissões, observamos que 10 trabalham na respectiva profissão por opção, 9 por oportunidade, 3 por necessidade, 1 por influência dos irmãos e 7 não responderam. Na maioria dos grupos, as alternativas mais escolhidas foram: opção e oportunidade.

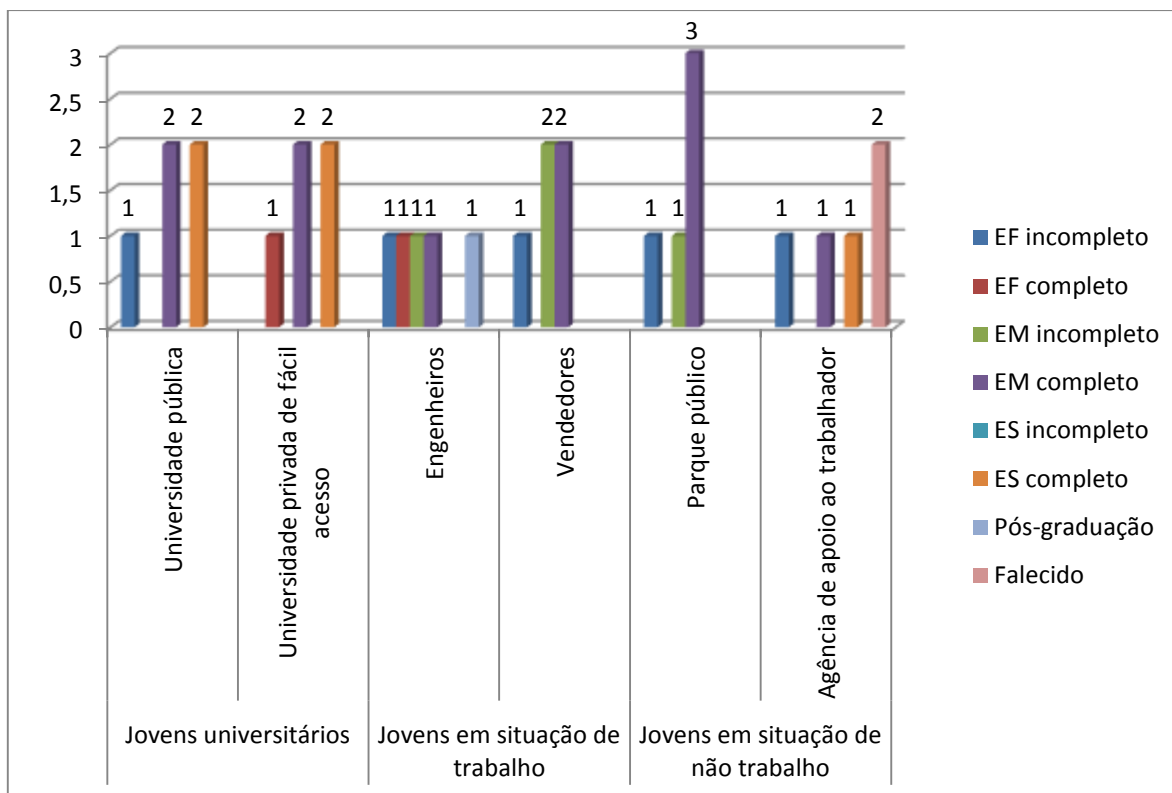
Gráfico 12 – Local de nascimento das mães dos jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio – por grupos



Fonte: Elaborado pela autora.

Percebeu-se que 13 das mães dos jovens nasceram em São Paulo, 3 nasceram em outro estado da região Sudeste (Minas Gerais), 11 no Nordeste (Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe) e 2 na região Sul (Rio Grande do Sul e Santa Catarina) e 1 é falecida. Observamos que em quatro grupos (estudantes da universidade pública, vendedores, jovens do parque público e jovens da agência de apoio ao trabalhador), há uma preponderância de mães nascidas em São Paulo. Nos demais grupos, o movimento de migração é dominante, o que nos permite inferir que esta capital sempre é vista como uma terra de oportunidade de melhorar de vida.

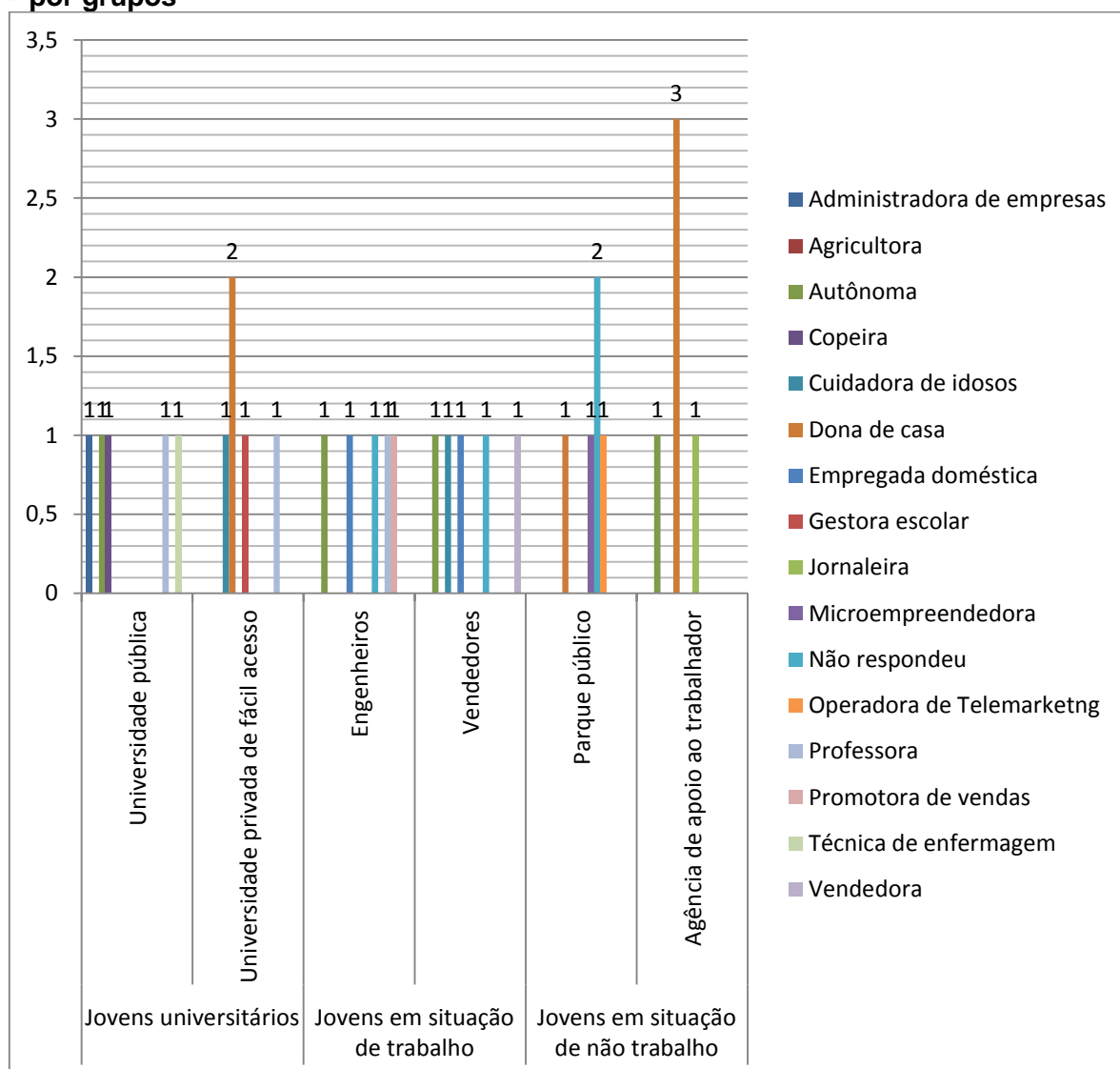
Gráfico 13 – Grau de escolaridade das mães dos jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio – por grupos



Fonte: Elaborado pela autora.

Entre as mães dos jovens pesquisados, 5 têm o ensino fundamental incompleto, 2 o ensino fundamental completo, 4 o ensino médio incompleto, 11 o ensino médio completo, 5 o ensino superior completo, 1 pós-graduação e 2 são falecidas. Em outras palavras, a maioria das mães têm pelo menos a educação básica, sendo que 6 acessaram o ensino superior. Considerando a recente expansão da educação básica e democratização do acesso ao ensino médio, essas mães apresentam um nível de escolaridade maior que o nível de escolaridade dos pais dos jovens pesquisados. O que se observou nesse quesito é que os grupos em que as mães têm maior nível de escolaridade é entre os estudantes universitários. O que indicar que, quando os pais e mães dos jovens têm escolaridades mais elevadas, os jovens tendem a possuir também maiores níveis de escolaridade.

Gráfico 14 – Profissão das mães dos jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio – por grupos

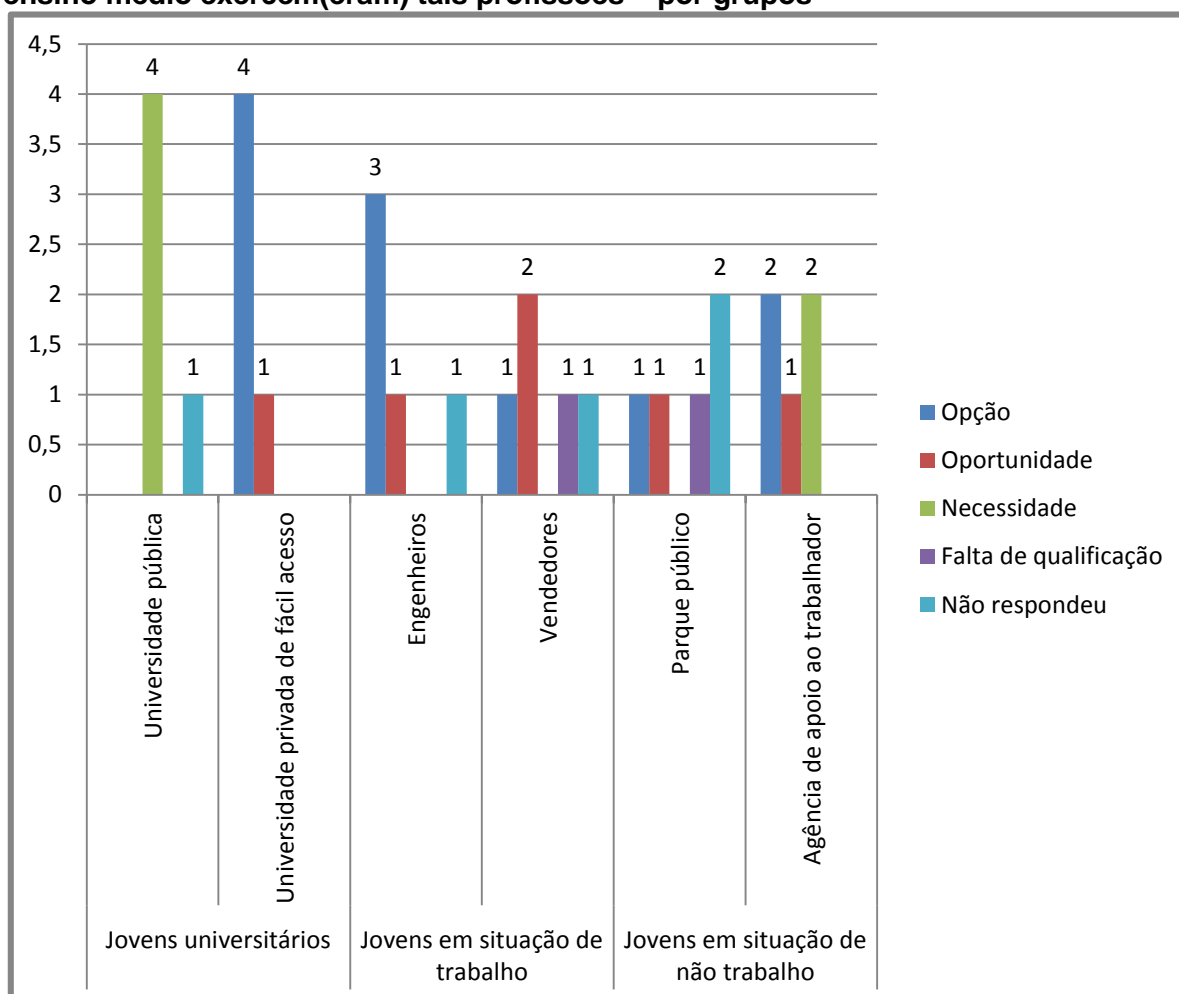


Fonte: Elaborado pela autora.

Do mesmo modo que ocorreu com a profissão dos pais, os índices referentes às profissões das mães dos jovens pesquisados demonstram uma grande variação. Das mães 5 atuam em cargos que requerem ensino superior. Emergem apenas dois detalhes interessantes:

- Em todos os grupos de jovens com ensino superior incompleto ou completo (estudantes da universidade pública, estudantes da universidade privada e engenheiros) há mães que atuam em cargos que exigem nível superior;
- No grupo de jovens vendedores foi o único em que há correspondência entre a profissão que a jovem exerce e a profissão exercida pela mãe.

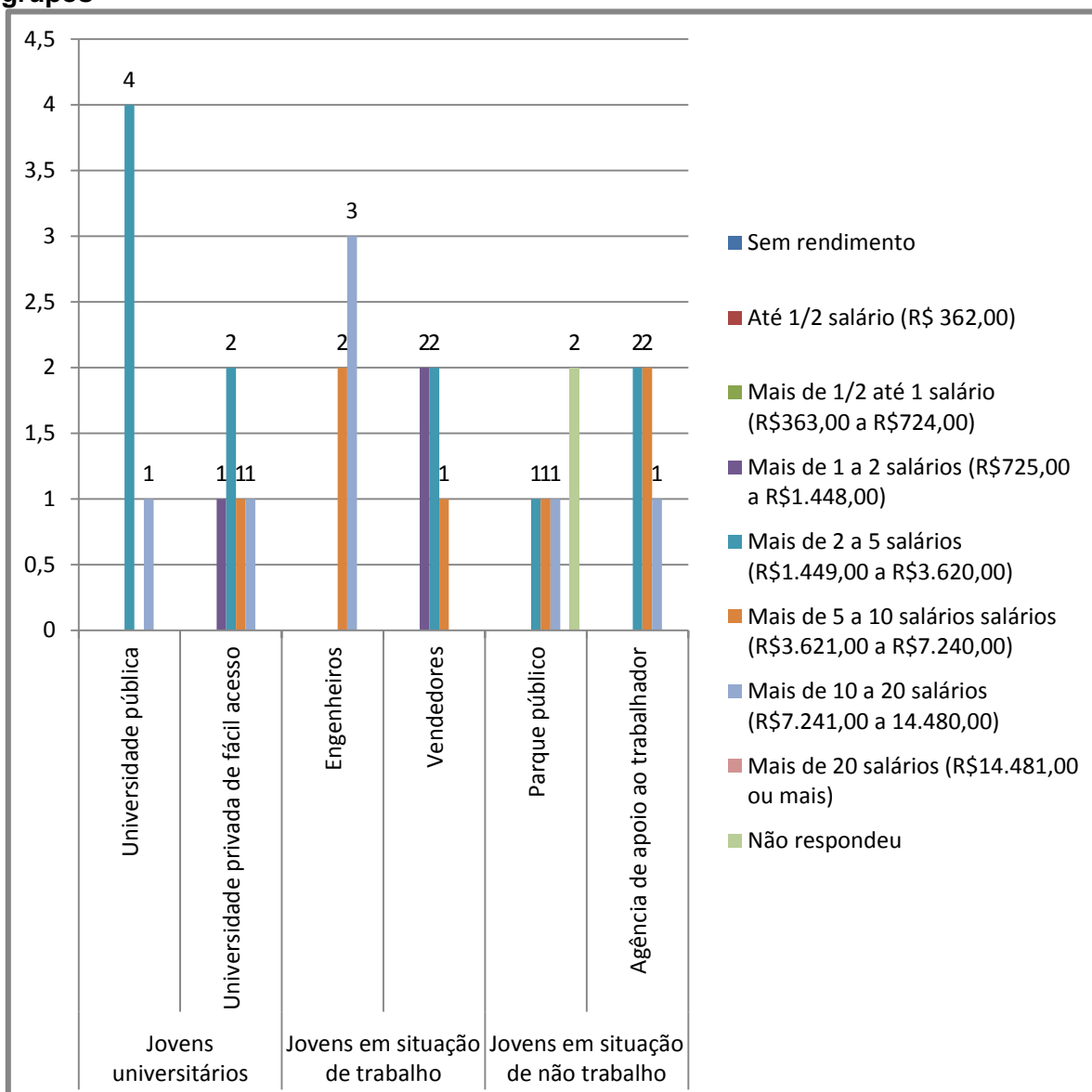
Gráfico 15 – Motivos pelos quais as mães dos jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio exercem(eram) tais profissões – por grupos



Fonte: Elaborado pela autora.

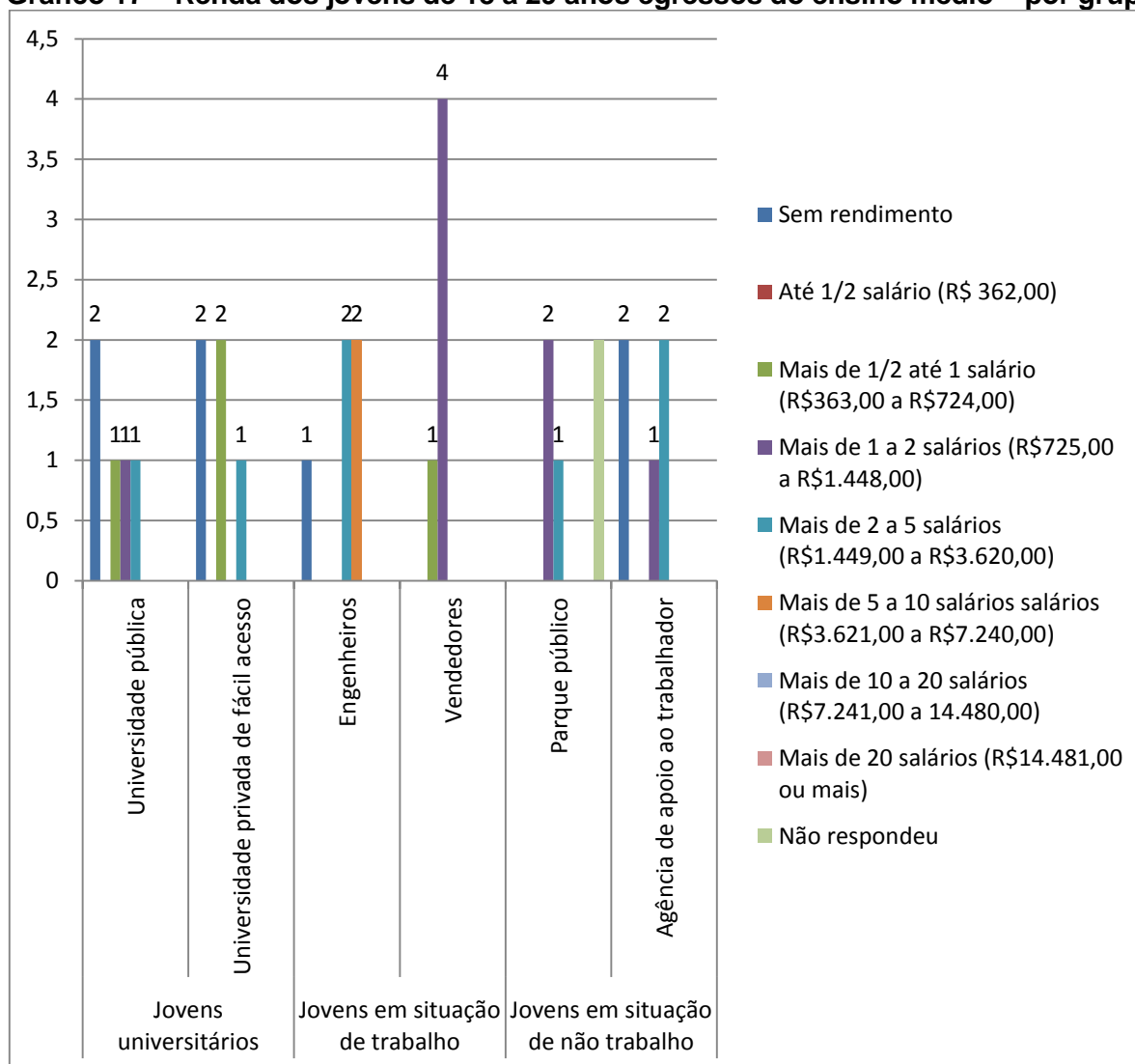
Entre os motivos pelos quais as mães dos jovens pesquisados escolheram as respectivas profissões, observamos que 11 têm a respectiva profissão por opção, 6 por oportunidade, 6 por necessidade, 2 por falta de qualificação e 5 não responderam. Isso nos dá a impressão de que a maioria delas não teve inserção profissional precária. Mas, os dados obtidos são insuficientes para afirmar isso.

Gráfico 16 – Renda familiar dos jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio – por grupos



Fonte: Elaborado pela autora.

Analisando os dados referentes à renda familiar dos jovens pesquisados, nota-se que são as famílias dos engenheiros que têm maior renda, seguidos pelos estudantes da universidade privada e depois pelos estudantes da universidade pública. Depois, vem a renda familiar dos jovens da agência de apoio ao trabalhador, dos jovens do parque público e, por último, dos vendedores.

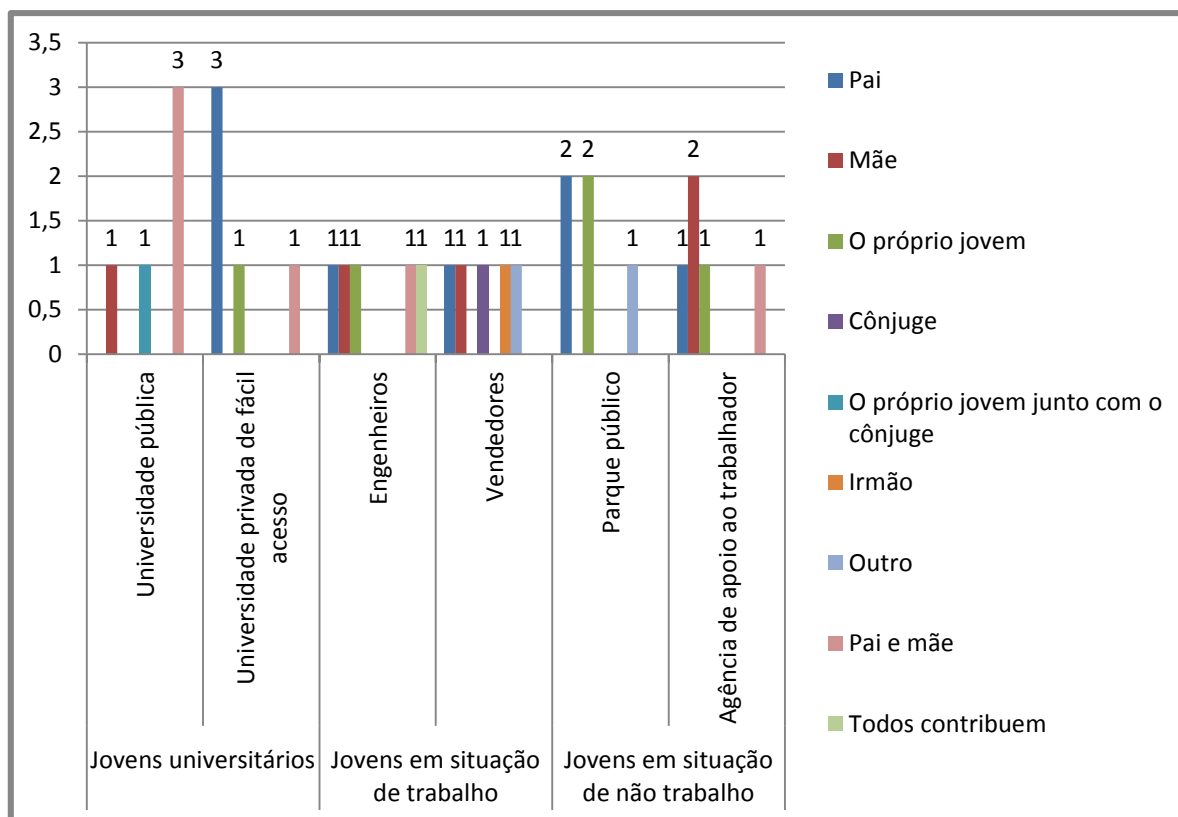
Gráfico 17 – Renda dos jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio – por grupos

Fonte: Elaborado pela autora.

Com relação à renda dos jovens pesquisados, os engenheiros são os que têm maior renda, seguidos pelos estudantes da universidade pública, depois pelos estudantes da universidade privada, seguidos pelos jovens da agência de apoio ao trabalhador, pelos jovens do parque público e, por fim, pelos vendedores.

Agregando alguns dados, percebeu-se que as famílias dos vendedores são famílias cujos pais têm baixos níveis de escolaridade. As famílias têm baixas rendas, os filhos são os jovens com os menores níveis de escolaridade e também os que ocupam os postos de trabalho mais precários. Esses dados permitem inferir que, quando a família possui capital econômico e cultural menores, as carreiras escolares e a inserção profissional são prejudicadas, como ocorre com o grupo de jovens que apresenta a menor renda: o grupo de vendedores.

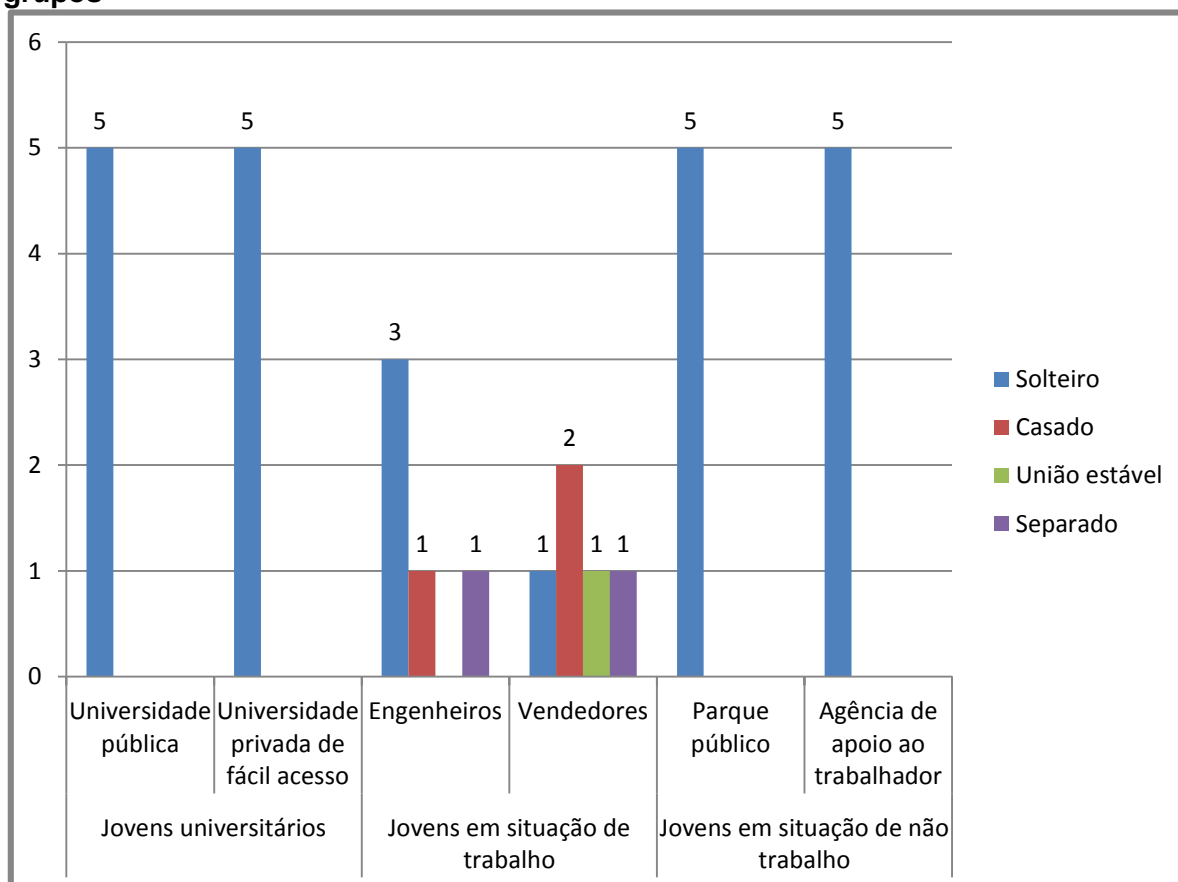
Gráfico 18 – Responsável pelo sustento na casa dos jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio – por grupos



Fonte: Elaborado pela autora.

Acerca do responsável pelo sustento da casa, 8 dos jovens responderam que os responsáveis pelo sustento da casa é o pai, 6 o pai e a mãe, 5 a mãe, outros 5 o próprio jovem, 2 outras pessoas não especificadas, 1 o próprio jovem junto com o cônjuge, 1 o cônjuge, 1 o irmão e 1 disse que todos contribuem. Pode-se inferir que para a maioria dos jovens o sustento familiar não é uma preocupação, pois não é responsabilidade dele, já que apenas 3 jovens declararam ser responsáveis pelo sustento familiar. Comparando com a pesquisa realizada por Abramo *et al.* (2013), notamos que aqui também a maioria tem os pais como responsáveis pelo sustento da casa e poucos têm essa responsabilidade. O que muda é que, entre os jovens desta pesquisa, é menor o índice de jovens cujos cônjuges são os responsáveis financeiros pela casa.

Gráfico 19 – Estado civil dos jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio – por grupos

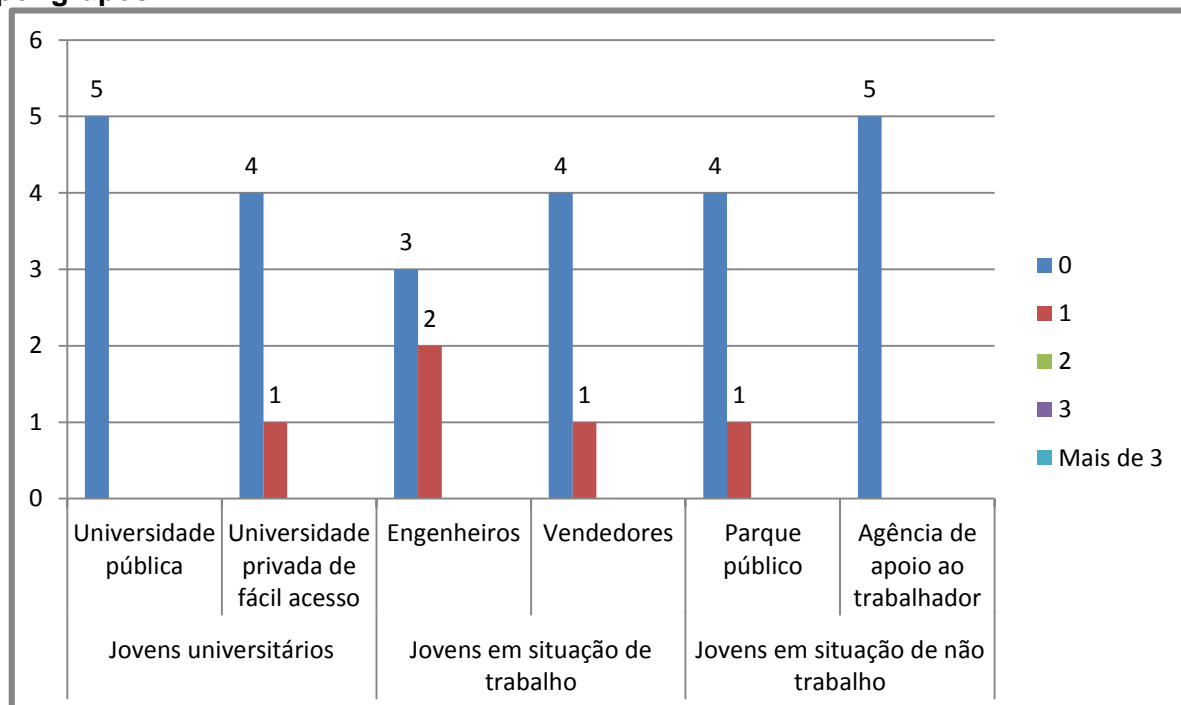


Fonte: Elaborado pela autora.

Observando os dados referentes ao estado civil, 24 dos jovens são solteiros, 4 são casados ou mantém união estável e 2 são separados ou divorciados. Percebe-se que, do mesmo modo que os jovens da pesquisa realizada por Abramo *et al.* (2013), predominam os jovens solteiros. Em todos os grupos, a tendência geral observada é unânime: jovens solteiros.

Só há jovens que têm vida conjugal entre os jovens engenheiros e as jovens vendedoras. Disso, podemos extrair algumas considerações. Primeiro, quando os jovens passam a ter vida conjugal, passam também a ter preocupações com o sustento da casa, tanto que estão trabalhando. E, ainda, verifica-se que a maioria dos jovens que já têm vida conjugal são mulheres. Isso sugere que as mulheres tendem a se casar e constituir família e domicílio próprio antes dos homens.

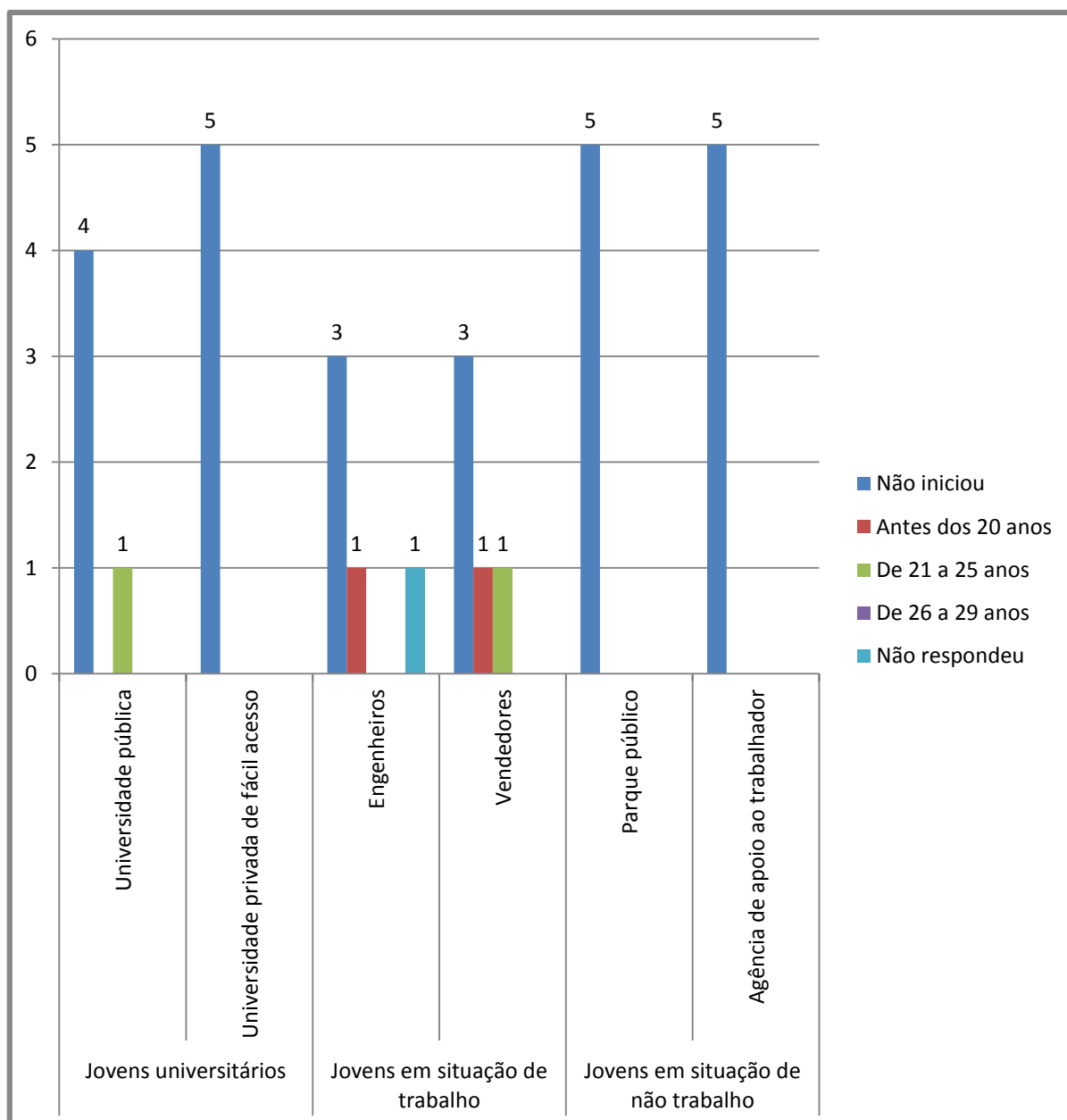
Gráfico 20 – Quantos filhos os jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio têm – por grupos



Fonte: Elaborado pela autora.

Sobre a constituição familiar, 25 dos jovens pesquisados não têm filhos e entre aqueles que têm filho a maioria é de jovens que tiveram acesso ao ensino superior e supostamente têm melhores condições econômicas. A tendência geral observada é de jovens solteiros e sem filhos em todos os grupos. De modo bem diverso do que aparece na pesquisa realizada por Abramo *et al.* (2013), enquanto lá 2/5 dos jovens tinham filhos – sendo que há mais mulheres do que homens nesta condição –, aqui 4/5 dos jovens não têm filhos, e a maioria dos que têm são homens.

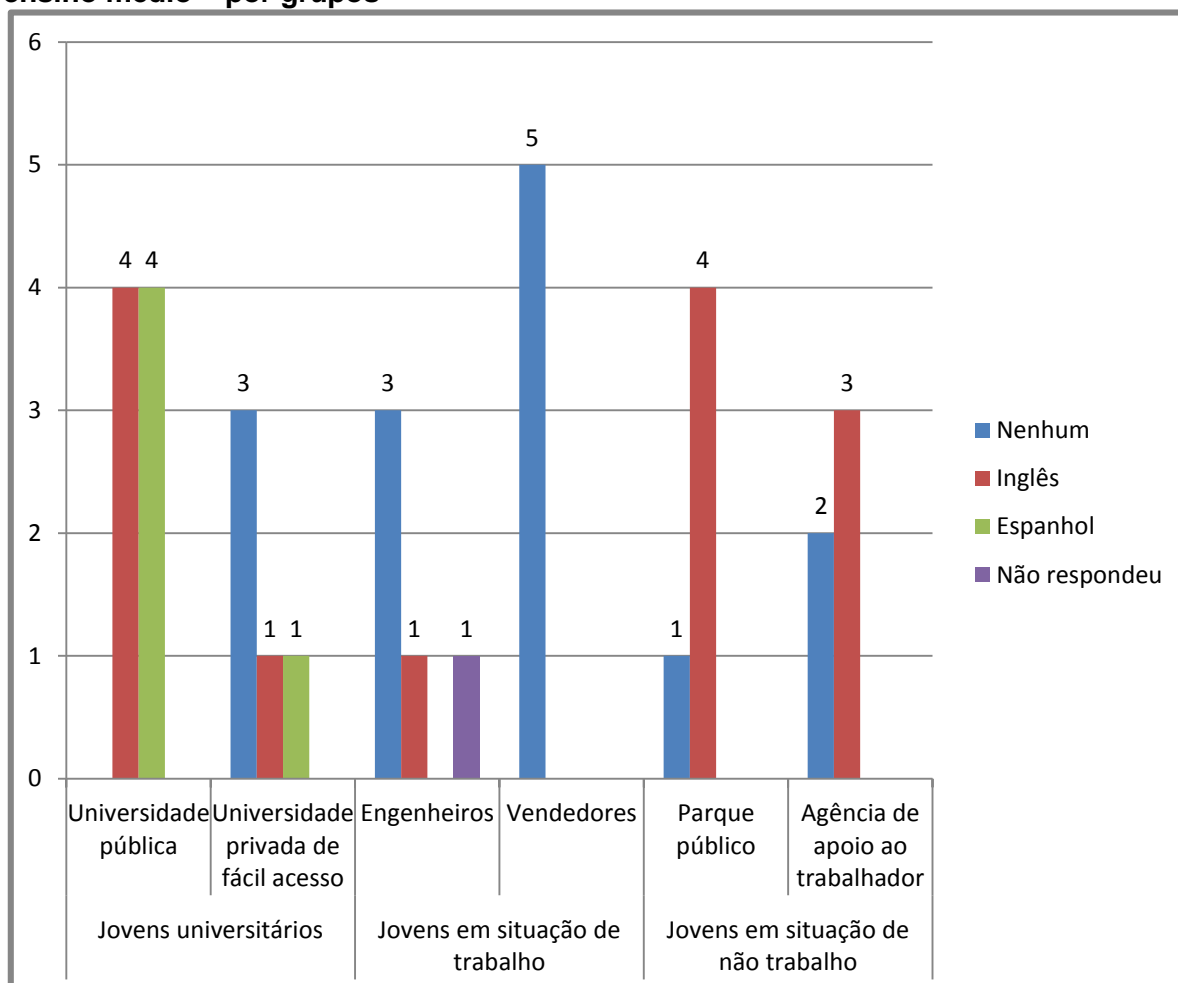
Gráfico 21 – Idade com que os jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio iniciaram vida conjugal – por grupos



Fonte: Elaborado pela autora.

Dos 5 jovens casados ou que mantêm união estável, percebeu-se que 2 iniciaram a vida conjugal entre os 21 e 25 anos de idade, 2 antes dos 20 anos e 1 não respondeu. Como são muito poucos os jovens que já mantêm vida conjugal, o único aspecto que mais se destaca é o fato de a maioria dos jovens permanecer solteira.

Gráfico 22 – Conhecimentos de outros idiomas dos jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio – por grupos

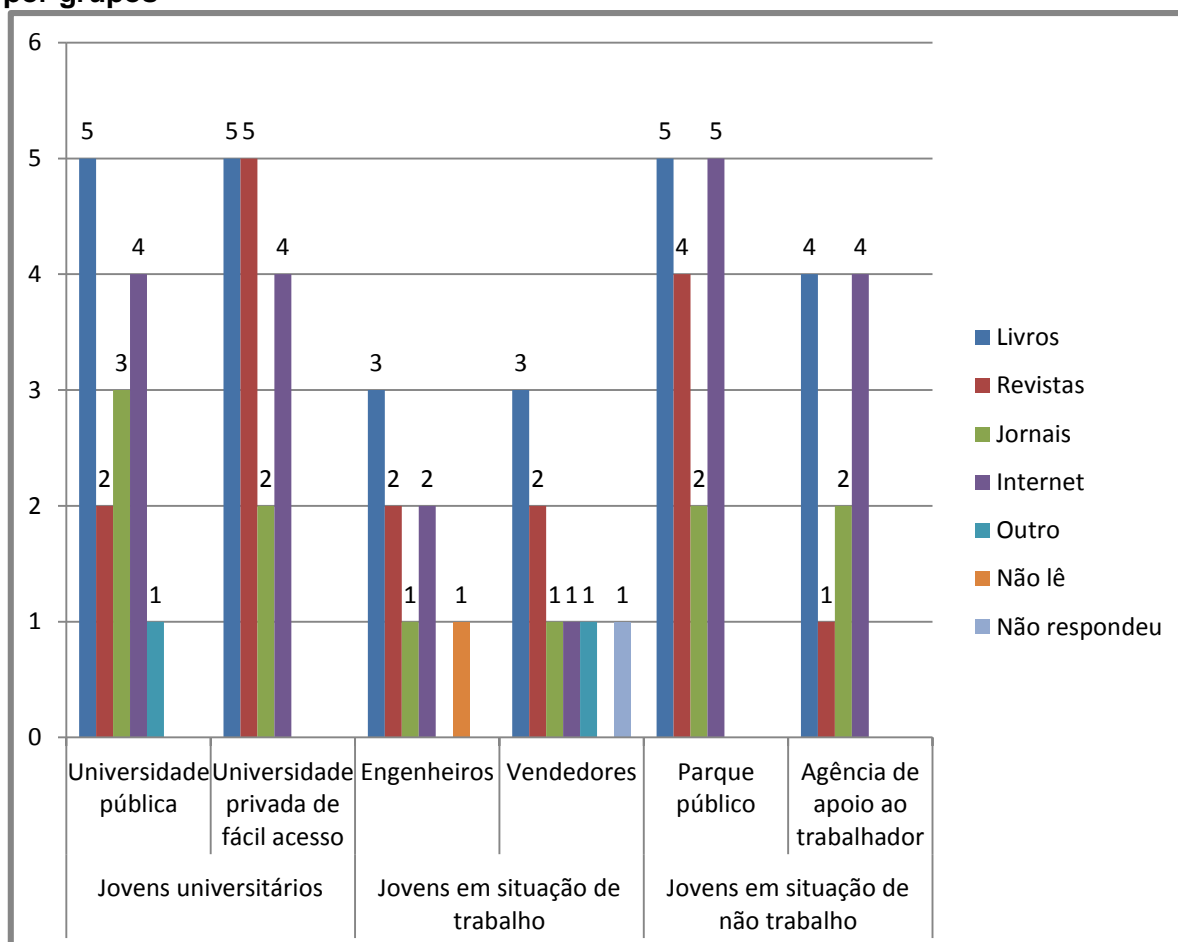


Fonte: Elaborado pela autora.

Com relação aos conhecimentos de outros idiomas, 13 dos jovens declararam conhecer o inglês, 5 o espanhol, 13 declararam não conhecer nenhum outro idioma e 1 jovem não respondeu. Nesse quesito, pode-se observar uma grande variação entre os grupos. Os grupos nos quais mais jovens declararam ter conhecimentos de outros idiomas correspondem aos grupos de jovens com maior nível de escolaridade – estudantes universidade pública e privada, engenheiros, jovens do parque público e jovem da agência de apoio ao trabalhador. Entre os estudantes da universidade pública todos conhecem outro idioma, o que pode indicar um maior nível cultural entre esses jovens. É justamente entre os jovens do grupo com maior instabilidade econômica e maior precariedade profissional que temos os jovens que não conhecem

nenhum outro idioma: vendedores. Isso reforça a hipótese de correlação entre maior capital cultural, maior escolaridade e melhor inserção profissional.

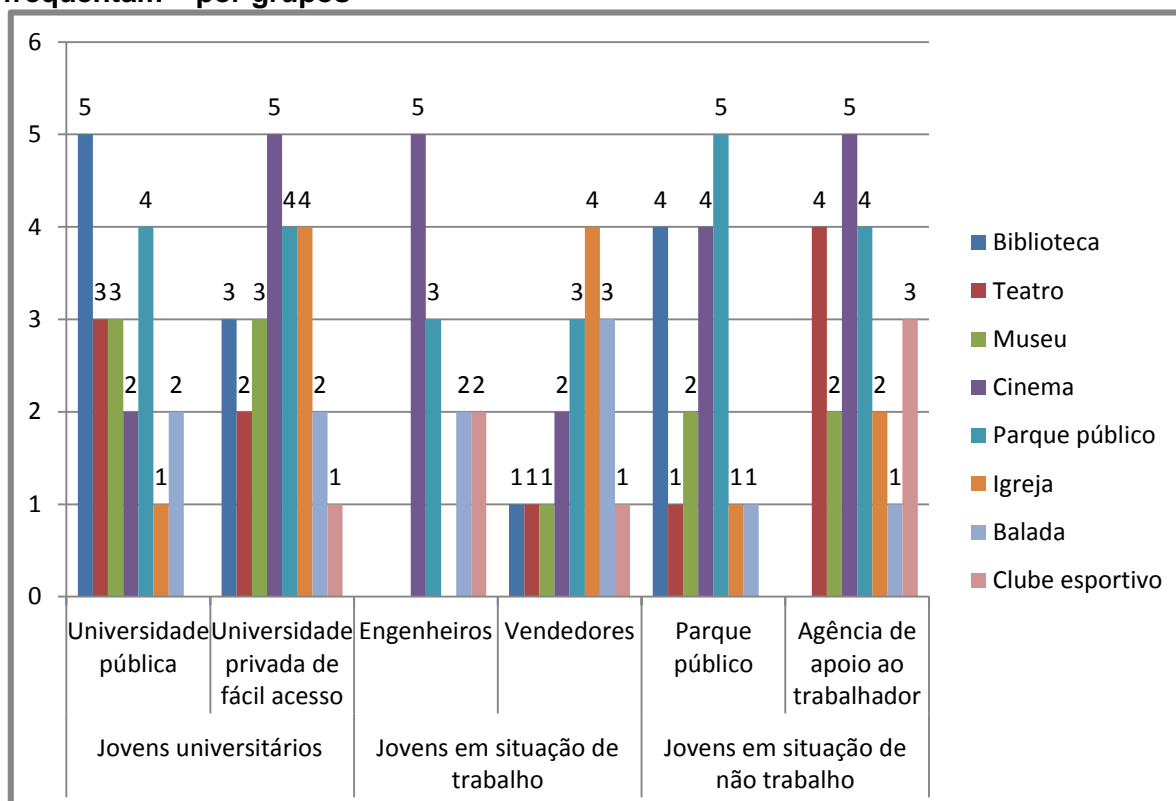
Gráfico 23 – Hábitos de leitura dos jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio – por grupos



Fonte: Elaborado pela autora.

Questionou-se também sobre os hábitos de leitura: 25 dos jovens pesquisados declararam ler livros, 16 revistas, 11 jornais, 20 internet, 2 outras coisas não especificadas, 1 não lê e 1 não respondeu. A mesma tendência de um nível cultural mais elevado se confirma nos hábitos de leitura; são os jovens com maior nível de escolaridade e com maiores conhecimentos de outros idiomas que mais leem.

Gráfico 24 – Locais que os jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio frequentam – por grupos



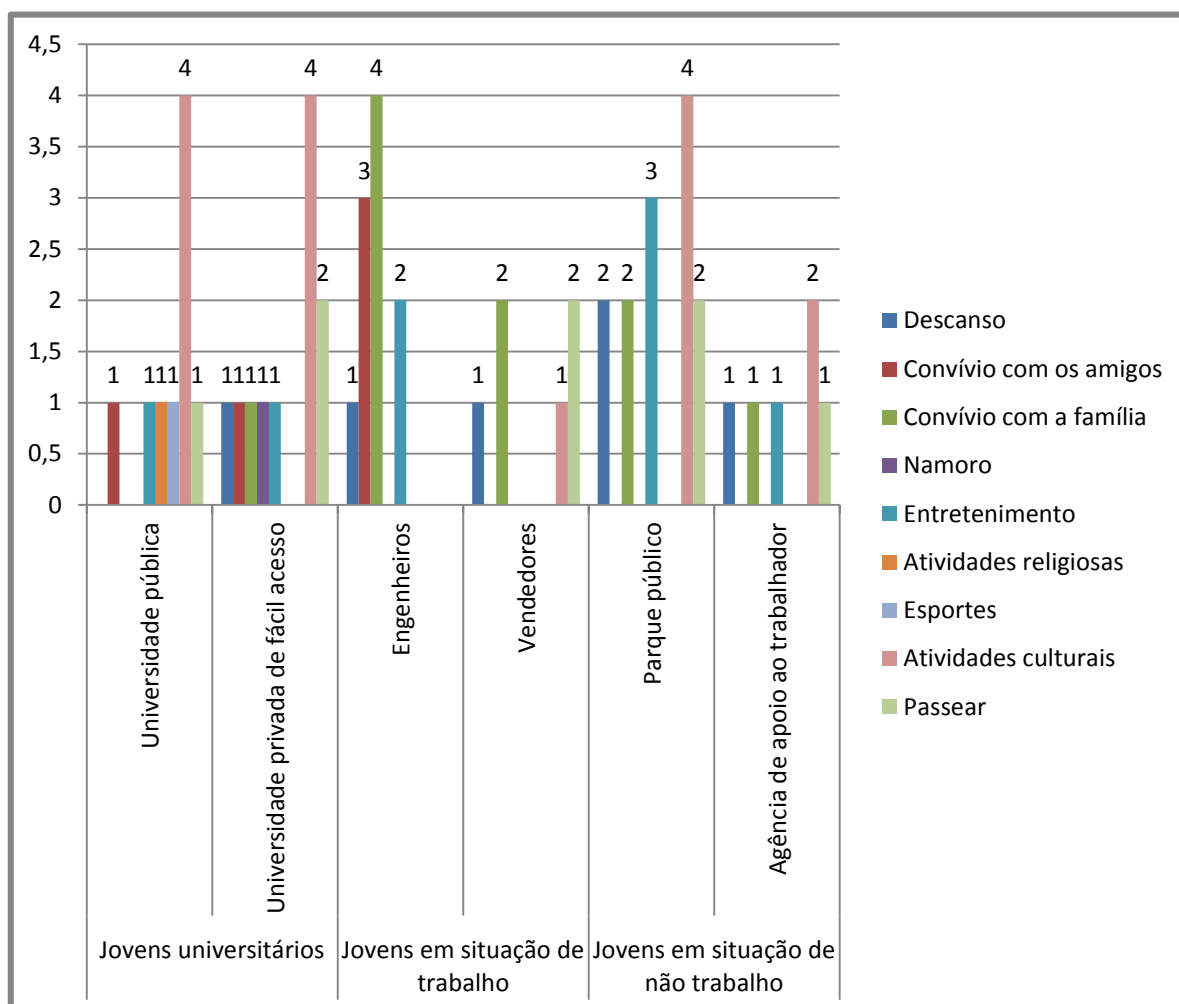
Fonte: Elaborado pela autora.

Foi perguntado também acerca dos locais que costumam frequentar. Percebeu-se que 13 dos jovens frequentam biblioteca, 11 teatro, 11 museu, 23 cinema, 23 parques públicos, 13 igreja, 18 balada e 8 clube esportivo. Os locais mais frequentados na análise global: cinema e parques públicos se destacam em todos os grupos, com exceção do grupo de estudantes da universidade pública, onde o lugar mais frequentado é a biblioteca, seguida pelos parques públicos. Não se pode ignorar que os jovens universitários têm maior probabilidade de frequentar a biblioteca pela facilidade de acesso à mesma e pela necessidade em função dos estudos. Mas, mesmo entre os universitários, observamos a diferença entre os estudantes da faculdade pública e os estudantes da faculdade privada. Os primeiros privilegiam esse espaço, enquanto para os segundos esse é apenas o terceiro lugar de visitação. Isso evidencia que, além de provavelmente a biblioteca da universidade pública ser melhor, esses estudantes parecem cultivar mais do que os outros uma postura de leitura e/ou pesquisa. Esses dados reforçam a hipótese de que grupos com menor capital

econômico e cultural apresentam baixa frequência a lugares destinados à alta cultura. E não é só questão de ter ou não dinheiro. Parece uma questão mais profunda de caráter sociocultural, pois o cinema e as baladas, por exemplo, ao contrário da biblioteca e de muitos museus que têm entrada gratuita, possuem um custo, muitas vezes, significativo. E, mesmo assim, são amplamente frequentados por todos os grupos, inclusive por aquele com menor capital econômico e cultural: vendedores. Tanto nesta pesquisa quanto na pesquisa realizada por Abramo *et al.* (2013), a maioria dos jovens frequenta espaços destinados ao consumo das massas e apresenta baixa frequência a lugares destinados à alta cultura.

Conforme Baciano (2011), os jovens têm uma formação sociocultural e econômica limitada. Dentro da lógica da indústria cultural (Adorno, 1985), o grande público – do qual fazem parte os jovens com baixo capital econômico e cultural – tem acesso a bens culturais esvaziados de seu verdadeiro senso estéticos e muito mais contaminados pela indústria do entretenimento, ou seja, que têm muito mais componentes para entreter, distrair, do que para formar culturalmente, criticamente, esteticamente. Ao contrário, em vez de despertarem o senso estético, mais parecem aniquilá-lo. Em vez de promoverem o acesso a verdadeiros bens culturais, com todo o conteúdo autêntico, promovem acesso a produtos e bens que têm por objetivo distrair o pensamento, afastar a criticidade, como que fazendo se ocupar de espetáculos, quase sempre alheios a realidade, sem apresentar as contradições presentes no cotidiano social. É nesse sentido que se observa jovens com maior capital econômico e cultural frequentando abundantemente espaços como bibliotecas, teatros, museus. E os jovens com menor capital econômico e cultural quase nunca frequentando tais espaços e sendo muito mais presentes em espaços como parques públicos e igreja, cujo acesso é gratuito ou têm apelo religioso. Ou ainda, cinema e balada que ainda que tenham acesso pago, são espaços socioculturalmente destinados ao povo e têm um caráter de puro espetáculo, entretenimento e analgesia.

Gráfico 25 – Hábitos dos jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio no tempo livre – por grupos

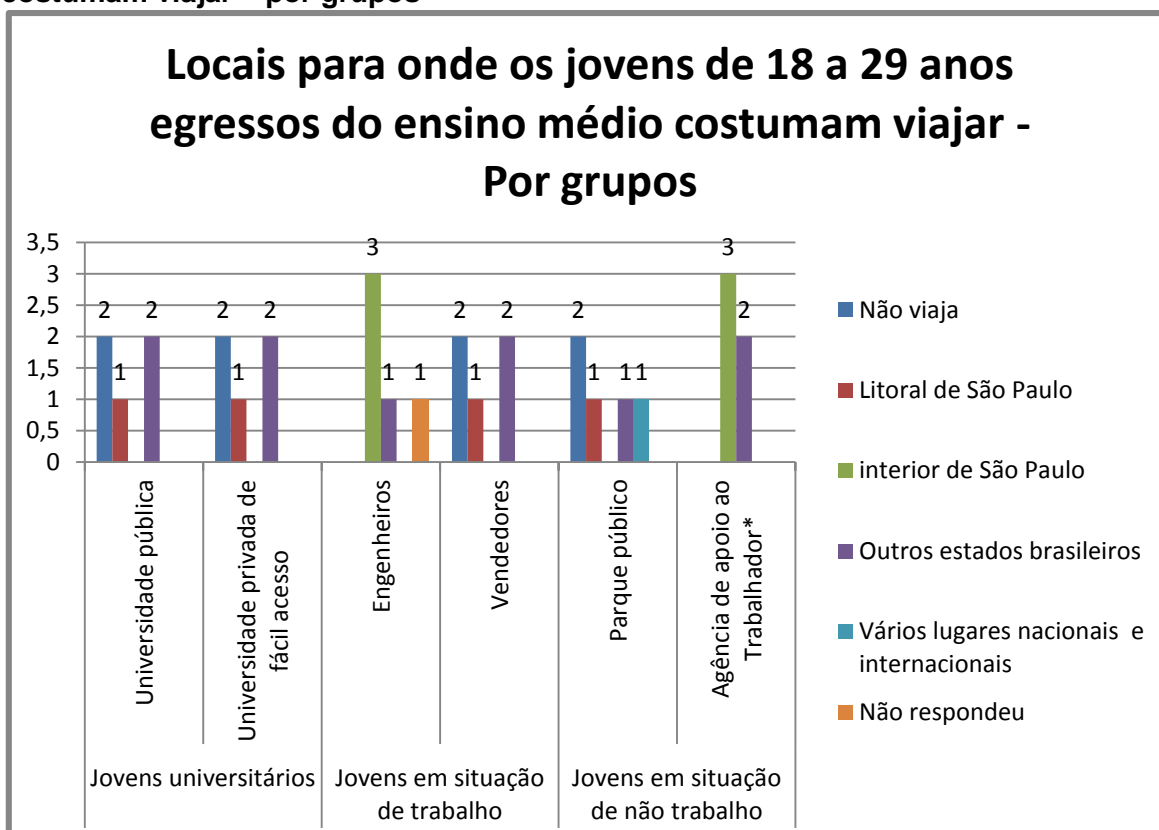


Fonte: Elaborado pela autora.

Procurando entender também o que os jovens costumam fazer no tempo livre, observa-se que 6 descansam, 5 convivem com os amigos, 10 convivem com a família, 1 namora, 8 se dedicam ao entretenimento, 1 às atividades religiosas, 1 pratica esportes, 15 se dedicam às atividades culturais e 8 passeiam. Analisando grupo a grupo, percebemos que, para os grupos com maior nível cultural e de escolaridade, o tempo livre é utilizado principalmente para atividades culturais, com exceção dos

engenheiros, que, assim como os vendedores, dedicam esse tempo principalmente ao convívio familiar.

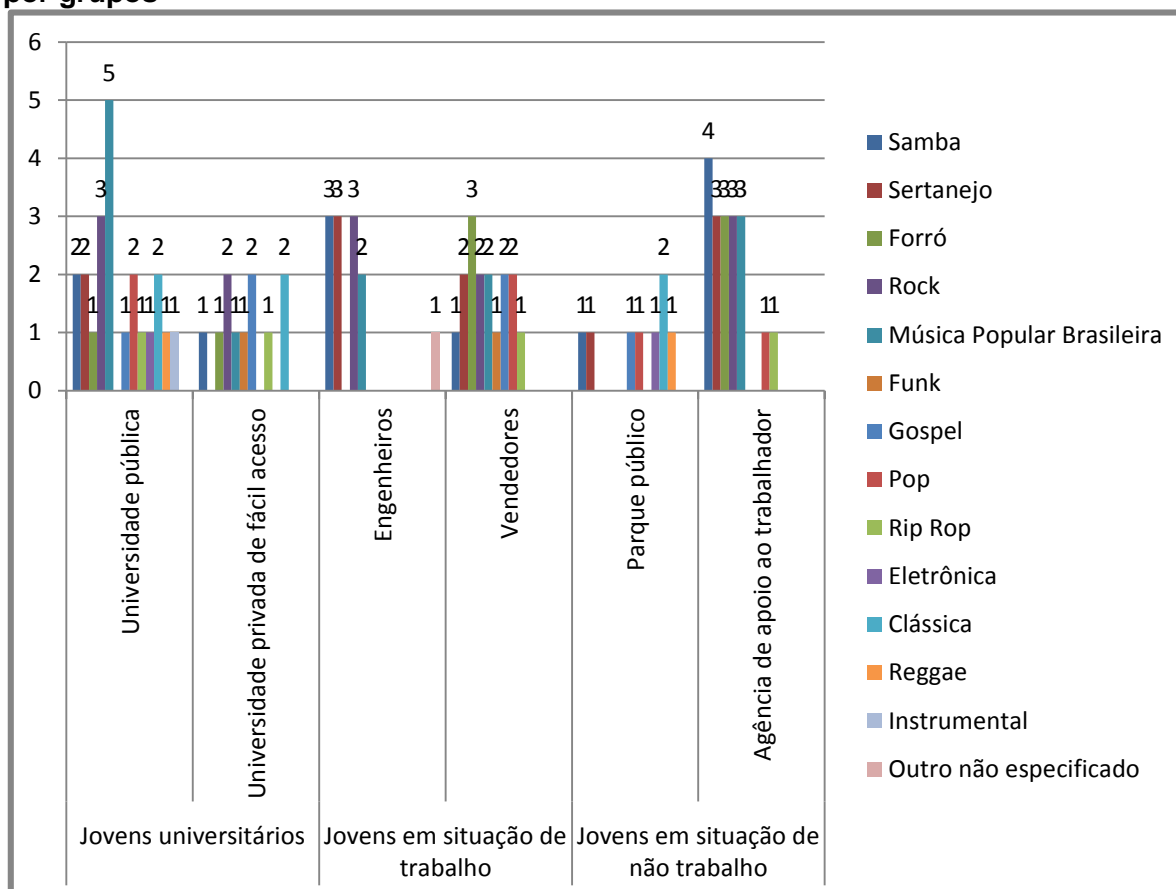
Gráfico 26 – Locais para onde os jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio costumam viajar – por grupos



Fonte: Elaborado pela autora.

Os jovens também foram perguntados sobre o hábito de viajar: 8 declararam que não viajam, 4 viajam para o litoral de São Paulo, 6 para o interior de São Paulo, 10 para outros estados brasileiros, 1 para destinos nacionais e internacionais e 1 não respondeu. Assim como na análise global, realizada a partir dos grupos, o principal destino de viagem dos jovens é para outros estados brasileiros. O único grupo que faz viagens diferentes é o de jovens do Ibirapuera, em que 1 jovem realizou viagens internacionais.

Gráfico 27 – Gosto musical dos jovens de 18 a 24 anos egressos do ensino médio – por grupos

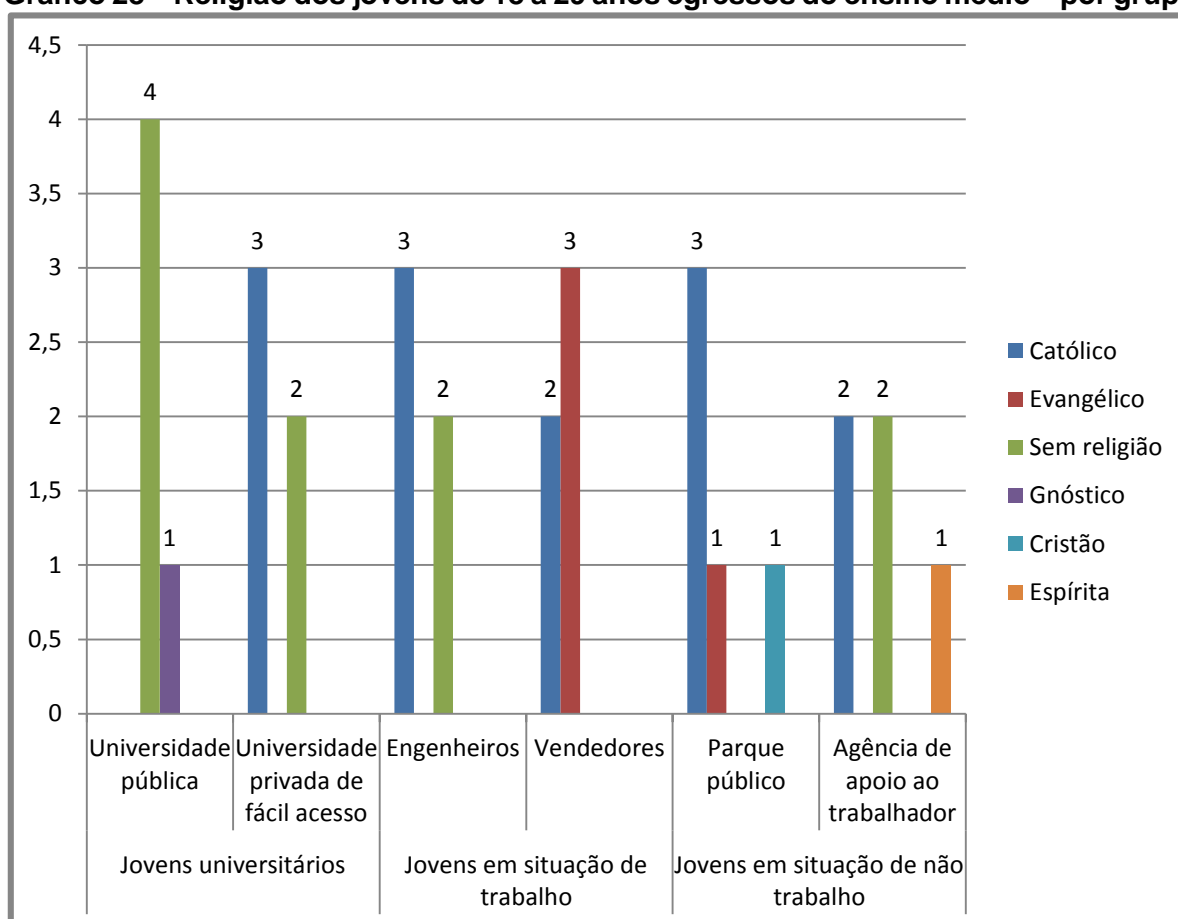


Fonte: Elaborado pela autora.

Já com relação ao gosto musical, 12 dos jovens pesquisados declararam gostar de samba, 11 de sertanejo, 8 de forró, 13 de rock, 13 de MPB, 2 de funk, 6 de gospel, 6 de pop, 4 de hip hop, 2 de eletrônica, 6 de música clássica, 2 de reggae, 1 de instrumental e 1 de outros tipos não especificados. Entre os estudantes da universidade pública, o ritmo preferido é a MPB; já entre os estudantes da universidade privada, rock, gospel e clássica têm o mesmo índice na preferência. Entre os engenheiros, ocorre um empate de preferência entre samba, sertanejo e rock. Já entre os vendedores o ritmo favorito é o forró. Entre os jovens abordados no Ibirapuera, a música clássica foi apontada como a favorita, enquanto para os jovens da agência de apoio ao trabalhador o samba é favorito. O que foi possível observar é que é entre jovens com maior capital econômico e cultural, foram relacionados como preferências estilos musicais mais associados à alta cultura. Nos demais grupos, aparecem como preferências músicas amplamente disseminados pela indústria

cultural, conforme já apontava Adorno (1985), como sendo tendência para a população das camadas populares, tais como o forró, o samba etc.

Gráfico 28 – Religião dos jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio – por grupos



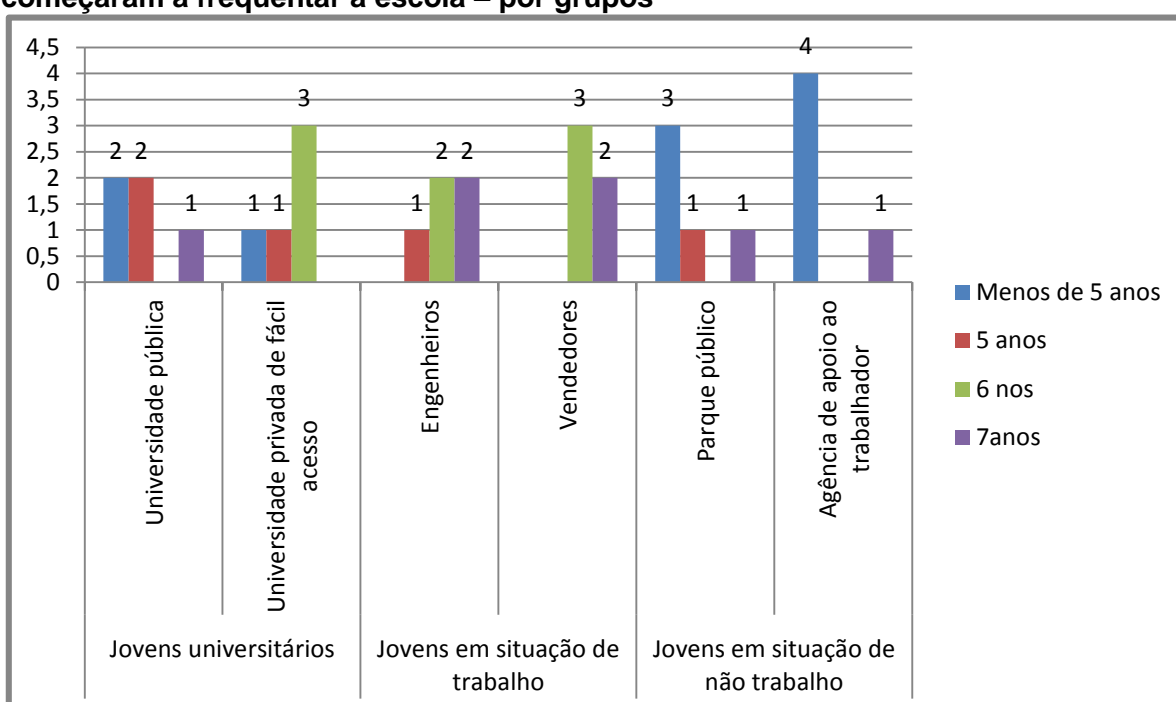
Fonte: Elaborado pela autora.

Com relação à religião²², 13 dos jovens se declararam católicos, 4 evangélicos, 10 sem religião, 1 gnóstico, 1 cristão e 1 espírita. Assim como na pesquisa realizada por Abramo *et al.* (2013), a maioria dos jovens se declarou católica, seguida pelos que se declararam evangélicos e 1/3 se dizem sem religião. As outras religiões juntas não

²² Ressalta-se que as questões do questionário eram abertas e a categorização obedeceu a nomenclatura dada pelos jovens respondentes. Concebemos que tanto o cristianismo, quanto a religião evangélica poderiam ter sido somadas e contabilizadas como religiões cristãs. Mas como a liberdade de resposta dos respondentes é um dos princípios defendidos neste trabalho, mantivemos conforme indicado pelos jovens.

chegam a 1/6 do grupo pesquisado. Grupo a grupo, percebe-se que os grupos com maior incidência de jovens sem religião correspondem aos grupos com maior capital cultural e educacional. Entre os jovens com menor nível de escolaridade – vendedores –, o apelo religioso parece ser mais forte, pois todos declararam ter alguma religião ligada ao cristianismo.

Gráfico 29– Idade com que os jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio começaram a frequentar a escola – por grupos

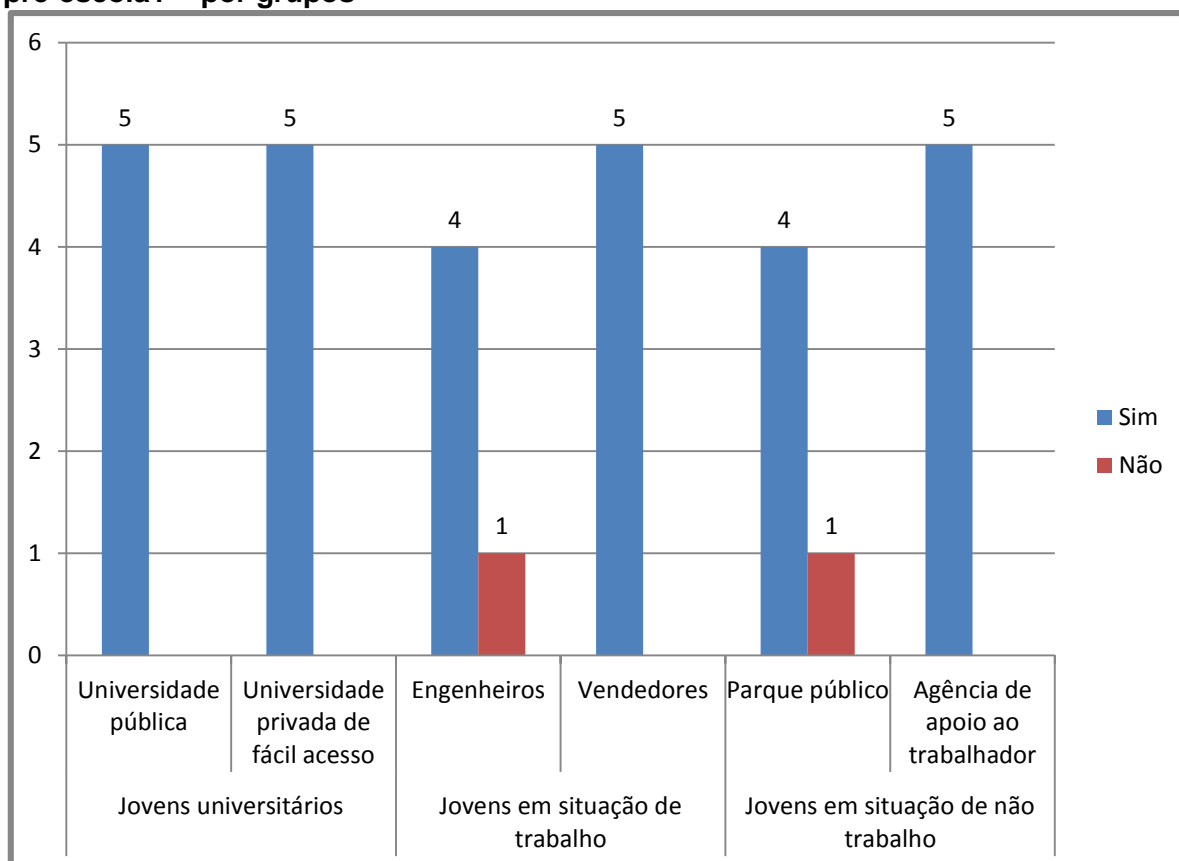


Fonte: Elaborado pela autora.

Buscando compreender como foi o percurso escolar dos jovens, foi perguntado com que idade começaram a frequentar a escola. Percebeu-se que 10 começaram a estudar com menos de 5 anos, 5 aos 5 anos, 8 aos 6 anos e 7 aos 7 anos. Comparando os grupos, nota-se que são os jovens pertencentes aos grupos com maior capital econômico e cultural – com exceção do grupo dos engenheiros – que ingressaram mais precocemente na escola, muitos antes dos 5 anos, a saber: os estudantes da universidade pública, jovens do parque público e os jovens da agência de apoio ao trabalhador. São os estudantes da universidade privada, os engenheiros

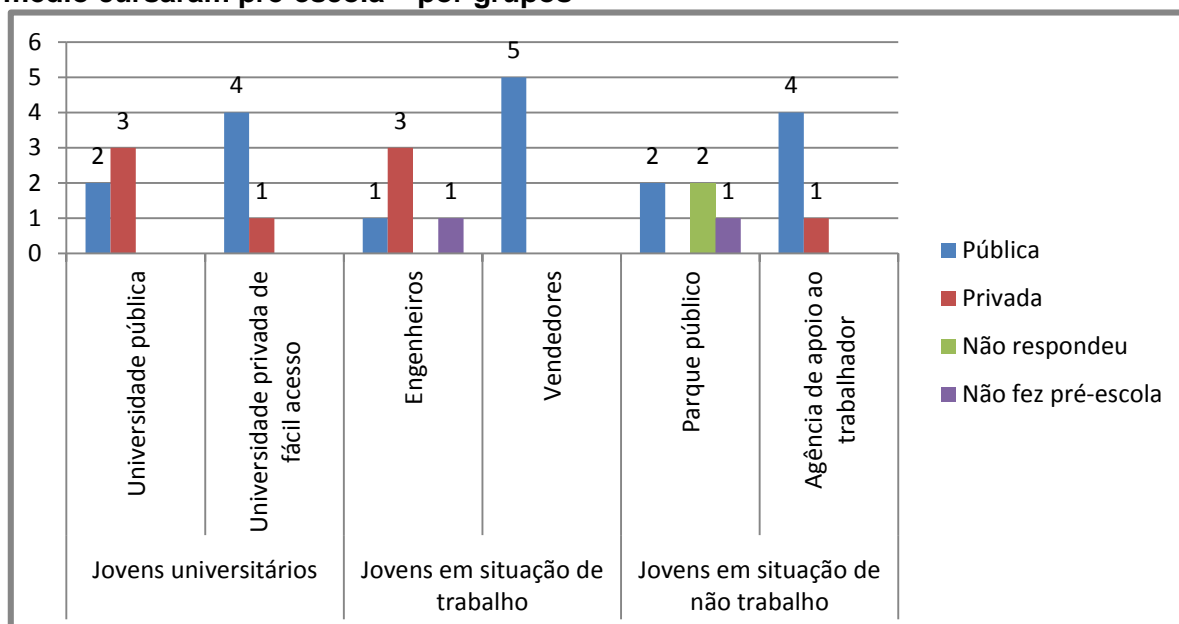
e os vendedores que ingressaram mais tardiamente na escola, sendo que os vendedores são os mais retardatários.

Gráfico 30 – Os jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio frequentaram pré-escola? – por grupos



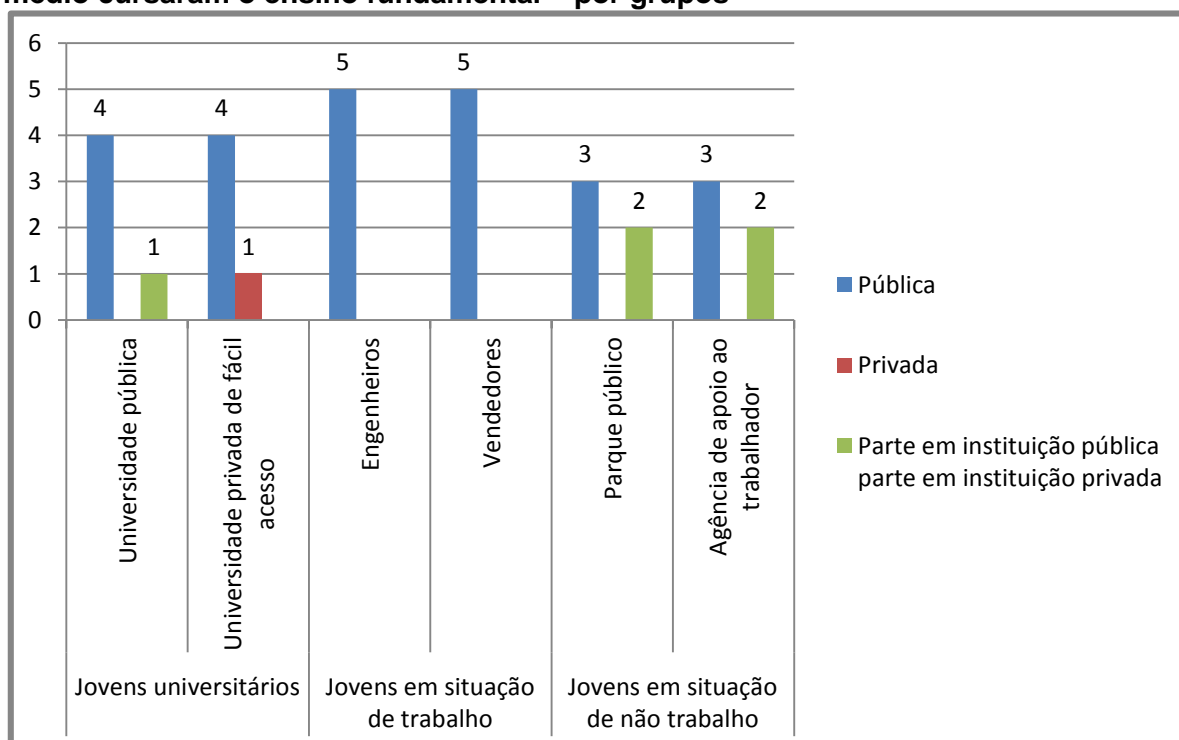
Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 31– Tipo de instituição em que os jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio cursaram pré-escola – por grupos



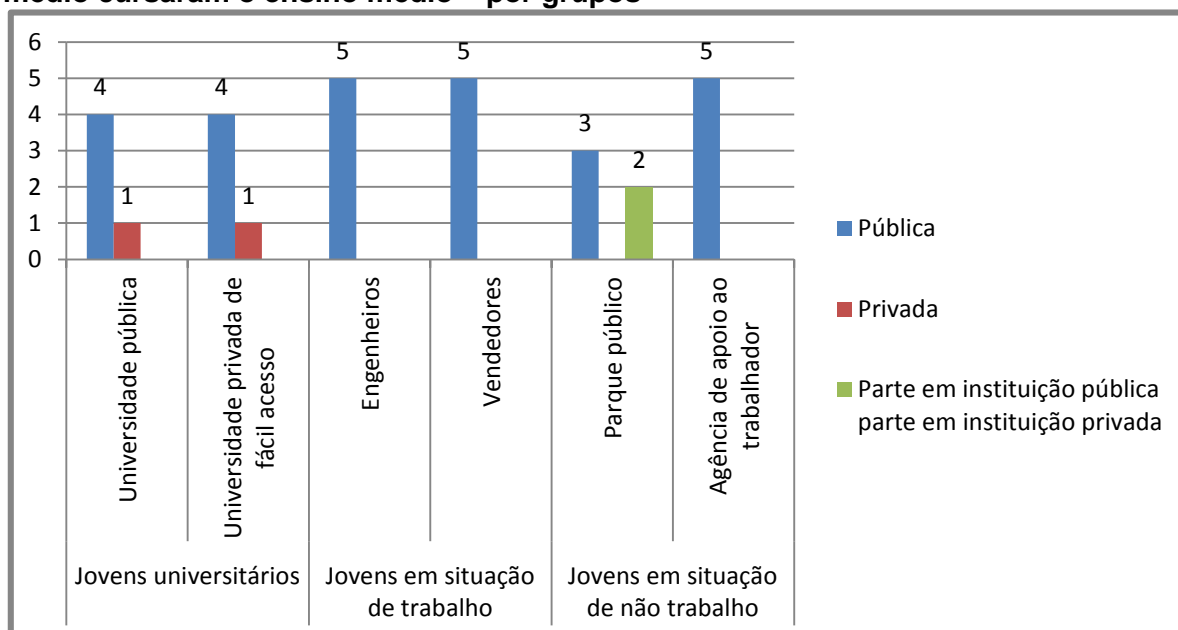
Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 32 – Tipo de instituição em que os jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio cursaram o ensino fundamental – por grupos



Fonte: Elaborado pela autora.

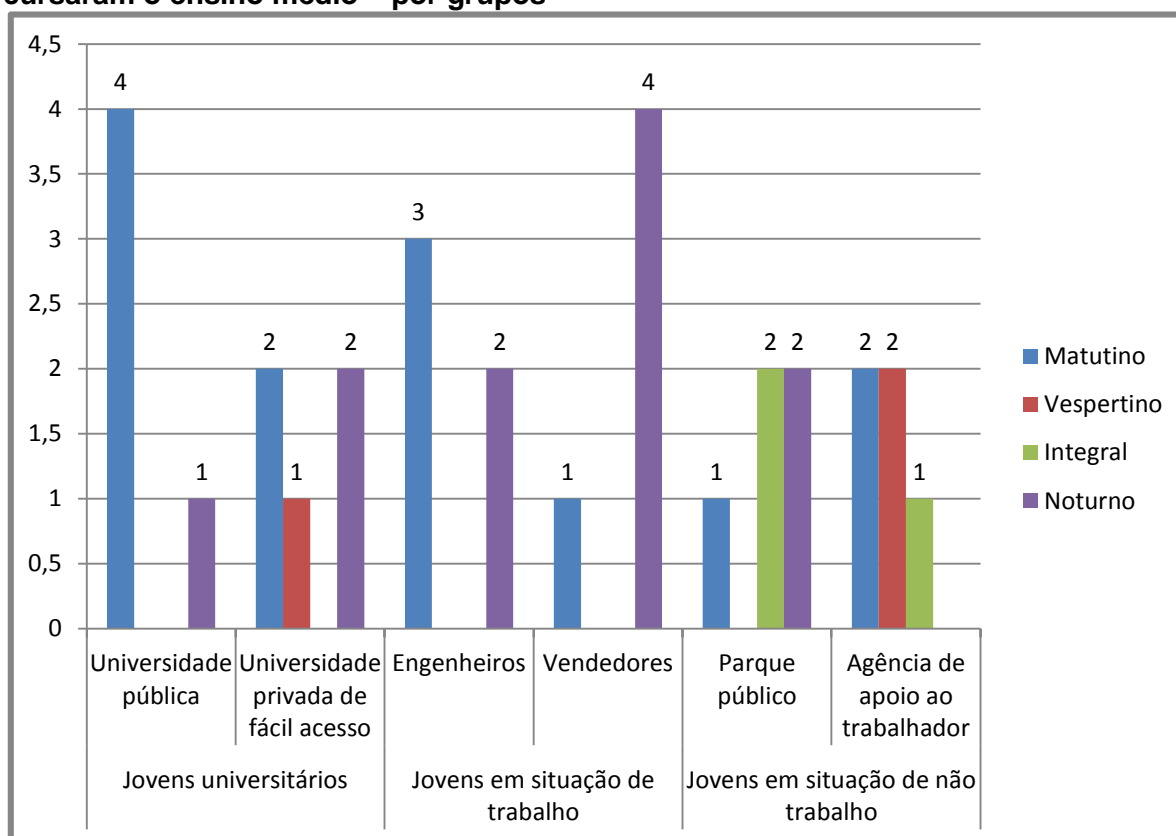
Gráfico 33– Tipo de instituição em que os jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio cursaram o ensino médio – por grupos



Fonte: Elaborado pela autora.

Percebeu-se também que 28 desses jovens frequentaram pré-escola, 18 em escola pública, 8 em escola privada, 2 não fizeram pré-escola e 2 não responderam. Todos os jovens pesquisados concluíram o ensino fundamental e médio, 24 cursaram o ensino fundamental em escola pública, 1 em escola privada e 5 parte em escola pública e parte em escola privada. Já o ensino médio foi cursado por 26 dos jovens em escola pública, 2 em escola privada e 2 cursaram o ensino médio parte em instituição pública e parte em instituição privada. Vale ressaltar que, dos jovens que tiveram acesso à escola particular durante todo ou parte do ensino médio (um total de 4 jovens), 2 são homens estudantes universitários, 1 da universidade pública, 1 da universidade privada e 2 são moças que estavam na situação de não trabalho por opção, dedicando-se ao lazer e ambas já cursam pós-graduação. O que comprova a afirmação de Dubet (2003), de que, quando a família usufrui de maior capital econômico e cultural, consegue forjar melhores percursos escolares, estudos e carreiras mais rentáveis para seus filhos. Foram colhidos alguns dados mais gerais sobre percurso escolar de modo global; agora, será adentrado o ensino médio mais especificamente.

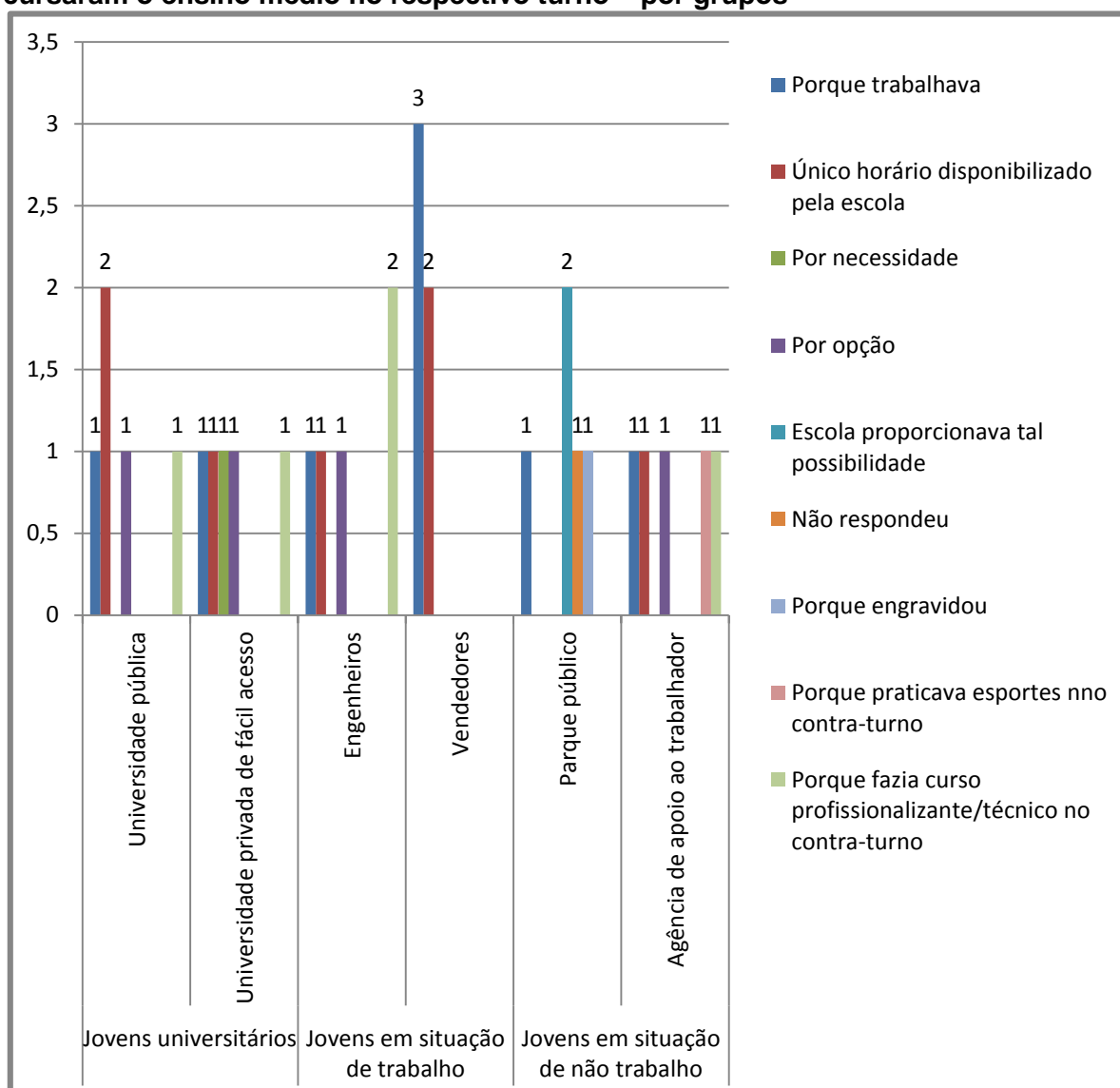
Gráfico 34 – Turno em que os jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio cursaram o ensino médio – por grupos



Fonte: Elaborado pela autora.

Buscou-se perceber em que turno os jovens estudaram durante o ensino médio, pois se considera que isso pode influenciar o percurso escolar, 13 estudaram no período matutino, 3 no vespertino, 3 no integral e 11 no noturno. Historicamente, há a crença de que o ensino diurno é de melhor qualidade do que o noturno. Não foi obtido nenhum dado estatístico que comprove isso, mas, se essa afirmação for verdadeira, pode-se encarar de forma positiva o índice de 19 jovens que cursaram o ensino médio durante o dia. Também nesse quesito, observou-se que os jovens com capital econômico e cultural mais elevado tiveram a oportunidade de estudar durante o dia, ou ainda em período integral. Entre os vendedores, grupo com menor capital econômico e cultural, quase todos estudaram à noite. Desses dados, podemos inferir que estes últimos tinham outras atividades e/ou preocupações e não puderam estudar durante o dia, dedicando-se exclusivamente aos estudos, como fizeram muitos jovens dos demais grupos. Mais adiante, isso poderá ser entendido a partir da observação de outros aspectos.

Gráfico 35– Motivos pelos quais os jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio cursaram o ensino médio no respectivo turno – por grupos

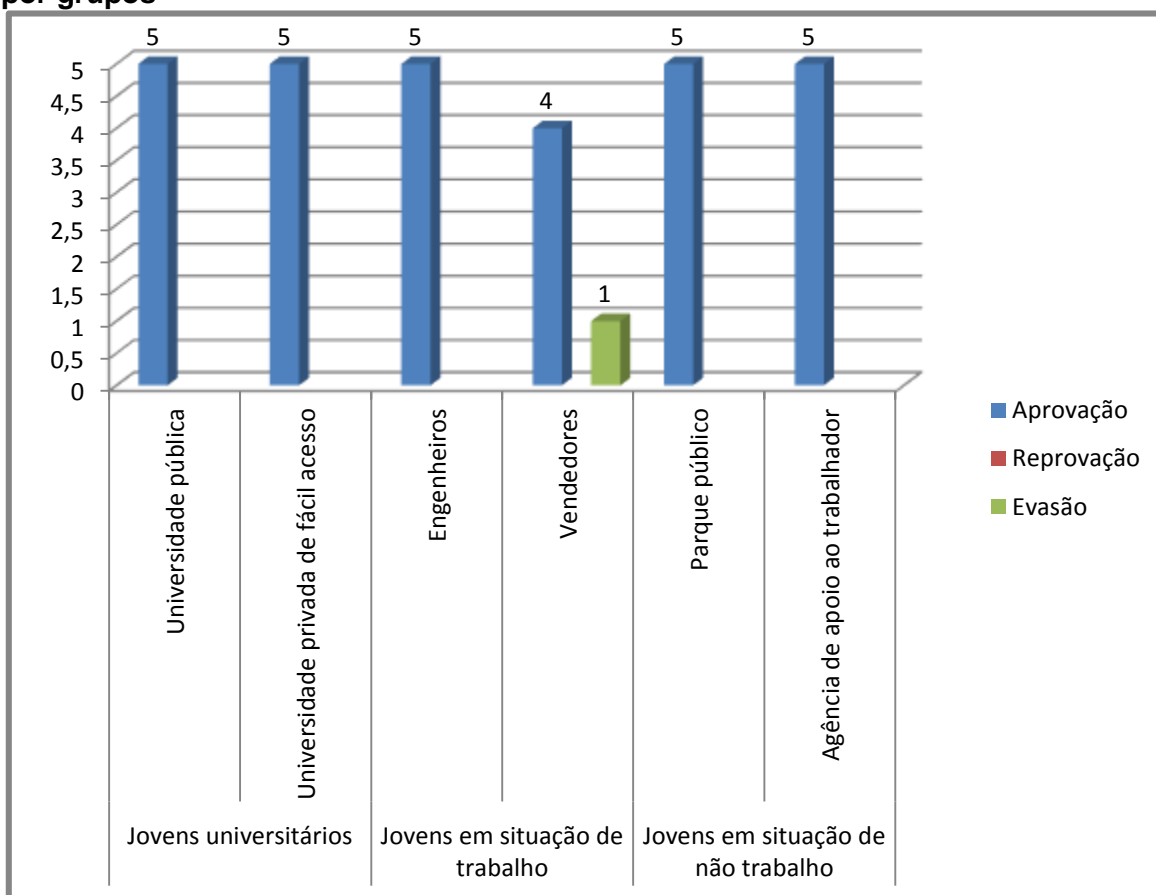


Fonte: Elaborado pela autora.

Para entender melhor essa questão, foi perguntado por quais razões eles estudaram no respectivo turno durante o ensino médio, e percebeu-se que 8 estudaram no respectivo turno porque trabalhavam, 7 porque era o único horário disponibilizado pela escola, 1 por necessidade, 5 porque faziam curso profissionalizante/técnico no contraturno, 4 por opção, 2 porque a escola disponibilizava tal possibilidade, 1 porque engravidou, 1 porque praticava esporte no contraturno e 1 não respondeu. Enquanto nos demais grupos apenas 1 jovem de cada declarou estudar no respectivo turno durante o ensino médio porque trabalhava, entre

os vendedores temos 3 jovens nessa condição e os outros 2, ainda que não tivessem o imperativo do trabalho, estudavam no respectivo turno porque era a única opção que tinham. Isso demonstra a condição de falta de opção em que viviam os jovens desse grupo.

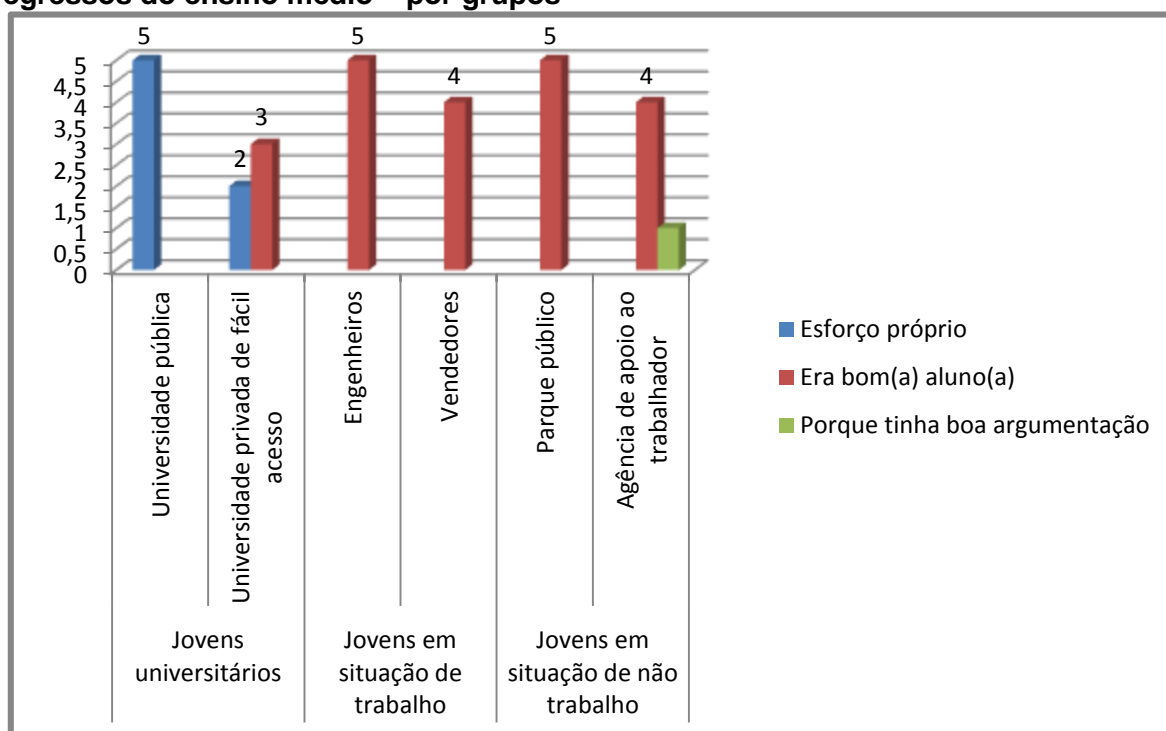
Gráfico 36 – Percurso escolar dos jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio – por grupos



Fonte: Elaborado pela autora.

Buscou-se compreender como foi o percurso escolar dos jovens durante o ensino médio, pois se concebe que tal fator poderia contribuir para a configuração da visão dos jovens sobre a escola. Os dados demonstram que, com exceção de uma jovem que trabalha como vendedora e teve um percurso escolar de evasão durante o ensino médio, todos os demais tiveram percursos de aprovação.

Gráfico 37 – Motivos de percursos escolares de aprovação dos jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio – por grupos

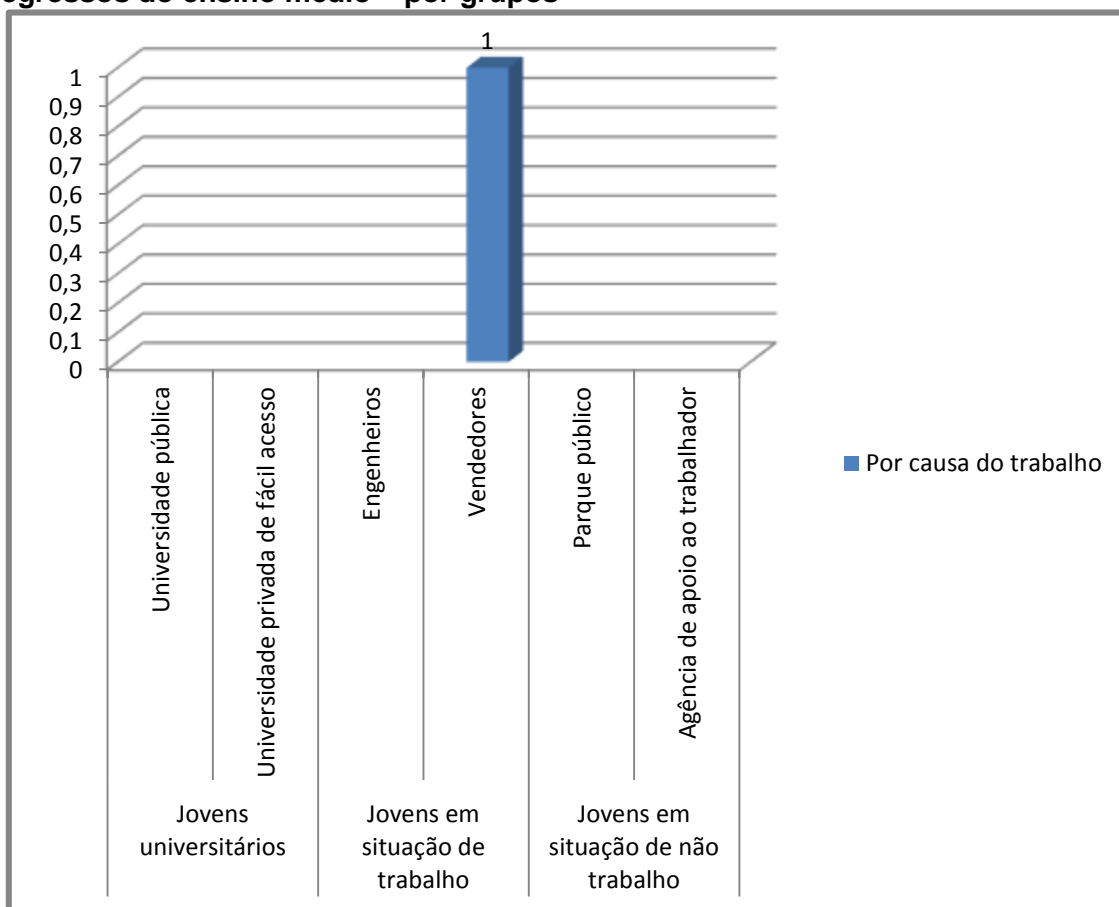


Fonte: Elaborado pela autora.

Essa questão busca precisamente esclarecer as razões dos percursos escolares apresentados acima. Desse modo, os jovens foram perguntados sobre os motivos pelos quais possuíam tais percursos. Os números permitem perceber que, em todos os grupos, a totalidade ou a maioria atribuiu a causa do percurso de aprovação a razões de ordem pessoal, como o esforço, a capacidade de ser bom aluno ou de argumentar bem. Ninguém respondeu que teve um percurso escolar de aprovação por algum motivo externo. Embora, tem-se a impressão de que a linearidade dessas respostas esteja mais associada a fatores estruturais, como a política educacional de não reprovação da rede estadual de São Paulo²³, do que aos fatores pessoais. Assim, vai-se para a próxima questão.

²³ Onde são realizadas mais de 80% das matrículas do ensino médio.

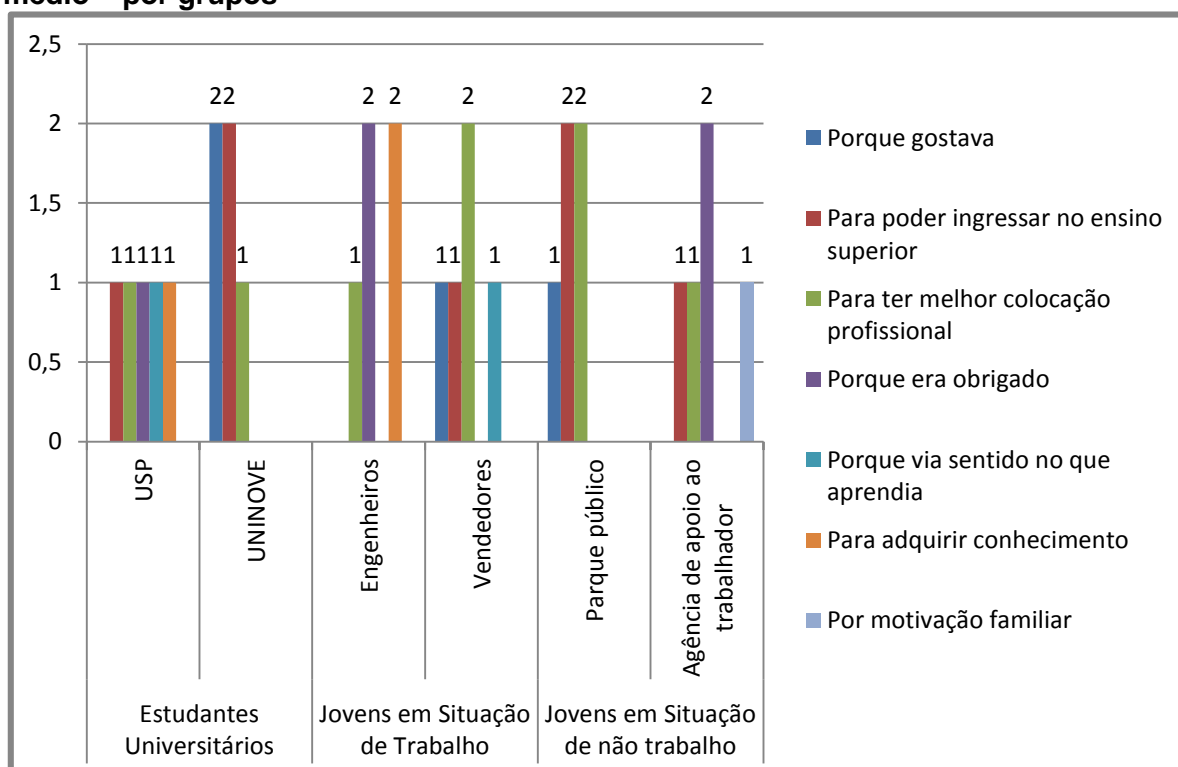
Gráfico 38 – Motivos de percursos escolares de evasão dos jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio – por grupos



Fonte: Elaborado pela autora.

Essa questão tem o mesmo objetivo da anterior, mas não indaga sobre percurso positivo de aprovação, e sim sobre um percurso de evasão que pode ser considerado negativo por adiar a conclusão da educação básica. Nessa questão, obteve-se apenas uma resposta, justamente da única jovem que não teve somente aprovação e que trabalha num serviço precário. Sua justificativa para ter interrompido os estudos foi justamente a dificuldade de conciliar estudo e trabalho.

Gráfico 39 – Motivações para estudar dos jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio – por grupos

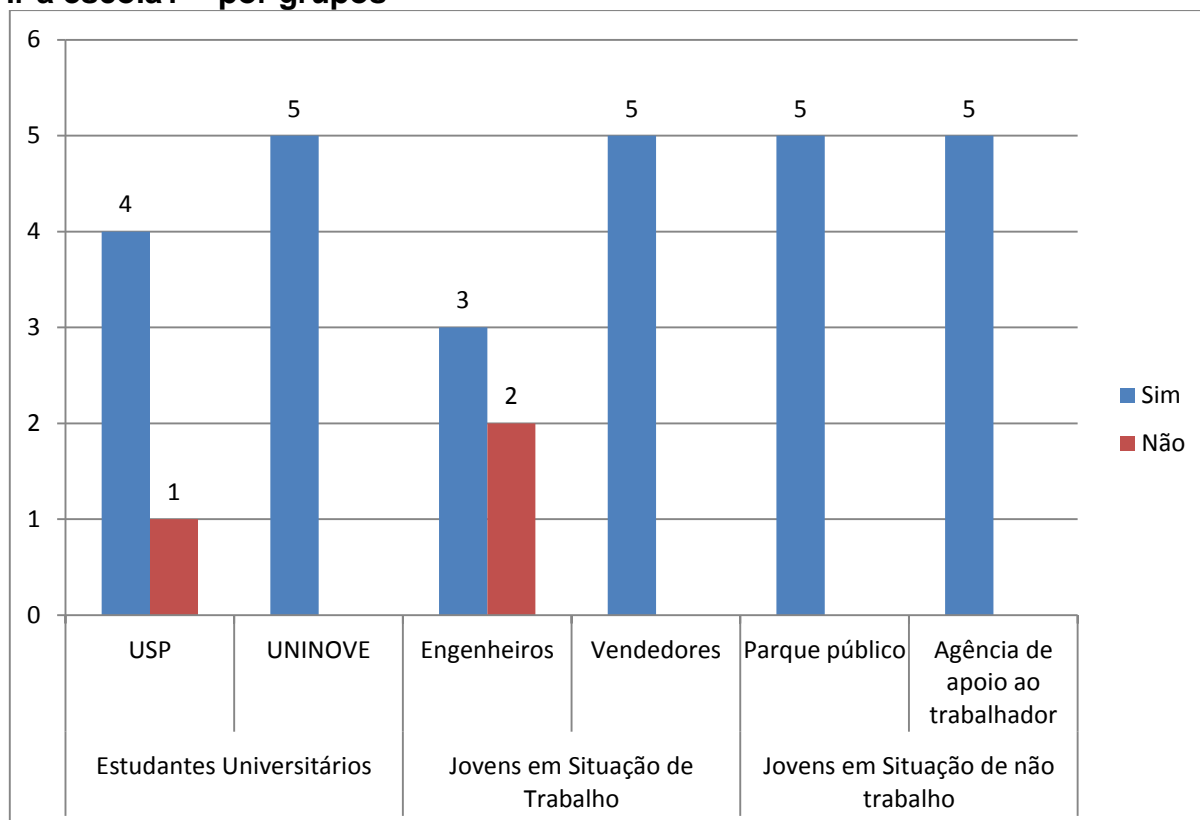


Fonte: Elaborado pela autora.

Tentando compreender melhor esses percursos escolares, foi perguntado aos jovens por que eles estudavam durante o ensino médio. É possível perceber que, em todos os grupos, as respostas foram bastante heterogêneas. Percebeu-se que apenas 5 dos jovens abordados indicaram que estudavam por obrigação. Os outros 25 jovens de diferentes grupos e por diferentes razões apontaram motivações tidas como positivas para estudar. Nota-se que 7 atribuíram as motivações para estudar à expectativa de ingressar no ensino superior e 8 à expectativa de conseguir uma boa colocação profissional. Verificou-se também que 10 atribuíram as motivações para estudar a razões desinteressadas, do estudo pelo estudo, ou seja, não atribuindo ao estudo nenhuma expectativa além dele, tais como: o gosto, o desejo de obter conhecimento e o sentido que via nos estudos. Note-se que a grande maioria estudava porque atrelava a necessidade de concluir o ensino médio à possibilidade de poder dar continuidade aos estudos no ensino superior ou para ter um futuro profissional melhor. Isso reforça a hipótese de Dubet (1998), do caráter de certificação da escola

e ressalta a importância do diploma escolar para a inserção no ensino superior e no mercado de trabalho.

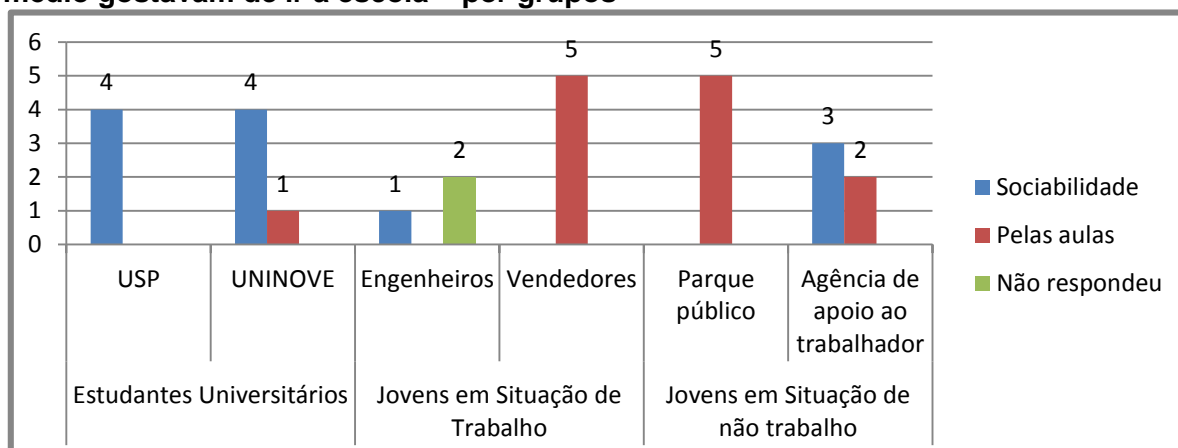
Gráfico 40 – Os jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio gostavam de ir à escola? – por grupos



Fonte: Elaborado pela autora.

Adentrando um pouquinho mais os percursos escolares dos jovens, foi perguntado se eles gostavam de estudar. E percebeu-se que apenas 3 disseram que não. Para buscar entender essa tendência de gostar dos estudos, foi indagado a eles sobre as motivações pelas quais gostavam de ir à escola.

Gráfico 41 – Motivações pelas quais os jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio gostavam de ir à escola – por grupos

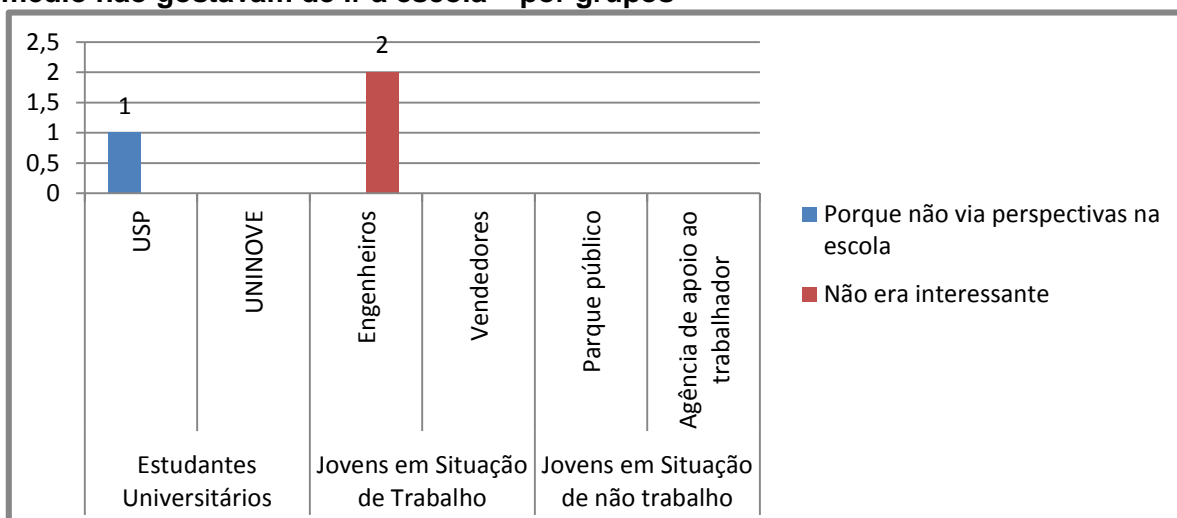


Fonte: Elaborado pela autora.

No intuito de compreender qual a motivação principal dos alunos para frequentar a escola, observou-se que, enquanto 2 jovens não responderam a essa questão, 13 gostavam de ir à escola pelas aulas em si e 12 gostavam de ir à escola pelas possibilidades de sociabilidade, de interação com o grupo de pares. Os dados sugerem que a maioria dos jovens gostava de ir à escola durante o ensino médio, seja pelas aulas em si, seja pela sociabilidade. Ficou constatado que, independente do motivo, a maioria gostava de frequentar a escola²⁴. Esse dado confirma tendência observada em pesquisa anterior (BACIANO, 2011), na qual os estudantes do ensino médio declararam que as coisas mais importantes na escola são as aulas (42,7%) e depois a sociabilidade (28,6% indicaram o relacionamento com os colegas e 21,4% indicaram o relacionamento com os professores).

²⁴ Esse dado referente ao gosto de frequentar a escola durante o ensino médio parece contraditório quando comparado com pesquisa anterior (BACIANO, 2011). A diferença entre as duas pesquisas é que a primeira foi realizada com estudantes e a segunda com egressos do ensino médio. Não conseguimos apurar as causas dessa variação. Isso será objeto de pesquisas futuras.

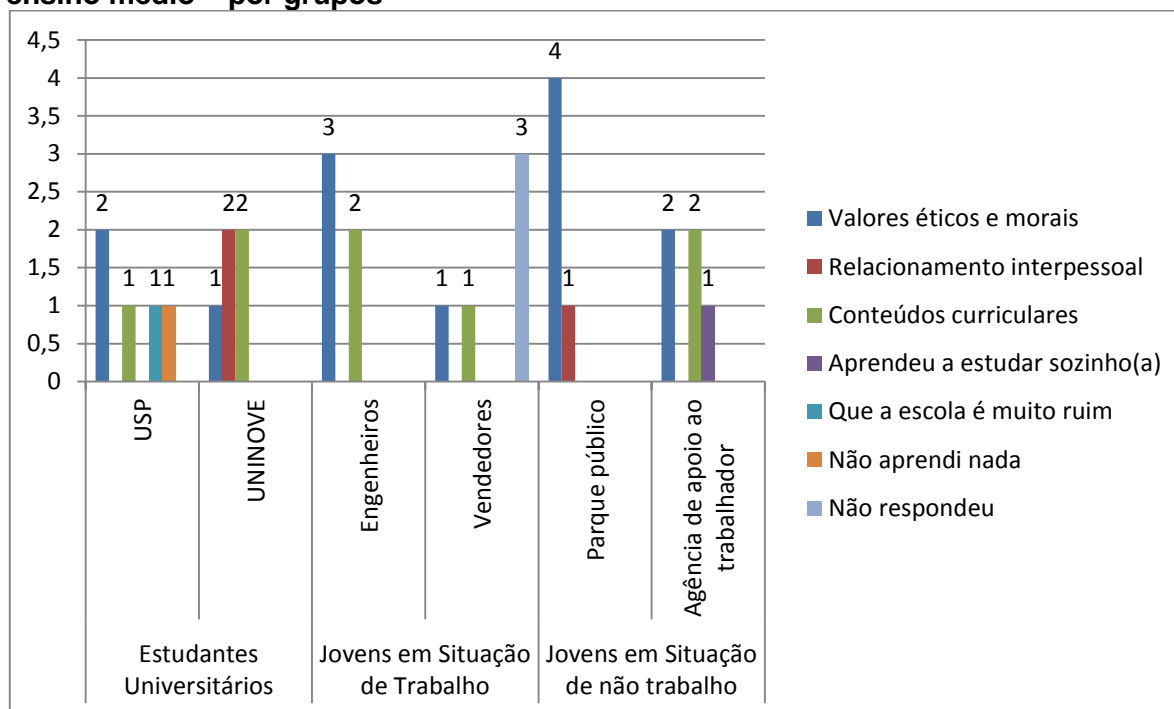
Gráfico 42 – Motivações pelas quais os jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio não gostavam de ir à escola – por grupos



Fonte: Elaborado pela autora.

Entre os três jovens que declararam estudar por obrigação e não gostar de ir à escola nota-se que apenas 1 disse que não via perspectivas na escola e 2 disseram não gostar de estudar porque os estudos não eram interessantes. Essas respostas se mostraram insuficientes para fazer entender a desmotivação para frequentarem a escola.

Gráfico 43 – Principal aprendizado dos jovens de 18 a 29 anos egressos durante o ensino médio – por grupos



Fonte: Elaborado pela autora.

Buscou-se perceber qual foi o principal aprendizado dos jovens durante o ensino médio e foi observado que apenas 2 julgaram negativamente as contribuições da escola para suas vidas, alegando que não aprenderam nada ou que a escola é ruim. Nota-se que 3 jovens não responderam a essa questão, 8 apontaram conteúdos curriculares como o principal aprendizado, 13 indicaram valores éticos e morais, 3 a questão dos relacionamentos interpessoais e 1 disse que foi a autonomia intelectual²⁵. Ou seja, a maioria disse que o principal aprendizado se refere a aspectos morais, em seguida ao conhecimento acadêmico e por fim à sociabilidade.

Se em questão anterior verificou-se que a maioria dos jovens gostava de ir à escola durante o ensino médio primeiro pelas aulas e depois pelas possibilidades de sociabilidade, quando comparados esses dados com o principal aprendizado que tiveram nesta etapa da escolarização, foi verificado que para os jovens egressos do ensino médio as aulas sempre foram valorizadas, tanto durante o ensino médio quanto

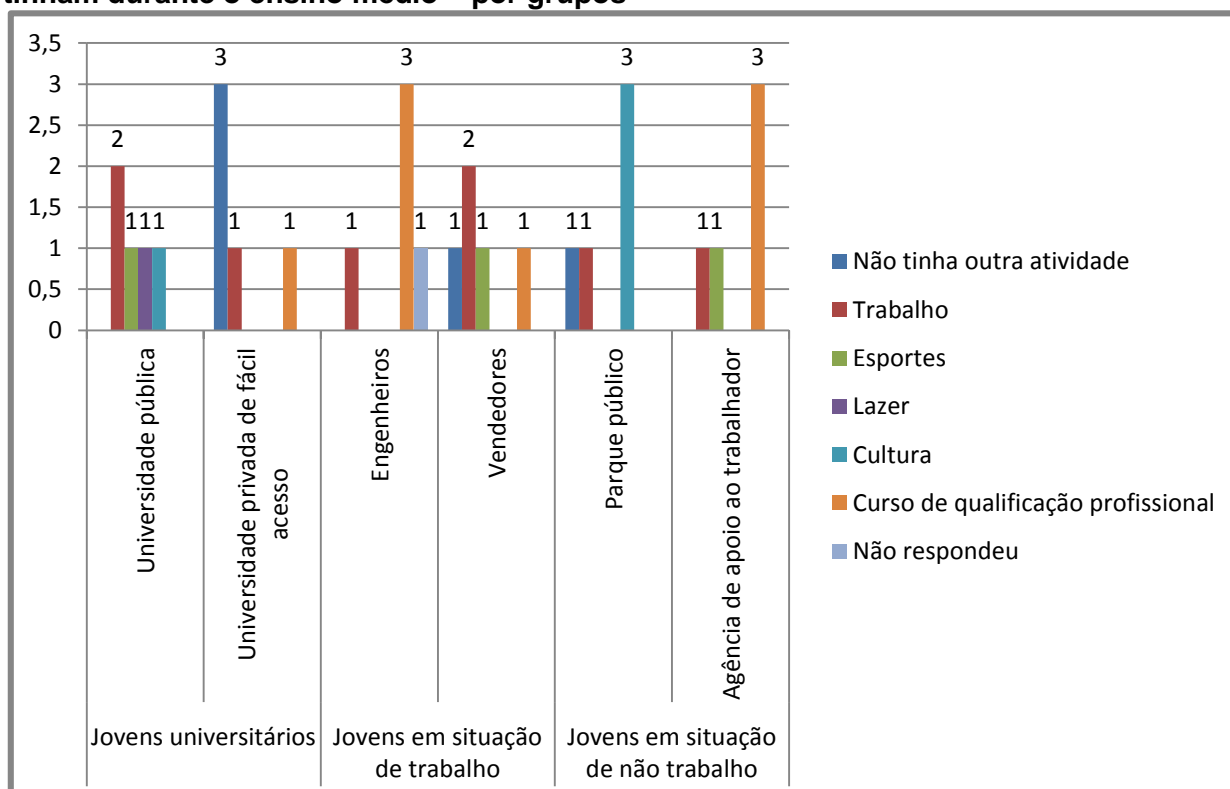
²⁵Ressalta-se que esta questão do questionário sobre o principal aprendizado durante o ensino médio é um questão aberta, onde cada jovem elaborou a própria resposta.

após a conclusão desta etapa. Consideram que aprenderam principalmente em termos de valores morais e éticos e depois em termos de conteúdos disciplinares.

Em outras palavras, os números sugere que a maioria dos jovens inquiridos atribuiu aprendizados positivos a essa etapa de suas vidas. E, quando obtemos um índice de 9/10 de jovens atribuindo aprendizados positivos a essa etapa de suas vidas, podemos inferir que a escola ainda desempenha um papel importante em suas vidas. Embora em pesquisa anterior (BACIANO, 2011), ficou constatado que para os estudantes, durante o ensino médio a escola parece desinteressante e suas práticas sem sentido.

Na pesquisa realizada por Abramo *et al.* (2013), os jovens apontaram que a escola contribuiu para suas vidas, principalmente para que aprendessem a se portar e se comunicar melhor, mas não especificaram se isso se deve aos conteúdos das aulas ou aos relacionamentos interpessoais estabelecidos durante o ensino médio.

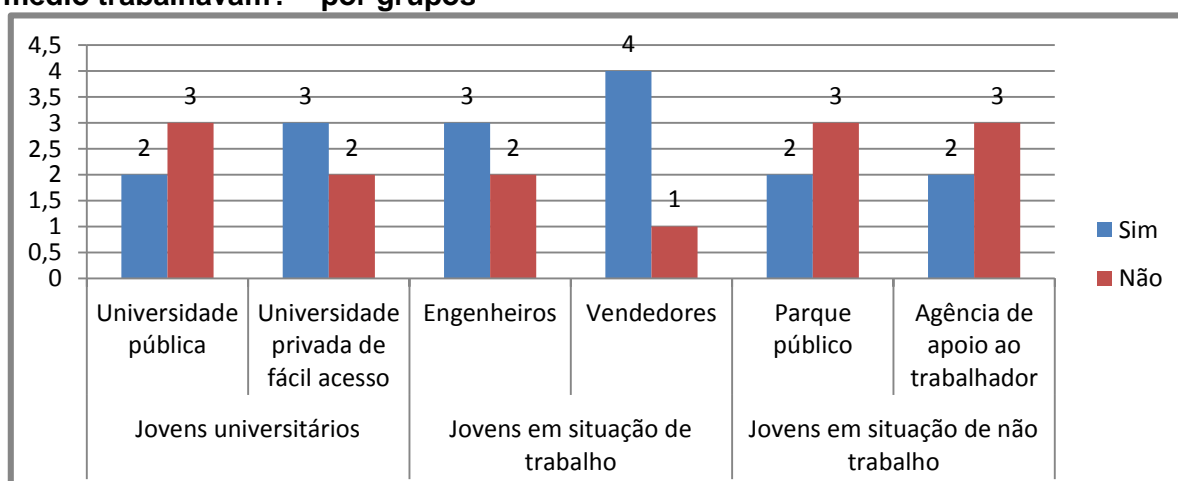
Gráfico 44 – Outras atividades que os jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio tinham durante o ensino médio – por grupos



Fonte: Elaborado pela autora.

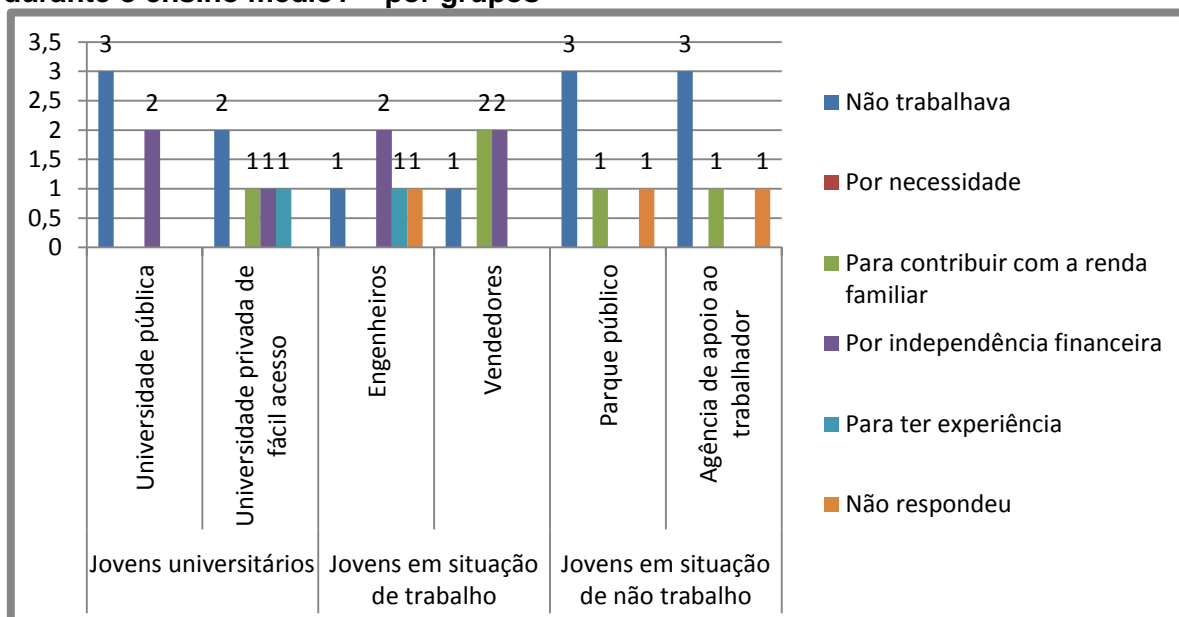
Buscou-se perceber também se durante o ensino médio os jovens tinham outras atividades. Ficou constatado que, de modo geral, 5 não tinham nenhuma outra atividade, 8 trabalhavam, 3 praticavam esportes, 1 se dedicava às atividades de lazer, 4 às atividades culturais, 8 a cursos de qualificação profissional e 1 não respondeu. Entre os estudantes da universidade pública e os vendedores, a principal atividade concomitante ao ensino médio era o trabalho. Entre os estudantes da universidade privada, a maior parte não tinha outras atividades. Entre os engenheiros e os jovens da agência de apoio ao trabalhador, a principal atividade eram cursos de qualificação profissional.

Gráfico 45 – Durante o ensino médio os jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio trabalhavam? – por grupos



Fonte: Elaborado pela autora.

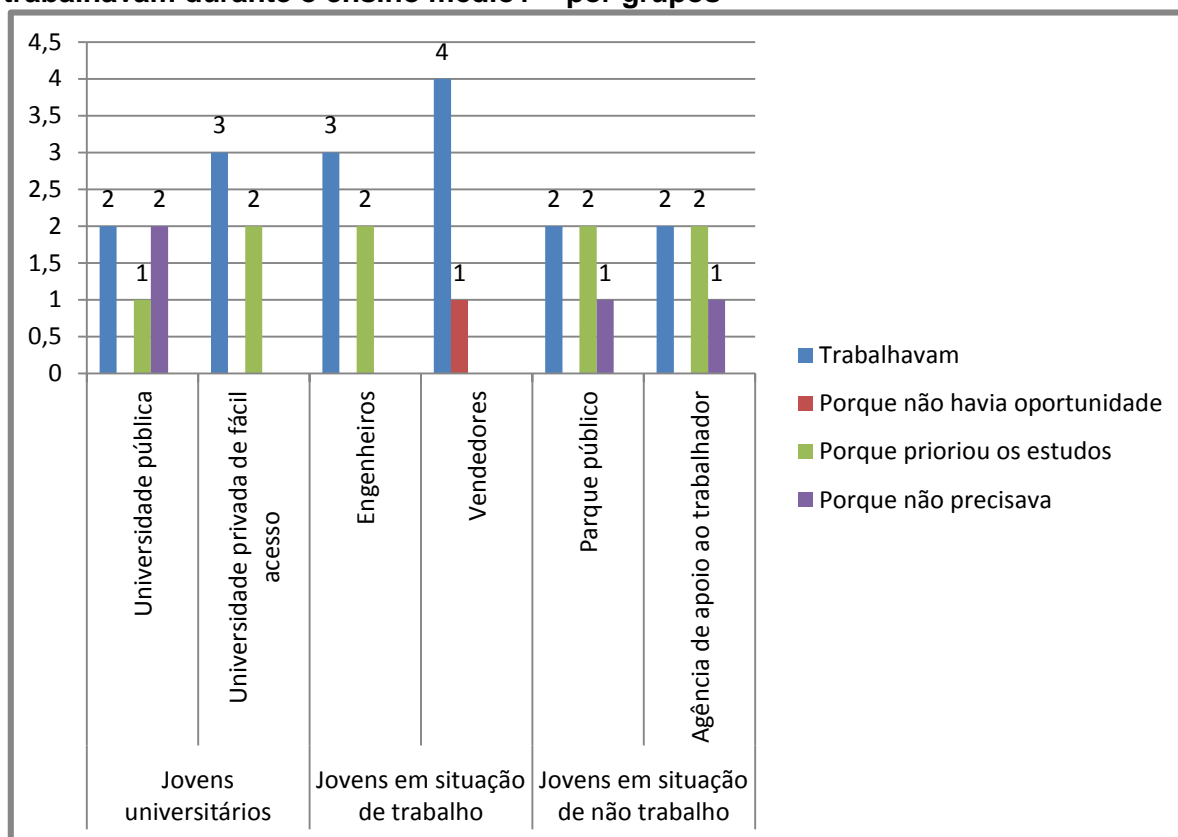
Gráfico 46 – Por que os jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio trabalhavam durante o ensino médio? – por grupos



Fonte: Elaborado pela autora.

Perguntas realizadas aos jovens pesquisados se trabalhavam durante o ensino médio: 16 responderam que sim e 14 que não. Daqueles que trabalhavam, 5 o faziam para contribuir com a renda familiar, 7 para terem independência financeira, 2 para terem experiência e 2 não responderam. Grupo a grupo, a maioria dos estudantes da universidade pública, do parque público e dos jovens da agência de apoio ao trabalhador não trabalhava. Entre os estudantes da universidade privada, cada jovem trabalhava por uma causa específica. No caso dos engenheiros, a maioria trabalhava para ter independência financeira. A maioria dos vendedores trabalhava para contribuir com a renda familiar ou para ter independência financeira.

Gráfico 47 – Por que os jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio não trabalhavam durante o ensino médio? – por grupos



Fonte: Elaborado pela autora.

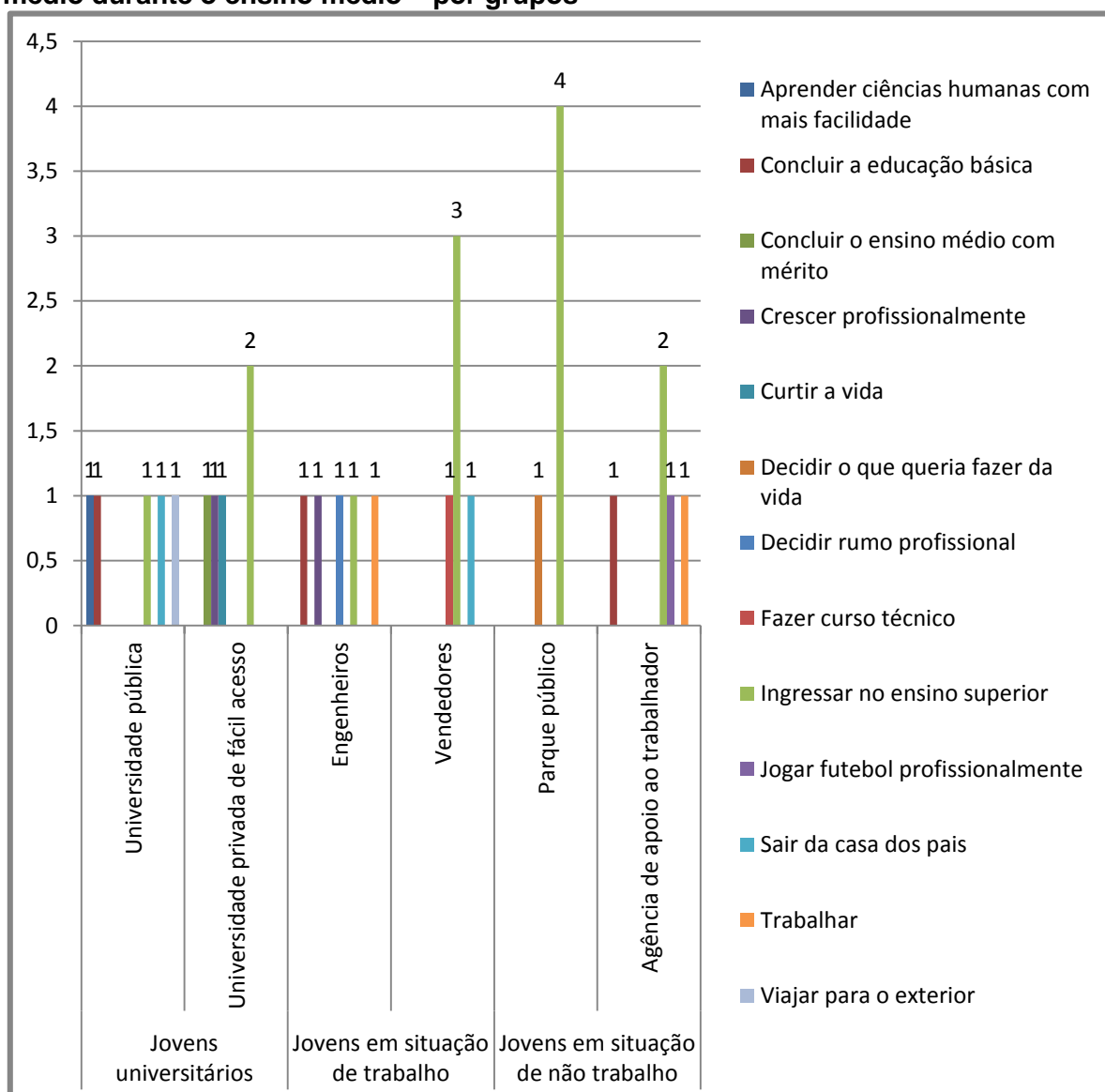
Entre os alunos que não trabalhavam, 9 não trabalhavam porque priorizaram os estudos, 1 porque não teve oportunidade e 4 porque não precisavam. Com exceção dos jovens vendedores, todos os outros não trabalhavam por opção, pois priorizaram os estudos ou porque não precisavam. Entre os vendedores, o único que não trabalhava não o fez por falta de oportunidade, o que nos leva a crer que, se tivesse tido oportunidade, teria trabalhado.

Ainda que, quando inquiridos sobre outras atividades que realizavam concomitantes ao ensino médio, foram obtidos números iguais, entre os grupos de estudantes da universidade pública e de vendedores, quando questionados especificamente se trabalhavam durante o ensino médio, percebeu-se que o número de jovens estudantes da universidade pública que o faziam é metade do número de jovens vendedores. Observou-se também que os primeiros, quando trabalhavam, era por opção para ter independência financeira. Já entre os segundos, alguns trabalhavam pelo mesmo motivo de autossustento, mas metade trabalhava por

necessidade, para ajudar no sustento da família. Deste universo, três grupos com números iguais de jovens que trabalhavam: estudantes da universidade privada, engenheiros e vendedores. Mas somente no último a principal motivação para trabalhar era a necessidade financeira. Assim, pode-se depreender que este grupo tinha o menor capital econômico e menor possibilidade de priorizar os estudos. Isso se confirma quando observado que, naquilo que se refere aos três grupos nos quais a maioria dos jovens não trabalhava durante o ensino médio (estudantes da universidade pública, jovens do parque público e jovens da agência de apoio ao trabalhador), foram apontadas como motivações para não trabalhar durante o ensino médio as variáveis: porque priorizou os estudos e porque não precisava. Nota-se que nenhuma dessas variáveis aparece no grupo de vendedores – ou melhor, vendedoras, porque nesse grupo só havia mulheres. A única jovem desse grupo que não trabalhava durante o ensino médio declarou que não trabalhava porque não teve oportunidade.

É necessário ressaltar que quando se pensa em abordar jovens em situação de trabalho, opta-se por abordar jovens em situação profissional prestigiada e jovens em situação profissional precária. Daí se definiu os dois grupos: engenheiros e vendedores. Porém, ao procurar profissionais de ambas as áreas, observou-se a predominância de homens na área da engenharia e de mulheres no comércio. O que mostra que entre os jovens abordados parece haver uma desvantagem das mulheres em relação aos homens no mercado de trabalho. Porém, será verificado isso mais adiante, quando serão discutidos os ramos em que todos os jovens pesquisados atuam.

Gráfico 48 – Quais os principais desejos dos jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio durante o ensino médio – por grupos

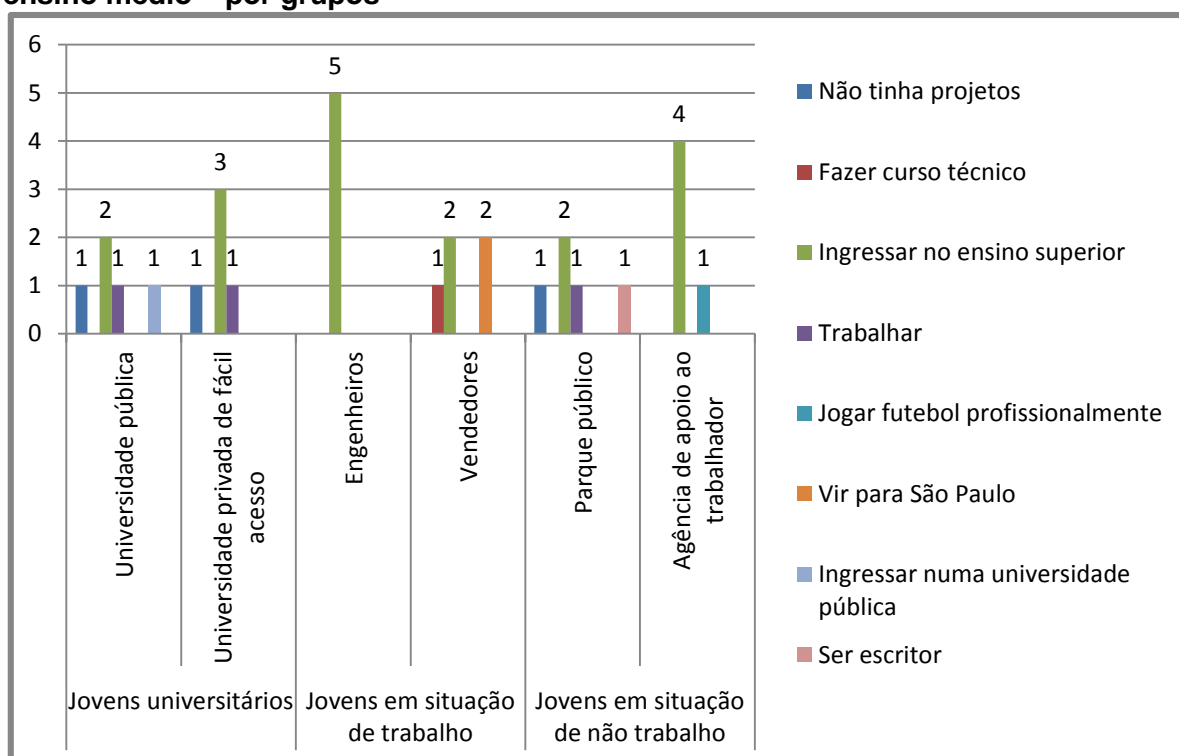


Fonte: Elaborado pela autora.

De modo geral, o maior desejo dos jovens durante o ensino médio era ingressar no ensino superior. Entre os estudantes da universidade privada, os vendedores, os jovens do parque público e os jovens da agência de apoio ao trabalhador, essa tendência se confirma. Já entre os jovens da universidade pública e os engenheiros, havia um empate entre múltiplas variáveis: aprender ciências humanas com mais facilidade, concluir a educação básica, ingressar no ensino superior, sair da casa dos pais, viajar para o exterior, crescer profissionalmente, curtir a vida e trabalhar. É importante lembrar que foi justamente para esses grupos que o aspecto acadêmico

da escola foi destacado como o aspecto mais importante durante o ensino médio e que isso pode significar maior capital cultural e menor expectativa com relação à escola, infere-se que esses grupos tinham menor pressão por uma inserção profissional, dado que é entre eles que o desejo urgente de trabalhar, ingressar no ensino superior, é menor. Suas aspirações demonstram maior liberdade psicológica e social, menor necessidade financeira e expectativas mais ambiciosas com relação a múltiplos aspectos da vida.

Gráfico 49 – Projetos dos jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio durante o ensino médio – por grupos



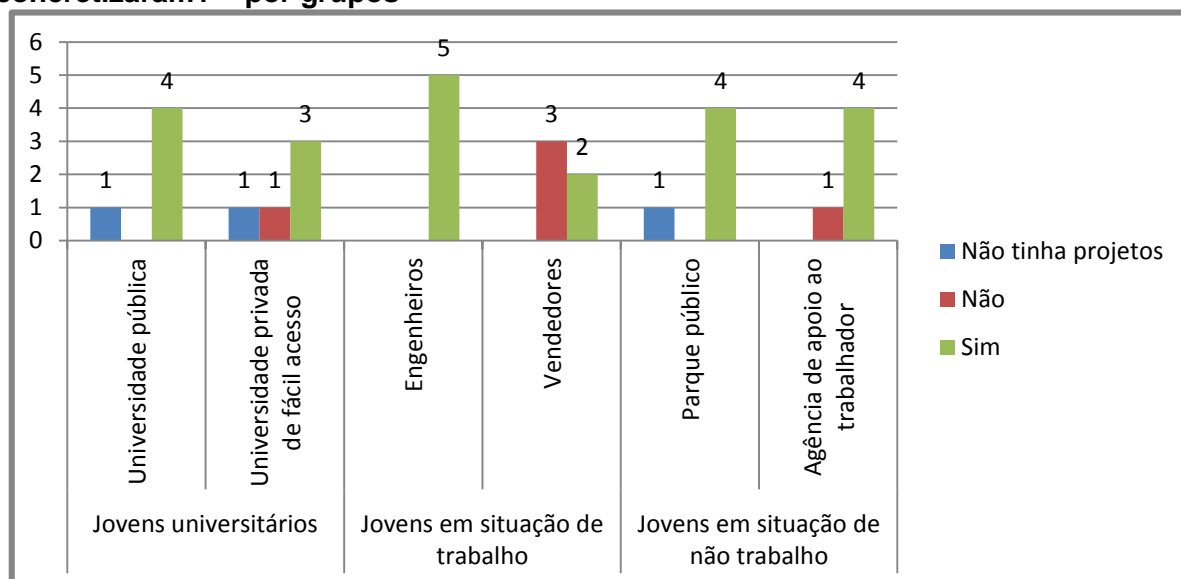
Fonte: Elaborado pela autora.

Questionou-se também se durante o ensino médio os jovens faziam projetos de futuro: 3 responderam que não, 1 tinha projeto de fazer curso técnico, 18 de ingressar no ensino superior, 3 de trabalhar, 1 de jogar futebol profissionalmente, 2 de vir para São Paulo, 1 de ser escritor e 1 de ingressar numa universidade pública. Aqui, também, os índices demonstram menor capital econômico entre as vendedoras.

Percebeu-se que, embora para alguns grupos o ingresso no ensino superior não tenha sido mencionado como um desejo durante o ensino médio, isso aparece como projeto. Pode-se compreender que para esses grupos tal possibilidade era mais palpável e próxima, ou seja, não tinham isso como uma expectativa distante. Aponta-se aqui os seguintes grupos de jovens: estudantes da universidade pública e da universidade privada, dos engenheiros e dos jovens da agência de apoio ao trabalhador. Esses, por melhor capital econômico e/ou cultural, vislumbravam o ingresso no ensino superior como uma possibilidade mais objetiva, como projeto a se realizar. Já para os jovens vendedores e jovens do parque público, foi observado que o ensino superior seria uma possibilidade mais remota, um desejo que aparece de forma mais subjetiva, porque é mais apontado como desejo e menos como projeto. É como se tivessem menos certeza dessa possibilidade que os demais grupos. Nesses dois grupos, as demais variáveis superavam o projeto de fazer faculdade. Se considerarmos, inclusive, que aparecem como projeto dos jovens desses grupos fazer curso técnico, vir para São Paulo e trabalhar, considera-se que suas expectativas eram menos ambiciosas, tinham menor capital econômico e cultural e, possivelmente, menor condições de escolha.

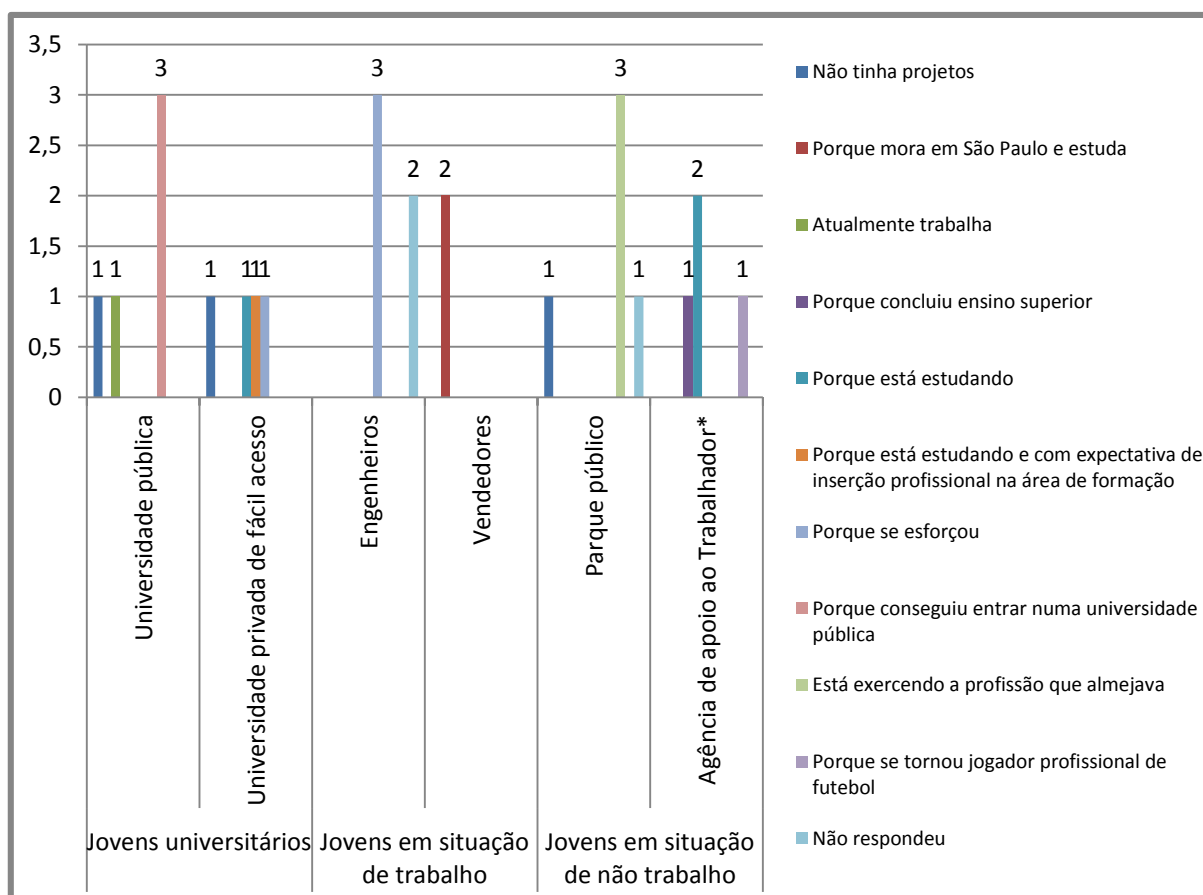
Isso reforça que a influência do capital econômico e do cultural das famílias parecem ser maiores para a experiência social dos jovens do que a influência da escola em si. Já que quase todos os jovens de todos os grupos estudaram em escolas públicas e tiveram percursos escolares de aprovação. Quando se obtém entre os jovens do grupo com menor capital econômico e cultural um índice de 2 de jovens cujo projeto durante o ensino médio era vir para São Paulo, verifica-se que a questão do território também exerce influência sobre as experiências sociais juvenis, pela conjuntura econômica e social. De modo que, ainda que nesta cidade esses jovens usufruam de *status* social e profissional menor do que os jovens dos outros grupos, quando observamos que a única jovem desse grupo que não trabalhava durante o ensino médio não o fazia por falta de oportunidade, constata-se que aqui tiveram maiores oportunidades profissionais e sociais do que em seus territórios de origem.

Gráfico 50 – Os projetos dos jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino se concretizaram? – por grupos



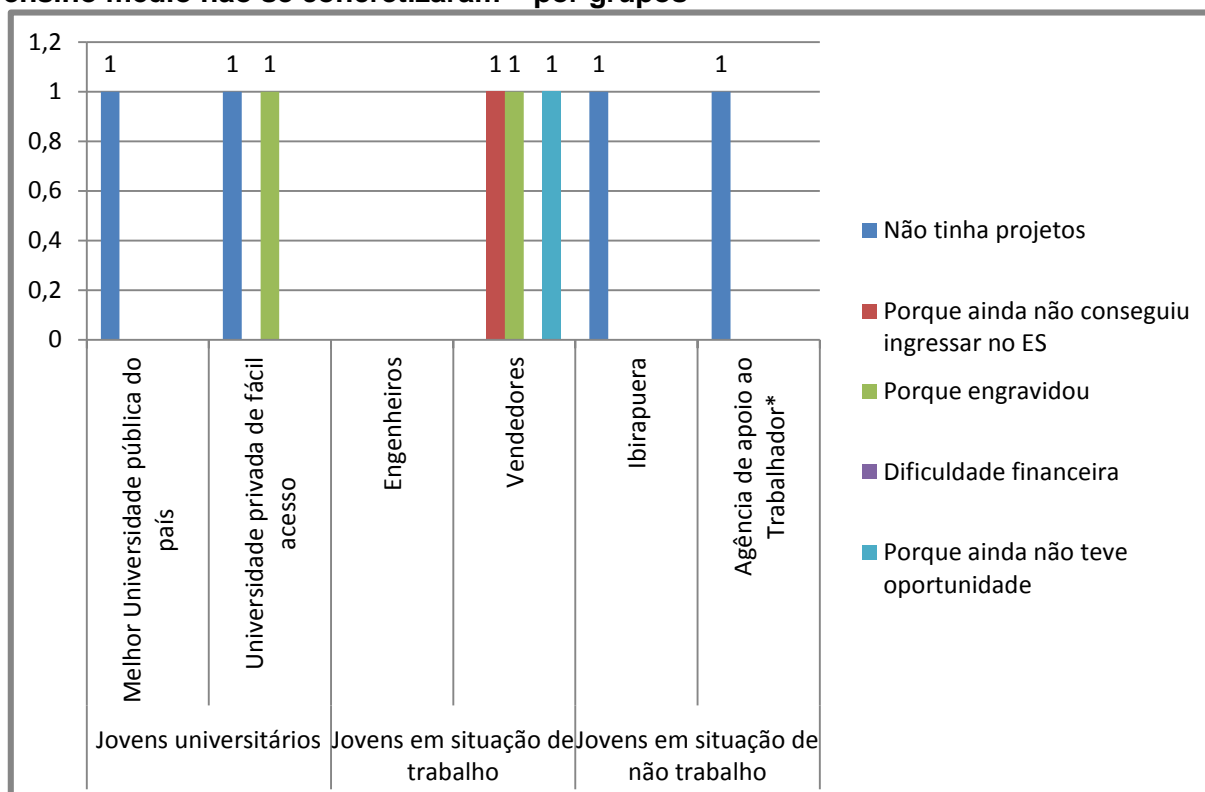
Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 51 – Motivos pelos quais os projetos dos jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio se concretizaram – por grupos



Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 52 – Motivos pelos quais os projetos dos jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio não se concretizaram – por grupos



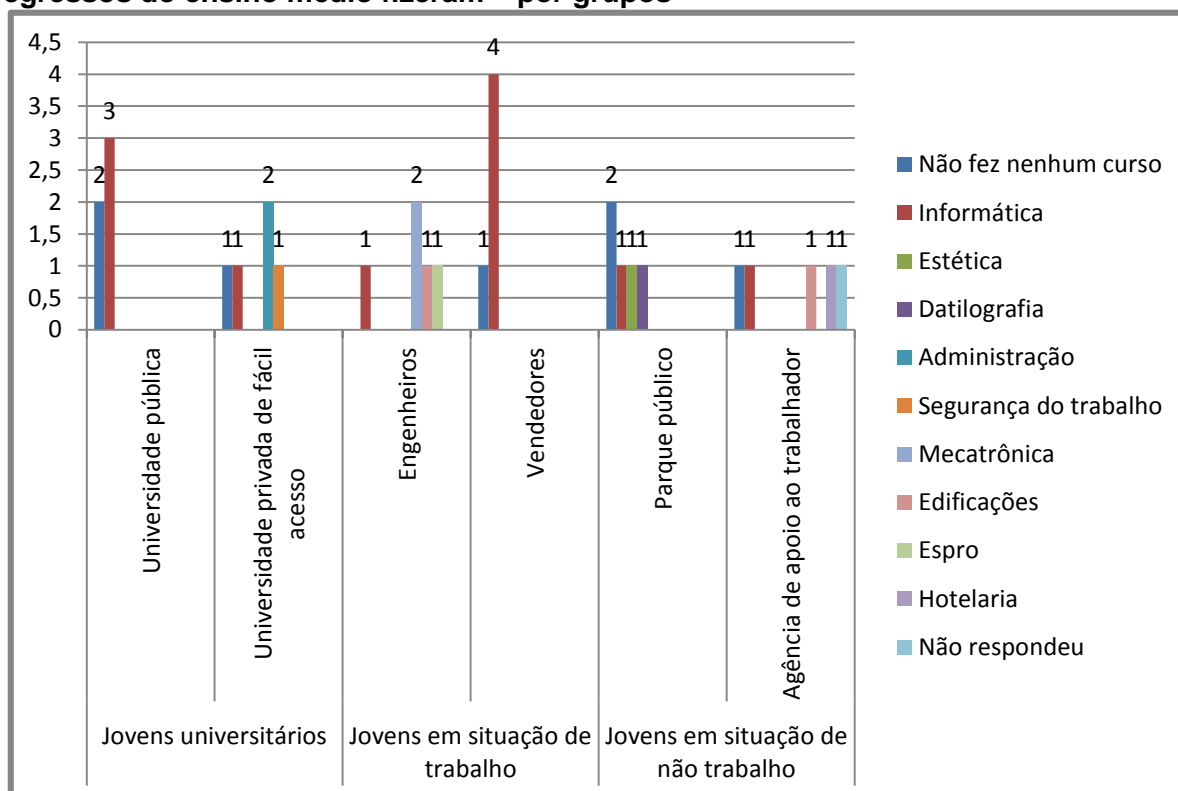
Fonte: Elaborado pela autora.

Com relação aos projetos de futuro da época do ensino médio, 22 jovens declararam que se concretizaram, 5 que não se concretizaram e 3 não responderam. Dos projetos que se realizaram, 2 se realizaram porque os jovens vieram morar em São Paulo, 1 porque o jovem se sente realizado, pois começou a trabalhar, 1 porque concluiu o ensino superior, 3 porque estão estudando, 1 porque está estudando e com possibilidade de atuar profissionalmente na área de formação, 4 porque se esforçaram, 3 porque ingressaram numa universidade pública, 3 porque estão exercendo a profissão que almejavam, 1 porque jogou futebol profissionalmente e 3 não responderam. E, dos 4 que disseram que os projetos não se realizaram, 2 foi porque engravidaram, 1 porque ainda não ingressou no ensino superior e 1 por falta de oportunidade.

Alguns aspectos muito interessantes podem ser percebidos com relação à realização dos projetos dos jovens. Primeiro, verificou-se que os únicos grupos em que há projetos não realizados são os de jovens da universidade privada, de

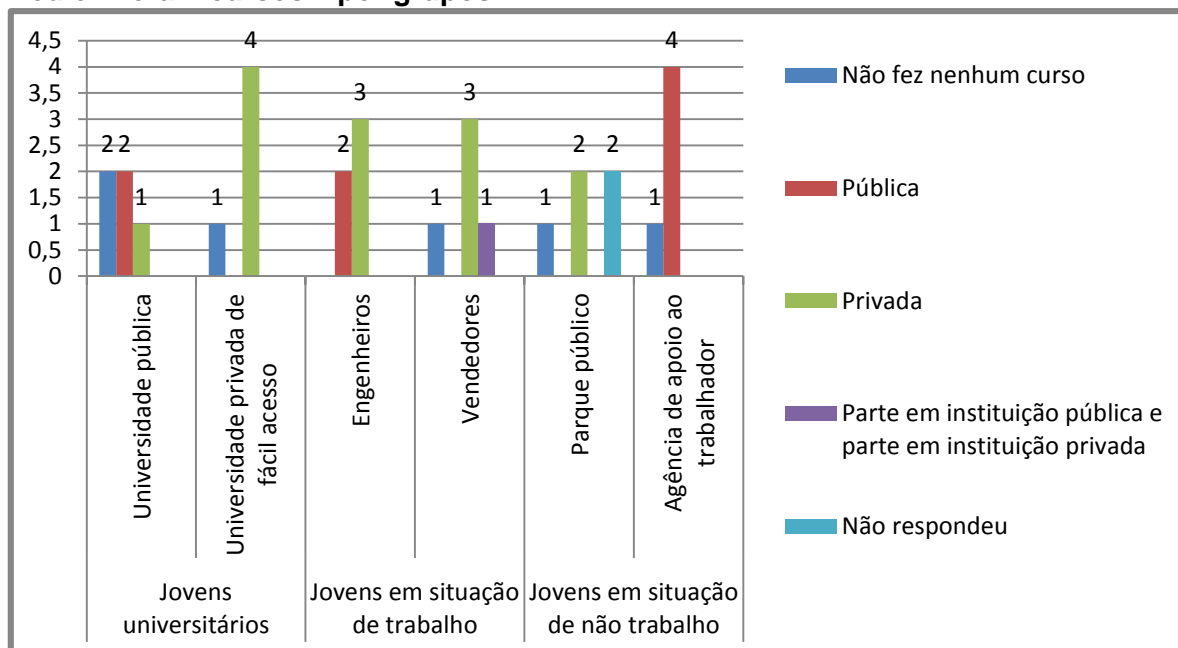
vendedores e de jovens da agência de apoio ao trabalhador. No primeiro e no terceiro grupo, as causas da não realização dos projetos são de ordem pessoal: gravidez e desistência da carreira pretendida. Já entre o grupo de vendedores há de se considerar que é onde ocorre o maior índice de projetos não realizados. Ou seja, além desses jovens terem os projetos menos ambiciosos e, ainda hoje, gozarem de menor capital econômico e cultural, o índice de jovens que realizaram seus projetos se refere aos jovens que vieram para São Paulo e, atualmente, trabalham como vendedores com baixa renda e precárias condições de trabalho. Das outras três jovens vendedoras que ainda não realizaram seus projetos, ao lembrar que tinham por projeto ingressar no curso técnico e no ensino superior e observou-se que uma não realizou seu projeto por uma razão de ordem pessoal já que engravidou, mas as outras duas não realizaram por falta de oportunidade e porque não conseguiram ainda ingressar no ensino superior, depreendeu-se que não realizaram seus projetos por questões mais estruturais, como as condições econômicas e sociais.

Gráfico 53 – Cursos profissionalizantes ou técnicos que os jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio fizeram – por grupos



Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 54– Tipo de instituição em que os jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio fizeram cursos – por grupos



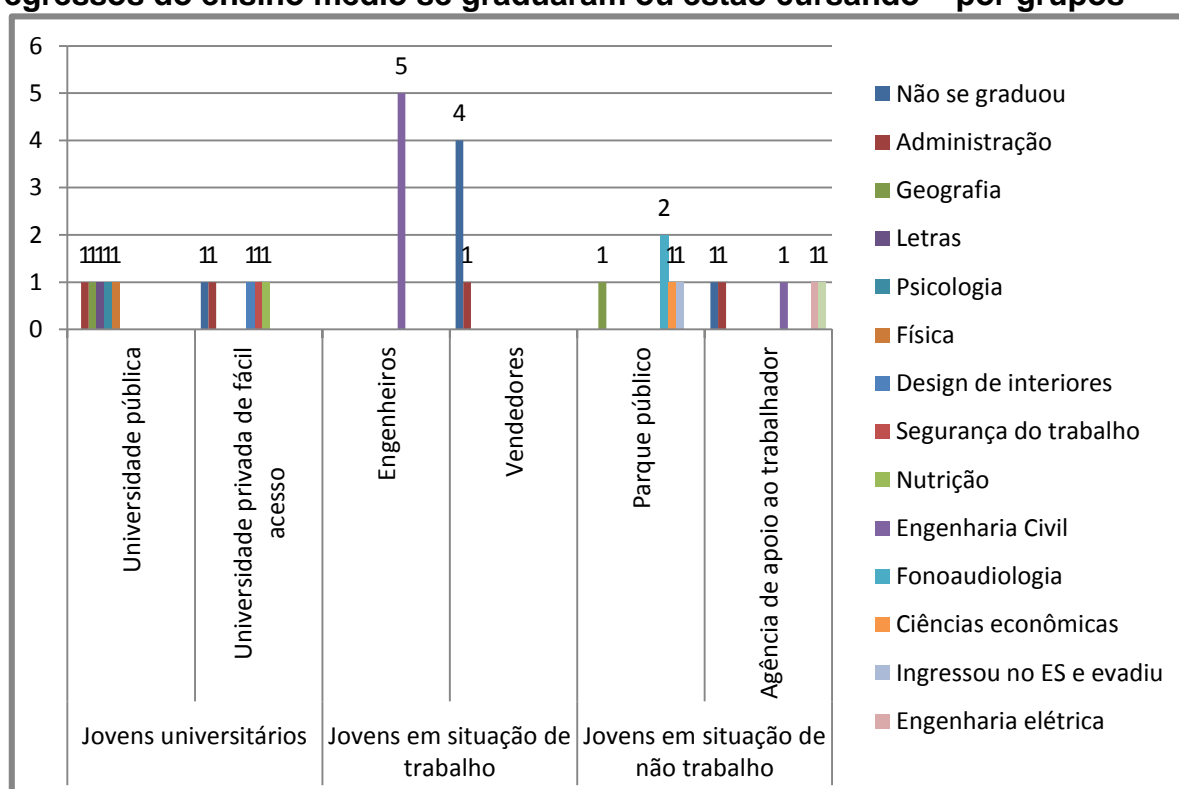
Fonte: Elaborado pela autora.

Tentando apreender mais sobre a qualificação profissional dos jovens, foi possível observar que 7 dos jovens nunca fizeram nenhum curso, 11 fizeram informática, 1 fizeram estética, 1 datilografia, 2 administração, 1 segurança do trabalho, 2 mecatrônica, 2 edificações, 1 fez Espro²⁶, 1 hotelaria e 1 não respondeu. Dos jovens que realizaram cursos de qualificação profissional, 8 fizeram em instituições públicas, 13 em instituições privadas, 1 parte em instituição pública e parte em instituição privada e 2 não responderam. Observa-se que, com exceção do grupo de engenheiros em que todos os jovens fizeram algum curso, nos demais grupos apenas 1 ou 2 jovens não fizeram nenhum curso. A maioria dos jovens de todos os grupos fez algum curso, sendo que o curso com maior incidência é o de informática. O mesmo dado se evidencia na pesquisa realizada por Abramo *et al.* (2013). Nos demais ramos há uma grande variação entre os cursos feitos pelos jovens, de modo

²⁶ “Ensino Social Profissionalizante é uma organização sem fins lucrativos que atua na capacitação profissional para inclusão de jovens no mercado de trabalho”. Disponível em: <<http://www.espro.org.br/institucional/sobre-o-espro>>. Acesso em: 13 abr. 2015.

que, apenas o curso de informática se destaca, tendo sido realizado pela maioria. Mas isso não pode ser caracterizado especificamente como qualificação profissional. Nos atuais moldes da sociedade contemporânea, em que as tecnologias da informação e comunicação ganharam tanta centralidade, a informática tornou-se critério de inserção e participação social. Portanto, nem sempre a busca pela informática significa a busca por uma qualificação profissional. Também pode visar às múltiplas práticas sociais possíveis da informática, independentemente do trabalho.

Gráfico 55 – Áreas do ensino superior em que os jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio se graduaram ou estão cursando – por grupos



Fonte: Elaborado pela autora.

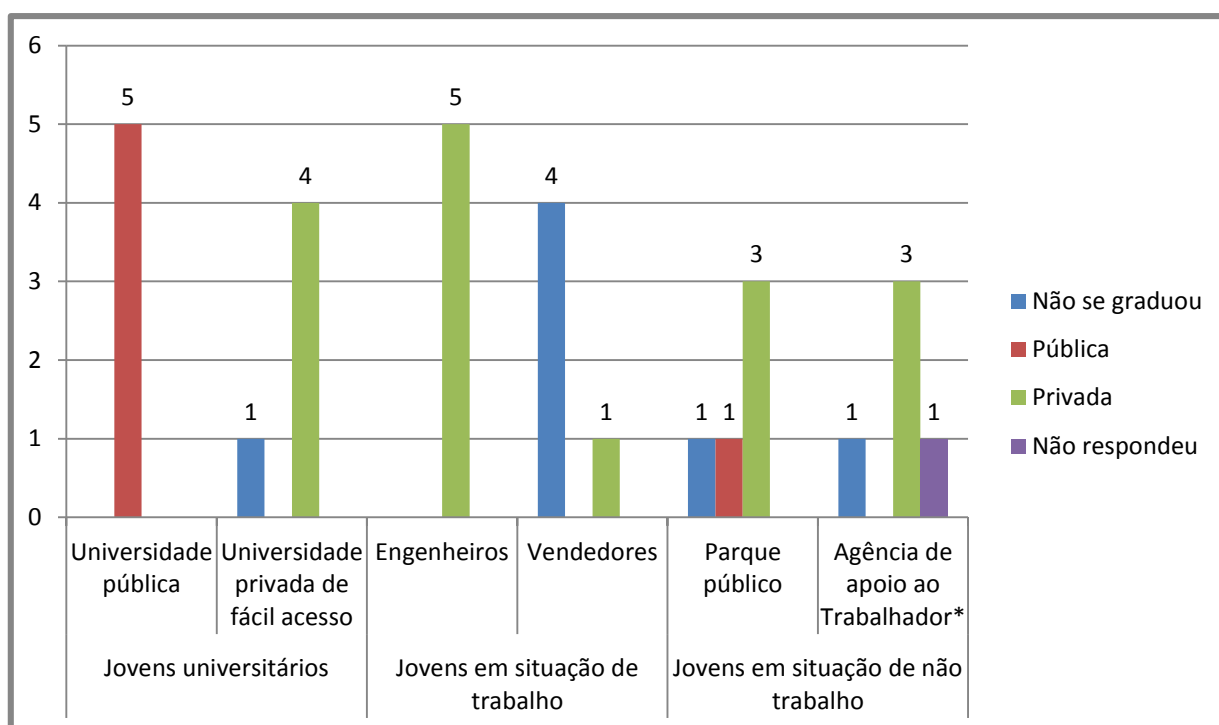
Com relação às áreas do ensino superior em que se graduaram, constatamos que apenas em três grupos há jovens que não acessaram o ensino superior, o de estudantes da universidade privada²⁷, o grupo de vendedores em que apenas 1 jovem

²⁷ Esclarecemos que este grupo é denominado estudantes da universidade privada porque os jovens foram abordados na porta de uma universidade privada. E quando inquiridos sobre os critérios para

é estudante e o grupo de jovens da agência de apoio ao trabalhador, em que 1 jovem também não teve acesso ao ensino superior. Nos demais grupos, todos os jovens acessaram o ensino superior, ainda que alguns já tivessem concluído e outros não. Entre os jovens pesquisados 3 se graduaram ou estão cursando administração, 2 geografia, 1 letras, 1 psicologia, 1 física, 1 design de interiores, 1 segurança do trabalho, 1 nutrição, 6 engenharia civil, 2 fonoaudiologia, 1 ciência econômica, 1 engenharia elétrica, 1 relações públicas e 2 ingressaram no ensino superior e evadiram. Com relação ao nível de escolaridade, não é possível comparar com a pesquisa de Abramo *et al.* (2013), pois, enquanto lá foram abordados jovens de 15 a 29 anos com os mais diversos níveis de escolaridade, aqui era critério de participação na pesquisa ter concluído pelo menos o ensino médio. E se lá apenas 13% tinham o ensino superior (incompleto até pós-graduação), dos 30 jovens sujeitos desta pesquisa mais da metade possui o ensino superior (incompleto até pós-graduação). E ainda, nesse caso, especificamente, era também critério de pesquisa que aproximadamente metade da amostra fosse composta por jovens com esse nível de escolaridade – estudantes da universidade pública e da universidade privada e engenheiros.

ver se se enquadravam no perfil de público pesquisado uma jovem respondeu sim às três perguntas: Você tem de 18 a 29 anos? Concluiu o ensino médio? Estuda aqui? Somente no decorrer da pesquisa é que a jovem explicou que não fazia nenhum curso universitário, mas cursava técnico de segurança no trabalho e ingressou na instituição via um programa do governo de incentivo à educação profissional que oferece bolsas de estudos em instituições privadas.

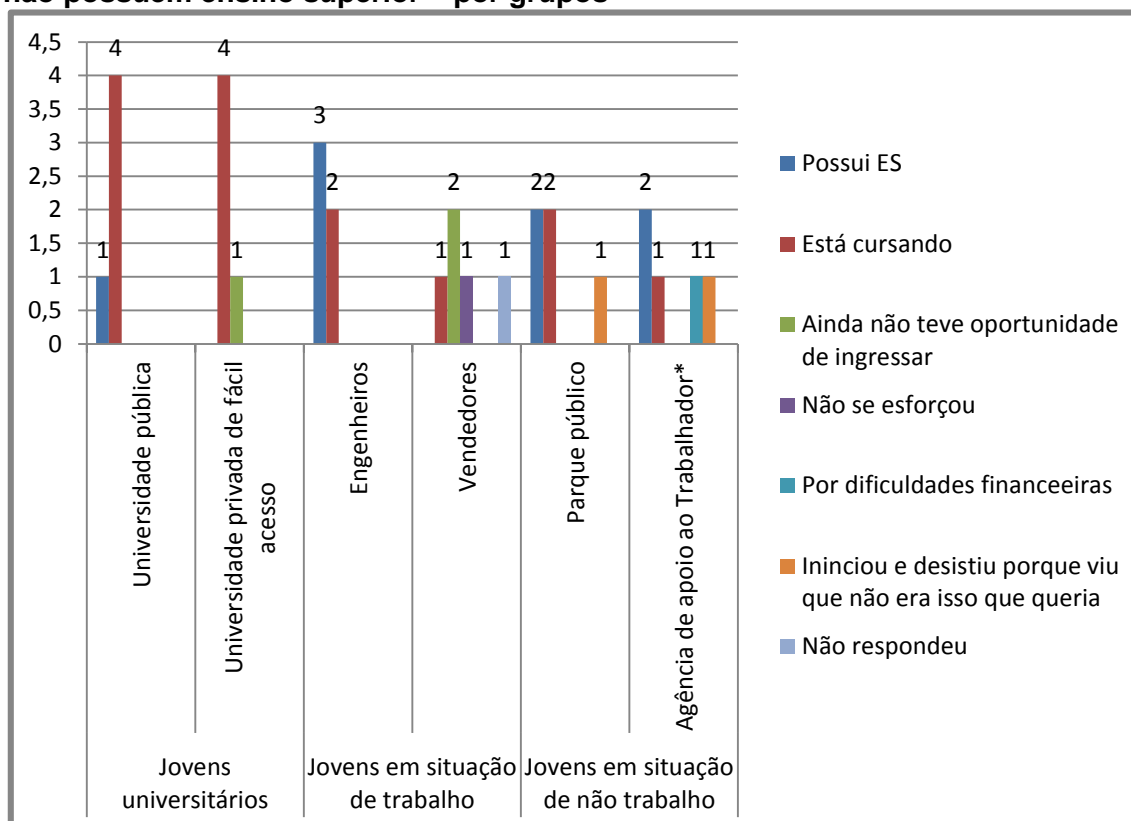
Gráfico 56– Tipo de instituição em que os jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio se graduaram ou estão cursando – por grupos



Fonte: Elaborado pela autora.

Apesar de apenas 6 jovens dos 30 pesquisados nunca terem acessado o ensino superior, outros 2 jovens acessaram, mas desistiram antes de concluir, 1 do parque público e 1 da agência de apoio ao trabalhador. Dos demais, 6 estudaram ou estudam em instituições públicas e 16 em instituições privadas. Sendo que, dos jovens que estudaram ou estudam em universidade pública, apenas 1 não faz parte do grupo de estudantes da universidade pública, que foram abordados justamente por esta condição ser requisito para realização da pesquisa. Isso significa que a grande maioria dos jovens estudou em escolas públicas durante a educação básica e acessou o ensino superior em instituições privadas.

Gráfico 57 – Motivos pelos quais os jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio não possuem ensino superior – por grupos



Fonte: Elaborado pela autora.

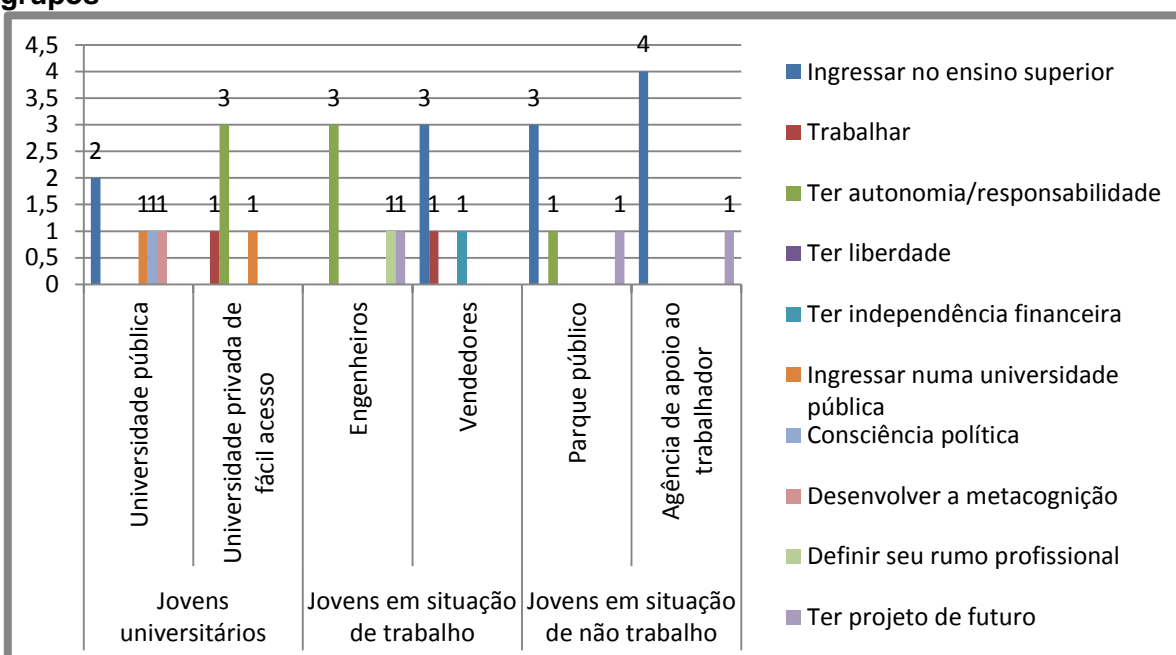
Dos 8 de jovens que não possuem ensino superior, 3 disseram ainda não ter ensino superior porque não tiveram oportunidade, 1 porque não se esforçou, 1 por dificuldades financeiras, 2 porque começou e viram que não era o que queriam e 1 não respondeu.

Com relação aos que não se graduaram nem estão estudando, perguntamos que curso de ensino superior gostariam de fazer, 3 responderam direito, 1 medicina, 1 enfermagem e 2 não sabem. Portanto, de modo geral, com relação à qualificação profissional, podemos inferir que, em termos de cursos profissionalizantes ou técnicos, 23 dos jovens fizeram cursos, sendo o de maior incidência informática, o que não remete a nenhuma atuação profissionais específica, mas a um conhecimento amplamente demandado hoje em múltiplas áreas em razão da informatização dos processos. E quase metade fez esses cursos em instituições privadas.

Já com relação ao ensino superior, temos índices de 6 jovens que estudaram ou estudam em universidade pública e 6 que cursaram ou cursam engenharia civil,

mas nenhum desses números pode ser considerado como tendência, considerando que ambos os filtros foram critérios de seleção da pesquisa. Aleatoriamente, tivemos 1 de universidade pública e apenas 1 de engenharia civil. As tendências que realmente se evidenciam na pesquisa são de que a maioria dos jovens acessou o ensino superior em instituições privadas e faz cursos ligados às áreas de ciências humanas. Mesmo nas aspirações daqueles que não possuem ensino superior, mas gostariam de cursá-lo, a tendência à formação nas áreas de ciências humanas se repete. Saindo um pouco da trajetória educacional dos jovens pesquisados, observa-se agora alguns aspectos subjetivos.

Gráfico 58 – Na visão dos jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio a coisa mais importante na vida de um jovem após a conclusão da educação básica é – por grupos



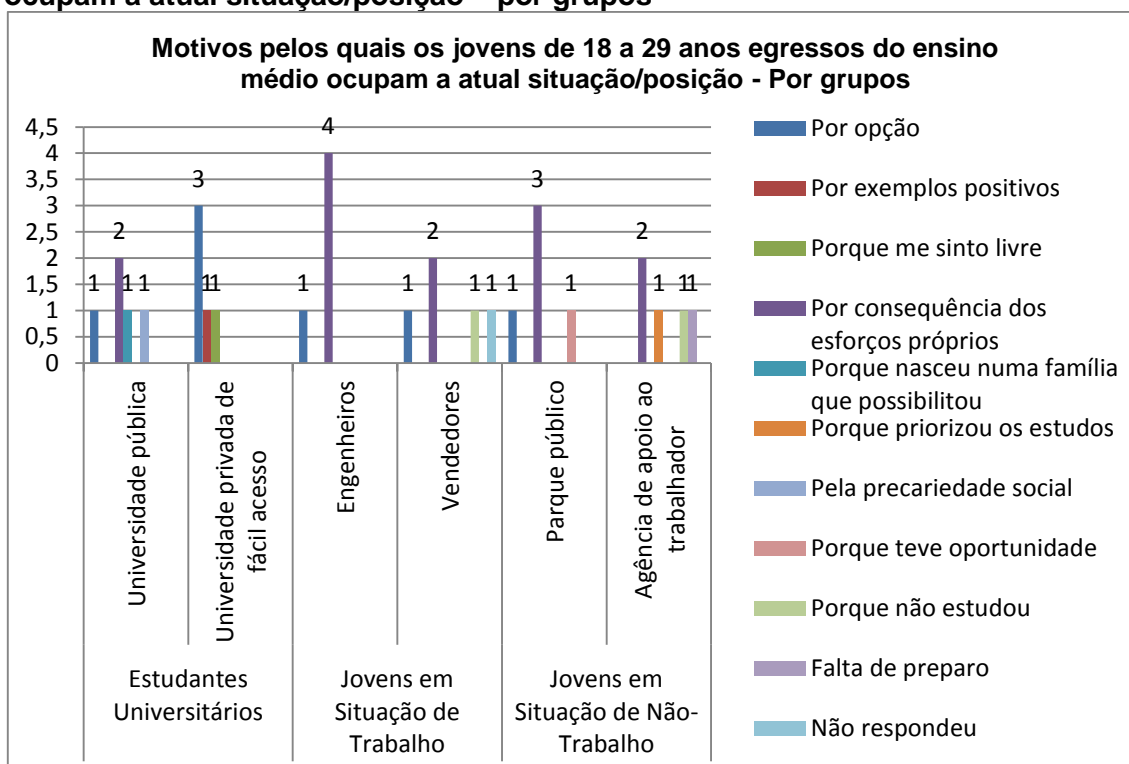
Fonte: Elaborado pela autora.

Perguntados aos jovens, com o olhar atual, qual a coisa mais importante na vida deles após a conclusão do ensino médio, que observou-se com o tempo e o afastamento do ensino médio ocorre alguma mudança nas aspirações, 12 responderam que o mais importante é ingressar no ensino superior, 2 trabalhar, 7 ter autonomia/responsabilidade, 1 ter independência financeira, 2 ingressar numa

universidade pública, 1 ter consciência política, 1 desenvolver a metacognição, 1 definir seu rumo profissional e 3 ter projeto de futuro.

Isso encaminha para a suposição de que, apesar de muitos jovens terem começado a trabalhar ainda durante o ensino médio, eles não acham que a inserção profissional deve ser a prioridade após a conclusão da educação básica. Os jovens consideram prioridade cursar uma universidade. Alguns não conseguem, outros acessam o ensino superior, mas devem conciliar estudo e trabalho. Uma pequena minoria pode se dedicar exclusivamente aos estudos em nível universitário. Para muitos, o trabalho, além de ser uma necessidade para suprir o autossustento constitui o passaporte de ingresso para a universidade, pois é condição de financiamento da mesma.

Gráfico 59 – Motivos pelos quais os jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio ocupam a atual situação/posição – por grupos



Fonte: Elaborado pela autora.

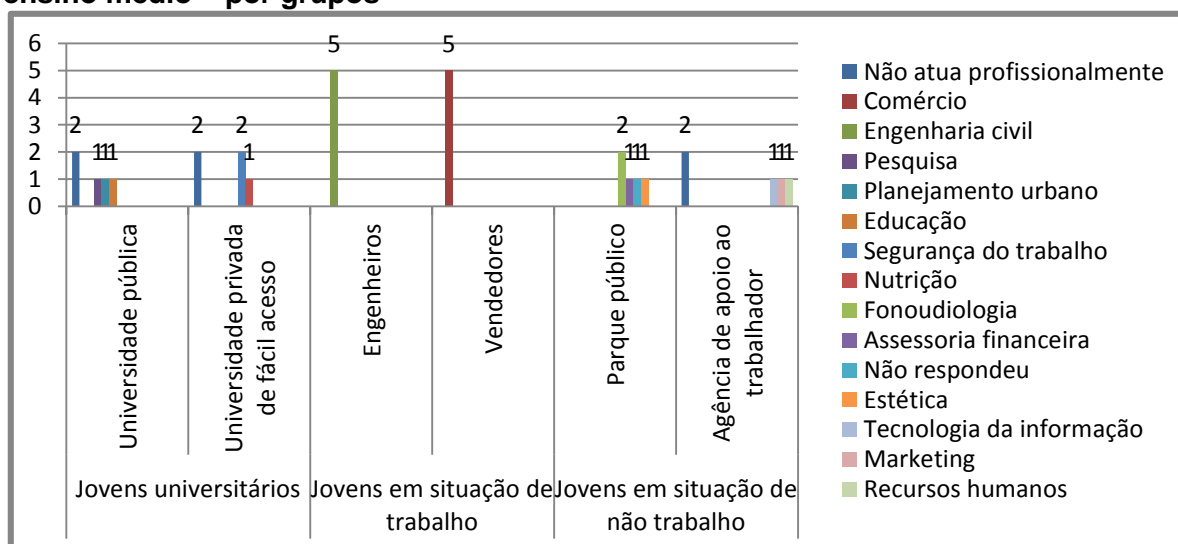
Intentando compreender quais as contribuições do percurso escolar durante o ensino médio para vida dos jovens, fizemos uma questão aberta sobre os motivos pelos quais eles ocupam a atual posição/situação. Inclusive, foram deixadas as duas

palavras no enunciado da questão e não houve palpites da parte do pesquisador, pois o objetivo era que eles mesmos se definissem socialmente e, partindo disso, refletissem sobre as causas de sua atual realidade.

Verificou-se que 1 dos jovens não se posicionou e 4 consideraram estar numa posição social ruim e atribuíram essa condição a questões pessoais como falta de preparo ou porque não estudaram, ou, ainda, a questões sociais como a precariedade social. Desses, 1 era do grupo de estudantes da universidade pública, 1 do grupo de vendedores e 2 do grupo da agência de apoio ao trabalhador.

Em contrapartida, 26 dos jovens avaliaram suas posições como positivas e julgaram estar nestas condições, principalmente por questões de ordem pessoal e familiar. Apenas 1 julgou estar numa boa posição graças aos estudos obrigatórios. Entre os jovens pesquisados por Abramo *et al.* (2013), a família e o esforço pessoal também são apontados como fatores preponderantes em suas experiências sociais. Tentaremos entender melhor a influência da escola nas experiências sociais dos jovens mais adiante, na análise das entrevistas.

Gráfico 60 – Áreas de atuação profissional dos jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio – por grupos



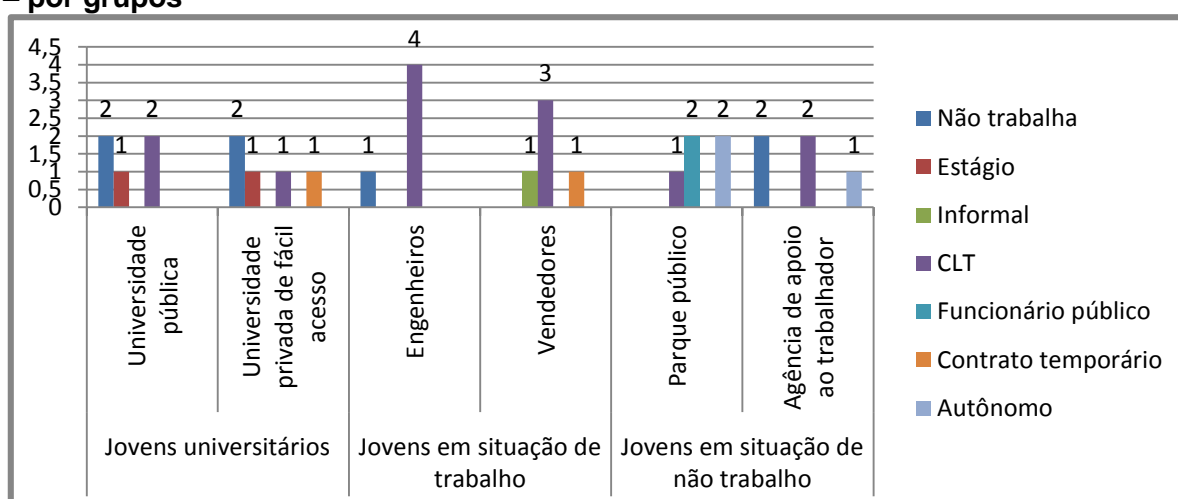
Fonte: Elaborado pela autora.

Além da formação, buscou-se perceber também alguns aspectos profissionais dos jovens pesquisados. Foi verificado que 6 não estão trabalhando e, dos que estão

trabalhando, 5 atuam no comércio, 5 na engenharia civil, 1 na pesquisa, 1 no planejamento urbano, 1 na educação, 2 na segurança do trabalho, 1 na nutrição, 2 na fonoaudiologia, 1 em assessoria financeira, 1 em estética, 1 na tecnologia da informação, 1 no marketing, 1 nos recursos humanos e 1 não respondeu. Comparando esses números com as áreas de formação, notamos que, de modo geral, a grande maioria atua na área de formação.

Excetuando 6 jovens que não atuam profissionalmente – 2 estudantes da universidade pública, 2 estudantes da universidade privada e 2 jovens da agência de apoio ao trabalhador – e um jovem do parque público que não respondeu a essa questão, todos os demais jovens atuam profissionalmente, mas de modo desigual. No grupo de vendedores, naturalmente todos atuam no comércio e com baixos salários, mesmo uma jovem que cursa faculdade de administração ainda não conseguiu colocação profissional em sua área de formação. Os demais jovens dos grupos – jovens da universidade pública e da universidade privada, engenheiros, jovens do parque público e da agência de apoio ao trabalhador – têm uma escolaridade além da educação básica, a grande maioria com ensino superior e atuam na área de formação. Logo, têm uma situação profissional privilegiada em relação aos vendedores.

Gráfico 61 – Vínculo empregatício dos jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio – por grupos

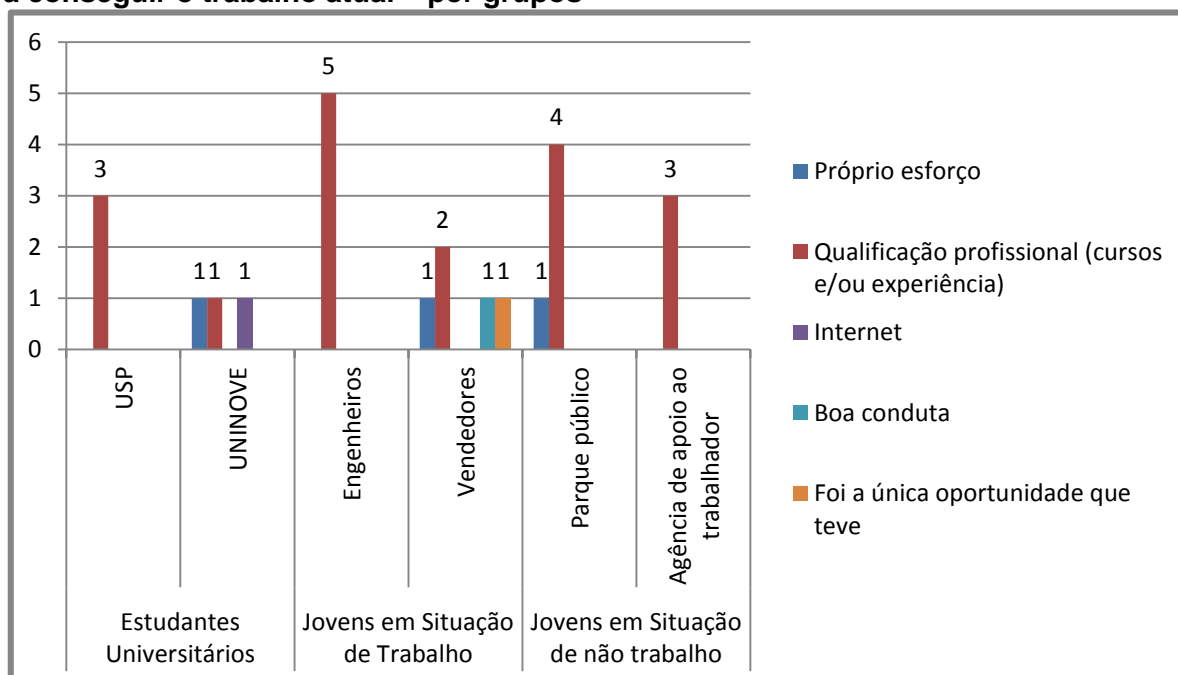


Fonte: Elaborado pela autora.

Daqueles que estão trabalhando, 2 são estagiários, 1 é trabalhador informal, 13 são regidos pela Consolidação das Leis Trabalhistas, 2 são funcionários públicos, 2 têm contratos temporários e 3 são autônomos. Considerando os dados referentes à renda e ao vínculo empregatício, tem-se a impressão de que o grupo em maior precariedade profissional é o de vendedores, já que é nesse grupo que temos trabalhadores com contrato temporário e que exercem trabalho informal sem vínculo empregatício. Ainda que no grupo de estudantes da universidade privada tenhamos 1 jovem com contrato temporário e 1 jovem estagiário, ao considerarmos que ambos possuem um nível de escolaridade mais elevado e já atuam na área de formação. Considera-se essa situação profissional como melhor em relação aos vendedores. As situações profissionais dos demais jovens parecem ser melhores, já que são estagiários na área de formação, trabalham sob a Consolidação das Leis Trabalhistas, são funcionários públicos ou são autônomos que atuam em suas respectivas áreas de atuação por conta própria, ou seja, parecem ter maiores perspectivas de atuação profissional. Não é possível comparar os dados referentes ao perfil da População Economicamente Ativa (PEA) com os dados de Abramo (*et al.* 2013), pois, enquanto lá a análise foi feita por sexo, raça/cor e classe econômica, aqui a análise foi feita pelos grupos/critérios que balizaram a análise.

Procurou-se, a partir da pesquisa entender também por quais canais ocorre a inserção profissional dos jovens. Com relação ao trabalho atual, 3 disseram que conseguiram o trabalho por meio de concurso público, 11 por indicação, 1 por anúncio, 7 por envio de currículo e 1 procurando de porta em porta. Já com relação à primeira inserção profissional, 2 responderam que conseguiram o trabalho por meio de concurso público, 23 por indicação, 1 por anúncio, 1 procurando de porta em porta e 1 atuou em negócios da família. Do mesmo modo que entre os jovens pesquisados por Abramo *et al.* (2013), também nesta pesquisa a rede de relacionamentos interpessoais aparece como fator preponderante para a inserção profissional dos jovens. E de modo ainda mais acentuado quando estes não têm experiência profissional.

Gráfico 62 – Fatores que ajudaram os jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio a conseguir o trabalho atual – por grupos



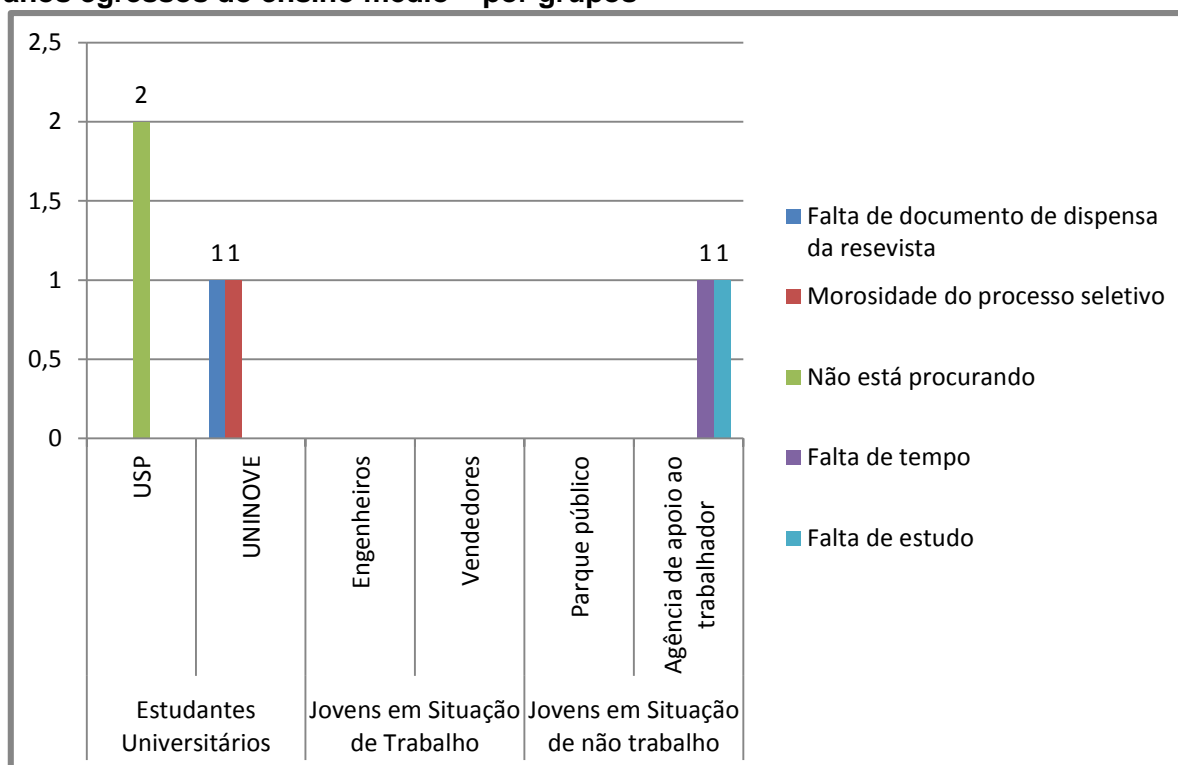
Fonte: Elaborado pela autora.

Entre os jovens que estavam trabalhando, perguntados que fatores os ajudaram a conseguir o trabalho atual e 18 deles atribuíram a possibilidade de estar trabalhando à questão da qualificação profissional, 3 indicaram o próprio esforço, 1 a boa conduta, 1 a internet e 1 declarou que foi a única oportunidade que teve, mas não especificou nenhum fator.

Daí inferiu-se que, para a grande maioria estar empregado é consequência de atributos pessoais: qualificação profissional, esforço próprio ou boa conduta. Apenas 1 dos jovens declarou estar trabalhando graças à internet. A resposta desse jovem foi considerada, pois as questões eram abertas e temos de respeitar a forma como cada um se colocou. Mas cremos que ele não compreendeu adequadamente esta questão, pois a internet pode ser o canal para conseguir um emprego, mas não constitui a variável que o torna adequado para preencher uma vaga de emprego. E, inclusive, havia uma questão com a intencionalidade de perceber quais os canais pelos quais os jovens têm conseguido sua colocação profissional, à qual 1 jovem respondeu declarando estar trabalhando naquilo que conseguiu. Essas respostas nos levam a pensar que talvez esses jovens não estejam trabalhando no emprego desejado por

eles e que atribuem esse fato à falta de qualificação ou de outros atributos pessoais, dado que responderam que foi por falta de alternativa.

Gráfico 63 – Fatores que têm dificultado a inserção profissional dos jovens de 18 a 29 anos egressos do ensino médio – por grupos



Fonte: Elaborado pela autora.

É possível perceber que 2 dos jovens que não estavam trabalhando sequer indicaram os motivos por não estar trabalhando, antes declararam não estar procurando. E essas respostas se referem especificamente ao grupo dos universitários daquela que é considerada a melhor universidade pública do país e optaram por não trabalhar, porque não precisa ou porque têm bolsa de estudo. Dos demais, para 1 o que tem dificultado a inserção profissional é o fato de estar em fase de alistamento militar. Por outro lado, 1 dos jovens se consideravam quase empregados, pois estava participando de processo seletivo. E, entre aqueles 5 que foram abordados numa situação de não trabalho, supostamente porque estariam à procura de trabalho, pois foram abordados num centro que presta auxílio aos trabalhadores, 1 realmente estava à procura de trabalho e declarou que a falta de

estudo tem dificultado sua recolocação profissional. Com relação ao outro jovens, não conseguimos perceber o que fazia naquele local, mas declarou que não estava procurando trabalho, porque estava estudando em período integral e não tinha tempo para trabalhar, por enquanto. Portanto, dos jovens pesquisados que não estavam trabalhando e que estavam procurando trabalho, 2 atribuíram causas alheias para o desemprego (fase de alistamento militar e morosidade do processo seletivo) e apenas 1 atribuiu uma causa pessoal (falta de estudo) para o desemprego. Diferente da pesquisa de Abramo *et al.* (2013), aqui ninguém apontou a falta de experiência como causa para o desemprego.

6.3 FONTES DE VIVA VOZ: OS DEPOIMENTOS DOS JOVENS EGRESSOS DO ENSINO MÉDIO SOBRE AS INFLUÊNCIAS DA ESCOLA EM SUAS EXPERIÊNCIAS SOCIAIS

Os questionários forneceram algumas pistas importantes, mas percebe-se que por ser muito extenso ele pode ter gerado respostas apressadas e superficiais. Entretanto, ele possibilitou a seleção dos indivíduos para o trabalho com a história oral de vida, que permite a imersão nas experiências individuais. Para compreender melhor alguns aspectos subjetivos de suas experiências sociais, foram entrevistados seis jovens – um de cada grupo de análise.

De acordo com Meihy (2000), a oralidade é importante para a compreensão da vida social porque serve como ponte entre a academia e o cotidiano dos indivíduos, as histórias individuais. Ele diz: “As histórias pessoais ganham alcance social na medida da inscrição de cada pessoa nos grupos mais amplos que as explicam” (MEIRY, 2000, p. 11).

Neste sentido a história oral tem uma dimensão política, já que permite conhecer e considerar a história daqueles que não têm sua história registrada na vertente oficial. Confere registro e reconhecimento às histórias individuais até então não escritas.

Em história oral, o coletivo não corresponde à soma dos particulares. A observância do indivíduo em sua unidade é básica para se formular o respeito à experiência individual, que justifica o trabalho com o depoimento. Nesse sentido, a história oral é sempre social. (MEIHY, 2000, p. 18)

Se os dados estatísticos nos informam sobre a conjuntura social em escala macro, a história oral de vida por meio das entrevistas, dos depoimentos tem seu valor em si. Não representam um conjunto. Não se presta à caracterização da experiência coletiva, mas à compreensão do específico, das versões individuais sobre determinado fenômeno. Neste caso, visa à compreensão da influência da escola na destinação social dos jovens egressos do ensino médio. Preconiza o respeito à experiência individual, portanto valoriza o depoimento.

Quando se pretende compreender as experiências sociais de jovens, a história oral se mostra como uma técnica bastante pertinente, pois: “A história oral se apresenta como forma de captação de experiências de pessoas dispostas a falar sobre aspectos de sua vida” (MEIHY, 2000, p. 26). E foi preciso ouvir dos jovens como se delineiam suas experiências sociais e qual a contribuição da escola nesse sentido. Por isso, o depoimento dos jovens constituía um fator decisivo para essa análise.

Entende-se a história oral como procedimento democrático, elemento de transformação social, pois ela nos permite obter informações sobre as experiências de pessoas comuns, até então invisíveis socialmente, atende a todos os grupos sociais, nos permite “[...] entender a sociedade em seus efeitos íntimos e pessoais” (MEIHY, 2000, p. 61).

Como o objetivo era entender os fatores que contribuem para o delineamento das experiências sociais de jovens egressos do ensino médio, ao optar pela história oral de vida não se pretende aqui analisar os depoimentos mediante juízos de valor, mas como expressão subjetiva de cada jovem sobre sua experiência. Meihy diz:

A história oral de vida é o retrato oficial do depoente. Desse modo, a verdade está na versão oferecida pelo narrador, que é soberano para revelar ou ocultar casos, situações e pessoas [...] Quanto menos o entrevistador falar, melhor. A participação do entrevistador deve ser estimuladora e jamais de confronto [...] (MEIHY, 2000, p. 63)

Nessa direção, buscou-se fazer poucas perguntas, de caráter bem abrangente que pudessem estimular as narrativas subjetivas, cujo objetivo era que cada jovem discorresse livremente sobre sua experiência social. O esforço não se concentrou em confrontar os entrevistados, mas em buscar compreender a sua organização mental,

apreender suas experiências e conseguir analisá-las sociologicamente, de forma que as hipóteses interpretativas tivessem credibilidade tanto junto à sociedade acadêmica quanto aos sujeitos que compartilharam suas experiências sociais.

As entrevistas foram realizadas na perspectiva da história oral de vida, na modalidade narrativa biográfica, em que se valoriza a experiência pessoal. Buscou-se apreender as especificidades que se perdem em meio à generalização, compreender em cada experiência social juvenil individual a influência da escola.

Visando compreender se o ensino médio é determinante no delineamento de tais experiências sociais juvenis definimos duas perguntas para estimular o discurso espontâneo de cada jovem entrevistado:

- ✓ Quem é o (a) fulano (a) de tal?
- ✓ Qual a influência da escola na sua vida?

A partir destas perguntas buscou-se entender como cada jovem se via, se percebia na sociedade de modo geral, e qual a influência que cada um atribuía à escola em sua experiência social.

Cada entrevista se configurou de modo particular. Alguns jovens falaram demoradamente e com riqueza de detalhes sobre a família, a escola, o trabalho e a sociedade. Outros tiveram mais dificuldades para se expressar e responder às perguntas. Alguns acharam difícil até mesmo definir quem são. Por isso, em alguns casos, surgiram algumas perguntas específicas. A seguir, um breve perfil²⁸ e a análise o depoimento de cada um. Os depoimentos são apresentados na íntegra.

²⁸ O perfil de cada jovem foi traçado com base nas informações fornecidas por eles durante a aplicação do questionário. Na sequência dos perfis são apresentados os depoimentos de cada jovem e, em seguida é realizada uma análise que cruza as informações das duas fontes: questionário e depoimento.

6.3.1 Perfil de Rodrigo

Rodrigo é um jovem de 21 anos, que se declara negro. Mora com os pais e o irmão, em casa própria. É solteiro e não tem filhos. Nasceu em São Paulo, mas seus pais vieram de outros estados da região Sudeste para cá em busca de melhores condições de vida. Pai e mãe possuem apenas o ensino fundamental. Sua mãe se dedica aos cuidados da família e da casa e seu pai atua como lapidário, por influência dos irmãos que já atuavam no ramo. Sua família possui uma renda mensal na faixa de dez a vinte salários e ele tem uma renda mensal na faixa de dois a cinco salários mínimos. E o responsável financeiro por sua família é o pai. Foi abordado na condição de jovem bem-sucedido profissionalmente – engenheiro.

Não conhece outro idioma. Frequenta cinemas e clubes esportivos. Lê jornais. Tem por hábito dedicar seu tempo livre ao convívio com a família, amigos e a namorada. Gosta de ir à praia e de ouvir samba e música sertaneja. Não tem religião definida nem preferência política. Ingressou na escola aos seis anos, sempre estudou em escola pública e seu percurso escolar sempre foi de aprovação. Durante o ensino médio, estudava à noite, porque trabalhava e fazia cursos durante o dia. Estudava para adquirir conhecimento. Gostava de estudar e queria entender os motivos de as coisas acontecerem, além de poder compreender melhor as próprias necessidades. Desejava e planejava ingressar no ensino superior e comprar uma moto para se locomover no trânsito. Ambos seus projetos se concretizaram.

Atualmente, cursa engenharia civil numa universidade privada. Considera que, após a conclusão do ensino médio, a coisa mais importante na vida de um jovem é sua personalidade e seu conhecimento. Acredita que está na atual situação porque desde novo começou a trabalhar como jovem aprendiz e hoje considera que tem um bom cargo. Está satisfeito com sua vida atual porque faz a faculdade que sempre quis, tem seu carro, sua moto e sua família por perto.

Atua na sua área de formação e está nesse trabalho há cinco anos. Trabalha para se manter, sob o regime de CLT. Conseguiu esse serviço por indicação e acredita que o curso de jovem aprendiz que fez durante o ensino médio foi determinante para conseguir a atual colocação profissional. Antes desse trabalho, atuava no ramo de lapidação nos negócios da família.

6.3.1.1 Dialogando com Rodrigo

Rodrigo é um jovem paulistano que se declara negro e é filho de migrantes que vieram para São Paulo buscar melhores condições de vida. Pai e mãe possuem apenas o ensino fundamental. Sua mãe optou por se dedicar exclusivamente aos cuidados da casa e da família. Já o pai tem um negócio próprio no ramo de lapidação, em que o jovem começou a trabalhar antes dos quinze anos para contribuir com a renda familiar.

Sempre estudou em escola pública e, após os quinze anos, cursou o ensino médio à noite porque durante o dia trabalhava como jovem aprendiz. Fato que, em sua ótica, não foi limitante; pelo contrário, abriu-lhe as possibilidades de trabalhar numa boa empresa, ser efetivado, financiar o curso universitário tão pretendido, comprar seu carro e sua moto, já que sua família não tinha condições de bancá-lo.

Por seus hábitos e locais de frequência, deduzimos que sua família não tinha capital econômico e cultural privilegiados, mas a união da família e a educação que recebeu no sentido de valores morais, incentivo e promoção à autoestima foram fatores determinantes em sua experiência.

Não conhece outros idiomas e também não costuma frequentar lugares sofisticados ou culturalmente direcionados para as classes altas. Não teve a oportunidade de estudar em escolas renomadas nem de fazer cursos excepcionais. Mas se agarrou àquilo que parece aos olhos de muitos como um provável caminho para a inserção social e profissional precárias: o trabalho precoce e o ensino médio noturno. E foi justamente essa via que lhe possibilitou avançar na direção de seus objetivos e realizar seus sonhos de ingressar no ensino superior no curso desejado e numa universidade bem conceituada. Quando ele diz que está satisfeito com sua vida atual e que acredita estar nesta situação porque começou a trabalhar desde cedo, entendemos que sua inserção profissional precoce favoreceu sua trajetória. Por um caminho improvável, um jovem negro é um dos jovens entrevistados com experiência social e profissionais mais bem-sucedidas. Ele foi o único dos trinta jovens pesquisados que relatou possuir carro e motos próprios.

Outro aspecto importante a ressaltar é que Rodrigo estudava para entender o mundo, poder aprender a se posicionar e que tinha o firme propósito de ingressar no

ensino superior. Esse fator que se evidencia em sua trajetória aparece também na de outros jovens entrevistados. Esses dados sugerem que quando os jovens têm autoestima e projetos de vida, por mais modestos ou audaciosos que sejam, na maioria dos casos, conseguem realizá-los, por completo ou em parte.

Na trajetória de Rodrigo é evidente a influência dos valores familiares, influenciando as escolhas e decisões. Segue seu depoimento.

O Rodrigo é uma pessoa que veio lutando desde quando se conhece por gente que é aos sete, oito anos, com a ideia inicial de traçar a vida do meu avô que era pedreiro. Eu vim nessa perspectiva de trabalhar com obra. Aí por volta dos onze, doze anos você começa a ter mais clareza, conhecer as coisas e eu vi que isso tem sua recompensa financeira, mas exige um trabalho muito exaustivo. Aí eu vi que esse não era meu perfil. Ai eu vim para a área da Engenharia. Hoje eu trabalho numa empresa que também me ajuda nisso pagando metade da minha faculdade, o que é um estímulo maior. Com isso, hoje eu estou indo para o terceiro ano. E eu venho lutando para conseguir realizar meu sonho que é de infância. Hoje ainda, eu não tenho outro plano que não seja a Engenharia, que é o meu sonho.

O Rodrigo é uma pessoa muito divertida, uma pessoa muito brincalhona como todos dizem. Uma pessoa que já sossegou, apesar da idade de 21 anos. Uma pessoa que gosta das pessoas. Gosto de estar com meus amigos, com minha família. Eu valorizo muito a minha família, ficar em casa com pai e mãe. A gente gosta muito de fazer churrasco e brincar na mesa de sinuca, que é uma paixão de todos. Domingo é meio sagrado para jogar sinuca com meu pai e meu irmão. Minha mãe não brinca fica só olhando. E no sábado eu tenho a faculdade até uma hora, e às vezes fico lá as cinco estudando... Quando não eu venho para casa e curto lazer, namorada, amigos... Namoro já há quatro anos. Geralmente sempre concilio namorada e amigos. Nossos amigos são comuns. Hoje sou uma pessoa alegre, feliz, realizado vamos dizer, embora ainda não finalizei minha faculdade. Mas profissionalmente eu trabalho na minha área de formação, fazendo seguro de obra. Eu faço análise, vejo fotos de obra, faço seguro. Então uso a engenharia civil que eu aprendo na faculdade na área de seguros, que é onde eu trabalho. Então hoje sou uma pessoa realizada e feliz.

Bom a influência que eu tive da escola, deixa eu pensar aqui... Ah acho que em primeiro lugar está o lado social, porque eu fiz muitos amigos lá. Na questão profissional eu tinha um professor de Matemática, uma pessoa que ficou marcada porque falava da questão do sonho. Ele dava aula de matemática, mas também era engenheiro. Tinha uma empresa de engenharia. E eu sempre brinquei com ele, falava do meu sonho e ele falava: - "Vai atrás". E ele fez mistério o ano inteiro, ele dava dicas, mas não falava a profissão dele. Ele sempre falou: - "Vai atrás, é legal você fazer"... Ainda bem que eu me dava bem nas olimpíadas de matemática, me dava bem na matéria... E aí ele falava: - "Vai, você gosta, vai que vai dar certo". Aí foi me passando dicas para eu não desistir porque na questão social quando você olha é uma faculdade que tem fama de que só faz quem tem dinheiro, porque assim como médico, advogado é uma faculdade que não é barata, não tem um custo muito baixo. Então é uma faculdade que as pessoas meio que têm um preconceito. Como é que pessoas como eu de baixa renda, de uma família humilde porque vai fazer uma faculdade para lá de R\$1.000,00 sem trabalhar e sem ter um emprego bom? Meu pai não pode me ajudar muito. Ele até ajuda, mas não dá para pagar nem a faculdade inteira, nem a metade... Só que meu professor batia na tecla: - "Vai que você vai conseguir. Tenta a faculdade pública, se não conseguir entra em alguma empresa que possa te ajudar. Tenho certeza que vai conseguir entrar na área." Foi o que ocorreu. Eu estava no primeiro ano do colegial e consegui entrar na Porto, que é a empresa que eu trabalho. Eu fiquei um ano e nove

meses como aprendiz e eu recebia menos, me lembro até hoje R\$372,00 era o meu salário dos quinze aos dezessete anos. Depois eu fui efetivado. Quando eu fui efetivado, eu tinha a dúvida se a Porto pagaria ou não a faculdade de engenharia, porque a Porto é uma prestadora de serviços no ramo de seguros, não tem muito engenharia aqui, e aí ficava nessa dúvida. Medicina eu sei que não pagariam aqui. Será que engenharia pagaria aqui. Depois vim a saber que engenharia dava para fazer porque tinha a área de seguro de obra e infraestrutura da Porto, o layout... Aí eu vi que daria, que agora, mais do que nunca, meu sonho estava próximo e aí lembrando do professor você vê que começa a fazer sentido aquilo que ele falava: - "Vai que vai dar certo, embora a questão social pegue um pouco você vai conseguir, vai lutando que vai dar certo!" E hoje eu estou fazendo a faculdade que eu gosto, lógico com a ajuda da Porto. Mas hoje eu consigo fazer minha faculdade tranquilamente vamos dizer... Consigo arcar com meus livros, com tudo. Mas graças, primeiro à ajuda da empresa e depois familiar por embasamento, mas a empresa teve um grande fator aí ao qual eu sou grato.

E voltando a falar um pouquinho mais de escola, o que eu tenho de lembrança, além das coisas que você acaba pegando como base: ler, escrever, contas básicas, que é bem básico mesmo, o que marcou foi a questão social dos amigos e o professor de matemática, que me influenciava muito por dizer que eu ia conseguir e que era para eu ir atrás que ia dar certo.

Minha namorada, conheci no último ano da escola. Ela estava no primeiro ano do colegial e eu estava no último. Eu achei que era namoro de escola, essas coisas. A gente acabou se conhecendo lá e já estamos há quatro anos juntos. Eu sai da escola, ela continuou e estamos juntos até hoje.

A influência familiar se pronuncia logo no início da entrevista quando, ao ser solicitado que dissesse quem era o Rodrigo. Diz claramente que, desde que se entende por gente, definiu como projeto de vida seguir a trajetória do avô na construção civil. Aí, depois quando ele diz que já mais velho e com mais entendimento viu o quanto se tratava de um trabalho exaustivo e pouco lucrativo, modificou seu projeto ambicionando a faculdade de engenharia civil, não percebemos nisso uma influência externa de alguém ou da escola, mas de uma leitura da realidade e da adequação do projeto, visando à maior lucratividade e qualidade de vida. Mas a influência da família, mais especificamente do avô na definição da carreira, se manteve firme.

Com relação à escola, o jovem pontua que, em termos acadêmicos, a influência foi bem pouca, já que aprendeu o básico apenas. Refere-se mais às amizades, à namorada que conheceu lá e, principalmente, ao incentivo de um professor para perseguir seus objetivos. Novamente em sua experiência, assim como na de outros jovens entrevistados, percebemos que a escola influencia muito mais no sentido de socializar e de incentivar ou não do que em definir o que o jovem vai fazer ou ser especificamente.

Rodrigo descreve seu projeto de vida como a profissão escolhida ainda quando criança pelo desejo de seguir a profissão do avô. A escola, ou mais especificamente, um professor o influenciou muito no sentido de incentivá-lo a buscar a realização do sonho de cursar a faculdade de engenharia civil e procurar caminhos para tal conquista. Seguindo os conselhos do professor, Rodrigo ingressou no mercado de trabalho precocemente, no início do ensino médio. Foi efetivado na empresa e conseguiu uma bolsa de estudos parcial para cursar a faculdade.

Outro fator que se evidencia em seu depoimento é a leitura de que não vislumbrava outra forma de ingressar na universidade, já que, por um lado, teve uma formação acadêmica muito fraca durante o ensino médio e não via condições de entrar numa universidade pública; por outro sua família não tinha condições financeiras para financiar seus estudos.

Na narrativa sobre a experiência social de Rodrigo se destacam a influência familiar, o estímulo do professor e a inserção profissional precoce como vias de acesso aos seus sonhos, objetivo e projetos de vida.

6.3.2 Perfil de Amanda

Amanda é uma jovem de 21 anos, que se declara parda. Mora com seu cônjuge e seu filho na casa da sogra. Tem três irmãos. Nasceu em São Paulo. Seu pai nasceu no Paraná, possui o ensino médio completo e não está trabalhando atualmente. Sua mãe nasceu em São Paulo, possui o ensino médio completo e trabalha como cuidadora de idosos. Sua família possui uma renda mensal na faixa de dois a cinco salários e ela possui uma renda mensal individual na faixa de um a dois salários mínimos e é a responsável financeira em sua casa. Foi abordada na condição de jovens que trabalham como vendedores.

Não fala nenhum idioma além do português. Frequenta parques públicos e igreja. Lê notícias da internet. Aproveita o tempo livre para ficar com o filho. Não costuma viajar. Gosta de música gospel. Ingressou na escola aos sete anos, sempre estudou em escola pública e seu percurso escolar sempre foi de aprovação. Durante

o ensino médio, estudava à noite, porque trabalhava durante o dia. Estudava para adquirir conhecimento e se inserir socialmente. Durante o ensino médio, também trabalhava para ajudar na renda familiar. Pretendia terminar o ensino médio para fazer o curso técnico de enfermagem, mas engravidou e não conseguiu dar continuidade aos estudos.

Gostaria de fazer faculdade de Medicina. Considera que após a conclusão do ensino médio a coisa mais importante na vida de um jovem é ingressar no ensino superior. Não está satisfeita com sua vida atual porque não atingiu seus objetivos em função da gravidez indesejada.

Trabalha como balconista para suprir as necessidades de sua família. Conseguiu esse trabalho por indicação. Acredita que ter uma boa conduta a ajudou a conseguir este trabalho. Ela gosta do que faz e ainda não tem formação profissional.

6.3.2.1 Dialogando com Amanda

Amanda é uma jovem paulistana de classe baixa. Sempre estudou em escola pública e durante o ensino médio trabalhava para ajudar na renda familiar. O escasso capital econômico e cultural de sua família de origem diminuiu as possibilidades de adquirir um bom capital educacional. Não possui nenhum curso nem formação profissional. Apesar de ter ingressado precocemente no mercado de trabalho, não conseguiu concretizar seu projeto de fazer o curso técnico de enfermagem, pois engravidou e teve de mudar seus planos. Não conseguiu ainda constituir domicílio próprio junto com o companheiro. Acabou indo morar dentro da casa da sogra com o filho. Sem formação profissional, atua como balconista num comércio e tem vínculo empregatício CLT, mas não tem outros benefícios, como convênio médico.

Amanda considera que é fundamental para um jovem após a conclusão da educação básica ingressar no ensino superior. Ela pontua que sua trajetória foi modificada em função da gravidez indesejada. O que nos leva a crer que, se não tivesse engravidado, talvez ainda morasse com os pais e tivesse dado continuidade aos estudos. Além de ter um emprego com baixa remuneração, poucos direitos

trabalhistas, tem a responsabilidade de se sustentar e também ao filho. Se suas condições econômicas e socioculturais de origem já não eram favoráveis, percebemos claramente que, além de ter ingressado precocemente no mercado de trabalho, sua gravidez aumentou sua sujeição a inserções profissionais precárias. Porque sem formação profissional e ainda com a necessidade de sustentar o filho acaba aumentando sua vulnerabilidade e tem de trabalhar naquilo que consegue. Com a baixa renda e os cuidados que precisa dispensar ao filho, tornam-se bem escassas as possibilidades de buscar alguma formação e ir estudar à noite. Ela diz:

A Amanda é uma pessoa sossegada, uma pessoa simples. Não me julgo inteligente, mas sabe... Bem, hoje em dia, pela situação de ter filho, estudar fica em segunda opção, ocorre mais cuidar de filho, chegar em casa fazer as coisas. Lazer... sair? Quando eu tenho um tempo livre costumo ir ao shopping, igreja...

O mundo hoje está difícil porque ninguém acredita em nada mais. Hoje em dia as pessoas não sabem em que acreditar. Eu acredito em Deus, acredito que o mundo vai acabar, acredito nisso. Tudo posso naquele que me fortalece.

A influência da escola na minha vida... Bom, primeiramente educação. Não na área de aprender lição ou matéria. Mas, educação com as pessoas. É... Acho que só. A escola não me trouxe nenhuma outra influência até porque eu não segui a ninguém. Segui o que eu sou até hoje. Acho que eu sou o que eu aprendi com meus pais, não na escola. Bom, eu terminei o ensino médio em 2012... faz de 2 a três anos...

Se considerarmos que as instituições públicas, tanto os cursos de nível técnico quanto os cursos de nível superior são muito concorridos e só os mais bem colocados no processo seletivo conseguem entrar e que nas instituições privadas, em qualquer nível, existem instituições de fácil acesso, mas a baixa renda não permite tirar uma parte do orçamento para estudar, verificamos a dificuldade de Amanda para obter uma formação profissional. Outro complicador é o cuidado do filho. Pois, supondo que conseguisse uma bolsa de estudos para estudar, quem ficaria com o filho à noite? Durante o dia, enquanto trabalha, a criança fica na creche. Mas à noite e aos finais de semana ela não funciona. Será que com uma renda de 1 a 2 salários mínimos e uma criança para criar haveria dinheiro suficiente para pagar alguém para olhar o filho no contraturno? Nos casos em que a maternidade ocorre precocemente e as meninas conseguem dar continuidade aos estudos, é muito comum que os avós deem apoio emocional, financeiro e até assumam o cuidado do neto pelo menos em período parcial. É importante notar que no caso da Amanda em nenhum momento a família de origem é apontada como ponto de apoio. Parece advir de uma situação social muito frágil. Pelo contrário, ela é que começou a trabalhar cedo para ajudar a família.

Imagina-se que se tivesse permanecido na condição de filha, morando com os pais, ainda que trabalhasse num emprego precário, supomos que teria maiores possibilidades de ampliar seu capital educacional e adquirir uma formação profissional, pois, mesmo se não tivesse dinheiro para bancar sua formação, poderia pleitear uma bolsa de estudos em alguma instituição pública ou privada e poderia se dedicar aos estudos no contraturno do trabalho. Não se afirma aqui que seria fácil, mas se concebe que com esforço e disciplina seria mais provável que na atual condição em que a jovem vive. Ou, ainda, se mesmo que tivesse engravidado, pertencesse a uma família com mais recursos econômicos e sociais, que pudesse apoiá-la. Se sua família de origem tivesse uma renda favorável, se sua mãe não trabalhasse fora e se dispusesse a ajudar no cuidado com o neto, provavelmente também teria maiores condições de melhorar sua formação, seu capital educacional e, assim, com maior qualificação profissional, poderia pleitear uma inserção profissional melhor.

Por seus hábitos culturais e de consumo, vemos que se trata de alguém com baixo capital cultural e educacional. Frequenta apenas parques públicos, shoppings e igreja. Como é bastante comum nos grupos com maior vulnerabilidade social, Amanda parece cultivar sua fé religiosa e frequentar a igreja. Percebemos que a igreja aparece como um importante ponto de apoio psicossocial para a população carente.

Interessante observar que, quando indagada sobre lazer, *hobby*, ela até demorou para responder. Ela diz: - Lazer... sair? E fez uma pausa, como se estivesse procurando em seu cotidiano o que pudesse ser caracterizado como tal. E aí ela cita o *shopping* e a igreja. Opções que evidenciam consumo e apelo religioso, não opções de lazer propriamente. Nem durante a aplicação do questionário nem durante a entrevista vemos a jovem fazendo referência a espaços de cultura, atividades artísticas ou esportivas. Por isso é que dizemos que consideramos que possui baixo capital cultural e educacional.

O breve relato de Amanda com relação à escola é incisivo e demonstra que ela considera que influenciou apenas no sentido de desenvolvimento interpessoal. A jovem enfatiza que considera que, em termos de conteúdos acadêmicos, aprendeu bem pouco e que, em relação à formação de seus valores, caráter há muito mais influência da família do que da escola.

Em sua experiência, evidencia-se fortemente a influência dos capitais econômico, social e cultural da família nas experiências sociais dos jovens, no seu

caso limitando suas possibilidades de adquirir um bom capital educacional e, a partir desse, uma boa colocação profissional. Outro fator relevante em sua trajetória é a posição no domicílio, já que a gravidez indesejada a fez mudar de planos e abrir mão dos projetos de formação profissional. Passou de filha a chefe de família, tendo que sustentar a si e ao bebê. Ainda com relação a esse fator, percebeu-se que a configuração familiar é muito influente, pois se a jovem vivesse numa outra conjuntura, numa família mais abastada e estabilizada, talvez pudesse, apesar do filho, ter dado continuidade aos seus estudos e angariado uma formação e uma carreira mais lucrativa.

6.3.3 Perfil de Claudio

Claudio²⁹ é um jovem 22 anos, que se declara branco. Mora com os pais e o irmão numa casa própria. É solteiro e não tem filhos. Nasceu em São Paulo, assim como seus pais. Pai e mãe possuem o ensino superior completo. Sua mãe atua como administradora de empresas e seu pai como engenheiro aeronáutico. Sua família possui uma renda mensal na faixa de dez a vinte salários e ele não tem rendimentos, pois não exerce atividade remunerada. Dedicar-se exclusivamente aos estudos e atuação em obras assistenciais filantrópicas. Os responsáveis financeiros por sua família são o pai e a mãe. Foi abordado na condição de estudante da universidade pública.

Tem proficiência intermediária em inglês e espanhol. Frequenta bibliotecas e parques públicos. Lê livros, jornais e notícias da *internet*. Tem o costume de dedicar seu tempo livre ao convívio com a família, amigos e a prática de esporte, leitura e estudo. Não costuma viajar. Gosta de ouvir reggae e música instrumental. Ingressou na escola aos cinco anos, sempre estudou em escola privada e seu percurso escolar sempre foi de aprovação. Durante o ensino médio, estudava de manhã, porque preferia este horário. Sua motivação para estudar provinha do sentido que via no que aprendia. Gostava de ir à escola pelos amigos e por algumas matérias específicas.

²⁹ Nome fictício escolhido pelo estudante de psicologia da universidade pública.

Durante o ensino médio, seu principal aprendizado foram os conteúdos da disciplina de história. Também praticava atividades físicas e não trabalhava. Desejava aprender ciências humanas e não fazia projetos de futuro, porque se preocupava apenas em viver o momento.

Atualmente, cursa psicologia numa universidade pública. Considera que, após a conclusão do ensino médio, a coisa mais importante na vida de um jovem é ter consciência política das oportunidades. Acredita que está na atual situação porque nasceu numa família que lhe possibilita isso e ele aproveitou as boas condições que teve. Está satisfeito com sua vida atual porque gosta de poder se dedicar com exclusividade aos estudos. Nunca exerceu atividade remunerada nem está à procura de trabalho, porque nunca precisou e sempre priorizou os estudos.

6.3.3.1 Dialogando com Claudio

Claudio é um jovem paulistano de alta classe alta. Ocupa no domicílio a posição de filho, solteiro e sem filhos. Não tem a preocupação de trabalhar para contribuir com a renda familiar. Dedicar-se exclusivamente aos estudos, mesmo agora que já está concluindo a graduação. Foi abordado na condição de estudante da universidade pública.

Sempre estudou em colégio particular. Tanto suas informações socioeconômicas de renda, hábitos e locais de consumo e frequência demonstram que sua família possui elevado capital econômico, cultural e social, como ele faz questão de reconhecer que estes fatores são decisivos em sua trajetória. Pois lhe permitiram ter acesso a bens e serviços que a maioria da população não tem e isso lhe foi favorável. Ele é incisivo ao pontuar que está satisfeito com sua vida atual porque pode se dedicar aos estudos e não precisa se preocupar com seu sustento. Explica que está nesta situação porque pertence a uma família que tem condições financeiras favoráveis e ele aproveitou as oportunidades que teve e também porque, dentre as múltiplas alternativas que tinha, priorizou os estudos.

Além do privilégio de sempre ter se dedicado exclusivamente aos estudos e de ter estudado em colégio particular, durante o ensino médio também praticava atividades físicas e gostava de ir à escola tanto pelos amigos quanto por algumas matérias específicas, já ligadas à área de humanidades e que estão diretamente ligadas à sua visão de mundo e escolha de formação e atuação profissional. Sua declaração de que durante o ensino médio não se preocupava com o futuro pode estar associada à estabilidade socioeconômica que sua família lhe proporciona. Vejamos seu depoimento:

Quem é o Lucas... (risos, pausa) Ah eu sou estudante de psicologia, hum não sei por onde começar... Eu gosto do que eu estudo, a faculdade tem sido interessante. Já estou no final. Eu foco meus estudos na relação da psicologia com a educação. Eu leio alguns autores conhecidos como teoria crítica da sociedade. Acho muito interessante... Se eu pudesse colocar como vida profissional, essa é a minha profissão. Minha vida é um pouco diferente das de outros estudantes. Eu colaboro no laboratório de pesquisas: Laboratório de Estudos do Preconceito, coordenado pelo professor, não sei se você já ouviu falar dele, José Leon Crochick. Ele é uma pessoa que eu gosto muito... eu o admiro muito. Ele escreve muito bem, sabe muito, acho que é um dos mentores que me inspiram. Eu tenho interesse em fazer mestrado, continuar na pós e estou procurando trabalho nesta área da educação. Eu tô em contato com um lugar chamado CDHEP: Centro de Direitos Humanos e Educação Popular fica na região do Campo Limpo, Capão Redondo. Ele é uma entidade onde são realizados vários trabalhos. As vezes ela articula ONG's³⁰ da região. Acontece que aquela região é uma região de vulnerabilidade social, então tem muito trabalhos assistenciais por lá, por exemplo: ONG's, instituições públicas, serviços de saúde, atendimentos diversos.... Acho que tem umas 50 instituições diferentes só naquela região, E esse CDHEP articula as ONG's e as instituições. Então faz um trabalho que articula, por exemplo, escola e um centro de medidas socioeducativas, atendendo jovens que estão em conflito com a lei e a relação deles com a educação formal com a escola que frequentam mesmo. Eu gosto disso e me interesso por isso profissionalmente. Acho que fora isso, com relação às atividades pessoais eu gosto de artes, de música, de cinema etc. Gosto de fazer atividades físicas também.

Ah não sei muito o que falar neste tipo de entrevista, mas eu vou tentar... Acho que eu nunca tinha sistematizado deste jeito... Acho que eu sou uma pessoa que teve alguns privilégios que outras pessoas não tiveram como a possibilidade de fazer um cursinho, estudar numa escola particular e passar na USP³¹ e também fazer o meu curso sem ter que me preocupar com a questão financeira. Prova disso é que até hoje eu não trabalho, apesar de eu estar envolvido com atividades mais práticas que estudar. Na nossa sociedade é extremamente uma minoria social que tem isso. Isso me provoca um certo sentimento de responsabilidade pelo tempo que eu tenho, tenho também aquela ideia de uma dívida social, acho que isso tem a ver com o que eu sinto. E em certa medida isso é um pouco o caminho que eu quero tentar trilhar. Eu faço psicologia e fugi da clinica individual porque eu acho que ela não coaduna com o que eu acredito.

Todo mundo tem problemas certamente, mas a maioria das pessoas que frequentam clínicas individuais são pessoas que podem pagar, sei lá R\$200,00, R\$300,00 por uma seção de uma hora por semana e não são essas pessoas as primeiras que precisam ser ouvidas, reconhecidas e trabalhadas, por uma certa noção de equidade. Acho que

³⁰ Organização Não Governamental

³¹ Universidade de São Paulo

não tem como negar que a sociedade é desigual mesmo, tanto que a gente tá fazendo a entrevista num Starbucks, um espaço que não é frequentado pela maioria da população... Acho também que isso não quer dizer que eu devo entrar em contato com coisas só porque elas são exclusivas de uma determinada classe, status social, já explico melhor o que isso quer dizer. Por exemplo, poucas pessoas podem ter acesso a filmes que são normalmente chamados de filmes cult. Mas a questão é que estes filmes têm mensagens importantes a passar. Não vou deixar de assistir estes filmes porque as pessoas que assistem ele são só as pessoas que têm acesso, não sei se isso faz sentido...

Acho também que é um papel pequeno, eu concordo ... Mas, esses autores que eu gosto de ler têm o estereótipo de que eles são pessimistas. Eu concordo com o pessimismo deles. Acho que, nas palavras deles, muitas vezes, o indivíduo é impotente na sociedade de hoje. Também fatalmente logo toda a produção acadêmica vai estar totalmente submetida à lógica do capital, vide currículo Lattes, CAPES³², etc. Eu fiz ontem meu currículo Lattes, pois tive que pegar uma bolsa e tive que fazer o currículo Lattes para pegar esta bolsa. E é muito contraditória a situação porque ao mesmo tempo em que é submetida ainda tem a possibilidade de refletir... Ainda têm livros como este em circulação. Acho que, na medida do possível, se eu puder estudar isto, escrever e fazer alguma coisa que as pessoas leiam e possam pensar sobre, acho que já é um passo importante, digamos que sai de mim isso que eu tive a oportunidade de produzir.

Eu estudei numa escola que era colégio particular e de freira. Uma escola claramente ligada à igreja católica. Que tinha, por exemplo, missa de vez em quando em que os alunos iam. Tinha uma igreja na escola... Eu fiz o ensino médio entre 2007 e 2009, nesse momento a escola estava fazendo uma transição. E a gente estava, digamos assim, sendo as cobaias desta transição. A escola estava adaptando o currículo obrigatório do ensino médio - eu explico porque disse obrigatório - para preparar os alunos melhor para as provas de seleção para as universidades. Tava diminuindo algumas disciplinas como, por exemplo: educação física, aula de laboratório de biologia, coisas assim, para colocar mais aulas voltadas ao vestibular: aula de simulado, coisas deste tipo. Então foi interessante pegar esta mudança porque eu consegui reparar bem como algumas coisas são colocadas em prioridade em relação a outras. Isso porque eu valorizo ainda algumas aulas que estão sendo retiradas em prol de outras. Acho que matemática e redação são importantes, sem dúvida, mas também acho que aulas de artes, de laboratório têm lá sua utilidade... Eu tive dois professores, uma professora e um professor que foram importantes neste processo. Um professor de filosofia e uma professora de história. A professora de história estudou na USP, se não me engano, fez mestrado, doutorado, não tenho certeza... Ela tinha uma posição claramente de esquerda que eu não posso dizer que diferia da de outras pessoas porque eu nunca tinha ouvido falar nessa divisão até então. Foi ela que introduziu, na medida do possível, nos alunos do ensino médio alguns conceitos da ciência política: mais valia, luta de classes, coisas assim que, em certa medida, são muito radicais e não pertenciam ao currículo obrigatório da escola. No começo da aula era obrigatório, ela desenhava na lousa: 1870 isso, 1853 tal coisa. Todo mundo copiava e ela dava uma aula mais aberta, discutindo o que são as motivações geopolíticas das guerras. Então a gente discutiu o imperialismo norte-americano e várias coisas muito parecidas: nova ordem mundial, distribuição do trabalho, movimentos de resistência dos presidentes na América Latina, ocorreu discussão sobre o Evo Morales, o Hugo Chavez, sobre o populismo no Brasil e a imagem do Lula ligada a isso. E na Filosofia o professor dava aulas que traziam filósofos para desconstruir valores sociais que a gente até então não discutia. A gente discutiu, por exemplo, o que é liberdade, ou seja, aulas muito abstratas como têm que ser na Filosofia, não dá para ser tudo concreto. Tudo isso meio que armou em mim uma postura crítica em relação às coisas. Aí quando eu entrei na USP isso já era um espírito fomentado em mim, pelos meus contatos. Isso com certeza teve haver com o

³² Coordenação de Apoio de Pessoal de Nível Superior.

fato de eu me sentir mais afinado, em consonância com esses autores que eu estudo e trago também da Filosofia, da História, da Psicologia. Mas o fato do colégio estar tendo uma transição para o vestibular também não posso ignorar que me preparou tecnicamente para cumprir os pré-requisitos de passar no vestibular, fazer a redação, fazer os testes de tal e tal jeito, sobreviver a seis horas de prova lá, etc e tal. Meu ensino médio foi marcado por esses dois lados.

Tanto a análise objetiva de sua trajetória quanto o próprio depoimento são muito claros no sentido de nos fazer perceber que se trata de um jovem com uma situação financeira privilegiada, capital cultural e educacional elevados e que teve um apoio familiar muito grande que favoreceu sua formação pessoal e acadêmica. Nota-se que seus capitais econômico e cultural de origem lhe proporcionaram um capital educacional elevado, que resultou em sua trajetória pessoal, acadêmica e profissional favoráveis.

Quando lhe foi solicitado que definisse quem era ele começou de modo muito peculiar. Começou sua definição pessoal, dizendo que é estudante de psicologia e que se dedica aos estudos da relação entre psicologia e educação. Explicita que seu interesse por questões sociais surgiu ainda no ensino médio, pela maneira como as aulas de filosofia e história eram conduzidas. Ficava encantado com a possibilidade de compreender as questões políticas, econômicas e seus desdobramentos. Tanto que, quando indagado sobre a influência da escola, durante o ensino médio, para sua vida, ele relata com paixão as influências dos professores de história e filosofia:

Ele atribuiu à escola de ensino médio contribuições significativas para sua trajetória pessoal, acadêmica e profissional que vão muito além da socialização ou do estímulo da autoestima, que se referem não só à construção de sua visão de mundo e preparo para aprovação no vestibular, como também à escolha da sua profissão. A influência da escola é indiscutível. Mas, como o próprio jovem diz, - isso só foi possível graças à situação financeira e social de sua família, que lhe proporcionou estudar numa boa escola particular e obter uma formação privilegiada.

No caso de Claudio a escola foi muito importante, mas para ter acesso a tal escola outro fator determinante emerge: a conjuntura familiar. Ele atribui as boas possibilidades de inserção e participação social que teve às condições financeiras de sua família. Portanto, no delineamento da experiência social de Claudio, o fator determinante é o capital econômico de sua família - que ainda hoje lhe possibilita não se preocupar com seu sustento -, seguido pela formação acadêmica e moral que recebeu durante o ensino médio. Nesse caso, percebe-se que a conjuntura familiar precede o tipo de relação que cada jovem desenvolve com seus estudos.

6.3.4 Perfil de Diane

Diane é uma jovem paulistana de 23 anos que mora com os pais e dois irmãos, branca, solteira e formada em administração. Não tem filhos. Seu pai tem 49 anos, nasceu no Mato Grosso do Sul e é pós-graduado em Gestão de Pessoal. Sua mãe tem 43 anos, nasceu no Rio Grande do Sul, possui licenciatura e é diretora de escola. Sua família tem uma renda mensal na faixa de 5 a 10 salários mínimos e, na época da pesquisa, Diane estava desempregada. Os responsáveis pelo sustento de sua família são o pai e a mãe. Diane foi abordada na condição de estudante da universidade privada.

Fala um inglês intermediário, frequenta bibliotecas, teatros, cinemas, parques públicos e igreja. Costuma ler revistas específicas, livros, jornais e formatos eletrônicos. Não costuma viajar, dedica seu tempo livre à espiritualidade, cinema, estudos e namorado. É católica, gosta de música gospel, pop, rock e MPB. Não tem preferência política.

Ingressou na escola ainda bebê, pois sua mãe sempre trabalhou fora. Sempre estudou em escola pública. Cursou ensino médio no período noturno porque pela manhã cursava administração no Senai. Durante o ensino médio, ela disse que estudava porque gostava de ir à escola principalmente pela sociabilidade com os amigos e para namorar. Considera que, durante esta fase, seus principais aprendizados foram filosofia e relacionamento interpessoal. Nesse período, além de estudar, Diane fazia curso técnico e frequentava a igreja. Não trabalhava porque dava prioridade aos estudos e almejava concluir o ensino médio com mérito.

Fez o ensino superior na mesma área do curso técnico: administração, em uma universidade privada. Considera que, após a conclusão do ensino médio, a coisa mais importante na vida de um jovem é organizar as ideias e traçar um plano de vida de acordo com a própria personalidade e não ir por modismos. Acredita que está na atual situação em razão de exemplos positivos que teve e por sua força de vontade para perseguir seus objetivos. Está satisfeita com sua vida atual porque está se descobrindo. Não trabalha no momento.

6.3.4.1 Dialogando com Diane

Diane faz parte do grupo de jovens que foi abordada na universidade privada. Nasceu e cresceu em São Paulo, mas cujos pais vieram da região sul para cá em busca de melhores condições de vida. A princípio não tinham casa, moraram de favor em uma garagem e com o passar do tempo trabalharam, estudaram e conquistaram a casa própria. Sua família parece estável tanto do ponto de vista psicossocial quanto econômico. Parece estar num movimento de ascensão social e constituir um importante ponto de apoio para a filha.

Considerando que seus pais possuem ensino superior, atuam nas respectivas áreas de formação e recebem uma renda na faixa de 5 a 10 salários mínimos, inferimos que nessa conjuntura a renda familiar permite levar uma vida simples, mas confortável. Mantêm um bom relacionamento interpessoal e buscam ampliar seu capital cultural e educacional, já que incentivam a formação cultural e escolar dos filhos, buscando proporcionar boas oportunidades neste ramo, dentro de suas possibilidades. Podemos perceber esse incentivo pelo fato de que a jovem não trabalhava durante o ensino médio, priorizava os estudos, também cursava o técnico em administração e fazia curso de idiomas, ainda que tenha cursado toda a educação básica em escola pública.

Como é perceptível que a família dela investe no capital cultural e educacional? Isso se evidencia na trajetória da família como um todo. Seus pais vieram para cá e aqui chegaram com recursos bem escassos, mas investiram em estudo e trabalho para assim conquistarem melhores condições de vida, criaram os filhos e esses também possuem ensino superior. Isso também fica evidente pelos espaços de arte e cultura que Diane costuma frequentar, por seus hábitos no tempo livre e por ela falar inglês intermediário. E ainda, por dizer que está na atual posição social pelos exemplos positivos que recebeu e por seus esforços em perseguir seus objetivos. Abaixo seu depoimento:

A Diane é uma pessoa que busca conquistar todos seus objetivos. Independente das circunstâncias, não desiste, por mais que às vezes desanime não desiste. E no decorrer da nossa trajetória nossos sonhos sempre se modificam e conforme as trajetórias também se modificam as nossas metas, objetivos. Então conforme o que eu vou vivendo, vou lutando pelo que eu almejo porque cada minuto, cada segundo, cada dia, cada semana, cada mês

vai refletir lá na frente. E eu não quero olhar para trás um dia e dizer que eu deixei de correr atrás de algo que eu queria.

Durante o ensino médio eu cresci muito não só em relação ao ensino, mas também no desenvolvimento pessoal. A relação com as pessoas que passaram por esse período da minha vida me fizeram crescer muito, amadurecer muito. Tenho contato com muitos professores até hoje que me tratam como amiga. Foi uma experiência maravilhosa, não tenho do que reclamar. O ensino algumas vezes foi falho, mas a gente corre atrás. Isso não faz diferença porque muitas pessoas falam que quem faz a escola e os professores somos nós. Então eu não deixei que isso abalasse minha estrutura de ser quem eu sou hoje.

A escola influenciou na convivência que eu tive com as pessoas. Encontrei professores maravilhosos que sempre me diziam que quando me encontrassem dali a cinco, dez anos queriam me encontrar uma pessoa bem sucedida que não desistiu e que me incentivavam bastante até pela própria experiência que eles tiveram. Então acrescentaram muito ao que eu sou hoje. Ajudaram muito a desenvolver minha personalidade em questão de que eu era muito tímida, eu me desenvolvi muito bem em relação a me socializar com as pessoas. Já com relação à profissão não teve nenhuma influência. Até porque muitas opiniões foram com relação a eu estar na área da pedagogia, da psicologia e eu trilhei outro caminho.

Diane se considera uma pessoa batalhadora que busca conquistar todos os seus objetivos independente das circunstâncias, embora pontue que durante nossas experiências nossos sonhos vão se modificando conforme as circunstâncias, mas enfatiza que mesmo assim procura lutar por aquilo que almeja a cada instante. Em suas declarações, assim como na trajetória de Rodrigo, fica claro o peso que os valores familiares exercem em sua vida. Pode-se observar que os projetos dela refletem como as condições objetivas de vida são interiorizadas e transformadas em aspirações subjetivas. Sobretudo quando ela diz que, conforme a circunstância vai adequando seus projetos, percebeu-se que ela admite que existam fatores preponderantes sobre suas escolhas, mas que dentro do leque de opções ela busca se articular e movimentar. Com isso, pode-se entender que, apesar das múltiplas lógicas de ação, ela busca desenvolver o próprio caminho.

Quando Diane diz que tem medo de olhar para trás e perceber que não lutou para realizar algo que queria, infere-se toda ponderação e sensatez que transparece em cada fala, em cada gesto. Ela tem uma história de vida marcada por uma trajetória de luta e ousadia dos pais, que vieram para São Paulo arriscar a vida e foram bem-sucedidos. Ela comenta que acredita que tem a vida de hoje devido aos bons exemplos que recebeu e por ter aproveitado suas oportunidades. Com isso, percebe-se que, para ela, as experiências e os bons exemplos dos pais têm um peso muito grande. Ela se auto atribui uma grande responsabilidade de não errar, fazer as escolhas certas e não frustrar as expectativas da família.

Quando questionada sobre a utilização do tempo livre, Diane declarou que dedica esse tempo à espiritualidade, cinema, estudos e namorado. Fica evidente que desenvolveu gosto pelos estudos. Destaca que a escola foi muito marcante em sua experiência porque lhe permitiu crescer tanto em termos de conhecimento, quanto no aspecto pessoal, desenvolvendo bom relacionamento interpessoal, maturidade, autoestima promovida pelos professores e diminuição da timidez. Portanto, a escola parece ter contribuído fortemente para a constituição de sua personalidade, bem como para a construção e persistência para realização do projeto de vida. Com relação à escolha do ramo profissional, Diane pontua que a escola de ensino médio regular não influenciou, mas o curso técnico que fazia paralelamente sim.

Em sua trajetória, três aspectos biográficos se destacam. Um é o movimento de migração dos pais para a cidade de São Paulo – por essa ser concebida como cidade de oportunidades educacionais e profissionais. O segundo é o investimento da família em educação formal, pois esta sempre destacava para os filhos a importância dos estudos. E o último é a relação muito forte que Diane mantém com sua espiritualidade. Quando ela se coloca, sempre se mostra uma pessoa muito centrada e prudente. Ao dizer que considera fundamental para o jovem, após a conclusão da educação básica, organizar as ideias, traçar um plano de vida e procurar seguir a própria personalidade, percebe-se que ela atribui importância à reflexão e ao planejamento. Nessa direção, depreende-se que, além do aspecto migratório, do apoio da família em termos de incentivo ao capital educacional e dos estudos propriamente, outro fator que se mostra relevante para o delineamento de sua experiência social são os valores, o estabelecimento de planos de vida e a insistência para persegui-los, incentivados em grande parte pelos professores do ensino médio regular.

O que aparece, então, como fatores relevantes na experiência social de Diane é o movimento de migração dos pais, a influência da família, a influência da escola e a percepção da conjuntura no delineamento de seus projetos, o que permite os ajustes necessários para torná-los realidade.

6.3.5 Perfil Thainã

Thainã é uma jovem de 27 anos, que se declara branca. Mora com algumas amigas, numa casa alugada. Tem um irmão. É solteira e não tem filhos. Nasceu no Maranhão, assim como seus. Pai e mãe possuem o ensino médio completo. Seu pai é policial militar e trabalha nesse ramo porque conseguiu passar no concurso público. Sua mãe se dedica aos cuidados da casa e da família. Sua família possui uma renda mensal na faixa de cinco a dez salários mínimos e ela tem renda mensal na faixa de um a dois salários mínimos. Realiza alguns trabalhos por conta própria, pois faz mestrado com bolsa de estudos, e o responsável pelo sustento de sua família é seu pai. Thainã foi abordada na condição de jovem em situação de não trabalho por lazer, faz parte do grupo de jovens abordadas no parque público.

Thainã tem proficiência em inglês. Frequenta bibliotecas, cinemas, museus e parques públicos. Lê revistas, livros e notícias da *internet*. Costuma utilizar seu tempo livre para estudar, passear e estar com a família. Costuma viajar para o litoral, para outros estados brasileiros e também para o exterior. Tem um estilo musical eclético. É católica e não tem preferências políticas. Ingressou na escola aos quatro anos e, durante a educação básica, estudou por alguns anos em escola privada e outros em escola pública. Seu percurso escolar sempre foi de aprovação. Durante o ensino médio, estudava em período integral, porque a escola disponibilizava essa modalidade. Estudava para ingressar na faculdade e ter mais qualidade de vida. Sempre gostou de estudar e gostava de ir à escola pelos amigos. Durante o ensino médio, seu principal aprendizado foi o convívio interpessoal. Durante esse período, também praticava dança e não trabalhava. Desejava passar no vestibular e não fazia projetos de futuro porque preferia viver o presente.

Graduada em fonoaudiologia, atualmente cursa mestrado na área da Saúde numa universidade privada de São Paulo. Considera que, após a conclusão do ensino médio, a coisa mais importante na vida de um jovem é cursar o ensino superior. Acredita que está na atual situação porque teve a oportunidade de vir para São Paulo e passou no processo seletivo. Está satisfeita com sua vida atual porque está suprimindo necessidades e realizando seu projeto de concluir sua pós-graduação. Presta serviços como fonoaudióloga na modalidade *home care*. É autônoma, gosta do que faz e atua na área de formação.

6.3.5.1 Dialogando com Thainã

Thainã nasceu e cresceu no estado do Maranhão. Sua família parece bem estável tanto do ponto de vista psicossocial quanto econômico. E, desde a infância, foi um importante ponto de apoio. Foi abordada na condição de não trabalho por opção, no parque público.

Ela pode se dedicar exclusivamente aos estudos durante a educação básica e também praticava atividades artísticas. Considerando que o pai é um funcionário de nível médio, com uma renda na faixa de 5 a 10 salários mínimos, que sua mãe opta por se dedicar exclusivamente aos cuidados da família e o contexto em que vivem, percebemos que nesta conjuntura a renda familiar permite levar uma vida não luxuosa, mas confortável. E, além de nutrirem um bom relacionamento interpessoal, sua família parece investir em capital educacional e cultural, privilegiando o desenvolvimento cultural e econômico dos filhos, buscando proporcionar boas oportunidades neste ramo. Isso se faz notório quando a jovem diz que cursou parte do ensino médio em escola privada, que estudava em período integral e que, ao concluí-lo, pretendia prestar vestibular numa universidade pública, mas por esta estar em greve sua família a orientou a iniciar uma faculdade privada a fim de não perder tempo. E, após a conclusão de sua graduação, sua família investiu na vinda dela para São Paulo, pois havia o objetivo de cursar o mestrado na área da saúde e juntos consideraram que São Paulo era uma cidade mais promissora, tanto para a realização da pós-graduação quanto para inserção profissional.

Como se percebe que a família dela investe em capital educacional e cultural? Essa percepção deriva-se do fato de que sua família investia dinheiro, tempo e apoio emocional na sua formação cultural e intelectual ao investir e possibilitar que ela fizesse cursos de idioma, viagens internacionais e também atividades artísticas, que frequentasse espaços de atividades artístico-culturais, e que privilegiasse seus estudos visando tranquilidade e qualidade. Essa hipótese é reforçada quando consideramos que ela diz que, durante o ensino médio, estudava para poder ingressar numa universidade e para ter mais qualidade de vida. Isso significa que o apoio e o investimento familiar asseguram uma trajetória bem-sucedida? Não, mas ao menos ampliam as possibilidades.

Thainã é uma jovem bem-sucedida socialmente, pois, ainda que não ocupe um cargo profissional com *status* e prestígio, ela faz parte de uma minoria da população brasileira que chega à academia. De acordo com CGEE (2012), apenas 0.44% da população brasileira possui mestrado ou doutorado.

. Aos 27 anos, já está cursando o mestrado quando, de acordo com Abramo *et al.* (2013), apenas 14% da população na sua faixa etária estudam e apenas 19% dos jovens na mesma faixa etária possuem o ensino superior ou mais.

As oportunidades que a família proporciona aos jovens se mostram como um fator muito relevante para o delineamento de suas experiências sociais, embora não garantam que os jovens venham a ocupar posições sociais bem sucedidas. Pois, o esforço e o foco do jovem também se mostram como fatores decisivos, já que não basta ter as oportunidades; é importante saber aproveitá-las, se esforçar e persistir na busca dos objetivos traçados. Isso se evidencia no questionário, quando a jovem diz que sempre gostou de estudar e que mesmo nas horas livres costuma estudar por prazer. Vejamos seu depoimento:

Nossa... Quem é a Thainã? A Thainã agora é uma pessoa um pouquinho diferente de quando chegou a São Paulo. Até por todo esse processo de mudança, acho que sou uma pessoa um pouco mais madura, apesar de achar que em termos acadêmicos eu deveria ter esperado um pouquinho mais para entrar no mestrado.

Ah (risos)... Essa é uma das piores perguntas que alguém pode vir a fazer. A Thainã eu posso dizer que chegou aqui uma menininha, com o passar do tempo foi crescendo em todos os aspectos: profissional, psicológico, acadêmico. Eu mudei realmente bastante. Agora eu estou me sentindo um pouco mais madura, mas, ao mesmo tempo muito insegura em termos de decisões a serem tomadas. Encaro a vida como um desafio diário. Todo dia tô passando por provas. São Paulo é uma selva de pedra. Acho um desafio muito grande morar aqui. Pessoas diferentes todos os dias... Ultimamente a coisa mais importante na minha vida é a profissão! Porque eu decidi mudar para cá e correr atrás da minha carreira. Pensando numa frase que resume minha filosofia de vida, digamos: "Viver cada dia como se fosse único" e ponto.

Com relação à escola... minha escola durante o ensino médio foi muito acolhedora. Foi um dos lugares que eu aproveitei bastante. Não em termos de grade curricular, mas de acolhimento com os professores. Foi quando deu para aproveitar muito bem cada disciplina e cada professor de uma forma até um pouco mais próxima. Eu comecei numa escola pequena, depois mudei para uma escola bem grande. Mas, apesar disso, a única coisa que eu não esqueço é do acolhimento dos professores, a forma como eles transmitiam todo o conhecimento, a forma como eu me identificava com cada um nas suas particularidades, independente da disciplina foi fundamental. Até que a escola não tem influência na minha vida, eu aproveitei cada professor da sua forma, pois tive professores que realmente são marcantes até hoje, que apesar de passar anos sem vê-los, eu encontrei na rua e chegaram a me reconhecer. Foi bem gostoso o carinho que a gente teve durante as aulas e permanece...

Após a conclusão do ensino médio eu pensava em fazer faculdade em uma área em a qual eu me identificava bastante na escola que era ciências ou história, mas foi uma época de muita confusão, foi uma época que tinha muita fraude na faculdade pública, muita greve... Foram mais ou menos dois anos bem confusos e eu acabei indo para a faculdade particular porque minha família disse: - Ah não vamos esperar terminar a greve. Começa logo uma faculdade particular até para evitar todo esse processo, toda essa quebra . E aí eu acabei escolhendo a fonoaudiologia que é uma área bem diferente, mas não era especificamente o que eu queria na época. Mas acabei gostando bastante do curso, me identificando... Ingressei por curiosidade, para conhecer a profissão porque na época não fiz teste vocacional. Fiz vestibular para nutrição e fonoaudiologia, acabei passando nos dois. Na época a pontuação foi boa e eles pediram para eu decidir qual curso eu queria. Eu acabei indo para a Fonoaudiologia. Mas por uma questão puramente de curiosidade. Já que tem pessoas da minha família que seguem a área da saúde e eu sempre achei muito legal, me identificava com a parte do cuidar.

No questionário Thainã declarou que, durante o ensino médio, ia para a escola principalmente por causa dos amigos e que seu principal aprendizado foi o convívio interpessoal. Já em seu depoimento, indica que a escola foi um lugar que aproveitou bastante, não em termos conteudistas, mas em termos de relacionamento com os professores, pois extraiu o melhor de cada um deles com relação ao acolhimento e à forma como lecionavam. Apesar de dizer que acha que a escola não teve muita influência em sua vida, fica evidente seu gosto pelos estudos, o quanto a escola foi acolhedora e o quanto seus professores marcaram sua vida.

Com relação à sua escolha profissional, percebeu-se que suas primeiras perspectivas de formação profissional estavam associadas às disciplinas de história e ciências, das quais gostava durante o ensino médio. Ela escolheu uma profissão afim, já que optou pela formação em fonoaudiologia, que assim como ciências pertence à área das ciências biológicas. Ainda que diga que escolheu como ramo profissional por curiosidade, expectativa de se dedicar ao cuidar do outro e influência de parentes que já atuam em áreas afins, a influência da escola aparece. Mesmo que na experiência de Thainã, a escola tenha atuado como importante espaço de socialização, também influenciou seu gosto pelos estudos e sua escolha profissional.

Esses dados nos sugerem que, no caso de Thainã, os fatores mais importantes foram sua família – com o capital econômico e cultural que cultivavam, bem como o investimento na aquisição de capital educacional –, a escola e seu esforço pessoal para atingir seus objetivos. Mesmo que sua família tivesse lhe proporcionado uma boa estrutura psicológica, econômica e cultural e investisse em sua formação, se ela não tivesse valorizado e aproveitado cada oportunidade, ela poderia ter largado os estudos, evadido da escola e não ter a trajetória tão bem-sucedida e promissora que

tem aos 27 anos. Ela disse que acredita estar na atual situação porque, além de ter tido a oportunidade de vir para São Paulo, conseguiu passar no processo seletivo para o mestrado, o qual não costuma ser bastante concorrido. Ao definir como sua filosofia de vida viver cada dia como se fosse o último, pode-se inferir que ela é bastante empenhada, além de atuar com intensidade em seus projetos.

Logo, constata-se que, na experiência social de Thainã, aparecem como fatores decisivos: o capital econômico e cultural, assim como o investimento na aquisição de capital educacional e o apoio psicossocial de sua família, a escola, os objetivos, a persistência para alcançá-los e também a influência do território, conjuntura social e econômica sobre as possibilidades de inserção e participação social. É possível considerar que Thainã, além de ter um futuro profissional promissor, está bem inserida social e profissionalmente porque possui formação intelectual privilegiada, possui uma renda – fruto da bolsa de estudo e do trabalho autônomo que exerce – que lhe permite viver de forma confortável, tem um convívio social, mantendo relações satisfatórias com familiares e amigos e também está inserida na esfera do consumo. Essas colocações são baseadas no local que a jovem escolheu para ser entrevistada, uma importante cafeteria da Av. Paulista, a qual tem preços relativamente elevados e não é frequentada pela maioria dos jovens paulistanos. Considera-se que ela tem um futuro promissor, pois ela diz que trabalha apenas em *home care* por impedimentos legais relacionados à sua bolsa de estudo e por ela se declarar satisfeita com sua vida atual porque está suprimindo necessidades. Tudo isso demonstra que ela tem perspectivas profissionais mais audaciosas, as quais pretende alcançar após a conclusão da pós-graduação.

Thainã considera que sua vinda para São Paulo a fez crescer profissionalmente, psicologicamente e academicamente. Embora ainda se considere insegura para tomar algumas decisões. Ela observa que a vida é um desafio diário, em que luta para vencer cada obstáculo. Nessas colocações, percebe-se que ela destaca o reconhecimento das oportunidades que a conjuntura proporciona e se concebe como responsável por sua experiência.

Ao dizer que considera que após a conclusão da educação básica a coisa mais importante da vida de um jovem é ingressar no ensino superior e também ao dizer que atualmente a área profissional é a coisa mais importante de sua vida, ao ponto de mudar de estado e deixar sua família para investir em sua carreira, observamos que ela considera o aspecto profissional como crucial na vida de um jovem.

6.3.6 Perfil de Gabriela

Gabriela é uma jovem paulistana, branca, de 22 anos. É solteira e mora com sua mãe e irmãos. Sua mãe nasceu em Santa Catarina, possui ensino médio completo e trabalha como autônoma, por necessidade e oportunidade. Seu pai é falecido. Sua casa é própria. Tem dois irmãos. Não tem filhos. Sua família possui uma renda mensal na faixa de cinco a dez salários mínimos e ela não possui renda, pois ainda não trabalha. A responsável pelo sustento da família é a mãe. Foi abordada na condição de jovens em tempo livre por falta de opção³³.

Fala inglês. Frequenta teatro, cinema, parques públicos e clubes esportivos. Costuma ler notícias de Internet. Dedica seu tempo livre aos estudos. Gosta de viajar para Santa Catarina. Gosta de música sertaneja, samba, MPB e pop.

Começou a frequentar escola com 5 anos. Estudou a maior parte da educação básica em escola pública. Durante o ensino médio, estudava de manhã porque a tarde fazia o curso técnico de edificações e inglês. Estudava por motivação familiar, concebendo que educação é um bem que ninguém tira da gente. Seu maior aprendizado foi adquirir autonomia e responsabilidade. Não trabalhava porque priorizava os estudos. Seu principal desejo era ingressar no ensino superior, tinha projetos de se formar e ter estabilidade profissional e financeira. Considera que seus projetos se concretizaram porque está estudando, embora ainda não trabalhe.

Atualmente, cursa engenharia civil no Instituto Federal. Considera que, após a conclusão do ensino médio, a coisa mais importante na vida de um jovem é ingressar no ensino superior e/ou iniciar uma carreira. Acredita que está na atual situação porque a mãe sempre deu condições e ela aproveitou e se esforçou. Está satisfeita com sua vida atual, porque conseguiu entrar numa universidade pública no curso que queria e espera conseguir um bom trabalho. Nunca trabalhou porque priorizou os estudos e, atualmente, a faculdade é em período integral.

³³ Foi abordada numa agência de apoio aos trabalhadores onde, normalmente, as pessoas vão fazer homologação do desligamento da empresa ou procurar uma inserção profissional, embora tenhamos percebido que ela não estava à procura de trabalho na época da realização da pesquisa.

6.3.6.1 Dialogando com Gabriela

Gabriela é uma jovem que tem a mãe como chefe de família, pois o pai já faleceu. Sua mãe sempre proporcionou condições que permitiram que a filha se dedicasse exclusivamente aos estudos. A jovem nunca trabalhou porque sempre teve condições de se dedicar exclusivamente aos estudos e agora, como a faculdade é em período integral, torna-se difícil conciliar estudo e trabalho.

Percebe-se que Gabriela tem um capital educacional relativamente privilegiado em relação à maioria dos jovens, já que fala inglês e também conseguiu ingressar numa universidade pública, logo na sequência do ensino médio, mesmo tendo estudado em escola pública e pela opção de nunca ter trabalhado para se dedicar exclusivamente aos estudos. Apesar de ter estudado a maior parte da educação básica em escola pública, Gabriela conseguiu ingressar, logo após o ensino fundamental, numa escola pública que oferece cursos técnicos, dos quais se sabe que possuem processo de seleção via “Vestibulinho” e são bastante concorridas. Percebeu-se o incentivo da família aos estudos pelo fato de priorizarem os estudos, incentivá-lo e cultivarem a noção de que o conhecimento é um bem valioso.

Ela disse que estudava por motivação familiar, concebendo que a educação é um bem que ninguém tira da gente. Percebe-se a boa relação que a jovem estabeleceu com os estudos por meio do fato de que mesmo no tempo livre ela se dedica a estudar. No seu caso, observamos que não se trata de uma família economicamente tão privilegiada, mas que se trata de uma família que valoriza os estudos e busca estratégias para que a filha tenha um percurso escolar bem-sucedido. Ou seja, sua família não possui um capital econômico tão elevado, mas considera muito importante investir no capital educacional dos filhos. Vejamos o que ela diz:

Sou uma menina loira, alta, estudante de Engenharia Civil e que ainda não tenho certeza do que quero fazer da vida. Em termos culturais sou uma menina otimista que sempre tenta ver o lado bom das coisas e seguir pelo caminho que acho mais correto. Gosto de sair com os amigos e... sei lá... uma pessoa normal.

A influência da escola, principalmente durante o ensino médio na minha vida foi muito grande porque eu conheci pessoas. E grande parte dos meus amigos ainda são os do ensino médio. Foi no ensino médio que eu tive certeza de que eu queria continuar estudando. Por conta de professores, de amigos, por causa do curso técnico que eu fiz me deu vontade de continuar estudando. Ao

contrário da faculdade. Na faculdade eu já percebi que eu não pretendo emendar uma pós-graduação ou mestrado. Diferente do ensino médio que me deu essa vontade de continuar estudando, por causa de amigos, de professores... Foi uma influência muito grande.

Nessa fase, meu maior aprendizado foi ser responsável. Porque até o ensino fundamental eu estudava numa escola que tinha uma sala por série nem com 30 alunos. Era uma escola muito pequena. A diretora sabia seu nome, o nome da sua mãe, seu telefone e você não podia andar fora da linha. E no ensino médio eu fui para uma escola com 300 alunos. Muitas vezes o professor nem sabia de que sala você era. Você que tinha que tomar conta do seu nariz. Não tinha professor para ficar lembrando você de prova, de fazer lição de casa, não tinha nada. Então tinha de ser por conta própria. Então acho que ser responsável foi o que eu mais aprendi. A lidar com as minhas tarefas do meu jeito, sem ter alguém falando o que eu tinha que fazer.

Durante o ensino médio eu tive certeza de que queria continuar estudando porque eu fiz o curso técnico de edificações durante o ensino médio. No técnico eu percebi que eu gostava dessa área. Eu sabia que queria fazer engenharia, mas não sabia qual. E quando eu fiz o técnico de edificações percebi então que eu queria fazer engenharia civil.

Acho que foi o melhor que eu poderia ter feito para mim. Eu fiz engenharia, escolhi o ramo certo e justamente por isso eu tenho muitas opções. Eu posso seguir a área da engenharia, posso trabalhar em banco, trabalhar em consultoria. É nessa parte que eu ainda não me defini. Sei que eu fiz a engenharia certa porque eu gosto da engenharia civil. Mas, eu não decidi se é com isso que eu vou trabalhar. Eu gosto, mas exatamente pela área já não estar muito bem eu não sei se eu vou conseguir me formar e me estabilizar nessa área. Posso ir para outros ramos. Posso trabalhar em banco ou em consultoria e talvez ter um sucesso melhor economicamente falando nessas áreas.

No meu tempo livre eu namoro um menino que eu conheci no ensino médio e fez o técnico comigo. Geralmente, durante o ano letivo, eu tenho que estudar, estou fazendo algum trabalho... Já agora nas férias saio, vou na casa de algum amigo... A gente se encontra, faz churrasco. Ou então, se não tenho nada programado, num domingo chuvoso, por exemplo, eu fico em casa assistindo filme.

Gabriela valorizava muito a escola durante o ensino médio, não pela formação que recebeu em termos de conteúdo, mas pelas relações interpessoais que estabeleceu com professores e amigos e pela dinâmica da escola que estimulou o desenvolvimento de sua autonomia.

O que se infere de sua fala é que a escola onde estudou durante o ensino médio era diferente daquela em que estudou durante o ensino fundamental. Seus funcionários não cultivavam uma relação pessoal com os alunos. Era uma escola mais impessoal e menos rigorosa. Por não impor tantas regras, dava margem à autonomia dos alunos. Isso fica claro quando a jovem diz que cada um tinha de cuidar do próprio nariz. No caso da Gabriela, ela desenvolveu sua autonomia e responsabilidade, dedicando-se aos estudos e focando no seu objetivo de ingressar no ensino superior. A esse respeito, Dubet (2008, p. 95) diz:

Além dos conhecimentos, das competências e de sua utilidade social, a escola produz um bem educativo particular que é a formação dos indivíduos como sujeitos capazes de dominar sua vida, e construir suas capacidades subjetivas de confiança em si e de confiança em outrem. Essa aprendizagem resulta menos dos saberes adquiridos do que do seu modo de transmissão e do estilo educativo escolhido pela escola. Não somente uma escola justa deve ser útil à integração social dos alunos, mas ela deve formar os sujeitos de uma sociedade democrática e solidária. É nesse sentido que é preciso entender a igualdade individual das oportunidades.

Superando o âmbito da escola, no qual Dubet (2008) considera que deve haver igualdade de oportunidades de ingresso e permanência, o autor reconhece que a escola tem algumas funções, dentre as quais: formar o indivíduo para dirigir a própria vida, constituir uma sociedade democrática e solidária e contribuir para a integração social – entendida como inserção e participação social.

Quando Dubet (2008, p. 97) defende que a escola deve contribuir para a integração social, ele não está fazendo apologia ao conformismo e à manutenção da ordem vigente, e sim se referindo à necessidade concreta de preparar os indivíduos para serem inseridos e participarem da sociedade de modo que possam ter boas condições de vida.

Quando Gabriela se refere à influência do ensino médio em sua vida, nota-se que ela atribui muita relevância a essa fase de sua escolarização pelos relacionamentos interpessoais que estabeleceu com amigos e professores. Ela não relata que as aulas em si foram importantes. Depois, ela diz que esta fase também foi muito importante porque lhe deu clareza de que queria continuar estudando e a certeza do ramo profissional no qual queria se formar. Mas estas convicções não parecem ter sido geradas no âmbito da escola de ensino médio regular em que estudou. Recorde-se que ela disse o quanto ficava solta e teve de aprender a se virar sozinha nessa fase. Entende-se que suas convicções se devem mais à escola onde fez o curso técnico do que à escola onde cursou o ensino médio regular. E ela frisa que toda a relevância que atribui a essa fase se deve ao apoio dos professores, amigos e do próprio curso técnico que realizou.

Suas falas demonstram não só que foi na escola onde realizou o curso técnico que construiu suas perspectivas de futuro, definindo que queria dar continuidade aos estudos e a área em que pretendia fazer carreira, como também ela estabeleceu relações interpessoais muito interessantes, como os amigos e o namorado, o qual mantém até hoje.

O ensino médio regular parece ter influenciado em sua trajetória no sentido de fazer com que percebesse a necessidade de assumir as rédeas de sua vida, fazer suas escolhas, já que não havia alguém lhe dizendo o que devia fazer. Mas é a escola do curso técnico que se mostra determinante em sua história, delineando aspectos muito importantes de sua vida, como o âmbito social: amigos e namorado; e também o âmbito acadêmico e profissional: área de formação e atuação profissional.

Portanto, na trajetória de Gabriela os fatores que vão aparecer como mais influente é sua família – como suporte emocional, financeiro e cultural, orientando sobre a importância dos estudos e dando-lhe condições de se dedicar exclusivamente a eles –; e a escola de curso técnico que a ajudou a delinear seu projeto de vida de ser uma engenheira civil. Embora a escola de ensino médio regular tenha feito com que despertasse para importância de ter autonomia.

A experiência de Gabriela ilustra o caso das famílias que, apesar de não possuir um capital econômico e cultural tão privilegiado, investem nos estudos dos filhos, visando à aquisição de um bom capital educacional. Apesar de sua família não ter a mesma renda da família de Claudio e de seu pai já ser falecido, ambos receberam de suas famílias estímulo e suporte financeiro para se dedicar exclusivamente aos estudos e buscaram aproveitar as oportunidades que tiveram. Um procedente da escola privada e outro da escola pública, mas os dois puderam se dedicar aos estudos e, apesar de ainda não exercerem uma atividade remunerada, têm um futuro profissional promissor. Embora Gabriela tenha uma preocupação que não ocorre a Claudio: a necessidade de ter estabilidade profissional e econômica. Isso pode estar associado às condições econômicas de sua família.

6.4 Por dentro do caleidoscópio: o que emerge das experiências sociais dos jovens entrevistados?

As narrativas das histórias de vida dos seis jovens entrevistados nesta pesquisa sugerem que as condições mais vulneráveis são daqueles jovens que, além de terem um capital econômico e cultural limitados, não referem o apoio da família ou de outras

peessoas que promovessem sua autoestima, apostassem em seu potencial e estimulassem a busca da realização de seus sonhos. De forma que, esses elementos possibilitam aos jovens cultivarem seus sonhos, acreditarem neles e terem forças para buscar realizá-los, possibilita que sejam jovens com perspectivas de futuro e depois consigam realizá-las. Neste sentido, os capitais econômico e cultural das famílias e a subjetividade dos jovens aparecem como fatores relevantes nas experiências sociais juvenis.

Socialmente, interiorizou-se a concepção de que eram papéis da escola a socialização, a aprendizagem de papéis e o *status*. Atualmente, parece ocorrer mais um confronto com a diversidade de orientações e a autoconstrução da experiência. Face à grande complexidade social e à multiplicidade de orientações que recebem, às múltiplas lógicas de ação a que são submetidos, em vez de socialização passiva enquanto interiorização de papéis – como ocorria outrora –, atualmente parece ocorrer um processo mais ativo no qual os estudantes recebem algumas orientações, trazem sua subjetividade e buscam significar sua experiência e se motivar (SILVA, 2000; GRACIOLI, 2006; BARBOSA, 2007).

Hoje, os estudantes não são apenas estudantes; eles demonstram que são também jovens e que sua subjetividade deve ser considerada. Emerge a coincidência da condição de jovem e de estudante e isso demanda grande esforço por parte dos professores, pois, para estudar, os jovens exigem ver utilidade nos estudos, tanto que os percursos escolares são favorecidos quando as famílias estimulam, investem e dão sentido aos estudos dos filhos. E os jovens desenvolvem as mais diversas visões sobre a escola. Uns enaltecem os relacionamentos interpessoais, outros desvalorizam a formação acadêmica recebida, mas destacam a importância da promoção da autoestima promovida por alguns professores, alguns não atribuem relevância à escola e poucos enaltecem a formação acadêmica que recebem.

A motivação é viabilizada quando alguma razão dá sentido ao processo, por isso é mais fácil os jovens do topo das hierarquias sociais significar sua escolarização e encontrar motivações para estudar do que aqueles das classes populares, para os quais os diplomas são desvalorizados, pois não conseguem estabelecer uma utilidade para os estudos. Enquanto os jovens do topo das hierarquias sociais conseguem estabelecer relações entre seus esforços e as posições sociais a galgar, já que têm maiores e melhores possibilidades de integração e mobilidade social. Como ocorre no caso de Claudio. Ainda que, mesmo famílias com menor capital econômico e cultural,

como nos casos de Thainã, Diane e Gabriela, quando ocorre a valorização dos estudos, há o investimento na aquisição do capital educacional isso viabiliza uma formação acadêmica e, conseqüentemente, uma carreira mais promissora. Lembrando que tudo isso contribui para experiências sociais mais bem sucedidas, quando se vive em uma sociedade do consumo.

A significação da experiência escolar é viabilizada por uma espécie de integração subjetiva no mundo escolar, que consiste na aproximação entre as culturas escolares e as culturas sociais. Tal movimento é favorecido pela mobilização do indivíduo e de sua família. Mas a experiência escolar, enquanto experiência subjetiva de formação de si ocorre diante de um contexto de distribuição desigual dos recursos culturais e sociais. Porém, mesmo quando ocorre um hiato entre a cultura social e a cultura escolar, mas há a promoção da autoestima do jovem, este consegue imprimir significado à experiência escolar e construir projetos de vida, perspectivas de futuro, como nos casos de Rodrigo e Gabriela.

Há ainda os casos de famílias que além de não possuírem capital econômico e cultural privilegiados, não investem no capital educacional dos filhos. Nestas circunstâncias, parece ocorrer uma forte desconexão entre os gostos e interesses dos jovens das camadas populares, pois, sem perspectivas de ingressar em boas universidades ou terem uma boa inserção profissional, não percebem utilidade em seus estudos. Por isso, os jovens das camadas populares tendem a engajar sua personalidade e inteligência em atividades não escolares, formam-se paralelamente à escola e buscam se adaptar à vida escolar, não se integrando a ela. Talvez por isso, Amanda não atribua relevância à sua formação no ensino médio.

O investimento familiar nos estudos dos filhos é fundamental, uma vez que “[...] é a extensão e o nível da educação de base que exercem o papel mais determinante no crescimento e no desenvolvimento”. (FITOUSSI apud DUBET, 2008, p. 79). Quanto maiores forem os investimentos familiares nos estudos dos filhos, maiores são as possibilidades de êxito escolar e social.

Dependendo do conhecimento que têm do sistema escolar, seus códigos e regras implícitas, os filhos são guiados de maneiras mais ou menos eficazes. As famílias mais abastadas manejam melhor as estratégias e têm mais recursos para investir. As famílias ambiciosas (geralmente são famílias emergentes que, se não são tão privilegiadas do ponto de vista do capital econômico, possuem relativo capital cultural, ou o estão buscando), se mobilizam eficazmente em favor do êxito, mesmo

que isso implique sacrifícios. Isso fica evidente nas histórias de vida de Thainã, Diane e Gabriela. Já as famílias desprovidas economicamente, culturalmente e socialmente “[...] não sabem como agir ou pensam que isso não é de sua competência”. (DUBET, 2008, p. 31). É o que observamos na história de vida de Amanda.

É nesse sentido que é possível observar experiências improváveis de sucesso escolar, quando mesmo o aluno não possuindo uma origem econômica privilegiada consegue um percurso escolar de êxito e uma boa posição social, pois sua família investe de tal maneira em seus estudos que o jovem acaba por interiorizar que é dessa maneira que poderá ascender socialmente. E assim, concretiza os seus objetivos. Isso se evidencia muito nas narrativas de Thainã, Diane e Gabriela. Essas constatações não configuram apologia à meritocracia, mas no diagnóstico de que, embora essa regra não se aplique ao grosso da sociedade, a subjetividade pode favorecer experiências sociais melhor sucedidas, driblando a conjuntura socioeconômica desfavorável.

Nesta direção, Dubet (2008), afirma que as condições das igualdades das oportunidades não podem se consolidar numa sociedade desigual. O autor pontua que as famílias dos diversos grupos sociais e culturais incutem nas crianças, desde cedo, atitudes e competências cognitivas e verbais mais ou menos compatíveis com as expectativas da escola, de acordo com a valorização que dão aos estudos. Daí a maior familiaridade dos alunos das classes mais favorecidas com a cultura escolar: eles já ingressam na escola com um vocabulário mais denso e um repertório cultural maior que facilita o aprendizado. Seria uma familiaridade natural da cultura de berço dos alunos das classes mais favorecidas com a cultura escolar.

Acerca das desigualdades das oportunidades Dubet (2008) entende que não é apenas questão de desigualdades de remuneração dos indivíduos ou dos diferenciais da qualidade da oferta escolar, mas também das famílias para saber utilizar adequadamente essa oferta. O autor nos alerta que ainda que felizmente a escola não seja um verdadeiro mercado; ela pode funcionar como um, no sentido de que:

[...] nela os bens escolares têm valores e utilidades diferentes, e os usuários, que também são cidadãos, devem ter a possibilidade de nela se situar e de identificar seus mecanismos. Para não ser muito injusto, um mercado deve se atribuir regras de publicidade e de transparência. É preciso saber o que ‘valem’ e o que podem ‘render’ as diversas habilitações e as diversas formações, sejam quais forem as condições de sucesso e os riscos de fracasso [...] Os que veriam aí uma abdicação diante ‘do consumismo liberal’ têm somente de observar as estratégias dos pais ‘esclarecidos’, dentre os quais os professores não são, aliás, os menos ativos. (DUBET, 2008, p. 65).

Quando compara o funcionamento do sistema escolar ao de um mercado, Dubet (2008) parece se referir ao fato de que, quando as famílias sabem avaliar adequadamente os recursos (econômicos, culturais e sociais) que têm e as possibilidades de oferta, conseguem escolher estratégias que favorecem percursos escolares bem-sucedidos.

Parece ser o caso de migrantes que vieram para São Paulo e trabalharam arduamente como operários, mas sacrificaram a renda familiar em nome dos estudos dos filhos e estes agora são bem sucedidos cultural, social e economicamente ou estão em movimento de ascensão, pois conseguiram ingressar em boas universidades e conseguiram bons empregos ou têm uma carreira promissora em vista. É o que observamos nos casos de Diane, Rodrigo e Gabriela.

Nesse sentido, Dubet (2008) propõe a igualdade distributiva das oportunidades, pois entende que se deve zelar pela equidade da oferta escolar, dando mais aos menos favorecidos, visto que, cultural e psicologicamente, os mais favorecidos têm mais facilidades no jogo escolar porque conhecem as sutilezas dos jogos hierárquicos entre os estabelecimentos, habilitações e orientações. O autor sugere que, durante a educação obrigatória, não deve haver seleção meritocrática e deve se garantir um bem escolar comum, partilhado por todos, independente do mérito, uma cultura comum.

No caso dos jovens pesquisados, com exceção dos jovens vendedores, os grupos não apresentam diferenças gritantes de capital econômico, mas percebe-se entre eles diferenças significativas de capital cultural e educacional. Isto se evidencia nos hábitos de frequência, no conhecimento de outros idiomas, nas viagens que costumam fazer, nos cursos paralelos que fizeram durante a educação básica etc. Interessante que duas jovens fizeram curso técnico e estão bem sucedidas (Diane e Gabriela), que apesar de não trabalharem no momento conseguiram definir sua escolha profissional ainda durante o curso técnico, cursar uma faculdade e ter uma carreira promissora.

Comparando condições de estudo heterogêneas, Dubet (2008, p. 57) observa que o fato de as condições serem ou não favoráveis aos estudos influenciam o rendimento dos estudantes. Nesse caso, exercem influência fatores como: os recursos econômicos das famílias, os tamanhos das famílias, o tamanho e localização de suas moradias, o tipo de escolas a que têm acesso e as condições de estudos criadas pelas famílias, mais especificamente.

Dubet (2008) aborda também a injustiça fruto do mapa escolar, que acaba por promover as desigualdades sociais e espaciais e até a segregação étnica por reservar aos grupos desfavorecidos condições de estudo fracas que acentuam sua fragilidade. Não há como desconsiderar que um estudante que só estuda, que mora no sistema de moradia estudantil só para estudar e ainda é sustentado pela família ou por bolsas estudantis, tem vantagens sobre o estudante que não tem uma condição financeira favorável, não mora perto de boas escolas e estuda numa escola ruim ou gasta muito tempo e energia no deslocamento até escolas melhores.

Não é possível deixar de ponderar que jovens que têm mais recursos investidos em seus estudos (desde materiais didáticos, condições de estadia, tipo de escola até a ocupação), que pertencem a famílias menores ou mais ricas, que moram em regiões mais centralizadas, onde têm acesso às melhores escolas ou ao transporte que permita o acesso às boas escolas, possivelmente têm maiores condições de obter percursos escolares mais exitosos e, assim, depois colher os frutos desses percursos bem sucedidos.

Exemplo disso é a quantidade de estudantes da universidade pública que não trabalham, nem estão procurando, o número de jovens que se deslocam até São Paulo para estudar e trabalhar e o relato de um dos jovens pesquisados ao dizer que seus projetos estão se realizando porque estuda numa universidade que proporciona bolsa de estudos, moradia etc.

Vale ressaltar que, embora Thainã e Diane tenham estruturas familiares parecidas, terem quase o mesmo número de irmãos e uma faixa de renda familiar igual, a conjuntura em que ambas cresceram foi determinante na trajetória de cada uma e, possivelmente, os frutos dessa influência se reproduzem até hoje na história de vida de ambas.

Quando observado que, apesar da mesma renda familiar, uma morava no nordeste e o pai apenas trabalhava num emprego de nível médio e tinha a mesma renda da outra que cresceu em São Paulo, com pai e mãe trabalhando em empregos de nível superior para obter renda igual, inferimos que no Nordeste o custo de vida é menor e que aqui em São Paulo, onde a competitividade profissional e econômica é mais acirrada. Como reflexo disso, basta considerar que, com a mesma renda familiar, uma estudou em colégio particular, sempre teve atenção exclusiva da mãe, fez viagens internacionais e pode vir para São Paulo subsidiada pela família para se dedicar à pós-graduação, embora seja muito esforçada, disciplinada e hoje trabalhe e

se sustente. Já a outra ingressou ainda bebê na escola pela necessidade da mãe trabalhar fora, começou a trabalhar mais precocemente, sempre estudou em escola pública e seus estudos se interromperam após o ensino superior. O que isso significa?

Pode-se dizer que, efetivamente, os recursos econômicos e o capital cultural das famílias, juntamente com o apoio psicossocial, mostram-se como fatores determinantes nas experiências sociais dos jovens, influenciando muito no capital educacional que poderão adquirir e também nas experiências culturais. O padrão de inserção profissional e a posição no domicílio também foram fatores determinantes nas experiências sociais dos jovens ouvidos.

Percebe-se o quanto uma conjuntura com nível de vida mais baixo, no caso o nordeste, permitiu a uma jovem com renda igual a uma jovem paulistana ter uma formação e uma carreira mais promissora. Nesse sentido, a questão da territorialidade também exerce influência sobre as experiências sociais juvenis.

No caso de Rodrigo, apesar de ter crescido na mesma cidade que Diane, de ser negro e de seus pais terem uma escolaridade menor que os pais de Diane, sua família tem uma renda maior. E também há a diferença de que a renda maior advém apenas do trabalho do pai nos negócios da família, enquanto na família de Diane, pai e mãe trabalham.

Interessante observar também que, apesar da família de Rodrigo ter uma renda maior do que a da família de Thainã, nunca teve condições de pagar uma escola particular, tampouco a faculdade. Novamente, evidencia-se o custo de vida das diferentes cidades brasileiras.

No caso de Thainã, fica bem clara a presença incisiva de sua família para não perder tempo e ir logo para uma faculdade particular em vez de ficar esperando e arriscando até entrar numa universidade pública. O que leva a crer que o fator econômico não era um impedimento para tal realização. Já no caso de Rodrigo fica muito claro que só conseguiu realizar o sonho de fazer a faculdade desejada porque trabalha para se sustentar e ainda a empresa paga metade do curso. Ou seja, no caso dele, diferente do de Thainã, a renda familiar não permitia concretizar o ingresso na universidade naquele momento.

Ainda que nos três casos nenhum dos jovens tenha a responsabilidade de trabalhar para sustentar a família, pois os pais assumem tal responsabilidade, vemos que outras variáveis trazem delineamentos diferentes para cada trajetória. Mas, nas

três, o fator da migração para a cidade de São Paulo como uma cidade de oportunidades educacionais e profissionais aparece.

No caso do Claudio, ainda que a renda de sua família esteja na mesma faixa salarial que a renda da família de Rodrigo, que ambos sejam homens jovens que cresceram na mesma cidade, alguns fatores diferenciam suas experiências. Rodrigo é negro, ingressou precocemente no mundo do trabalho, sempre estudou em escola pública, agora estuda em uma universidade privada, seus pais são migrantes e possuem apenas o ensino fundamental. Já Claudio é branco e, apesar de já exercer atividades práticas em sua área de formação³⁴, nunca trabalhou de forma remunerada, sempre estudou em escola privada, estuda atualmente em universidade pública, seus pais são paulistanos e possuem ensino superior.

Parece que o fato de ser branco e de sua família estar a mais tempo em São Paulo possibilita um capital cultural e educacional maior. Se observarmos todos os depoimentos, comparativamente, exceto o caso de Thainã que já chega aqui numa condição diferente, já direcionada e subsidiada por sua família para fazer pós-graduação, parece haver uma relação tempo x maior capital. De modo que, nos casos dos jovens cujos pais nasceram em São Paulo, parecem ter melhores condições do que os jovens cujos pais são migrantes e estes têm condições melhores do que os jovens que migraram para São Paulo, à procura de emprego e estudo. É o caso de uma das jovens vendedoras, que, apesar de vir do Maranhão para São Paulo e estar fazendo faculdade, ainda atua no comércio, sem vínculo empregatício e sem direitos trabalhistas.

Claudio parece ser o jovem com maior capital cultural e também econômico. Basta observarmos que ele é o único jovem que nunca trabalhou e mesmo agora, já quase concluindo o ensino superior, pode continuar optando por se dedicar exclusivamente a estudar e às atividades experimentais não remuneradas, pois sua família lhe sustenta. E se também considerados seus hábitos de consumo e cultura, assim como suas colocações, percebemos claramente que ele teve acesso não só a serviços e bens privilegiados, mas a uma formação acadêmica privilegiada durante o ensino médio.

³⁴ Trata-se da opção do jovem de atuar no Laboratório de Psicologia para adquirir experiência, compreender melhor sua área, por questão de formação e não por remuneração. O jovem faz questão de salientar que nunca trabalhou porque nunca precisou nem procurar.

Portanto, as condições materiais, financeiras, culturais e psicológicas que sua família lhe proporcionou foram fundamentais para o delineamento de sua experiência. Além disso, ele valorizou e aproveitou as oportunidades que teve, dedicando seu tempo ao estudo de psicologia, educação e sociedade, procurando aprofundar sua formação. Pois, como é possível observar no noticiário, ele poderia ter escolhido qualquer outro caminho, como se dedicar exclusivamente a usufruir os benefícios que poderiam ser obtidos pela condição social de sua família na forma de diversão, viagens, ocupar a posição “nem, nem, nem”, a criminalidade, ou qualquer outra possibilidade. (CASSIANO, 2012; COSTA, 2012; BRANDÃO e CUNHA, 2011).

Na trajetória de Claudio, além das condições financeiras, culturais e sociais de sua família, que favoreceram muito sua formação, a escola em que teve condições de estudar também aparece como fator influente sobre sua experiência. E isso fica bem claro quando ele cita que as aulas de história e filosofia durante o ensino médio foram determinantes para constituição de sua visão de mundo e para sua escolha de ramo de formação e atuação profissional.

Inversamente, no caso de Amanda, a escola não foi determinante em sua trajetória. Ao contrário dos demais jovens, a família de Amanda possuía capital econômico e cultural muito limitado. A jovem inseriu-se profissionalmente precocemente para ajudar no sustento de sua família, não teve oportunidade de estudar em boas escolas nem de fazer outros cursos. Além do escasso repertório cultural e social que recebeu de sua família e da impossibilidade de adquirir um bom capital educacional, sua experiência se delineou em função da gravidez indesejada durante a adolescência. A gravidez mudou drasticamente sua posição no domicílio e essa foi morar com o companheiro e o filho na casa da sogra, tendo de trabalhar para sustentar a família, o que só aumentou sua vulnerabilidade a uma inserção profissional precária.

Para Pochmann (2000, p. 35), “[...] a trajetória profissional do jovem tende a ser mais instável, com acúmulo das mais diversas experiências profissionais”. Pois, as principais características do mercado de trabalho atual são: a flexibilização das relações de trabalho e a precarização profissional.

Segundo Pochmann (2000), a dinâmica demográfica, associada à situação do mercado de trabalho, influencia os itinerários de transição do jovem do sistema escolar para o sistema produtivo e é importante analisar o padrão de inserção ocupacional para compreender a situação dos jovens no mercado de trabalho. Segundo o autor, o

padrão de inserção ocupacional se refere à passagem da situação de inatividade (entendida na área econômica como o pertencimento ao sistema escolar) para o mercado de trabalho, quer através de alguma colocação profissional, quer na situação de desemprego (procura por um posto de trabalho).

Ainda segundo Pochmann (2000), existem três elementos principais vinculados ao padrão de inserção profissional; são eles: fim dos estudos no sistema de ensino, ingresso no mercado de trabalho e a mudança de residência – geralmente associada à constituição de uma nova família. Considerando essas variáveis associadas ao padrão de inserção profissional, pode-se pensar que o padrão de inserção profissional pode variar conforme a situação econômica do jovem. Jovens de famílias com renda mais altas, tendem a ter maiores possibilidades de permanecer mais tempo se dedicando somente aos estudos e a ingressar mais tarde no mercado de trabalho.

Para Pochmann (2000), quando o jovem busca inserir-se no mercado de trabalho suas perspectivas profissionais são limitadas, pois, na maior parte das vezes, as possibilidades consistem em postos de trabalho precário. Fatores como esse são condicionantes sobre as experiências profissionais dos jovens. De modo que a identificação do padrão de inserção profissional pode auxiliar na compreensão das diferentes experiências da população jovem na sociedade. (POCHMANN, 2000, p. 53).

Essa questão do padrão de inserção ocupacional se confirma quando comparamos as histórias de vida de Rodrigo e Amanda. Ambos ingressaram precocemente no mercado de trabalho, pelas dificuldades financeiras de suas famílias. Mas enquanto o primeiro, ingressou numa grande empresa do ramo de seguros e que lhe fornece perspectivas de crescimento profissional, efetivando-o e financiando metade da mensalidade de sua faculdade, a segunda ingressou no mercado no ramo do comércio, sem direitos trabalhistas e ainda engravidou e teve que abdicar de seus projetos de vida em razão do filho e submete-se à inserções profissionais precárias pela falta de qualificação, necessidade de sustentar sua família e pela dificuldade de buscar formação.

O principal ponto de destaque na trajetória de Gabriela em comparação com a dos demais jovens são suas preocupações com o futuro. Ao mesmo tempo em que diz que tem certeza de que se formou na área correta, que se diz realizada por ter ingressado numa universidade pública graças às condições que sua mãe lhe proporcionou e pelo seu esforço e que tem a perspectiva de conseguir um bom

trabalho, ela também afirma que, apesar de formada num curso específico, ela não sabe o nicho em que vai atuar pela instabilidade do mercado. Ela avalia criteriosamente o mercado e avalia que talvez seja mais bem sucedida economicamente fazendo isso ou aquilo. E ela não diz que vai depender da colocação que vai conseguir, mas que ela ainda não definiu onde pretende se colocar. O que podemos inferir dessas informações? Inferimos que ela, diferente da grande maioria dos jovens, tem um projeto claro, objetivo e busca avaliar a conjuntura social para sua realização e consegue até pensar na rentabilidade de sua formação. Ela parece se apropriar do seu destino. Não que esteja imune aos condicionamentos socioeconômicos e culturais. Porém, entre todos os jovens pesquisados, parece ser aquela que melhor manuseou os recursos econômicos, culturais e sociais de que dispunha a fim de forjar uma *performance* escolar bem sucedida e adquirir um capital educacional, que lhe proporcionasse obter um diploma de nível superior e uma carreira mais rentável. Dentre as lógicas de ação presentes na conjuntura social, ela parece ser aquela que mais conhece e domina as regras do jogo, escolhendo melhor suas estratégias de atuação.

As histórias de vida de Diane, Thainã e Gabriela demonstram que mesmo não possuindo capital econômico privilegiado, se as famílias possuírem capital cultural ou social ou investirem na aquisição dos mesmos e do capital educacional pelos filhos e os apoiarem, promovendo sua autoestima possibilitam aos jovens constituírem subjetividades consistentes e capazes de gerir as múltiplas lógicas de ação, desenvolver suas estratégias, construir seus projetos de vida e buscar concretizá-los. O caso de Amanda é o oposto, oriunda de uma família com baixos capitais econômico, cultural e social, não teve sua autoestima promovida, engravidou precocemente e tem de se submeter a apenas trabalhar em emprego precário para sustentar o filho.

A história de Rodrigo está na contramão. Negro e pobre, com uma família de baixo capital econômico e cultural, encontrou na escola a promoção de sua autoestima, que o fez acreditar nos seus sonhos e realizá-los. Sua estratégia foi muito peculiar, pois por meio da inserção social precoce numa grande empresa, ingressou na universidade tão sonhada e hoje trabalha efetivado na área de formação. A história de vida de Claudio é o exemplo da família com privilegiado capital econômico e cultural, que consegue proporcionar a aquisição de um bom capital educacional para o filho.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa surgiu do incômodo provocado por uma afirmação determinista de um documento oficial, segundo a qual a escola de ensino médio determina o destino social dos jovens. Buscando compreender se isso ocorria ou não, aventava-se a hipótese de que a destinação social dos jovens e suas experiências sociais não dependem exclusivamente do percurso escolar durante o ensino médio, mas estão inter-relacionadas com fatores econômicos, culturais e sociais, tais como: situação financeira, situação ocupacional, posição no domicílio, estado civil e as próprias crenças e valores.

A hipótese se confirmou em parte e agora os dados nos fornecem informações mais precisas. Verificou-se que a situação financeira, ou seja, o capital econômico da família interfere nas experiências sociais dos jovens, juntamente com o capital cultural e o apoio psicossocial que fornecem. A situação ocupacional também interfere, mas de forma variável. Há casos em que por não precisar trabalhar a formação acadêmica, cultural e social dos jovens são favorecidas, estes podem obter uma formação profissional com mais comodidade e obter carreiras mais promissoras. E há casos em que ocorre justamente o oposto, pela inserção profissional precoce, o indivíduo consegue acessar a universidade e ter certa estabilidade profissional e financeira. Há ainda casos em que apesar da inserção profissional precoce, outros fatores como uma gravidez indesejada dificultam a conclusão de projetos de vida. Neste último caso, o fator determinante não é o trabalho, mas a alteração da posição no domicílio que, muitas vezes, está atrelada à alteração de estado civil. Verificou-se também que as crenças e valores denominados após a pesquisa empírica: subjetividade e projetos de vida também são determinantes, permitindo gerir as múltiplas lógicas de ação, desenvolver estratégias e buscar a concretização dos projetos.

Apesar de não ser o escopo de esse trabalho discutir a formação que deve ser promovida no ensino médio, considera-se que a oferta de um ensino médio de elevada cultura seria ideal para todos os jovens, mas esta alternativa não se faz palpável na atual conjuntura socioeconômica do país, com os jovens vivendo nas mais diversas desigualdades sociais. Defendo a oferta de uma cultura comum para todos, pois acredito que se o Ministério da Educação estabelecer normas no sentido de que toda escola de ensino médio deve assegurar as mesmas aprendizagens pode-se caminhar rumo a uma condição educacional um pouco mais justa. Neste sentido,

concebe-se a oferta do ensino médio integrado ao ensino médio regular em horários distintos e com currículos independentes, como uma alternativa viável, pois ao contrário da crença de que o ensino técnico tem o caráter de terminalidade, as histórias de vida de Diane e Gabriela, além das histórias de muitos alunos que posso acompanhar na rede pública de ensino, ilustram que o ensino técnico pode até favorecer a chegada à universidade e a obtenção de uma carreira promissora, ajudando a elucidar a escolha da carreira ou, ainda, permitindo a inserção profissional e, por meio desta, o acesso ao ensino superior, além da ampliação dos capitais educacional, cultural e social. Sobretudo, para jovens cujas famílias possuem escassos capitais econômico e cultural.

Percebeu-se uma forte relação entre o percurso escolar e o percurso social dos jovens após o ensino médio com relação aos relacionamentos interpessoais. Rodrigo, Diane, Thainã e Gabriela enfatizaram a importância dos relacionamentos estabelecidos nesta fase e que perduram até hoje com professores, amigos ou namorado(a). Rodrigo e Gabriela até hoje mantém relações afetivas com pessoas que foram amigas durante o ensino médio. Rodrigo e Diane também destacam a influência da promoção da autoestima realizada por alguns professores durante o ensino médio para a realização de seus projetos de vida. Um fator intrigante, porém, que não pode ser explorado neste estudo é a divergência entre a importância dada à formação que é promovida durante o ensino médio, pois depois de concluírem a valorizam mais do que enquanto ainda são estudantes (BACIANO, 2011).

Já no caso de Claudio percebeu-se uma forte influência acadêmica e moral da escola, pois ele explicita que pelas aulas de história e filosofia constituiu sua visão de mundo e também fez sua escolha profissional, ambas voltadas para as questões sociais. Já no caso de Amanda, ela declara que a escola contribuiu apenas no sentido de ensinar o trato com as pessoas. Não aponta contribuições acadêmicas e morais à escola. Diz que se constituiu embasada na estrutura familiar, que por ser limitada em termos econômicos, culturais e sociais não possibilitaram que lograsse uma experiência social satisfatória, pois tem vivido inserção social e profissional precárias. O que foi agravado pela gravidez indesejada precoce e mudança na posição de domicílio.

Constatou-se que a construção de projetos de vida e as perspectivas de futuro dos jovens dependem do contexto psicossocial da família e da sua condição

econômica e cultural. A pesquisa demonstrou que quando a família se mobiliza para estimular os estudos dos filhos, acreditam em seu potencial e promovem sua autoestima, favorece experiências sociais mais ricas e promissoras, como no caso de Diane e Gabriela, cujas famílias apesar de não possuírem capitais econômico e cultural elevados, apoiaram as filhas e, de alguma forma, contribuíram para que ampliassem seu capital cultural e educacional, desenvolvendo nelas o gosto pelas atividades artístico-culturais, pelo estudo e possibilitando que obtivessem formação em nível superior e ampliação das perspectivas profissionais.

Neste sentido, o apoio psicossocial das famílias contribui para a constituição de subjetividades mais consistentes, mais preparadas para lidar com a realidade e, face às múltiplas lógicas de ação, desenvolver suas estratégias e construir seus projetos de vida. A escola influencia na destinação social e nas experiências sociais dos jovens, mas não imediatamente, pois a influência da escola depende da relação da família com os jovens e da relação destes com os estudos.

Considerando como fatores determinantes sobre as experiências juvenis: os capitais econômico e cultural junto com o apoio psicossocial das famílias, investidos na promoção da autoestima e na aquisição dos capitais educacional e cultural pelos filhos; bem como a subjetividade de cada jovem no sentido de gerir as múltiplas lógicas de ação, desenvolver suas estratégias, construir seus projetos de futuro e buscar realizá-los, além do padrão de inserção ocupacional e posição no domicílio. É o que se observou nas histórias de vida de Rodrigo, Amanda, Claudio, Diane, Thainã e Gabriela. E também, na minha própria história. Como citado na apresentação, venho de uma família com baixos capitais econômico e cultural, estudei numa escola de ensino médio com ensino ruim, mas tive uma estrutura psicossocial em casa que valorizava os estudos e promovia minha autoestima, possibilitando que eu, apesar de toda conjuntura desfavorável, buscasse uma formação em nível superior numa instituição privada por meio de bolsa de estudo, concluísse o doutorado aos 31 anos e hoje tenha uma família estabilizada, uma carreira consolidada, uma condição socioeconômica confortável e, o mais precioso: capitais educacional, cultural e social, diversas vezes maiores do que na época do ensino médio. A conjuntura socioeconômica e as condições ruins na qual eu cursei o ensino médio não determinaram meu destino nem minhas experiências sociais.

REFERÊNCIAS

ABAD, Miguel. Crítica política às políticas de juventude. In: FREITAS, Maria Virginia; PAPA, Fernanda de Carvalho. **Políticas Públicas**. Juventude em pauta. São Paulo: Cortez/Ação Educativa, 2003.

ABRAMO, Helena Wendel. **Cenas juvenis**. São Paulo: Scritta, 1994.

_____. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. In: FREITAS, Maria Virgínia de. **Juventude e adolescência no Brasil**: referências conceituais. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

ABRAMO, Helena Wendel et al. **Agenda juventude Brasil**: pesquisa nacional sobre perfil e opinião dos jovens brasileiros. Brasília: Secretaria Nacional de Juventude, 2013.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. Teoria de la seudocultura. In: ADORNO, Theodor Wiesengrund; HORKHEIMER, Max. **Sociológica**. Madrid: Taurus, 1971.

_____. A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. In: _____. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

AGUIAR, Fátima Rita Santana. **Egressos do ensino médio de uma escola pública estadual de Montes Claros**: limites e possibilidades de inserção no mundo do trabalho. 2008. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Social) – Universidade de Montes Claros, Montes Claros, 2008.

ANDRADE, Hanrrikson de. **IBGE**: um quinto dos jovens no Brasil é “nem-nem”, que não estuda nem trabalha. Disponível em:
<<http://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2013/11/29/um-em-cada-cinco-jovens-de-15-a-29-anos-nao-estuda-nem-trabalha-diz-ibge.htm#fotoNav=10>>
Acesso em: 22 jan. 2014.

ARAUJO, Vania Carvalho de; COELHO, Geide Rosa; SIQUEIRA, Luziane de Assis Paula. **Educação em Tempo Integral na Educação Infantil**: um estudo das concepções e práticas no Estado do Espírito Santo. Cadernos ANPAE, v. 1, p. 1-18, 2014.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1997.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

ASSIS, David Anderson Romeros de. **Escolhas de vida e e representações sociais da universidade entre jovens ex-alunos da escola pública**. 2010.

Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de São João Del Rei, São João Del Rei, 2010.

ATTIAS-DONFUT, Claudine. Jeunesse et conjugaison dês temps. **Sociologie et societes**, v. 28, n. 1, p. 13-22, 1996.

BACIANO, Gislaine de Medeiros. **Ensino médio**: realidade e expectativas juvenis. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2011.

BARBOSA, Daniele de Souza. **Tamo junto e misturado**: um estudo sobre a sociabilidade de jovens alunos de uma escola pública. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

BARREIRA, César et al. (Coord.) **Ligado na galera**: juventude, violência e cidadania na cidade de Fortaleza. Brasília: UNESCO, 1999.

BASTOS, Juliana Curzi. Efetivação de escolhas profissionais de jovens oriundos do ensino público: um olhar sobre suas trajetórias. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, Vetos, v. 6, n. 2, p. 31-43, dez. 2005.

_____. **Orientação vocacional/profissional de abordagem sócio-histórica**: uma proposta de concretização da orientação para o trabalho sugerida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. (s/d) Disponível em:

<<http://www.ufjf.br/virtu/files/2010/04/artigo-2a2.pdf>>. Acesso em: 18 set 2011.

_____. **Trajetórias de egressos do ensino médio público do município de Juiz de Fora**: a questão da escolha profissional. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo parasitário**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BOCK, Silvio Duarte. **A escolha profissional de sujeitos de baixa renda recém-egressos do ensino médio**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

BOURDIEU, Pierre. A “juventude” é apenas uma palavra. In: _____. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 112-121.

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução**: elementos para um teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

BOVÉRIO, Maria Aparecida. **Gestão do ensino médio e sua articulação com o ensino superior**: um estudo de caso da escola pública de Monte Alto. 2007.

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho Araraquara, Araraquara, 2007.

BRANDÃO, Ronaldo Lima. CUNHA, Luzionete Jaquinta Paro. **Identidade jovem**: a construção da identidade do jovem e suas escolhas. 2011. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/identidade-jovem-a-construcao-da-identidade-do-jovem-e-suas-escolhas/25941/#ixzz3fnjc1guY>>. Acesso em: 13 jul 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei n.º 9.394/96 e Decreto n.º 2.208/97 e dá outras providências. Portaria n.º 646 de 14 de maio 1997. Diário Oficial da União, Brasília, 26 maio 1997. 2p.

BRASIL. **Lei Federal n.º 5.692, de 11/08/1971** – Fixa Diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Disponível em: <<http://www.smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-legislacao/EDUCACIONAL/NACIONAL/ldb%20n%C2%BA%205692-1971.pdf>>. Acesso em: 7 jun. 2010.

BRASIL. **Lei Federal n.º 8.069, de 13/07/1990** – Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, Artigos 53 a 59 e 136 a 137. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069Compilado.htm>. Acesso em: 30 mar 2014.

BRASIL. **Lei Federal n.º 9.394, de 20/12/1996** – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 7 jun. 2010.

BRASIL. **Decreto Federal n.º 2.208, de 17/04/1997** – Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei Federal n.º 9.394/96 estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/d2208_97.htm>. Acesso em: 7 jun. 2010.

BRASIL. **Decreto Federal n.º 5.154, de 23/07/2004** – Regulamenta § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/D5154.htm>. Acesso em: 7 jun. 2010.

BRASIL. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. – Brasília: MEC/SECADI, 2009. 52 p.: il. – (Série Mais Educação)

BRASIL. CNE/CEB. **Resolução 02/2012** – Diretrizes curriculares Nacionais para Ensino Médio. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?url=http://portal.mec.gov.br/index.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D9864%26Itemid&rct=j&frm=1&q=&esrc=s&sa=U&ei=46QgVJWFF-7asAS50IGQAg&ved=0CB0QFjAB&usg=AFQjCNEAgW9O6rxw18QqDvs6ZXsY7-63tg> Acesso em: 22 set. 2014.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n.º 5/2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino médio. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 jan. 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer 03/1998. Relator: Almir de Souza Maia. 30 ago 1998. **Relatório**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf>. Acesso: 22 set 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer 15/1998. Relatora: Guiomar Namó de Mello. 01 jun 1998. **Relatório**. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/TextosLegais/LegislacaoEducativa/Parecer_CNB_CEB_15_98_InstituiDiretrizesCurricularesNacionaisEnsinoMedio.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2010.

CAIERÃO, Iara Salete. **Jovens e escola: trajetórias, sentidos e significados: um estudo em escolas públicas de Ensino médio**. 2008. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2008.

CAMARANO, Ana Amélia et al. **Caminhos para a vida adulta: as múltiplas trajetórias dos jovens brasileiros**. 2004. Disponível em: <<http://www.mp.rs.gov.br/areas/infancia/arquivos/caminhos.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2013.

CAPES. **Banco de teses**. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em: 20 set 2011.

CASSIANO, Josué. **Crimes e valores morais**, 2012. Disponível em: <<http://pensando-fora-da-caixa.blogspot.com.br/2012/08/crime-e-valores-morais.html>>. Acesso em: 13 jul. 2015.

CASTRO, Jorge Abraão de; AQUINO, Luceni de; ANDRADE, Carla Coelho (Orgs.). **Juventudes e políticas sociais no Brasil**. Brasília: IPEA, 2009.

CAVALIERE, Ana Maria. **Tempo de escola e qualidade na educação pública**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007

CHARLIE BROWN JR, **Não é sério**. Disponível em: <<http://letras.mus.br/charlie-brown-jr/6008/>>. Acesso em: 31 out. 2014.

COELHO, Magaly Aparecida Sampaio. **Qual a finalidade do ensino médio?** 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2004.

COLOMBO, Maristela. A construção do delinquente juvenil: o perfil do jovem infrator. **Revista Científica Eletrônica de Psicologia**, ano 1, n. 2, maio 2004. Disponível em:

<http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/CBCfMxGV1k1F41z_2013-4-30-12-2-52.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2015.

CONSTANZI, Rogério Nagamine. **Trabalho decente e juventude no Brasil**. Brasília: OIT, 2009. Disponível em: <www.oitbrasil.org.br/topic/decent_work/doc/news_9.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2010.

CORCUFF, Philippe. **As novas sociologias**: construções da realidade social. Bauru: EDUSC, 2001.

COSTA, Flavio. **A gang dos playboys**. 2012. Disponível em: <http://www.istoe.com.br/reportagens/paginar/226756_A+GANGUE+DOS+PLAYBOYS/3>. Acesso em: 13 jul. 2015.

COUTO, Valquiria Pinheiro Coelho. **O acesso à educação superior na concepção de concluintes do ensino médio**: um estudo de sua trajetória e aspirações. 2008. Colocar número de folhas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Distrito Federal, 2008.

CRUZ, Marilza Larranhagas da. **Educação e trabalho**: a negação de um direito – os jovens do ensino médio. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2005.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção** de identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** a escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Desigualdades multiplicadas**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

_____. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget 1996a.

_____. **Des jeunes et des sociologies**: Le cas français. Sociologie et sociétés, v. 28, n. 1, 1996b.

_____. **A formação dos indivíduos**: a desinstitucionalização. Contemporaneidade e Educação, Rio de Janeiro, ano 3, n. 3, 1998.

Dutra, J. S. Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna, São Paulo: Atlas, 2004.

DURAND, T. **L'alchimie de la compétence**. Revue Française de Gestion, v. 127, n. 1, p. 84-102, 2000

FADEL, Claudia. **Regulamento para o processo de admissão de estudantes para o ano letivo de 2016**. 2015. Disponível em: <http://sesc2016.edt.com.br/wp-content/uploads/sites/222/2015/04/Edital_ESEM_2016.pdf>. Acesso: 10 jul 2015.

FERNANDES, Dorgival Gonçalves. **Ir-remediável campo dos sonhos de futuro:** representações sociais da escola entre jovens estudantes de escolas públicas no sertão nordestino. 2003. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

FERREIRA, Eloísa Tavares. **Condições de origem, trajetórias escolares e sociais de alunos pertencentes à classe popular:** um estudo sobre alunos que cursaram ensino médio em escola privada. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

FERREIRA, Valéria da Silva. **Os jovens e o mercado de trabalho:** Mudanças na decisão de ingresso entre 1992 e 2004. 2006. Dissertação (Mestrado em Estudos populacionais e pesquisas sociais) – Escola Nacional de Ciências Estatística, Rio de Janeiro, 2006.

FORACCHI, Marialice. **A juventude na sociedade moderna.** São Paulo: Pioneira, 1972.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. & RAMOS, M. (Orgs.) **Ensino médio integrado:** concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio:** avanços e entraves nas suas modalidades. Educação & Sociedade, v. 32, p. 619-638, 2011.

_____. **Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio:** avanços e entraves nas suas modalidades. Educação & Sociedade, v. 32, p. 619-638, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio . **Ensino Médio no Brasil:** juventude com o futuro interditado. Salto para o Futuro, v. 18, p. 24-29, 2009.

_____. **Educação profissional e capitalismo dependente:** o enigma da falta e sobra de profissionais qualificados. Trabalho, Educação e Saúde, v. 5, p. 521-536, 2008.

GALIAN, Claudia Valentina Assumpção; SAMPAIO, Mraia das Mercês. **Educação em tempo integral: implicações para o currículo da escola básica.** Currículo sem fronteiras, v.12, n.2, p. 403-422, mai-ago. 2012.

GERALDO, Aparecida das Graças. **Os egressos do PROUNI e cotas no mercado de trabalho:** uma inclusão possível. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2010.

GIACAGLIA Lia Renata Angelini; PENTEADO, Wilma Milan Alves Penteado. **Orientação educacional na prática:** princípios, técnicas, instrumentos. São Paulo: Pioneira, 1994.

GIOVINAZZO JUNIOR, Carlos Antonio. **A educação escolar segundo os adolescentes: um estudo sobre a relação entre a escola e seus alunos.** 2003.

Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

GOHN, Maria da Glória. **Sociologia dos movimentos sociais**: indignados, Occupy Wall Street, Primavera Árabe e mobilizações no Brasil. São Paulo: Cortez, 2013.

GRACIOLI, Maria Madalena. **A concepção subvertida de futuro dos jovens**: a trajetória pelo Ensino médio. 2006. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” Araraquara, São Paulo, 2006.

GROPPO, L. A. 2000. **Juventude**: Ensaio sobre Sociologia e História das Juventudes Modernas. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

GUARALDO, Livia Maria. **Discursos jovens sobre vida, escola e trabalho**: um estudo realizado em uma escola estadual de Ensino Médio em São Paulo. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da educação brasileira**: leituras. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

IBASE/POLIS. **Juventude e integração sul-americana**: diálogos para construir a democracia regional. 2008. Disponível em: <http://www.parceirosjovensvoluntarios.org.br/Downloads1/resumo_pesquisa%20Juventudes.pdf>. Acesso em: 20 set. 2011.

INEP. Quem são os jovens que não frequentam escola e que não estão no mercado de trabalho. In: _____. **Na medida – Boletim de estudos educacionais do INEP**. Brasília, 2011, n. 6, jan. 2011, p. 21-25

INEP. **Sinopses estatísticas da educação básica – 2012**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 20 mai 2014.

KEHL, Maria Rita. A juventude como sintoma de cultura. In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (Orgs.) **Juventude e sociedade**. Trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos Meios Populares**. São Paulo: Editora Ática, 2004.

LUIZ, Maria Cecília. **Carreira ocupacional e formação do técnico de ensino médio: percepção dos egressos**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Carlos, São Carlos, 1999.

MACARENCO, Isabel; DAMIÃO, Maria de Lourdes Zamora. **Inclusão da Chave como estratégia na gestão de pessoas**, 2008. Disponível em: http://www.convibra.com.br/2008/artigos/137_0.pdf. Acesso em 23 nov 2014.

MAGALHÃES, Livia Diana Rocha. **O ensino profissionalizante de segundo grau, estudo de caso do município de Vitória da Conquista**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1999.

MARTINS, Eber Luis Capistrano. **A educação de jovens da classe média para o empreendedorismo** (um estudo com egressos do Instituto Evaldo Iodi em Cuiabá, Mato Grosso. Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2003.

MARX, Karl. **Salário, preço e lucro**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARX, K, & ENGELS, F. **Contribuição à crítica da economia política**. 2a. ed.. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

_____. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: São Paulo: Centauro, 2004.

MEC. **Educação integral** : texto referência para o debate nacional. - Brasília : Mec, Secad, 2009. 52 p. : il. – (Série Mais Educação)

_____. **Programa Ensino médio inovador**. Documento Orientador, 2009. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2013.

_____. **Programa Ensino médio inovador**. Documento Orientador, 2013. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCoQFjAA&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D13249%26Itemid%3D&ei=dzozU8b9KejV0QHt1YB4&usg=AFQjCNGfj9yajpl5wfpTMKL5ZoDFw2R1gg&bvm=bv.63738703,d.cWc>. Acesso em: 20 jan. 2013.

MELLO, Guiomar Namó de. **O ensino médio em números**: para que servem as estatísticas educacionais? 1998. Disponível em: <<http://www.namodemello.com.br/pdf/escritos/ensino/sobreviventes4.pdf>> Acesso em: 20 set. 2011.

MELO, André Luis. **Pobreza ou desigualdade não geram crimes em si**, 2011. Disponível em: <<http://www.conjur.com.br/2011-abr-21/crime-questao-oportunidade-carater-risco-consequencia>>. Acesso em: 13 jul. 2015.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal, CALSAVARA, Tatiana, MARTINS Ana Paula. **O ensino libertário e a relação entre trabalho e educação**: algumas reflexões. Educação e Pesquisa, São Paulo, Ahead of print, mai. 2012.

NERI, Marcelo Cortez (Coord.). **O tempo de permanência na escola e as motivações dos sem escola**. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS. 2009. Disponível em:< www.fgv.br/cps/tpemotivos/>. Acesso em: 6 dez. 2010.

NERI, M.; OLIVEIRA, L. F. B. Frequência escolar entre 15 e 17 anos: fluxo e motivação. In: **Todos pela educação**. De olho nas metas 2012. São Paulo: Todos Pela Educação, 2013. p. 104-112.

NÉRICI, Imídeo Giuseppe. **Introdução à orientação educacional**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1986. 265p.

NOSELLA, Paolo. **Qual compromisso político?** Ensaio sobre a educação brasileira pós-ditadura. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

_____. **Ensino médio**: em busca do princípio pedagógico. Educação & Sociedade, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1051-1066, out./dez. 2011.

_____. **Ensino médio**: unitário ou multiforme. Revista Brasileira de Educação v. 20 n. 60 jan.-mar. 2015

PAIS, José Machado; CAIRNS, David; PAPPÁMIKAIL, Lia. Jovens europeus: retratos da diversidade. Tempo Social, **Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v. 17, n. 2. São Paulo, 2005.

PENA, Mônica Diniz C. Acompanhamento de egressos: análise conceitual e sua aplicação no âmbito educacional brasileiro. Texto extraído da dissertação de mestrado intitulada **Acompanhamento de Egressos no Âmbito Educacional Brasileiro**: análise da situação profissional de diplomados nos cursos de engenharia industrial – Engenharia – Elétrica e Mecânica – do CEFET/MG, no período de 1988 a 1994. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. In: PERALVA, A.; SPÓSITO, M. P. (Orgs.). **Juventude e contemporaneidade**, revista brasileira de educação, São Paulo, ANPED, n. 5-6, 1997.

PERIPATO, Roberta Montefusco. **O que vai ser quando crescer?** A subjetividade e as trajetórias dos sujeitos recém-formados no ensino médio. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2005.

PINTO, Lucas de Matos Sardinha. **Do papel social à individuação**: as sociologias do indivíduo e suas implicações para a pesquisa educacional. Disponível em: < http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5392_3307.pdf>. Acesso: 20 jan 2014.

PINTO, Luiz Alberto de Souza Ferreira. **Os estudos dos aportes de capitais familiares e a trajetória educacional, pós-ensino médio dos egressos da Escola municipal Professora Maria Marazelo**. 2008. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Fundação João Pinheiro (Escola de Governo), Belo Horizonte, 2008.

POCHMANN, Marcio. **A batalha pelo primeiro emprego**: a situação atual do jovem e as perspectivas no mercado de trabalho brasileiro. São Paulo: Publisher Brasil, 2000.

PROUDHOM, Pierre-Joseph. **Do princípio da arte e de sua destinação social**. Campinas: Armazém do Ipê, 2009.

REIS, Mauricio. **Transições do emprego para o desemprego entre os jovens**, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/3797/1/bmt55_nt01_transicoes.pdf>. Acesso em: 3 jul; 2015.

RIBEIRO, Fabiana. **Um quinto dos jovens nem estuda, nem trabalha, nem busca emprego**. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/economia/um-quinto-dos-jovens-nem-estuda-nem-trabalha-nem-busca-emprego-6109028>> Acesso em: 7 jan. 2013.

RIBEIRO, Marjorie. **Queremos um ensino médio integral e em tempo integral, afirma coordenadora do MEC – Sandra Garcia**. 2013. Disponível em: <<http://portal.aprendiz.uol.com.br/2013/01/07/%E2%80%9CQueremos-um-ensino-medio-integral-e-em-tempo-integral%E2%80%9D-afirma-coordenadora-do-mec/>>. Acesso em 20 mar 2015.

ROCHA, Paula Fernanda de Melo. **O papel da escola frente aos desafios do século XXI**: a opinião dos jovens estudantes do Ensino Médio do Distrito Federal. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação, v. 12, p. 152-165, 2007.

SECÇÃO DE SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO DA ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE SOCIOLOGIA. **Actas do encontro Contextos Educativos na sociedade contemporânea**. Realização 23 e 24 de janeiro de 2009.

SNJ/IPEA. **Boletim juventude informa** / Secretaria Nacional da Juventude e Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada. – Ano 1, n. 2 (2014)- . – Brasília : SNJ, 2014- . v. : il. – (Coleção juventude. Série juventude informa)

SILVA, Hesley Machado. **Jovens no Ensino Médio noturno**: demandas em relação à escola. 2000. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2000.

SILVA JR, J João dos Reis. **Os limites políticos da democracia na educação superior brasileira delineados por intelectuais da academia**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v12n3/a05v12n3.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2011.

SILVA, Monica Ribeiro. COLONTONIO, Eloise Médici. As Diretrizes Curriculares Nacionais par ao Ensino Médio e as proposições sobre trabalho, ciência, tecnologia e cultura: reflexões necessárias. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19 n. 58 jul./set. 2014

SILVINO, Fernanda Cristina Soares. **Juventude e Escola**: reflexões dos jovens em torno da relação professor e aluno. 2009. (Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2009.

SOUZA, Regina Magalhães de. **Escola e juventude**: o aprender a aprender. São Paulo: EDUC/Paulus, 2003.

SOUZA, Mário Cortela. **A criança em seu mundo**. Disponível em:<<https://www.youtube.com/watch?v=fcxn5ybLNb8>>. Acesso em: 31 out. 2014.
SPOSITO, M. P. A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade. **Tempo Social**: Revista de Sociologia da USP, São Paulo, v. 5, n. 1- 2, p. 161-178, 1994.

_____. Indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil.

JOVENes Revista de estúdios sobre juventude, México, DDF, ed., ano 9, n.º 22, p. 201-227, jan./jun. 2005.

_____. Indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. **Revista de Estudios sobre juventude**, México, DF, ed., ano 9, n. 22, p. 201-227, jan./jun. 2005.

_____. Transversalidades no estudo sobre jovens no Brasil: educação, ação coletiva e cultura. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. esp., p. 95-106, 2010.

TARABOLA, Felipe de Souza. **Quando o ornitorrinco vai à universidade**. Trajetórias de sucesso e longevidade escolares pouco prováveis na USP: escolarização e formação de *habitus* de estudantes universitários das camadas populares. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

TARTUCE, Gisela Lobo Baptista Pereira. **Tensões e intenções na transição escola-trabalho**: um estudo das vivências e percepções de jovens sobre os processos de qualificação profissional e (re)inserção no mercado de trabalho na cidade de São Paulo. 2007. Tese (Doutorado em Sociologia) – USP, São Paulo, 2007.

TARTUCE, Gisela e NUNES, Marina. **Por um ensino médio mais atraente**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Difusão de Idéias, Outubro de 2009. Disponível em:<http://www.fcc.org.br/conteudos/especiais/difusaoideias/pdf/entrevista_gisela_%20e_marina.pdf>. Acesso em 01 fev. 2010.

TEIXEIRA, Ana M.F.; SILVA, Veleida A. da. **Caminhos de jovens em busca da universidade**: 'destinos ' que não se cumprem. (s/d). Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT14-5634--Int.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2011.

TERRAIL, Jean-Pierre. **De quelques histoires de transfuges**. Société française, nº 17, p. 32-46, 1985.

TOMÁS, Maria Carolina; OLIVEIRA, Ana Maria Hermeto C. de; RIOS-NETO, Eduardo Luiz G. **Adiamento do ingresso no mercado de trabalho sob o enfoque demográfico**: uma análise das regiões metropolitanas brasileiras. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbepop/v25n1/v25n1a06.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2011.

TOURAINÉ, Alain. **Critique de la modernité**. Paris: Fayard, 1992.

TOURAINÉ, Alain. **La société post-industrielle**. Paris: Denoël, 1969.

UNICEF Brasil. **Relatório da situação da infância e adolescência brasileiras**. Brasília: UNICEF, 2002.

VIEIRA, Maria Manuel. **Em torno da família e da escola**: pertinência científica, invisibilidade social. Disponível em: <<http://nonio.eses.pt/interaccoes/artigos/B13.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2011.

VIVEIROS JUNIOR, Antonio Francisco; SILVA, Christiane Guimarães Pançardes. **Olhar dos professores sobre uma política do ensino médio**. 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/EnsinoMedio/article/view/3914>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

ZARIFIAN, Philippe. **O modelo da competência**: trajetória histórica, desafios atuais e propostas. São Paulo: Editora Senac, 2003.

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO

PESQUISA ESCOLA E VIDA: TRAJETÓRIAS DE EGRESSOS DO ENSINO MÉDIO				
Dados Pessoais				
Nome: _____	Data de nascimento: _____			
Cor/raça: _____	Estado Civil: _____			
Endereço: _____				
Telefone residencial: _____	Celular: _____	Operador a: _____		
E-mail: _____	Facebook: _____			
Nível de escolaridade: _____	Local da abordagem: _____			
Aspectos Socioeconômicos				
1. Você mora com:				
<input type="checkbox"/> Pais e irmãos	<input type="checkbox"/> Avós			
<input type="checkbox"/> Sozinho	<input type="checkbox"/> Cônjuge			
<input type="checkbox"/> Outros _____				
2.Sua casa é: <input type="checkbox"/> Própria <input type="checkbox"/> Alugada <input type="checkbox"/> Cedida <input type="checkbox"/> Outra _____				
3. Há quanto tempo reside nesta casa? ____ Anos Ou ____ Meses				
4. Na sua casa há?				
Televisão	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não		
Rádio	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não		
Telefone	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não		
Computador	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não		
Acesso à internet	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não		
Carro	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não		
Máquina de lavar roupas	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não		
Água e esgoto encanado	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não		
Energia elétrica	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não		
4. Quanto irmãos você tem:				
<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> Mais de 3
5. Quanto filhos você tem:				
<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> Mais de 3
6. Em que cidade você nasceu? <input type="checkbox"/> São Paulo <input type="checkbox"/> Outra Qual? _____				
7. Se não nasceu aqui, com que idade veio para São Paulo? _____ Anos				

8. Se não nasceu aqui, por que veio para São Paulo? _____

9. Idade e local de nascimento do pai: _____

10. Grau de escolaridade e profissão do pai: _____

11. Por que o seu pai exerce(u) essa profissão? _____

12. Idade e local de nascimento da mãe: _____

13. Grau de escolaridade e profissão da mãe: _____

14. Por que a sua mãe exerce(u) essa profissão? _____

15. Renda familiar mensal:

☐ Sem

rendimento

☐ Até 1/2 salário mínimo

(R\$362,00)

☐ Mais de 1/2 até 1 salário (R\$363,00 a R\$724,00)

☐ Mais de 1 a 2 salários (R\$725,00 a R\$1.448,00)

☐ Mais de 2 a 5 salários (R\$1.449,00 a R\$3.620,00)

☐ Mais de 5 a 10 salários (R\$3.621,00 a R\$7.240,00)

☐ Mais de 10 a 20 salários (R\$7.241,00 a R\$ 14.480,00)

☐ Mais de 20 salários (R\$ 14.481,00 ou mais)

16. Sua renda mensal é de:

☐ Sem

rendimento

☐ Até 1/2 salário mínimo

(R\$362,00)

☐ Mais de 1/2 até 1 salário (R\$363,00 a R\$724,00)

☐ Mais de 1 a 2 salários (R\$725,00 a R\$1.448,00)

☐ Mais de 2 a 5 salários (R\$1.449,00 a R\$3.620,00)

☐ Mais de 5 a 10 salários (R\$3.621,00 a R\$7.240,00)

☐ Mais de 10 a 20 salários (R\$7.241,00 a R\$ 14.480,00)

☐ Mais de 20 salários (R\$ 14.481,00 ou mais)

17. Quem é o responsável pelo sustento da família? ☐ Pai ☐ Mãe ☐ Você ☐ Irmão ☐ Cônjuge ☐ Outro _____

18. Se vive com alguém, com que idade se casou ou foi morar junto? _____ Anos

19. Se tem cônjuge, qual o local em que conheceu o cônjuge? (Tipo de estabelecimento e cidade) _____

20. Se tem cônjuge, qual a idade e local de nascimento do cônjuge? _____

21. Se tem cônjuge, qual o grau de escolaridade e profissão do cônjuge? _____

Aspectos Culturais

22. Conhece ou fala outro idioma? Qual? _____

☐ Biblioteca

☐ Teatro

☐ Cinema

23. Você costuma frequentar:

☐ Museu

	() Parque Público esportivo	() Igreja	() Balada	() Clube
24. Você costuma ler:	() Revistas () Livros	() Jornais	() Não leio	() Outro _____
25. O que você costuma fazer no tempo livre? _____				
26. Você costuma viajar? () Sim () Não Local? _____				
27. Gosto musical:	() Samba () Sertanejo () Forró () Rock () MPB () Funk () Gospel () Pop () Rip rop () Outro _____			
28. Religião: _____				
29. Preferência política: () Partidos de direita () Partidos de Esquerda () Não tem preferência				
Aspectos Educacionais				
30. Idade com que entrou na escola? ____ Anos				
31. Fez pré-escola? () Sim () Não Em que tipo de instituição? _____ () Parte em instituição pública e parte em instituição privada				
32. Cursou o Ensino Fundamental em instituição () Pública () Privada () Parte em instituição pública e parte em instituição privada				
33. Cursou o Ensino Médio em instituição () Pública () Privada () Parte em instituição pública e parte em instituição privada				
34. Em que turno cursou o Ensino Médio? () Manhã () Tarde () Noite () Integral Por que? _____				
35. Por que você estudava? _____				
36. Como foi seu percurso escolar durante o Ensino Médio? () Aprovação () Reprovação () Evasão Por que? _____				
37. Durante o Ensino Médio você gostava de ir à escola? () Sim () Não Por que? _____				
38. Durante o Ensino Médio qual foi seu principal aprendizado? _____				
39. Durante o Ensino Médio você tinha outras atividades? () Sim () Não Quais: _____				

40. Durante o Ensino Médio você trabalhava? () Sim () Não Por que?

41. Durante o Ensino Médio qual era seu principal desejo? _____

42. Durante o Ensino Médio você fazia projetos de futuro? () Sim () Não
Quais? _____

43. Eles se concretizaram? () Sim () Não Por que? _____

44. Se não fazia projetos de futuro durante o Ensino Médio, por que não fazia? _____

45. Fez algum curso profissionalizante ou técnico? () Sim () Não

Qual: _____

Em que tipo de instituição () Pública () Privada () Parte em instituição pública e parte em instituição privada

46. Possui Ensino Superior? () Sim () Não

Área: _____

Em que tipo de instituição () Pública () Privada () Parte em instituição pública e parte em instituição privada

47. Se não possui Ensino Superior, por que não possui? _____

48. Se não possui Ensino Superior, em que área gostaria de estudar? _____

Aspectos Psicológicos

49. Após a conclusão do Ensino Médio qual a coisa mais importante na vida de um jovem? _____

50. Por que você ocupa a atual situação/posição? _____

51. O que você fez para estar nesta situação/posição? _____

52. No momento atual você está vivendo como gostaria? () Sim () Não
Por que? _____

Aspectos Profissionais

53. Você trabalha? () Sim () Não Em que área? _____

Por que? _____

As perguntas 54 a 59 são somente para quem está trabalhando.

54. Como ingressou neste trabalho? () Por concurso

- () Por indicação
 () Por anúncio (Jornal/TV/
 Internet/Rua)
 () Enviando currículo para a empresa ou
 agência
 () Procurando de porta em
 porta

55. Qual o seu tipo de trabalho atual?

- () Informal () CLT () Funcionário Público () Autônomo () Contrato
 por tempo determinado

56. Que fatores o(a) ajudaram a conseguir este
 trabalho? _____

57. Você está trabalhando no que gosta? () Sim () Não Por que?

58. Você trabalha na sua área de formação? () Sim () Não Por
 que? _____

59. Há quanto tempo está neste trabalho? _____ Ano(s) Ou _____
 Mês(es)

**As perguntas 60 a 62 são somente para quem não está
 trabalhando.**

60. Há quanto tempo você não está trabalhando? _____ Por
 que? _____

61. Você está procurando trabalho? () Sim () Não Como?

- () Por concurso
 () Por indicação
 () Por anúncio (Jornal/TV/
 Internet/Rua)
 () Enviando currículo para a empresa ou
 agência
 () Procurando de porta em
 porta

62. O que tem dificultado sua inserção profissional?

As perguntas 63 e 64 são para todos.

63. Possui experiência profissional anterior? () Sim () Não Quanto Tempo? _____
 Em que área?

64. Com que idade conseguiu o primeiro emprego? _____ Como?

() Por concurso

() Por indicação

() Por anúncio (Jornal/TV/
Internet/Rua)

() Enviando currículo para a empresa ou
agência

() Procurando de porta em
porta

APÊNDICE B

Breve descrição das pesquisas selecionadas sobre egressos do ensino médio

Luiz (1999) estudou a relação entre a formação e a situação profissional dos egressos dos anos de 1993 a 1995 de diversos cursos técnicos da Escola Técnica Estadual Paulino Botelho, de São Carlos. A autora aplicou questionários em 70 egressos e verificou que os egressos pesquisados ocupavam colocações profissionais não relacionadas à área técnica de formação, pois suas situações ocupacionais são alteradas em função do ingresso no ensino profissionalizante, mas permanecem iguais após a conclusão dele, de modo que, suas possibilidades de progressão na carreira ocupacional são limitadas. Concluiu que esses egressos percebem o curso técnico de forma positiva, mas não pela importância dos conhecimentos gerais e específicos adquiridos na escola, pois atribuem todo o desempenho técnico à experiência profissional e valorizam mais o conhecimento prático do que o conhecimento teórico e não percebem a importância da associação entre teoria e prática para o desempenho profissional, sobretudo para enfrentar as mudanças do mundo do trabalho.

Magalhães (1999) estudou o significado do ensino de 2º grau face às necessidades dos segmentos sociais explorados e marginalizados em Vitória da Conquista, analisando as contradições das relações de produção capitalista, sobretudo no contexto da formação social brasileira, periférica, com sua origem ibero-colonial e a concepção de trabalho aí constituída. Problematicando a origem socioeconômica de egressos do ensino profissionalizante, buscou perceber sua participação nas relações sociais de produção da vida material, intelectual e cultural da cidade. Infelizmente, não conseguimos este trabalho na íntegra; só obtivemos acesso a seu resumo, o qual não fornece os resultados e/ou conclusões do trabalho. Mas, ainda assim, optamos por citá-lo, pois ele constitui 50% das pesquisas acadêmicas realizadas antes dos anos 2000 na academia brasileira sobre a destinação social dos egressos do ensino médio; foram encontrados nesse período somente 2 trabalhos, de forma que julgamos relevante mantê-lo nesta revisão de literatura.

Martins (2003) estudou a educação de jovens empreendedores da classe média, analisando as contribuições da família, da escola e do Instituto Euvaldo Lodi (IEL) no estímulo para o empreendedorismo juvenil, estabelecendo relações entre o cenário neoliberal que se apresenta na sociedade contemporânea e o ressurgimento das ideias de livre iniciativa e geração de autoemprego. O autor situa o empreendedorismo como um movimento que vem ganhando espaço no Brasil a partir da década de 1990 e que incentiva a inovação e o desenvolvimento comunitário por meio do estímulo à pró-atividade, da realização pessoal, da liberdade de ação e da realização do trabalho com prazer. Entrevistou 16 jovens empreendedores egressos do IEL – núcleo regional em Cuiabá-MT, buscando identificar quais fatores influenciaram suas trajetórias biográficas para o negócio. Concluiu que os jovens pesquisados valorizam a educação e o conhecimento por seu caráter utilitarista e que se adaptam à ideologia do empreendedorismo pelo contato muito precoce com mundo dos negócios, propiciado, em geral, pelo contexto familiar, atribuindo sua formação para o empreendedorismo muito mais a influência familiar, ao aprendizado em instituições ofertadoras de formação complementar, como o IEL, e aos estímulos ou valores recebidos de instituições sociais como a igreja e organizações políticas, do que à formação escolar clássica, pois consideram que a escola tem dispensado pouca atenção a esse fenômeno que cresce em função das demandas da conjuntura social.

Coelho (2004) buscou perceber qual a finalidade do ensino médio na visão dos professores e dos alunos egressos da escola estadual de ensino médio Jan Antonin Bata, situada na cidade de Batayporã, estado de Mato Grosso do Sul. A partir das percepções dos professores e alunos entrevistados, a autora concluiu que o ensino médio é concebido como etapa educacional destinada à preparação para o vestibular ou para o mercado de trabalho e que, fatalmente, a formação mais ampla do cidadão não é priorizada.

Bastos (2005) estudou a relação educação e trabalho, analisando as trajetórias educacional e profissional de egressos do ensino médio público da cidade de Juiz de Fora, buscando verificar os fatores que interferiram na trajetória educacional e profissional dos jovens egressos do Ensino médio público e que foram determinantes para a efetivação ou não de suas escolhas profissionais. A autora entrevistou dez concluintes do ensino médio do ano de 1997 e seus pais e concluiu que os determinantes socioeconômicos constituem o principal obstáculo para a concretização das opções profissionais dos sujeitos pesquisados, sobretudo porque

são pertencentes às camadas populares e suas escolhas profissionais são muito limitadas, muitas vezes sobrepondo a necessidade à liberdade.

Cruz (2005) entrevistou 11 empregadores do município de Araputanga (MT) e avaliou o desempenho de 19 alunos recém-egressos do ensino médio em atividades práticas orais e escritas em interação com pessoas e objetos, a fim de investigar se as competências cognitivas e sociais desses alunos são suficientemente desenvolvidas pela linguagem para se adaptar com flexibilidade às condições atuais do mundo do trabalho. A autora constatou que a escolaridade não constitui requisito básico para a inserção profissional, e que, após a inserção, os jovens são iniciados no trabalho sem uma preparação prévia para as funções a serem desempenhadas e, por mais que dispensem muita atenção e dedicação às ordens recebidas, muitas vezes seu desempenho não constitui uma resposta adequada ao comando recebido. Os alunos apresentam dificuldades de entendimento, memorização, verbalização e de aprendizado. Concluiu que, apesar da longa trajetória escolar na educação básica, os alunos egressos do ensino médio, principalmente das classes populares, encontram-se despreparados para o ingresso no mercado de trabalho, permanecem sem uma preparação específica no interior do local de trabalho e também sem preparo para o ingresso na universidade.

Peripato (2005) investigou como a adolescência e a afetividade são compreendidas no contexto da formação integral do aluno, tomando como universo de pesquisa o ensino médio, visando verificar quais as contribuições da educação escolar para as escolhas profissionais dos estudantes a autora entrevistou 10 alunos formados em 2002 no ensino médio, de uma escola estadual do interior de São Paulo, resgatando os históricos escolar, familiar e socioeconômico, bem como as expectativas de inserção profissional dos sujeitos. Observou que a maioria dos sujeitos pesquisados não concretizou seus projetos profissionais e concluiu que os principais obstáculos são as dificuldades socioeconômicas e a falta de comprometimento da educação escolar com o futuro dos alunos egressos. Esses tentam adaptar os seus planos à esfera do possível e consideram que a escola não os preparou para o enfrentamento das dificuldades do mundo do trabalho.

Tartuce (2007) investigou a transição da escola ao trabalho, entrevistando 45 jovens que tinham pelo menos a escolaridade média e que estavam procurando trabalho. Seu objetivo era compreender as tensões e intenções que regem essa transição, e como elas são vividas e percebidas pelos jovens num contexto de

demanda de alto nível de formação e escolaridade e decrescente possibilidade de absorção pelo mercado de trabalho. Verificou que os caminhos de inserção profissional dos jovens são plurais, mas os jovens ainda atribuem suas expectativas profissionais, em grande parte, às esferas educacionais e laborais e também considerando tanto a família quanto os projetos de futuro. A autora concluiu que a transição da escola ao trabalho é apenas um dos aspectos da vida dos jovens, mas está inserida no processo maior e complexo associado à sua socialização, construção de qualificação e de sua identidade e de anseio por reconhecimento, pois muitos jovens participam de programas de qualificação profissional, mas o abandonam, outros não conseguem colocação no mercado de trabalho, e outros ainda, vão atuar em ramos profissionais diferentes daqueles para os quais se formaram.

Aguiar (2008) analisou a inserção profissional de 25 egressos do ensino médio de uma escola pública de Montes Claros (MG) no mercado de trabalho. A autora realizou um estudo de caso com concluintes do ensino médio de 2001. Concluiu que a relação entre educação, trabalho e a formação oferecida pelo ensino médio tem sido determinada pelo atendimento das exigências do mercado de trabalho em detrimento das necessidades do aluno-trabalhador, de modo que os egressos tendem a se inserir em atividades ligadas ao setor de serviços e o ensino médio constitui a única formação profissional formalmente sistematizada e oferecida pelo Estado.

Bock (2008) analisou a elaboração de escolhas profissionais de jovens de baixa renda, egressos do ensino médio. O autor submeteu os jovens a um programa de orientação profissional e seus registros acrescidos das anotações do coordenador do trabalho foram utilizados como fonte de dados para sua pesquisa. Verificou que os jovens iniciam o programa de orientação profissional afirmando uma e o terminam reafirmando a mesma, embora tenha observado uma significativa ampliação da perspectiva de inserção profissional no decorrer do programa. Concluiu que o programa de orientação profissional é um instrumento eficiente para a melhoria da qualidade de escolha dos jovens pesquisados.

Ferreira (2008) analisou as condições de origem e as trajetórias escolares e sociais de seis alunos de camadas populares egressos do ensino médio de uma escola particular de Fortaleza e que adotam estratégias comuns à classe média, visando à continuidade dos estudos em nível superior ou uma melhor colocação profissional. O objetivo era identificar as relações entre os contextos familiar e escolar desses alunos e suas trajetórias sociais após a conclusão do ensino médio. A autora

concluiu que cada família investia na escolarização dos filhos conforme as possibilidades financeiras e culturais, que as relações sociais cultivadas por cada aluno interferem nos universos educacional e profissional e que a busca pelo ensino privado estava associada à busca por um ensino de melhor qualidade.

Pinto (2008) estudou o acesso ao ensino superior dos egressos dos anos de 2004 e 2005 do ensino médio da Escola Municipal Professora Maria Mazarello, de Belo Horizonte, buscando verificar em que medida os capitais familiares foram determinantes no sucesso daqueles que foram aprovados no vestibular, ingressantes ou não no ensino superior. O autor aplicou questionário junto aos alunos, também realizou entrevistas com os professores da escola pesquisada e confrontou os rendimentos escolares, dos alunos pesquisados. Concluiu que os capitais familiares foram, sim, determinantes para o acesso ao ensino superior, de uma pequena parcela dos alunos egressos do ensino médio e também que há relação entre o nível apresentado dos capitais, econômico, social e cultural e as trajetórias educacionais deles, devendo-se destacar: a relação família-escola, a autodeterminação do egresso o envolvimento das famílias de jovens provenientes das camadas populares, e as estratégias adotadas pelas famílias e/ou pelos próprios jovens para conseguir a aprovação no ensino superior.

Assis (2010) investigou as expectativas de ex-alunos de escola pública de dar continuidade aos estudos, considerando as escolhas de vida efetuadas pelos sujeitos, as razões de suas escolhas, as estratégias que foram utilizadas para efetivá-las e as representações sociais construídas por eles sobre a universidade pública e como essas interferem em suas escolhas. O autor aplicou um questionário em 36 egressos do ensino médio de uma escola estadual de São João Del Rei e posteriormente selecionou doze sujeitos e os dividiu em dois grupos: os que prestaram vestibular e ingressaram em uma universidade pública e os que não prestaram vestibular algum. Esses sujeitos foram entrevistados em profundidade, adotando como referencial teórico a teoria das representações sociais de Serge Moscovici (1978; 2003), e como referencial metodológico a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). Concluiu que, para aqueles que ingressaram na universidade, a representação social da universidade pública serviu como suporte de uma mobilização para o ingresso na instituição. Já para aqueles que nem prestaram vestibular, as representações sociais sobre a universidade pública constituem obstáculos simbólicos para o ingresso e são utilizadas como justificativa do afastamento desses sujeitos da perspectiva de acesso

à universidade pública. Concluiu ainda que há um espaço de construção de novas representações sociais sobre as possibilidades de acessibilidade nas universidades públicas e que o mundo do trabalho ainda é o principal meio de ancoragem das representações sociais que aproximam a escola pública de ensino básico e a universidade pública.

Geraldo (2010) analisou dois Programas de Ações Afirmativas: o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e Cotas (em instituições particulares que destinam 50% das vagas para negros e afrodescendentes – recorte social e racial), destinados à viabilização do ingresso de alunos carentes e/ou afrodescendentes no Ensino superior. Buscando compreender como a participação nesses programas interferiu na inserção profissional dos assistidos, a autora entrevistou 15 egressos, 7 que usufruíram bolsas do PROUNI, 7 bolsistas de Cotas e 1 bolsista do PROUNI e Cota e verificou que os Programas estudados contribuíram principalmente para a ampliação da compreensão do mundo e da sociedade e para o desenvolvimento da criticidade e a autoestima. Já tendo em vista a inserção profissional, as expectativas iniciais dos entrevistados foram atingidas parcialmente, pois estão atuando em áreas diferentes daquelas para as quais se graduaram.

Tarabola (2010) analisou as trajetórias escolares de estudantes de escolas públicas na Universidade de São Paulo. Objetivando compreender quais as estratégias utilizadas por esses estudantes para obterem tais trajetórias atípicas de sucesso e longevidade escolares, o autor reconstituiu as trajetórias escolares de alunos ingressantes em diferentes cursos da USP (mais e menos concorridos). Mas conclui dizendo que não obteve dados suficientes para apontar quais foram os fatores determinantes para explicar essas trajetórias improváveis de sucesso escolar.