



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TARCISA SILVA MONTEIRO DOS SANTOS

**SE ESSA ESCOLA... SE ESSA ESCOLA FOSSE MINHA: SIGNIFICADOS SOBRE A
ESCOLA E PROJETOS DE VIDA ENTRE JOVENS DO ENSINO MÉDIO DE UMA
ESCOLA ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA/BA**

FEIRA DE SANTANA/BA

2021

TARCISA SILVA MONTEIRO DOS SANTOS

**SE ESSA ESCOLA... SE ESSA ESCOLA FOSSE MINHA: SIGNIFICADOS SOBRE A
ESCOLA E PROJETOS DE VIDA ENTRE JOVENS DO ENSINO MÉDIO DE UMA
ESCOLA ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA/BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Estadual de Feira de
Santana, para a obtenção do grau de Mestre em
Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Mirela Figueiredo Santos Iriart.

FEIRA DE SANTANA/BA

2021

Ficha catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteado - UEFS

Santos, Tarcisa Silva Monteiro dos
S239 Se essa escola... se essa escola fosse minha: significados sobre a escola e projetos de vida entre jovens do ensino médio de uma escola estadual de Feira de Santana/BA / Tarcisa Silva Monteiro dos Santos. - 2021.
149f.: il.

Orientadora: Mirela Figueiredo Santos Iriart

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Feira de Santana.
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

1. Juventude. 2. Vulnerabilidade social. 3. Ensino médio. 4. Projeto de vida. I. Iriart, Mirela Figueiredo Santos, orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU: 373.5-053.6



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/1976
Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/1986
Recredenciada pelo Decreto Estadual Nº 9.271 de 14/12/2004
Recredenciada pelo Decreto nº 17.228 de 25/11/2016

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TARCISA SILVA MONTEIRO DOS SANTOS

“SE ESSA ESCOLA, SE ESSA ESCOLA FOSSE MINHA: SIGNIFICADOS SOBREA ESCOLA E PROJETOS DE VIDA ENTRE JOVENS DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA/BA”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, na linha de Cultura, diversidade e linguagens , como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.

Feira de Santana, 21de junho de 2021.

Prof^a. Dr^a. Mirela Figueiredo Iriart
Orientador(a) – UEFS

ADELSON DIAS DE OLIVEIRA:00213123541
3541

Assinado de forma digital por
ADELSON DIAS DE
OLIVEIRA:00213123541
Dados: 2021.08.11 13:05:55
-03'00'

Prof. Dr. Adelson Dias de Oliveira
Primeiro(a) Examinador(a) - UNIVASF

Prof. Dr. Ivan Faria
Segundo(a) Examinador (a) – UEFS

RESULTADO: APROVADO

Aos meus jovens filhos, Levi e Laura. Obrigada por me ensinarem lições diárias. Cresço mais com vocês do que vocês comigo e tenho aprendido a amar e respeitar isso.

MEUS AGRADECIMENTOS...

A feitura de um mestrado e a escrita de uma dissertação penetram em nossa vida de tal forma que, de repente, nos vemos escrevendo totalmente influenciados por nossas vidas pessoais e inserimos em nossa vida pessoal aquilo que julgávamos que seria próprio e exclusivo da vida acadêmica enquanto mestrando. É uma mistura doida, confusa. Em instantes sou eu, em outros a mestranda. Sei que é forte esse vínculo e sei que ele deixará marcas que permanecerão para além do tempo/espço dos anos de curso. Dessa intensa vivência surgem esses agradecimentos...

A Deus toda honra...

Ao meu esposo, Hagarsis Miranda. Só nós sabemos as esquinas por que passamos e os desertos que atravessamos. Esse agradecimento é sincero e vem lá do fundo da alma. Quantas vezes estive distante de momentos importantes, de decisões que cabiam a nós dois e você, com maestria, soube conduzir todas elas? Obrigada, minha vida! Meu carinho, admiração e respeito por nossa trajetória.

À minha mãe, Jandira Monteiro, minha eterna referência e força. Foi na tentativa de realizá-la que me lancei em certas jornadas. Muito mais do que a ela, realizei-me a mim mesma. O Alzheimer roubou-lhe a oportunidade de experienciar essa nossa conquista. Hoje ela não sabe quem sou, mas eu sempre saberei quem ela foi e quem ela é nessa minha trajetória.

Ao meu pai, Carlos Monteiro (in memoriam), ausência quase nunca sentida tamanha é a força de seus ensinamentos em nossas vidas. Ele está sempre aqui.

À Professora orientadora, Mirela Figueiredo Santos Iriart. Muita gratidão por nosso encontro e convívio, Mirela. Obrigada por nortear toda essa pesquisa e pela generosidade em compartilhar tanta experiência.

Aos meus irmãos... dos quais trago um tiquinho de cada um. Obrigada pelos momentos de refrigério entre um intervalo e outro da intensa rotina do mestrado.

Aos familiares em geral, dentre os quais incluo com alegria, sogro, sogra cunhadas, cunhados, tios, tias, primos, primas, sobrinhos, sobrinhas... Essa grande família que a vida, generosamente, me concedeu.

Aos colegas de sala, todos, sem exceção. O meu muito obrigada pela convivência saudável, amiga, respeitosa. De certo um alento em manhãs e tardes de aulas tão intensas.

Ao Grupo TRACE. Quanto carinho, quanta acolhida! Quantos conhecimentos compartilhados e úteis para a vida.

Aos Professores Ivan Faria e Adelson Dias de Oliveira pela disponibilidade de tempo e pelo carinho e precisão durante a apreciação do texto dessa dissertação.

Ao colégio Estadual Reitor Edgar Santos, *locus* da pesquisa. Em especial à gestora Célia Andrade, à vice gestora Nária Reis dos Santos Breuss e à coordenadora pedagógica DeJane Ribeiro Martins que estiveram sempre dispostas a colaborar com a pesquisa e a ceder tempo e espaço para que a mesma se concretizasse.

Aos jovens protagonistas desse estudo. Infelizmente as circunstâncias impostas pelo isolamento social não nos permitiu uma vivência mais próxima. O olho no olho fez falta, mas não tirou o brilhantismo com que vocês conduziram os momentos de nossas conversas. Vocês foram muito generosos. Me emprestaram não só o seu tempo, mas suas vidas, suas experiências, seus sonhos, seus projetos de vida.

Ao PPGE/UEFS na figura de seu corpo técnico administrativo, coordenadores e em especial aos professores por abrirem espaços para que, no meio do caos que estamos vivendo, tivéssemos liberdade para expressar nossas opiniões e tecer discussões que foram para muito além dos conteúdos formais.

Aos meus coordenadores Valterney de Oliveira Moraes, Geralda Aldina Dias Rodrigues e Nayana Sepulveda Suzart, por tornarem mais leve a realização do meu mestrado. Pela compreensão quanto à minha ausência em alguns momentos do trabalho e pelo carinho sempre sincero com o qual me acolhem.

Às minhas amigas/irmãs de todas as horas, Fernanda Ribeiro, Carla Loula. Incentivadoras diretas para a conclusão dessa etapa. Os nossos cafezinhos sempre envolvidos por momentos de aconselhamentos, de alento e de boas risadas que tornam leve essa nossa intensa rotina.

À minha família feirense, Eva, Beto, D. Margarida, Fatinha, Bebel, tia Neném. Meu porto seguro nos momentos em que precisava entregar minha filha para cumprir as atividades do trabalho e do mestrado. Muita gratidão e carinho por todos vocês.

Por tanto amor, por tanta emoção a vida me fez assim...
Doce ou atroz. Manso ou feroz. Eu, caçador de mim.

(Sérgio Magrão e Luiz Carlos Sá)

RESUMO

Este estudo objetiva compreender a relação entre os significados atribuídos à escola e a construção de projetos de vida entre jovens no ensino médio público, em uma escola Estadual no município de Feira de Santana. Verifica-se que os estudos sobre juventudes e ensino médio têm ganhado expressiva notoriedade nas pesquisas acadêmicas das últimas décadas, porém a maioria dos estudos estão circunscritos dentro da preocupação com o cumprimento dos requisitos técnicos/cognitivos escolares (aprovação/reprovação, evasão/continuidade, distorção série/idade). Alicerçada nos estudos de Juarez Dayrell (2001; 2003; 2007; 2013; 2014), de Paulo Carrano (2011; 2014), Marília Sposito (1997; 2005), Setton (2005; 2009) e Dubet (1997; 1998; 2006) essa pesquisa propõe voltar o olhar para as experiências do(a)s jovens e suas estratégias na elaboração de projetos de vida norteados pelas vivências no ensino médio e permeados por sua condição juvenil. Para tanto contamos com a produção de dados quantitativos e qualitativos por meio de questionário aplicado a 79 estudantes e de entrevistas semiestruturadas, a 4 estudantes (dois do sexo masculino e dois do sexo feminino) do segundo ano do ensino médio, por meio do aplicativo WhatsApp. Esse(a)s jovens apresentam motivações para permanecerem na escola, apesar de dificuldades, quando se analisam alguns indicadores de vulnerabilidade social. Constroem projeções, ancoradas na crença da legitimidade da escola na aquisição de recursos e habilidades para desenharem seus projetos de vida com vistas à mobilidade social ascendente. A percepção de estratégias de curto e médio alcance foi pouco referida por ele(a)s, apesar de utilizarem recursos imaginativos para se projetarem no tempo futuro. A análise aqui realizada poderá servir para refletirmos sobre o contexto escolar, em especial o ensino médio, em seu potencial socializador, cujas práticas educacionais precisam levar em consideração a diversidades de realidades de seu público, e os significados produzidos pelos jovens sobre a relação da escola com os seus projetos de vida.

Palavras chave: Juventude. Vulnerabilidade social. Ensino médio. Projetos de vida.

ABSTRACT

This study aims to understand the relationship between the meanings attributed to school and the construction of life projects among young people in public secondary education, in a state school in the city of Feira de Santana. It appears that studies on youth and secondary education have gained significant notoriety in academic research in recent decades, but most studies are circumscribed within the concern with meeting technical/cognitive school requirements (pass/fail, dropout/continuity, series/age distortion). Based on the studies of Juarez Dayrell (2001; 2003; 2007; 2013; 2014), Paulo Carrano (2011; 2014), Marília Sposito (1997; 2005), Setton (2005; 2009) and Dubet (1997; 1998; 2006) this research proposes to look at the experiences of young people and their strategies in the development of life projects guided by their experiences in high school and permeated by their youth condition. For this purpose, we rely on the production of quantitative and qualitative data through a questionnaire applied to 79 students and semi-structured interviews to 4 students (two males and two females) from the second year of high school, through the WhatsApp application. These young people are motivated to stay in school, despite difficulties, when some indicators of social vulnerability are analyzed. They build projections, anchored in the belief of the school's legitimacy in acquiring resources and skills to design their life projects with a view to upward social mobility. The perception of short and medium range strategies was rarely mentioned by them, despite using imaginative resources to project themselves into the future time. The analysis carried out here can serve to reflect on the school context, especially high school, in its socializing potential, whose educational practices need to take into account the diversity of realities of its audience, and the meanings produced by young people about the school relationship. with their life projects..

Keywords: Youth. Social vulnerability. High school. Life projects.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fachada do Colégio Locus da Pesquisa.....	53
------------------------------------------------------	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Distribuição de alunos por turnos e turmas no ensino médio	52
-----------------------------------------------------------------------------	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição de frequência e percentual por sexo biológico (n=79).....	63
Tabela 2 - Distribuição de frequência e percentual de idade (n=79).....	64
Tabela 3 - Distribuição de frequência e percentual de raça/cor da pele (n=79)	64
Tabela 4 - Distribuição de frequência e percentual de bairro de moradia (n=79)	65
Tabela 5 - Distribuição de frequência e percentual relacionado ao desenvolvimento de atividade de trabalho (n=79).....	65
Tabela 6 - Distribuição de frequência e percentual de caracterização do trabalho (n=24)	66
Tabela 7 - Distribuição de frequência e percentual de como usa o dinheiro do trabalho (n=24)	66
Tabela 8 - Distribuição de frequência e percentual relativo a atribuições domésticas (n=79).....	66
Tabela 9 - Distribuição de frequência e percentual relacionados a cursos fora do currículo escolar (n=79)	67
Tabela 10 - Distribuição de frequência e percentual de experiência dos jovens em relação à exposição ao consumo de drogas lícitas e ilícitas em Feira de Santana/BA, Brasil (n=79)	70
Tabela 11 - Distribuição de frequência e percentual relacionado a compartilhamento de moradia (n=79)	71
Tabela 12 - Distribuição de frequência e percentual relacionado a orfandade (pai e mãe vivos) (n=79)	72
Tabela 13 - Distribuição de frequência e percentual relacionado à existência de irmãos (n=79).....	72
Tabela 14 - Distribuição de frequência e percentual relacionado a compartilhamento da moradia com irmãos (n=79).....	72
Tabela 15 - Distribuição de frequência e percentual relacionado a problemas de saúde na família (n=79)	73
Tabela 16 - Distribuição de frequência e percentual relacionado a renda familiar (n=79).....	73
Tabela 17 - Distribuição de frequência e percentual relacionado ao acesso ao Programa Bolsa Família (n=79)	73
Tabela 18 - Distribuição de frequência e percentual relacionado à moradia (n=79).....	74
Tabela 19 - Distribuição de frequência e percentual relacionado ao trabalho dos pais (n=79)	74
Tabela 20 - Distribuição de frequência e percentual relacionado à caracterização do trabalho dos pais (n=67)/ (n=79).....	75
Tabela 21 - Distribuição de frequência e percentual relacionado à escolaridade dos pais (n=75)/ (n=79)	75
Tabela 22 - Distribuição de frequência e percentual relacionado à importância que a família atribui aos estudos (n=79).....	76
Tabela 23 - Distribuição de frequência e percentual relacionado a conversas e apoio da família quanto ao futuro (n=79)	77
Tabela 24 - Distribuição de frequência e percentual relacionado ao apoio da família para a vida (n=79)	78
Tabela 25 - Distribuição de frequência e percentual relacionado à participação da família na vida escolar (n=79)	79
Tabela 26 - Distribuição de frequência e percentual relacionado à infraestrutura do bairro (n=79)	82
Tabela 27 - Distribuição de frequência e percentual relacionado à limitações e inseguranças impostas pela violência (n=79).....	83
Tabela 28 - Distribuição de frequência e percentual relacionado a questões que limitam a circulação pelo bairro (n=79)	83

Tabela 29 - Distribuição de frequência e percentual relacionado a sociabilidade no bairro de moradia (n=79)	84
Tabela 30 - Distribuição de frequência e percentual relacionado aos significados da escola (n=79)	86
Tabela 31 - Distribuição de frequência e percentual relacionado à percepção de segurança e bem-estar na escola e seu entorno (n=79)	87
Tabela 32 - Distribuição de frequência e percentual relacionado aos processos de socialização na escola (n=79)	88

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

AIDS	-	Acquired Immunodeficiency Syndrome
ANPED	-	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BA	-	Bahia
BDTD	-	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAAE	-	Certificado de Apresentação e Apreciação Ética
CEP	-	Comitê de Ética em Pesquisa
HIV	-	Vírus da Imunodeficiência Humana
IBGE	-	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
SCIELO	-	Scientific Electronic Library Online
TALE	-	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	-	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEFS	-	Universidade Estadual de Feira de Santana

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	JUVENTUDES, ENSINO MÉDIO E SEUS PROJETOS DE VIDA: RECORTANDO A LITERATURA SOBRE O TEMA	25
2.1	Juventude e Singularização: Análises Sociológicas em Discussão.....	25
2.2	Juventude, Escola e a Projeção do Futuro.....	28
2.2.1	O Ensino Médio e as Perspectivas de Futuro para os Jovens	30
2.2.2	Juventudes, experiência escolar e processos de sociabilidade: entre o legado e a construção do futuro	34
2.2.3	Sociabilidades Juvenis e a Construção do Sentimento de Pertença ao Espaço Escolar	39
2.3	Projetos DE Vida: Configurações Plurais.....	44
3	O CAMINHO PERCORRIDO	50
3.1	Princípios Metodológicos	50
3.2	O Campo e Suas Especificidades: Se Essa Escola Fosse Minha.....	52
3.3	A Construção dos Dados	55
3.3.1	O Questionário e a Construção dos Dados Quantitativos.....	55
3.3.2	A Entrevista: aproximação da pesquisadora na escuta aos jovens	57
4	DISCUTINDO E ANALISANDO OS RESULTADOS	62
4.1	Caracterização do Perfil Sociodemográfico e Psicossocial dos Jovens Participantes do Estudo	63
4.1.1	Conhecendo os Jovens Alunos	63
4.1.2	Configuração Familiar dos Jovens.....	71
4.1.3	Sobre os Processos de Socialização na Escola e no Bairro	80
4.1.3.1	<i>O Bairro como Locus de Sociabilidades</i>	81
4.1.3.2	A Escola e sua Capacidade Socializadora.....	85
4.2	As Singularidades das Condições Juvenis	101
4.2.1	As Marias, o José, o João.....	102
4.2.2	Socializações e Vivências no o Espaço Escolar	107
4.2.3	Permanecer na escola: os desafios do presente delineados por uma trajetória labiríntica 112	
4.2.4	Suportes e Estruturação dos Projetos de Vida entre os Jovens Estudantes.....	116
4.2.5	Escola, Projetos de Futuro e Isolamento Social	122
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
	REFERÊNCIAS.....	132
	APÊNDICE A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA	141

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	142
APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)	143
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO E PSICOSSOCIAL	144
APÊNDICE E – ENTREVISTA VIA WHATSAPP.....	149

1 INTRODUÇÃO

“Todos os dias quando acordo, não tenho mais o tempo que passou. Mas tenho muito tempo: temos todo o tempo do mundo. Todos os dias antes de dormir, lembro e esqueço como foi o dia: sempre em frente. Não temos tempo a perder [...] somos tão jovens...” (Renato Russo)

A escolha de um tema e sua problemática carrega uma subjetividade inerente ao sujeito que pesquisa. Essa escolha está envolta em questões que perpassam pelas vivências e experiências pessoais, acadêmicas e profissionais do pesquisador. No caso dessa pesquisa, não há dúvida dessa colocação. O tema juventude sempre me motivou, primeiramente pela condição de jovem na qual estive inserida e a partir da qual pude tecer as vivências que hoje me compõem na adulta que sou e também pelo trabalho que desenvolvo com jovens do ensino médio e superior que me permite adentrar ao universo juvenil e suas nuances. Ao longo desse texto teço algumas colocações sobre a minha juventude e sobre essa relação de proximidade com os jovens com os quais tenho o prazer de compartilhar algumas experiências.

Julgo ser esse um campo fértil de possibilidades investigativas que servirão como esteio para o entendimento da atual condição juvenil no Brasil, em especial no ensino médio que é a proposta dessa investigação. Com isso tenho o intuito de ouvir a voz do jovem em condição de vulnerabilidade social, inserido no contexto do ensino médio público, para que esse se expresse quanto aos significados e sentidos da experiência escolar na construção dos seus projetos de vida.

Por que jovens em vulnerabilidade social? Por que ensino médio? As últimas décadas expuseram a necessidade de investigações debruçadas sobre esse público e esse ambiente. Alicerçada nos estudos de Juarez Dayrell (2001; 2003; 2007; 2013; 2014), de Paulo Carrano (2011; 2014), Marília Sposito (1997; 2005), Setton (2005; 2009) e Dubet (1997; 1998; 2006) vemos que a juventude é um período marcado por grandes transformações de ordem identitária, emocional, social, cultural, física e também pelas incertezas que pairam sobre essa fase da vida. É nela que os jovens são instados a fazer escolhas, tomarem decisões que comporão toda a sua trajetória. Esses autores traçam demarcações sobre a juventude dentro de uma abordagem sócio histórica que envolve questões de socialização e sociabilidades importantes para se entender a relação dos jovens com o ambiente escolar e os significados dessa relação para suas projeções futuras.

Meu interesse em estudar como o jovem se planeja para o futuro e como ele faz uso do passado e do presente para esse fim está alicerçado em algumas vivências adquiridas por meio

da minha experiência profissional. Não são poucos os momentos em que me pego refletindo sobre o modo de ser e de estar dos jovens com os quais tenho a oportunidade de dividir momentos dentro e fora do ambiente profissional. Como educadora não posso me furtar ao dever de abordar aqui minhas percepções, minhas indagações e inquietações em torno de circunstâncias que permeiam a existência daqueles com os quais lido cotidianamente e nos quais percebo aflorada a ansiedade por perspectivas.

Diante das colocações acima e no intuito de discutir as categorias juventude, vulnerabilidade social, ensino médio e projeto de vida, essa pesquisa propõe pensar o seguinte problema: Qual a relação entre os significados atribuídos à escola e a construção dos projetos de vida de jovens em vulnerabilidade social no ensino médio?

Os sujeitos interlocutores dessa investigação são os jovens, estudantes do 2º ano do ensino médio da escola estadual Reitor Edgar Santos, em situação de vulnerabilidade social. Para tanto, levanta-se o seguinte objetivo geral: Compreender a relação entre os significados atribuídos à escola e a construção de projetos de vida entre jovens no ensino médio público. Para atingir esse propósito, levanto três objetivos específicos que serão expostos a seguir: identificar o perfil sócio demográfico e psicossocial dos estudantes do ensino médio da escola investigada; compreender as motivações e significações dos jovens para frequentarem a escola; analisar diferentes estratégias de permanência no presente e projeção de futuro entre os estudantes em situação de vulnerabilidade social.

Trabalhar com juventudes traz à tona questões que, aqui, serão pensadas dentro de uma abordagem que Christine Delory-Momberg (2012) denomina de “constituição individual”. Para Delory-Momberg (2012), dentro do questionamento “como os indivíduos se tornam indivíduos?” cabe uma teia de significados que permeiam esses sujeitos e seu contexto, num complexo envolvendo questões históricas, sociais, linguísticas, políticas, culturais, temporais e econômicas que compõem as experiências e existências do sujeito e que não podem ser desprezadas dentro da análise de sua constituição.

Na tentativa de abarcar essa complexidade do imbricamento entre o individual e o social como noção precípua da formação do sujeito, em especial no caso desse estudo, da juventude, fase de questionamentos e incertezas quanto a questões identitárias, levantou-se a possibilidade de trabalhar com a pesquisa qualitativa, uma vez que essa abordagem me dará suporte para entender a relação que o jovem traça entre sua trajetória e o mundo de características históricas e sociais que o circunda no ambiente escolar conferindo-lhe suporte para a estruturação dos seus projetos de vida.

Pela intenção de realizar uma pesquisa inserida no contexto das trajetórias juvenis, julgo importante articular a problemática da pesquisa com a minha trajetória socioprofissional. Apenas hoje, à luz de todo o conhecimento adquirido, percebo que minha trajetória sempre esteve circunscrita pela idealização e alcance de “projetos de vida” e confesso que até então não havia me dado conta de quantos deles eu já alcancei e quantos foram sucumbidos pela falta de oportunidade em realizá-los, ou porque deixaram de ser projetos de vida, ou simplesmente porque outros projetos se fizeram mais vitais.

O primeiro grande projeto estruturou-se a partir do sonho de sair de uma pacata cidadezinha localizada na Chapada Diamantina, interior da Bahia, cuja estrutura não oferecia muitas perspectivas. Aos que gozavam de algum capital econômico e também cultural – já que a iniciativa de sair para os estudos exigia certo reconhecimento da importância desse feito – era dado o direito de rumar, assim que completavam a 8ª série – hoje 9º ano – para a capital do estado baiano ou outra localidade a fim de concluir seus estudos no seguimento do ensino científico, modalidade que preparava àqueles que podiam e almejavam passar pelos exaustivos processos de seleção para o vestibular. À época, o ensino médio se dividia em ofertas de cursos técnicos como magistério, técnico de enfermagem, técnico de contabilidade, dentre outros, e o científico que, como já dito acima, era a opção para quem tinha a benesse de poder continuar os estudos por meio do ingresso no ensino superior.

Na minha cidade de origem, Andaraí, Bahia, a única oferta era a formação para o magistério e eu, mal sabendo que o futuro me reservava o curso de pedagogia como formação e paixão, não me imaginava cursando o magistério – em mim pulsava o “sonho adolescente” da medicina. Assim, tive a oportunidade de, em 1995, sair para concluir o ensino médio em um colégio interno de denominação cristã, localizado em Cachoeira/BA. Em 1998 essa instituição de ensino implantou a faculdade, a princípio com os cursos de Fisioterapia, Administração e Pedagogia. Foi em Cachoeira que concluí o ensino médio, me casei, tive meu primeiro filho e ingressei na faculdade de Pedagogia, exatamente nessa ordem cronológica. Nesse ínterim, três projetos de futuro foram alcançados: o matrimônio, a maternidade e a continuação dos estudos por meio do ingresso no ensino superior.

Em 1999 ingressei no curso de Pedagogia, mais por falta de oportunidade e opção do que por vontade ou “vocaçãõ”. Esse era o único curso ofertado na Faculdade Adventista da Bahia que era acessível às minhas possibilidades financeiras e também devido à proximidade ao local onde residia. Devido à maternidade não me arrisquei no processo seletivo em outras localidades e universidades públicas. Na graduação, minha trajetória discente não se deu com a mesma linearidade ocorrida durante o ensino médio e, assim como inúmeros jovens

estudantes, em especial os protagonistas desse estudo, vivenciei uma trajetória incerta devido a fatores como: situação financeira, as responsabilizações da maternidade e a necessidade de trabalhar; circunstâncias essas que me levaram a interromper, por mais de uma vez, a conclusão dos estudos. Durante o curso, fui me identificando com suas propostas e já nos semestres finais passei a projetar minha inserção na especialização em Metodologia do Ensino Superior – que também era ofertada nessa mesma faculdade – visto que almejava tornar-me professora desse segmento.

Em 2004 iniciei o curso de especialização *latu senso* em Metodologia do Ensino Superior. Após dois exaustivos anos, uma vez que conciliava o trabalho, o ritmo da pós-graduação e a vida pessoal com as atribuições de uma “dona de casa”, mãe, mulher e esposa, concluí a especialização e dei início à minha trajetória como professora do ensino superior.

Quanto ao interesse em trabalhar com jovens, pude iniciar a realização desse projeto após adentrar, como docente, em uma faculdade particular de ensino superior na cidade de Feira de Santana/BA, no ano de 2005, em particular no curso de Enfermagem no qual até hoje ministro a disciplina Didática Aplicada à Enfermagem. Essa disciplina sempre me despertou a inquietação de desenvolver um trabalho extramuros, em especial porque sua ementa contempla a discussão sobre o papel do enfermeiro(a) enquanto educador(a) e a relação educação/saúde. Em 2008 coloquei o projeto, que até então estava sendo maturado, em prática. Fui em busca de algumas escolas de ensino médio com as quais pudesse desenvolver uma atividade que intitulemos “Projeto Educativo”

Durante essa busca demos preferência às escolas de ensino público, uma vez que julgamos serem elas um campo fértil para disseminar as informações que faziam parte do escopo, devido às realidades sociais de vulnerabilidade que, em sua maioria, permeiam as escolas desse segmento. Os temas abordados nesses projetos abrangiam as seguintes discussões: gravidez na adolescência, drogas, *bullying*, Infecções Sexualmente Transmissíveis/HIV/AIDS, planejamento familiar, sexualidade, dentre outros. Todos esses temas eram escolhidos pelos graduandos e visavam alcançar as necessidades e interesses dos jovens, público alvo do projeto.

Foi a partir do desenvolvimento desse projeto para os alunos do 9º ano da escola escolhida naquele semestre que surgiu o tema dessa pesquisa, cujo relato merece ser brevemente abordado aqui para melhor entendimento sobre o *insight* que deu origem a essa investigação. Ao final da aplicação do “Projeto Educativo” e das explanações sobre os temas na escola, ouvimos de um dos alunos do colégio a seguinte frase: “se essa escola fosse minha, faria mais projetos como esse...” Dessa frase me veio os questionamentos: para quem esse aluno percebe

que é essa escola? Que situações o levam a pensar que esse espaço não lhe pertence? Junto com esses pensamentos que me inquietaram veio-me à mente a letra da cantiga popular cuja autoria é atribuída a Mario Lago e Roberto Martins, “se essa rua fosse minha...”.

Dessa noção de pertencimento ao ambiente escolar ou da falta dele – relatado pelo aluno a partir da frase transcrita no parágrafo progresso –, assim como das representações que esse espaço tem para os alunos, nasceu a vontade por uma busca que me permitisse sair desse campo, apenas empírico, para uma investigação científica, cujas análises me fizessem entender se a escola pública se constitui como espaço favorável e significativo para que esses jovens pensem seus projetos de futuro, uma vez que a escola é, por vezes, considerada pelos alunos e seus familiares como espaço onde é possível adquirir os recursos e habilidades necessários para o alcance dos seus projetos de vida.

Para isso comecei a delinear um pré-projeto, com o qual me inseri no mestrado em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana/BA (UEFS) no ano de 2019, no intuito de pesquisar sobre projetos de vida para jovens em vulnerabilidade social, uma vez que a situação ou as situações de vulnerabilidade se constituem a partir de fatores que podem limitar o campo de possibilidades e o acesso desses jovens a condições sociais que lhes promovam uma melhor e maior qualidade de vida e é na escola que a maioria desses jovens depositam suas expectativas futuras.

Por entender que não se pode falar sobre juventudes sem trazer à tona suas experiências individuais e sociais para tentar elucidar a trama de complexidade que envolve a sua vida social, marcada por um processo contínuo de construções, busco ancoragem epistemológica na “sociologia do indivíduo” na perspectiva de Martuccelli e Dubet tomando a questão da “individuação” e “socialização” do sujeito e a importância de suas “experiências” para explicar os fenômenos sociais que circunscrevem a vida dos jovens, visto que a sociologia clássica já não dá conta, sozinha, de explicar tais complexidades. Ainda dentro da perspectiva da sociologia do indivíduo, trago as noções de “suporte” para nortear as análises sobre as estratégias e redes de apoio dos jovens para sua permanência no ensino médio e estruturação dos seus projetos de vida.

A partir da percepção acerca das transformações e incertezas que demarcam a vida dos jovens, surge a noção de vulnerabilidade social a que os jovens, em especial os que compõem as escolas públicas, estão expostos. O conceito de vulnerabilidade social é, neste estudo, pensado a partir das considerações de Mary Garcia Castro e Miriam Abramovay (2002; 2004). A vulnerabilidade social, tal como é por elas apreendida, traduz uma situação em que as características, habilidades e recursos que um indivíduo ou grupo de indivíduos possuem não

se fazem suficientes para acessar as redes de oportunidades da vida social, econômica e cultural disponibilizadas pelo Estado, mercado e sociedade, de forma a lhes possibilitar uma ascensão a níveis maiores de bem-estar e de mobilidade social.

Ao definir vulnerabilidade social, as autoras partem da noção de alguns indicadores que demarcam essa condição e assinalam a necessidade de se recorrer a algumas unidades de análise. Para elas, não se pode perder de vista as questões do indivíduo, domicílio e comunidade como componentes dessas unidades de análise, bem como o olhar voltado para “estruturas sociais vulnerabilizantes ou condicionantes de vulnerabilidades” (CASTRO; ABRAMOVAY, 2004, p. 03).

Para Castro e Abramovay (2004) existem certas tendências que são desencadeadoras de vulnerabilidades, como as incertezas e desencantos em relação ao futuro, o distanciamento e a descrença na legitimidade de instituições de apoio, como a família e a escola, e a proximidade relacional entre a sociedade do espetáculo e do consumo – que convida os jovens a uma vida a esmo – com as chamadas para a responsabilidade social comuns nesta fase da vida. É nesse cenário contraditório e incerto que se encontra inscrito o jovem que fará parte dessa pesquisa.

No estudo desenvolvido por Castro e Abramovay (2004), intitulado “Juventudes no Brasil: vulnerabilidades positivas e negativas”, as autoras chamam a atenção para alguns indicadores de vulnerabilidades sociais, como: educação; proteção social e nível de vida; direitos sexuais, reprodutivos e gravidez; violências, discriminações e preconceitos; limitações de acesso a serviços básicos; tipo de exposição à sociedade de consumo e aos meios de comunicação e consumo de drogas.

Embora chegar ao ensino médio já indique que muitas vulnerabilidades foram superadas, em geral, a trajetória de alguns dos jovens que frequentam o ensino médio de escolas públicas ainda são atravessadas por situações vulnerabilizantes, o que segundo as autoras supracitadas não se circunscrevem apenas a privações econômicas, mas também, a limitações de cunho político e cultural. Essa combinação de fatores limita a concepção dos jovens como sujeitos de direito e mina suas potencialidades de constituírem-se, como denominam Castro e Abramovay (2004, p. 04, **grifo nosso**), “atores e atrizes do **seu** desenvolvimento”.

Quanto ao ensino médio público, a escolha por esse *locus* advém do fato de esse ser um espaço no qual os jovens depositam suas expectativas e começam a tecer projetos para um futuro que lhes permita uma mobilidade social ascendente. Para Dayrell (2013), o alargamento e obrigatoriedade de oferta ao ensino médio nas últimas décadas lhe trouxe maior visibilidade e isso tem provocado debates dos mais diversos níveis, seja pelos recorrentes problemas de

acesso e permanência desses jovens às salas de aula, pela sua qualidade de ensino ou por discussões que envolvem, também, a noção sobre que jovens essas escolas pretendem formar.

A escolha pelo ensino médio justifica-se, também, pelo fato dessa ser a etapa final do ensino básico e pela natural cobrança que há para esses jovens em relação a escolhas que, muitas vezes, apresentam-se com um caráter definitivo para o curso de suas vidas. É também um momento de realizar balanços e cálculos dos recursos que possuem para definir projeções futuras. Para Dubet (2006), a sociedade joga sobre os jovens a responsabilidade de autonomia e liberdade, mas os mesmos continuam sem o acesso às condições materiais necessárias para vivenciar sua condição juvenil e sem os ativos necessários para acessar um contexto melhor de bem-estar social.

A juventude é uma condição marcada pelas contingências que permeiam o processo de construção das identidades dos jovens, suas escolhas pessoais e profissionais. No ensino médio essa cobrança por escolhas se acirra, principalmente no aspecto profissional, uma vez que esta etapa do ensino formal é vista como momento decisivo para o futuro desses jovens.

Por fim, as noções de projeto de vida. Decidi por usar, ao longo dessa escrita, as expressões projeto de futuro e projeto vital (DAMON, 2009) como sinônimas de projeto de vida, apoiada na concepção de que os projetos de vida traçados, pensados e construídos pelos jovens não podem se dar, exclusivamente, na esfera da assistência pessoal e subjetiva, devendo servir para além de beneficiar apenas o jovem em si mesmo. Um projeto de vida, para esse autor, deve contar com uma relevância social significativa, uma vez que é com base nas relações interpessoais que se estabelece a sociedade atual. Para essas análises contamos com as concepções de Schutz (1979), Velho (2003), Machado (2006) e Damon (2009).

Pensar em projetos de vida não é uma característica peculiar das novas gerações. Em todos os momentos, tempos e fases da vida humana projetar algo é uma atividade que aparece como inerente ao ser humano. Mesmo que de maneira despreziosa, não planejada ou estruturada, planejar ações com vistas ao futuro parece permear a existência humana.

Em tempos em que uma série de instabilidades (econômica, política, social, emocional) têm marcado a vida dos jovens, personificada através do uso e abuso de drogas lícitas e ilícitas, criminalidade, suicídio e desilusões, trazer uma abordagem sobre projetos de vida mais que se justifica, uma vez que tais projetos podem dar sentido à existência desses sujeitos que, mesmo circunscritos por tais instabilidades, são atravessados por sonhos, resistência e criatividade para lidar com as desigualdades sociais que lhes são impostas.

Em Machado (2006, p. 01) encontramos que, numa concepção explícita, o termo projeto é usado como alusão ao trabalho do arquiteto, engenheiro, à estruturação dos planos

educacionais, políticos, econômicos. Porém, o autor chama a atenção para o fato de que o termo extrapola para uma abrangência menos técnica e muito mais pessoal, de modo a abarcar “praticamente todas as ações características do modo de ser do ser humano.”.

Nesse sentido, para o autor supracitado, aquele que vive projeta. É com base no fundamento de projeto como algo que extrapola os limites do técnico que forjo essa escrita, intentando ampliar essa conceituação para termos que vão além de metas pessoais, subjetivas e privadas, uma vez que coaduna com a ideia de que ter a possibilidade de pensar e efetivar projetos é ação de cidadania.

É a partir desse engendramento que buscamos elucidações para o alcance dos objetivos propostos bem como a concepção de um estudo que permita refletir criticamente sobre a atual condição das juventudes, suas expectativas e estratégias.

O texto que se segue estrutura-se com um capítulo de revisão da literatura, no qual apresentarei o estado da arte sobre os jovens no ensino médio, seus processos de socialização e sociabilidade e a estruturação dos projetos de futuro. O capítulo metodológico, descreve o campo de estudo, a caracterização dos jovens que o compõe e suas especificidades, bem como os recursos utilizados para a construção dos dados, justificando assim a opção por uma abordagem metodológica que traga a figura singular do jovem para o centro das discussões e análises. O capítulo de resultados e discussão evidencia os dados quantitativos (aplicação de questionário) e qualitativos (análise das entrevistas), através dos quais analiso as condições de vulnerabilidade que circundam a vida dos jovens, seus modos de sociabilidade, sentimentos e a relação que tecem com a escola no ensino médio e como esses elementos configuram seus projetos de futuro.

2 JUVENTUDES, ENSINO MÉDIO E SEUS PROJETOS DE VIDA: RECORTANDO A LITERATURA SOBRE O TEMA

“A juventude é marcada pelas incertezas das mudanças da transição entre a infância e a idade adulta. Paralelo às várias modificações, psíquicas e sociais, que resultam no processo de subjetivação próprio de cada indivíduo, evidenciam-se as ideias para planejar o futuro. O jovem se vê obrigado a responder as exigências da sociedade ao nível afetivo, cultural e social, a fim de adentrar na vida adulta” (PEREIRA; STENGEL, 2015, p. 585)

Esse capítulo permitirá discutir a condição juvenil a partir de perspectivas sociológicas que tomam o jovem como objeto de estudo, investigando suas vivências e experiências, bem como os sentidos e significados do espaço escolar para a estruturação dos seus projetos de vida. Ao longo da pesquisa bibliográfica, voltei o olhar para autores que realizaram estudos sobre juventude e ensino médio, juventude e temporalidade (passado, presente, futuro), a condição de estudante e seus modos de sociabilidade na relação com a escola, a família e a sociedade.

Para Pais (1999), é nas décadas de 1960 e 1970 que se intensificam algumas questões que justificam os estudos sobre juventude. Na década de 60 a juventude é rotulada como um problema devido ao fato de ser considerada como protagonista de uma crise de valores e de um conflito de gerações que põe em risco os comportamentos éticos e culturais até então vigentes.

As pesquisas sobre juventude em contexto escolar se intensificaram a partir dos anos 1970 devido à conjuntura de globalização e à difusão da política neoliberal e, ademais, pela emergência de noções como a da teoria bourdieusiana do espaço escolar enquanto subserviente à reprodução social, cultural e econômica. A escrita que se segue faz um levantamento das publicações que abarcam essas discussões, levantando a impossibilidade de se analisar o sujeito jovem dentro de uma perspectiva linear e homogênea.

2.1 Juventude e Singularização: Análises Sociológicas em Discussão

Tendo em vista os desdobramentos das pesquisas encontradas e a grande importância da temática sobre juventude, proponho que nos desloquemos do enfoque centrado na escola para uma abordagem que traga o jovem para o centro das discussões, levando em consideração a nova configuração de juventudes que ora se apresenta.

Para Bauman (2001), a contemporaneidade é marcada por seu perfil de transitoriedade, flexibilidade e pela falta de compromisso dos sujeitos com a ideia de permanência e, segundo

o autor, esses são sinais da incerteza da vida cotidiana que pairam em especial sobre os jovens. Pais (2005) considera que essa geração “yô-yô” passa por trajetórias labirínticas, onde buscam, por meio de tentativas no presente, desembarcar num futuro que lhes garanta a realização de seus projetos.

Essa nova condição está atrelada à posição que, a partir do século XX, o indivíduo ganha dentro das ciências sociais e que é trazida à discussão por Danilo Martuccelli (2007) quando esse questiona sobre as condições que levaram ao movimento do indivíduo para o centro das discussões sociológicas na sociedade contemporânea. Para ele, isso se explica devido ao fato de que até o final do século XIX o indivíduo foi tratado como um plano contingente dentro do pensamento sociológico, sendo este subordinado a uma teoria social, uma vez que toda a preocupação estava voltada para a análise sobre a chamada ideia de sociedade.

Segundo Dubet (1994), a sociologia clássica, que abrangeu desde o século XIX até início do século XX, colocou o indivíduo numa posição de menor importância analítica dentro dos estudos sociais e, nesse contexto, seus processos de singularidade muitas vezes não eram nem sequer apontados. Nesse período, o indivíduo e suas análises estavam atrelados à sua posição social e suas condutas individuais eram ditadas a partir das camadas sociais a que pertenciam. Essa análise foi considerada durante muito tempo, e por diferentes autores e escolas teóricas, como suficiente para explicar as maneiras de ser, de agir e de pensar dos indivíduos.

É durante as últimas décadas do século XX que a noção de classe como categoria explicativa das condutas individuais vai perdendo força, quando pensada de forma isolada e desarticulada de outras dimensões. Para Assis (2018), o período após a segunda grande guerra traz uma nova configuração societária e, com ela, novos fenômenos que envolviam a vida social, sobre os quais os métodos e fundamentos teóricos da sociologia clássica sozinhos já não davam mais conta de explicar.

Assis (2018) destaca que diferentes autores que compartilharam dessa percepção quanto à fragilidade da sociologia clássica para explicação dos fenômenos sociais contemporâneos, dos quais destaca Giddens (1991), Martuccelli e Singly (2002) e Beck (2010), concordam que as últimas décadas do século XX foram marcadas pelo surgimento de uma nova configuração de individualização e socialização cuja compreensão é imprescindível para uma apreensão mais lúcida da vida social. A sociologia na escala do indivíduo emerge para dar conta das dimensões da experiência e da singularização de um sujeito mais autônomo e de suas experiências como noções explicativas da vida social.

Martuccelli (2012) afirma que a sociologia do indivíduo é uma “sensibilidade sociológica”, que parte de uma tomada de consciência coletiva de que os grandes operadores

analíticos da sociedade tradicional – a ideia de sociedade e as classes sociais, – embora pertinentes, não são mais os únicos suportes de sentido para as análises sociológicas e que, dada a transformação da sociedade moderna, a sociologia teria que responder a uma nova sensibilidade dos fatores sociais, que buscam compreender as grandes mudanças de sua época a partir das experiências pessoais.

Dubet e Martuccelli (1997, p. 250) alertam que não cabe mais pensar o processo de socialização como um acontecimento passivo no qual, através de uma ordem coletiva pré-estabelecida, normas e papéis são transmitidos e internalizados pelos atores. Para eles “é o próprio quadro situacional, e não mais a internalização das normas que define as atitudes”.

Faria (2017) afirma que na sociologia do indivíduo aspectos como a interioridade do sujeito, sua intimidade e emoções se legitimam como objetos de investigação, possibilitando compreender como os indivíduos se constroem. Essa dimensão subjetiva abre espaço para entendermos as ações que são empreendidas pelos indivíduos para garantir no espaço social a visibilidade de suas singularidades interiores. Faria (2017) destaca, ainda, que autores como Dubet (1997), Lahire (2002) e Martuccelli (2007a; 2007b) tentam singularizar as análises dos processos de socialização sem perder de vista as dimensões estruturais.

Para Martuccelli (2012), a singularização é um processo que se dá tanto ao nível individual quanto institucional. Para esse autor não temos mais uma sociedade na qual as pessoas se identificam exclusivamente com as representações grupais como no paradigma classista. Outras noções, como as diferenças de gênero, de etnias, de grupos etários, incrementam a percepção dos sujeitos sobre si mesmos e fazem surgir uma nova demanda para a sociologia.

Faria (2017) chama a atenção para o fato de que no próprio setor econômico já se percebia um movimento em torno da produção de produtos cada vez menos padronizados e mais singularizados, ao mesmo tempo em que os indivíduos começavam a voltar o olhar para si próprios, seus desejos, identidades e seus direitos. Essa despadronização dos processos para se pensar as transições juvenis se constitui como elemento relevante das análises sociológicas sobre juventude, tendo em vista que cada jovem, em sua trajetória, vai desenvolvendo competências que os habilita a lidarem com as diversas situações sociais de forma cada vez mais singular.

2.2 Juventude, Escola e a Projeção do Futuro

Com a intenção de conhecer esse campo de pesquisa e tomar ciência do que tem sido publicado sobre a temática juventude vulnerável/ensino médio/projetos de vida, realizei um levantamento em três das principais bases de dados - *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) -, buscando materiais que abordem diretamente sobre a temática, publicados nos últimos dez anos e em português. Esse levantamento teve, também, o intuito de justificar a necessidade de pesquisar a relação entre escola e projetos de vida, uma vez que percebemos ser este um campo ainda insaturado.

Ao realizar o levantamento no banco de dados da *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO), selecionei a partir da combinação dos descritores Juventude AND Escola (06 artigos); Juventude AND Educação (02 artigos); Juventude AND Ensino Médio (04 artigos); Juventude OR Jovens AND Educação Básica (01 artigo); Juventude AND Projeto de Vida AND Escola OR Educação (01 artigo); Juventude OR Jovens AND Projetos de Vida AND Ensino Médio (06 artigos). Usando a combinação Juventude AND Vulnerabilidade Social AND Projeto de Vida, aparece apenas um artigo no SciELO, “Juventude, vulnerabilidade social e exploração sexual: um olhar a partir da articulação entre saúde e direitos humanos”, cuja abordagem não atende à perspectiva da presente pesquisa.

Em todas as pesquisas o termo “projetos de vida”, foi substituído pelos descritores “projetos de futuro”, encontrando-se 07 artigos, entre os quais apenas 01 coadunava com o objetivo do estudo, mas já estava inserido na análise a partir do uso do descritor “projeto de vida” e “projetos vitais”, encontrando-se apenas 1 artigo (“A dimensão afetiva dos projetos vitais” dos autores Cristina Satiê de Oliveira Pátaro e Valéria Amorim Arantes, 2014), cuja abordagem diz respeito à influência das emoções e sentimentos nos projetos vitais de jovens. Abordagem pertinente para as discussões sobre jovens, mas que não é contemplada nesse meu estudo.

A substituição do termo “projetos de vida” por “projetos de futuro” e “projetos vitais”, deu-se devido à noção construída durante as leituras, nas quais os termos são trazidos, em sua maioria, como sinônimos. Essa discussão e conceituações serão retomadas mais à frente para um melhor entendimento sobre a similaridade das terminologias, fortalecendo assim o posicionamento dessa pesquisadora em usar essa tríade conceitual como expressões afins.

Em pesquisa realizada no site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) foram encontrados apenas 2 trabalhos que coadunam com as categorias

propostas. As buscas foram feitas com base na publicação dos trabalhos das últimas cinco reuniões que foram realizadas entre os anos de 2009 a 2017, porém apenas as duas últimas reuniões (2015/2017) possuíam trabalhos que se aproximam do recorte desse estudo. Esses trabalhos foram encontrados no GT 3 (Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos, 1 trabalho em 2017) e no GT 5 (Estado e Política Educacional, 1 trabalho publicado em 2015).

Nas buscas realizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) selecionei 16 publicações, sendo 11 Dissertações e 5 Teses. Esse levantamento teve o objetivo de compor um panorama da realidade de publicações existentes, até aqui, dentro dos bancos pesquisados, intentando que a construção desses dados sirva de suporte para as discussões que se delinearão ao longo desse estudo e em outros que posteriormente sejam desenvolvidos, uma vez que temos consciência da não finitude dessa abordagem.

Dentro da temática juventude e ensino médio é amplo o leque de artigos, (FRANCO; NOVAIS, 2001; LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011; FERNANDES, 2013; PAIVA, 2013; PEREIRA, 2014; ALVES; DAYRELL, 2015; RAMALHO, 2015; ALVES, 2016; PINHEIRO, 2017) que discutem sobre os problemas de acesso e permanência dos jovens na escola, formação da identidade juvenil, qualidade do ensino ofertado na rede pública de ensino, defasagem idade/série, obrigatoriedade do ensino médio e ampliação de vagas, dentre outras abordagens. Porém, no que se refere às juventudes e aos significados sobre a escola na construção dos seus projetos de vida, percebe-se uma lacuna. Portanto, essa abordagem constitui-se como um campo profícuo, o que justifica epistemologicamente minha imersão nessa pesquisa.

Apesar do interesse crescente em pesquisas voltadas às juventudes e ensino médio, me surpreendeu o fato de tão poucos estudos empíricos abordando a temática proposta, em especial na região Nordeste, como demonstram os estudos de Rubenize Maria dos Santos, Maria Aparecida Nascimento e Jaileila de Araújo Menezes (2012), Débora Linhares da Silva (2016) e Gláucia Maria Ferrari (2017), nos quais a escola é percebida por seus alunos, pais e ou responsáveis como sendo uma instituição de caráter redentor e capaz de mudar condições de vida desfavoráveis por meio da oferta de habilidades úteis à empregabilidade.

Outro fato que merece análise é a falta de estudos ou publicações, dentro dessas bases de pesquisas, realizadas em universidades localizadas no Nordeste. De acordo com o site Portal Brasil (portalbrasil.net/universidades_se.htm, 2020) o Nordeste conta, atualmente, com 35 instituições públicas de ensino superior, sendo 13 federais, 15 estaduais e 07 municipais, apresentando um cenário oportuno para o desenvolvimento de pesquisas com essa abordagem, tendo em vista que se constitui como uma região de carências significativas no aspecto

educacional, social e econômico, o que acaba refletindo diretamente na expectativa de vida dos seus jovens.

Conquanto as discussões sobre o papel da escola, em especial do ensino médio, mostrem que esse espaço pouco prepara para o mercado de trabalho, a maioria dos estudos encontrados, dos quais destaco os trabalhos de Geraldo Leão, Juarez Tarcísio Dayrell e Juliana Batista dos Reis (2011), Andréa da Paixão Fernandes (2013; 2015), Camila Ferreira Lopes Paiva (2013), Lúcia Helena Alvarez Leite e Bárbara Ramalho (2015), Beatriz Prado Pereira e Roseli Esquerdo Lopes (2016), Débora Linhares da Silva (2016), Maria Zenaide Alves e Juarez Tarcísio Dayrell (2016), reforçam que a visão do aluno sobre a escola está alicerçada na lógica da formação para a inserção no mercado de trabalho.

Os autores supracitados percebem a educação como fonte necessária e segura para o alcance dos seus projetos de empregabilidade e futuro “melhor”. Cabe aqui uma análise mais aprofundada sobre o papel que a escola desempenha para os jovens em suas expectativas e trajetórias de vida que não apenas a questão da empregabilidade, uma vez que, por meio desse levantamento, também se percebeu o deslizamento do enfoque antes centrado na escola e agora voltando sua centralidade para esses jovens, suas realidades e perspectivas.

2.2.1 O Ensino Médio e as Perspectivas de Futuro para os Jovens

Com base nas muitas análises que são realizadas sobre o ensino médio, arrisco afirmar que se trata de um dos percursos educacionais mais complexos devido a variedades de elementos que o envolvem, como a democratização do seu acesso, sua organização curricular e seu papel formativo e educacional que desliza ora para uma formação propedêutica, visando o acesso ao ensino superior, ora para a formação profissional, com vistas a atender as exigências do mercado de trabalho. Por conta disso, esse nível de ensino, o último da educação básica, acaba por constituir-se em uma etapa sem identidade clara e definida, vítima de constantes reformas e disputas entre diferentes grupos com as mais variadas propostas e intenções.

Apoiada nas inúmeras problemáticas que, de tão recorrentes, são tomadas como comuns e inerentes ao contexto educativo, em especial ao ensino médio – evasão escolar, falta de interesse dos alunos pela escola e suas propostas, resultados insatisfatórios nas avaliações externas – a mais atual tentativa de reformulação dessa etapa escolar, denominada “novo ensino médio”, anunciada pelo Ministério da Educação (MEC) como resultado da medida provisória (MP) 746/2016, convertida na Lei nº 13.415 de 2017, apresentou-se como uma solução mágica e rápida para os problemas que se acumulam nesse nível de ensino. Tais problemas e desafios

são resultado de décadas de descaso, falta de investimentos e propostas com vistas a uma educação integral, situações que, ao que me parece, não constam na pauta de soluções da tal reforma.

Para Gonçalves (2019), a reforma do ensino médio apresenta variáveis preocupantes, tais como a ênfase excessiva na formação cognitiva e na ampliação da jornada escolar para tempo integral, sem uma visão voltada para um processo de educação integral e para as condições reais dos Estados - após o período de financiamento do governo (4 anos) - de garantir a manutenção desse sistema de forma efetiva. As escolas, em sua maioria, apresentam condições de infraestrutura e de recursos humanos insuficientes para cumprir as demandas de um sistema de escola em tempo integral, com a qualidade necessária para uma educação integral. Mais importante do que a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola é pensar numa proposta pedagógica que justifique tal necessidade.

Por outro lado, a reforma do ensino médio revelou uma potencial capacidade dos alunos de se manifestarem a favor da escola e de sua permanência. As ocupações ocorridas em escolas de alguns estados brasileiros no final de 2015 e início de 2016, em protesto contra as políticas educacionais, em especial a que propunha o fechamento de mais de 100 escolas do ensino médio no estado de São Paulo, ganharam repercussão nacional e revelaram, segundo Groppo (2017), que embora expressem descontentamento com as ações autoritárias que muitas vezes são empreendidas nesse espaço, os alunos demonstraram possuir uma relação afetiva com a escola, reconhecendo a importância da mesma para sua formação.

Dayrell e Carrano (2014) alertam que as representações construídas sobre os jovens - que é fortemente difundida pelas mídias - adentram o espaço escolar, fazendo com que esses sujeitos sejam ignorados nos processos pensados pela escola para compor a estrutura da educação formal ali ofertada. Em sua maioria há uma completa ausência de participação dos jovens nos projetos pensados para eles.

Para esses autores, a escola não leva a sério o protagonismo juvenil e a sua capacidade de tomar decisões válidas para esse espaço e suas práticas devido ao fato da juventude ser considerada como um “vir a ser adulto”, negando o presente vivido, tirando desses indivíduos sua identidade de jovem, o direito de vivenciarem essa etapa com plenitude e, também, por esse ser considerado um “tempo de vida problemático” circunscrito por fenômenos como: “os homicídios, o tráfico de drogas, o consumo de álcool e de outras drogas, a ameaça da AIDS e a gravidez na adolescência”, que contribuem para reforçar o estereótipo da juventude como um problema (DAYRELL, CARRANO, 2014, p. 106).

Não há na fala de Dayrell e Carrano (2014) a intenção de negar a forte influência dos fenômenos acima retratados e a necessidade da tomada urgente de ações para tentar dirimi-los devido ao reflexo direto desses na vida dos jovens. O que esses autores pretendem é chamar a atenção para o cuidado de não transformar a juventude em uma etapa problemática. Para eles “enxergar o jovem pela ótica dos problemas é reduzir a complexidade desse momento da vida” e invisibilizar o fato de que esses problemas não são criação dos jovens, pelo contrário, os jovens são vítimas desses (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 107). Ao espaço escolar cabe não tentar deslegitimar o jovem como se esse fosse um problema, mas empreender ações e práticas com vistas a atender suas necessidades e demandas há muito reprimidas.

A escola é um espaço em que os jovens precisam se reconhecer e se sentir pertencentes, em especial no ensino médio, pois por já possuírem maior autonomia em relação à autoridade dos pais, muitos passam a frequentá-lo com mais consciência sobre a importância dessa formação para suas trajetórias. Segundo Arroyo (2014, p. 59) temos uma nova configuração de jovens que chegam ao ensino médio na atualidade, “os jovens populares”. Nesse sentido, se os jovens que ascendem ao ensino médio são outros, o seu currículo também precisa ser outro. Não é mais aceitável que esses que nesse espaço transitam sintam-se estrangeiros, tendo que adaptar-se à uma cultura que desconhecem e a conteúdos desvinculados de suas vivências e reais necessidades.

Nesse aspecto, Krawczyk (2014, p. 87) considera que fatores como a evasão escolar, fenômeno que se mantém mesmo após as políticas de alargamento das matrículas no ensino médio, dizem respeito, dentre outras coisas, a “uma crise de legitimidade da escola”. Crise que se instaura pela incerteza do mercado de trabalho para os jovens, que acabam por depositar na escola a crença de que essa tenha uma solução certa e imediata para tal questão; pela falta de motivação dos jovens em cursarem o ensino médio muitas vezes em virtude da falta de sentido e de integração desses ao espaço escolar; pelas incertezas que são típicas das juventudes, período atravessado pelo imediatismo e supervalorização do presente; e pela transitoriedade do mundo atual o que acaba por conferir a esses jovens um futuro de total imprevisibilidade.

Nesse contexto, Dayrell e Carrano (2014, p. 104) chamam a atenção para a necessidade de se conhecer os jovens/alunos que chegam ao ensino médio e reconhecê-los “como jovens, sujeitos de experiências, saberes e desejos”.

Eles se apropriam do social e reelaboram práticas, valores, normas e visões de mundo a partir de uma representação dos seus interesses e de suas necessidades; interpretam e dão sentido ao seu mundo. É nessa direção que não podemos trabalhar com a noção de que existe uma juventude, pois são muitas as formas de ser e de se experimentar o

tempo de juventude. Assim, digamos: juventudes. (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 104)

Esses jovens que chegam ao ensino médio, segundo Arroyo (2014), travaram lutas pelo direito à permanecerem na escola, lutas pelo conhecimento e pela própria sobrevivência. O desconhecimento dos agentes da prática pedagógica a respeito da história de seus alunos pode fazer com que estes jovens passem todo o seu percurso escolar sem desenvolver a consciência crítica sobre o significado dessas lutas e sobre como elas interferiram e interferem em suas trajetórias e em seus projetos de futuro.

O ensino médio é uma etapa escolar que coincide com várias fases da juventude, podendo inclusive adentrar para a idade adulta, uma vez que nem todos os jovens, em especial os que compõem as escolas públicas, conseguem cumprir essa etapa no período demarcado para tal (14 - 18 anos). Embora a elaboração de projetos de vida seja pensada como uma incumbência da família e atribuí-se à escola o papel exclusivo de formação do jovem para o mercado de trabalho, Weller (2014) acredita que a escola desempenha um papel de socialização significativo, sendo juntamente com a família a instância responsável pela elaboração dos projetos de futuro.

Para Weller (2014), os projetos de vida são atividades próprias da juventude e a escola tem papel importante nesse contexto, uma vez que para além da formação intelectual, o ensino médio também se constitui como campo de formação humana. É nessa etapa que os projetos de vida assumem significativa centralidade e vão se delineando juntamente com tantas outras questões que circundam a vida dos jovens nesse momento, como as de ordem identitária, de posição que ocupam no mundo, de busca pela mobilidade social ascendente, pelo reconhecimento social, pelo direito de acesso a bens e consumo e pela possibilidade de romper as barreiras que minam seus campos de possibilidade para a construção e realização de seus projetos.

Mesmo com todas as limitações inerentes ao ensino médio público brasileiro – falta de estrutura física, de capacitação docente, limitações curriculares, dentre outras –, as sociabilidades ali vivenciadas pelos jovens e seus pares, pelos jovens com os professores e gestores, a realização de atividades que vão além dos componentes curriculares, são vivências que podem capacitar os jovens para estruturarem seus projetos de futuro.

Para Arroyo (2014), Dayrell e Carrano (2014) e Weller (2014), sendo a escola um espaço de suporte significativo, conhecer quem são os jovens que compõem o ensino médio é uma atitude essencial para a realização de ações propositivas com vistas a preparar esses jovens para a construção de projetos sólidos - que extrapolem os limites dos projetos profissionais

voltados exclusivamente para a inserção, muitas vezes precária, no mercado de trabalho - que se mantenham a longo prazo e que promovam a esses a possibilidade de afastarem-se da linha da exclusão e marginalidade social.

2.2.2 Juventudes, experiência escolar e processos de sociabilidade: entre o legado e a construção do futuro

Diante do cenário que ora se apresenta, encontram-se as juventudes tentando afirmar-se como protagonistas de sua própria história. Em sua pesquisa, Oliveira (2015) confirma a necessidade de cunhar o termo juventude como substantivo plural, “juventudes” - conforme proposto por Pais (1990) - em função de ser essa uma categoria de análise complexa, circunscrita por uma “construção histórica/social, manipulada e manipulável.”. Assim, de acordo com Oliveira (2015), vários são os aspectos que demarcam a fase da juventude e, a depender desses fatores essa condição não é vivenciada pelos sujeitos da mesma forma e no mesmo tempo. Para o público dessa minha pesquisa, por exemplo – jovens inseridos em condições vulneráveis e economicamente desfavorecidas – a juventude se dá num processo de transição mais acelerado devido à necessidade urgente de “adultização.”.

A segmentação da vida humana em etapas, segundo Klein e Arantes (2016), advém de uma necessária organização social e cultural. Essas duas esferas imputam a cada fase da vida atribuições, direitos e deveres que precisam ser observados e seguidos a depender da faixa etária em que cada sujeito esteja inserido. A juventude, compreendida para o Estatuto da Juventude (2013) como uma fase que vai dos 15 aos 29 anos, representa uma etapa da vida cheia de significados e desafios e não só um rito de passagem para a vida adulta, por meio do qual todo o restante da sua existência estará condicionado. Essa etapa é marcada por escolhas, incertezas, renúncias, erros, acertos, experiências que vão compondo a trajetória do sujeito.

Usando a expressão “moratória social”, Klein e Arantes (2016) entendem a juventude como um tempo preparatório entre a infância e a vida adulta, considerando os jovens que repousam nessa fase como ainda não preparados para assumir responsabilidades adultas. É dentro desse contexto que julgo estar toda a complexidade juvenil, falta-lhe habilidade para assumir-se como adulto, sobram-lhe cobranças acerca de decisões, posturas que precisam de uma maturidade que esses, em sua maioria, ainda não possuem. São “convidados” a fazer escolhas sobre a profissão, a vida econômica, sobre a vida afetiva, sobre seu entorno social.

Pais (2005) denomina essa geração de “geração yô-yô”, marcada pelo sobe e desce, pelo vai e vem dos acontecimentos e por etapas não lineares. Essa denominação é ratificada por

Klein e Arantes (2016) quando atestam que falar sobre juventude é falar sobre um mundo em que pouco ou quase nada está pré-determinado. É nesse sentido que dentro desse estudo se faz imprescindível conhecer quem são esses jovens. Para tanto, todo o eixo dessa investigação centra-se na figura do jovem estudante e em seus projetos de vida, cuja análise está apoiada na descrição de Dayrell (2013, p. 66) sobre a construção da juventude:

É uma etapa do curso da vida contemporâneo na qual tendem a definir a natureza dos caminhos e ritmos que de alguma forma impactarão na transição para o mundo adulto. Se constitui como um momento delicado de escolhas, de definições no qual o jovem tende a se defrontar com perguntas como: “Para onde vou?”, “Qual rumo devo dar à minha vida?”. Questões cruciais que remetem ao projeto de vida, que tem de ser compreendido sempre no contexto da condição juvenil na qual se constroem.

Como afirmam Klein e Arantes (1996), no período moderno essa transição tendia a acontecer dentro de um tempo cronológico previsto e socialmente linear. A idade adulta era demarcada pela saída da casa dos pais, pelo casamento, pela inserção no mercado de trabalho e a conseqüente independência financeira. Diante das muitas transformações sociais que temos vivenciado – as reconfigurações do mundo do trabalho; envelhecimento da população; a transformação das relações geracionais; dentre outras - advindas especialmente da moderna sociedade industrial, a condição juvenil se entendeu e se constituiu como um espaço/tempo de preparação para a vida adulta, conforme explicitado anteriormente.

A perda desse percurso linear transitado pelos jovens modernos parece ter conferido à juventude contemporânea um estado de vulnerabilidade em relação ao futuro que, agora posto dentro de uma atmosfera de incertezas, impõe inúmeros questionamentos sobre sua existência, seus projetos, objetivos e metas. Uma vez que essa é uma fase marcada por incertezas e inserção nos desafios da transição para a vida social adulta, ter espaços que os ajudem a refletir sobre essa condição é imprescindível para que o jovem se torne um adulto e cidadão com pleno conhecimento de suas capacidades.

Para Leão, Dayrell e Reis (2011a, 2011b) há uma lacuna quanto ao entendimento de que esse aluno, que compõe o ensino médio, é também um jovem constituído de questões valorativas/subjetivas, oriundas de suas vivências fora do espaço escolar, além de, como afirmam Santos, Nascimento e Menezes (2012), ainda predominar entre os professores uma noção negativa sobre a juventude pobre que norteia toda a prática docente. Para essas autoras, é imprescindível entender as culturas juvenis e sua influência em seus processos formativos para que, com esse conhecimento, seja possível romper com práticas estigmatizantes e excludentes.

Laranjeira, Iriart e Rodrigues (2016), através de um estudo realizado com jovens moradores de um distrito rural de Feira de Santana concluintes do ensino médio, observam que as muitas fases da vida, em especial a juventude, estão longe de ser um acontecimento linear, contínuo e pacífico. Elas afirmam que esse é um período de muitas rupturas e ressignificações.

É nesse sentido que Alves e Dayrell (2015) chamam a atenção para a necessidade de não perdermos de vista que a juventude é uma fase em que os jovens vivenciam de forma mais vigorosa a formação da sua identidade, dos seus projetos de vida e do exercício da sua autonomia. Logo, é imprescindível que levemos em conta suas individualidades e desejos, o que, para esses autores, é um exercício que cabe às instituições socializadoras, em especial à escola.

Devido ao alargamento do tempo que os jovens dispõem ao espaço de formação escolar, investindo, além do tempo da educação formal obrigatória, em cursos de formação profissionalizante - que muitas vezes acontecem em espaços fora da escola, mas concomitante à escolarização formal - a escola se constitui como um dos principais espaços de vivências juvenis, o que torna a relação do jovem com a escola uma importante categoria de análise para elucidar as discussões sobre a atual condição juvenil.

Dayrell (2007) chama a atenção para o fato de que existe uma nova condição juvenil no Brasil. Esse jovem que chega às escolas apresenta-se com características e com um universo simbólico peculiar, o que o distingue das gerações anteriores.

Arenhart (2014) apresenta a análise de Dubet sobre a emergência de novas instituições socializadoras para além da igreja, da família e da escola – a mídia - e de um sujeito com maior autonomia em relação ao sistema, apresentando-se como alguém que mantém com as instituições uma inter-relação através da qual não são apenas construídos por elas, mas as constrói em um movimento recíproco.

Dubet (1998) e Lahire (1998), que possuem pensamentos semelhantes quanto aos processos heterogêneos de socialização, afirmam que está havendo cada vez menos coerência entre as práticas dos atores sociais e os espaços pelos quais eles circulam. Segundo Setton (2005, p. 345) para Lahire e Dubet “[...] à medida que os universos de referências sociais e identitários compartilhados se multiplicam e se diversificam, à medida que uma pluralidade de opções e escolhas está ao alcance dos indivíduos, estes terão, conseqüentemente, cada vez mais oportunidades de deliberar.”.

Nesse estudo, a noção de experiência social é analisada a partir dos estudos de François Dubet que, segundo Santos (2007), parte do conceito de norma social para expandir o conceito de experiência social, pensada a partir do rompimento com as noções funcionalistas que eram

impostas a todos e que na modernidade perdem espaço para a representação do sujeito como aquele que, segundo Dubet (2000), participa do seu processo de subjetivação.

A experiência social, termo usado por Dubet (1998) para designar a vivência das relações sociais permeadas pela heterogeneidade, percebe o ator social como um intelectual, capaz de conduzir de forma consciente sua relação com o mundo. Trazendo essa análise para a escola, que se constitui com uma instância socializadora significativa para essas experiências, muitos desses jovens que convivem nesse espaço não se permitem reduzir a papéis sociais identitários, não se identificam com os padrões normativos escolares impostos a eles e nem interiorizam de forma linear ações e projetos desenvolvidos nesses espaços. Nessa perspectiva, Setton (2005) observa a necessidade de uma negociação constante entre os valores e as referências institucionais e as “biografias dos sujeitos”, pois como oportunamente coloca Pais (2017, p. 305), “as estruturas sociais são o tabuleiro onde se jogam as trajetórias de vida e as escolhas biográficas.”.

Essas formas de interação – a partir das mídias e aplicativos eletrônicos; das relações com seus pares por meio de grupos de atividades culturais, de trabalho, de lazer, dentre outras -, segundo Setton (2005), concedeu aos sujeitos um potencial reflexivo bem maior que passou a nortear suas vivências/experiências dentro de contextos sociais diversificados e de espaços/tempos distantes e díspares. Esses diferentes modos de pensar e agir se fazem dentro de uma perspectiva de singularização e particularização, sem nenhuma relação com os processos hegemônicos e massificados que outrora se impunham. Resta-nos tentar trazer à tona, por meio de suas próprias vozes, quais os sentidos que esses jovens atribuem ao ambiente escolar na configuração dos seus projetos de vida, para que com essa problematização se faça possível pensar em estratégias que tragam as necessidades desses alunos para o centro das discussões no ambiente escolar.

Leão, Dayrell e Reis (2011b) destacam que além das questões sócio-históricas formativas dos jovens, os espaços e tempos também influenciam nas estratégias de elaboração dos seus projetos de vida, para refletirem sobre suas habilidades, conhecerem o contexto social em que estão inseridos, a realidade do mercado de trabalho, das universidades, dentre outras. Esses autores reconhecem a escola como um espaço/tempo conveniente para que ocorram as discussões sobre elementos que ajudem esses jovens a elaborarem o rumo de suas vidas.

Esses autores questionam sobre como a escola, em especial as de ensino médio, na figura de seus professores e gestores, tem se colocado diante desse aluno na sua dimensão de jovem e como têm refletido e os ajudado a refletir sobre a elaboração dos seus projetos de vida. As pesquisas de Santos, Nascimento e Menezes (2012), “Os sentidos da escola pública para jovens

pobres da cidade do Recife” e de Laranjeira, Iriart e Rodrigues (2016), embora realizadas em localidades distintas, trazem questionamentos semelhantes e a reflexão de que a escola também funciona para esses jovens como um ambiente para além dos conteúdos formativos. Por vezes, esse se constitui como *lócus* significativo de sociabilidades, visto que os bairros nos quais esses jovens residem podem não dispor de espaços para a prática de atividades culturais ou de lazer.

Klein e Arantes (2016) chamam a atenção para o significado atribuído à escola, classificando-a como um espaço vital de possibilidades para os sujeitos nela inseridos, ao mesmo tempo em que Laranjeira, Iriart e Rodrigues (2016) observam “uma crise de sentidos” nessa agência socializadora, em especial por não investirem em uma formação sociopolítica que confira a seus jovens a capacidade de se colocarem em cena como protagonistas. Isso não se faz possível sem que a escola traga para o seu interior os contextos formativos que tecem a trajetória desses jovens e os problematize na intenção de atender às demandas desse grupo que clama por um espaço visível nas conjunturas socioeconômicas, políticas e culturais.

Setton (2009) afirma que os processos de socialização que compõem a formação do sujeito na contemporaneidade constituem-se numa esfera plural, onde as referências identitárias se ampliaram para além do espaço familiar e escolar. Dentro dessa formação híbrida e fragmentada, a autora deixa clara a sua concepção de que esse sujeito social é ativo no seu processo de socialização. É ele quem tece as redes de sentido e de significado das referências que lhe são ofertadas pelas instâncias formadoras ao longo de suas vivências cotidianas formais e não formais.

Para Leão, Dayrell e Reis (2011a) mesmo com os múltiplos e variados sentidos atribuídos pelos jovens à escola, envolvendo sentimentos positivos e negativos na construção de vivências nesse espaço, esses percebem a escola, apesar dos limites explicitados, como espaço promotor de mobilidade social ascendente. Esses autores entendem que essa capacidade de, mesmo visualizando as limitações do espaço escolar, perceber que ele pode conferir os ativos necessários para tal mobilidade, é característica de alunos com senso crítico e maturidade apurados, estando longe de cumprir o estigma de “alienados ou passivos” que lhes é, muitas vezes, conferido.

Os artigos de Leão, Dayrell e Reis (2011a) e Santos, Nascimento e Menezes (2012) trazem em comum as queixas sobre a infraestrutura da escola, a falta de utilização de espaços como biblioteca, laboratórios, sala de informática; ambientes que, quando existem, na maioria das vezes não são utilizados devido à falta de profissionais para monitorar o espaço ou até mesmo manipular os objetos e equipamentos como na sala de informática; fato que remete à falta de preparo ou à resistência dos professores com as novas tecnologias.

É comum nesses dois estudos a percepção dos alunos de que esses são elementos indispensáveis a um desempenho escolar satisfatório. Os alunos demonstram querer estar na escola, cuidar do ambiente, preservar suas estruturas e clamam por uma escola com aparência menos austera, com aulas de melhor qualidade, com professores mais assíduos. Para esses alunos, a escola tem um aspecto de cadeia, com muros altos e grades por toda parte. Santos, Nascimento e Menezes (2012) destacam que, mais uma vez, as colocações dos alunos contrariam a lógica do senso comum que circunda a percepção de professores e gestores sobre a juventude pobre como uma classe que não demonstra interesse ou zelo pelo espaço onde ocorre a sua educação formal.

2.2.3 Sociabilidades Juvenis e a Construção do Sentimento de Pertença ao Espaço Escolar

Para Alves-Mazzotti (2008), as interações sociais que se estabelecem ao redor dessas novas questões e eventos da sociedade contemporânea, como as novas tecnologias da comunicação, por exemplo, vão criando universos consensuais que ajudam a fortalecer a identidade grupal e o sentimento de pertencimento do indivíduo ao grupo.

O sentimento de pertencimento é construído quando há um sistema de retroalimentação, onde o aluno, sentindo-se ligado à escola como a um cordão umbilical, retira dela a essência e a ela devolve, para ser reciclado, o que sobra dos processos nos quais está envolvido. Parece que quanto mais simplificadas são as relações entre os atores do processo educativo, menor o envolvimento entre eles, maior o descompromisso e, por consequente, maior a impossibilidade de desenvolver um sentimento de pertença. (SOUZA, 2008)

Alguns estudos aqui trazidos (SANTOS; NASCIMENTO; MENEZES, 2012) têm derrubado o estereótipo da falta de interesse dos jovens pelo estudo e pelo espaço escolar, a exemplo dos resultados do questionário aplicado a 54 alunos do 3º ano do ensino médio de uma escola pública de Fortaleza, durante a pesquisa de Oliveira (2015), por exemplo, que revelam que 46¹, dos 54 alunos, gostam de estudar e estudam pelas seguintes motivações: 20 estudam para inserção no mercado de trabalho, ratificando a estreita relação do processo educativo com o mercado de trabalho; 7 estudam para aprender coisas importantes e 7 pelo prazer em estudar e pelo convívio com os amigos, fortalecendo, também, a noção de escola como significativo espaço de socialização e sociabilidades.

Durante os 15 anos em que atuo como educadora e desenvolvo projetos educativos em algumas escolas estaduais de Feira de Santana, deparei-me com a sensação de que o que nós,

¹ A autora destaca apenas as motivações mais reveladas pelos alunos. Por essa razão a soma dos alunos e suas motivações não coincidem com o quantitativo de alunos que gostam de estudar.

agentes do processo educacional, temos como noção de espaço necessário para o desenvolvimento das potencialidades dos alunos, não atinge o que esses entendem como seu espaço. Talvez devo concordar com os resultados da tese de Silva (2011), desenvolvida com quatro jovens pobres da periferia do interior paulista, quando afirma que as políticas de cunho capitalista neoliberal como a ampliação de vagas para o ensino médio e superior e as alternativas de inserção dos grupos vulneráveis ao ensino têm sido ineficazes devido a suas incapacidades de alcançarem os jovens pobres em suas individualidades e anseios.

Essa sensação é ratificada através dos resultados das pesquisas de Leão, Dayrell e Reis (2011a); Santos, Nascimento e Menezes (2012); Alves e Dayrell (2015); Laranjeira, Iriart e Rodrigues (2016) que demonstram a percepção dos alunos sobre a falta de adequação da escola a suas realidades, questão que se estende desde os conteúdos valorizados pelo currículo até o horário das aulas, em especial as noturnas. O horário de início das aulas, 18h30min, não contempla a necessidade dos alunos que trabalham até o horário das 18h e que necessitam se deslocar por longos percursos até a chegada na escola para o primeiro horário de aula. Esses jovens querem do espaço escolar e de seus agentes maior empatia com sua condição, a possibilidade de discutir e conhecer a realidade que os cerca, possibilitando dessa forma que possam fazer escolhas mais acertadas.

Tal percepção sobre a inadequação existente entre escola/realidade dos alunos pode ser confirmada pela constante depredação do ambiente físico escolar, ao qual parece que o aluno não se sente pertencente. As instituições e seus representantes, apoiados na ideia e na preocupação de preservar, a todo custo, o patrimônio físico/material da unidade escolar, por vezes reproduzem a ideia de escola como local não pertencente a todos. Isso pode ser sentido nos inúmeros atos de violência contra o espaço escolar público, resultando em sua depredação e depreciação.

Por vezes participei de discussões que traziam em seu bojo o objetivo de proteger a escola dos alunos, limitando o uso de espaços comuns necessários à interação e aprendizagens, usando como justificativa a falta de cuidado dos alunos para com os espaços e pertences da unidade escolar. A escola, muitas vezes de forma inconsciente, reproduz em seus discursos e fazeres, a suspeita de estar ancorada em representações elitistas, o que causa um distanciamento da vivência dos jovens que compõem o público alvo das escolas públicas.

É comum no depoimento dos jovens pesquisados por Leão, Dayrell e Reis (2011a; 2011b); Santos, Nascimento e Menezes (2012) e Quaresma, Abrantes e Lopes (2012) a fala sobre a importância da gestão administrativa e pedagógica para seu desempenho escolar e, principalmente, para a estruturação de seus projetos de futuro. Citam como fundamental a

presença e atuação dos professores e suas práticas, considerando-os como norteadores e entusiastas para seus projetos. Em geral, queixam-se das limitações das suas relações com esses agentes, considerando esse distanciamento um fator limitante para a integralidade de uma formação que os possibilite conhecer suas habilidades, a realidade do mundo que os cerca e as possibilidades reais de alcance dos seus desejos e sonhos.

As queixas comuns sobre o espaço físico, estrutura de funcionamento, conteúdos contemplados pelo currículo, relações estabelecidas ou não entre professores e alunos parecem se constituir como elementos que interferem de forma incisiva no sentimento de pertença e significado da escola para os alunos e, conseqüentemente, nas suas formas de entender esse *locus* como espaço de suporte para o alcance de seus projetos de futuro. As colocações trazidas por meio das pesquisas anteriormente expostas ratificam a percepção de Bourdieu e Champagne (1992) sobre o processo de exclusão/inclusão no ambiente escolar e coloca esses alunos na condição de “excluídos do interior”.

Apesar de estarmos refletindo sobre a constituição de um jovem autônomo, que precisa ser analisado dentro de sua dimensão individual e ter valorizada suas experiências pessoais e sua subjetividade, não podemos nos distanciar de uma importante noção abordada por Martuccelli (2012), a de que são os coletivos que podem promover vidas individuais aos sujeitos. Para esse autor, as vidas individuais, independentemente da posição social a que se pertença, dependem de infraestruturas econômicas, de políticas públicas e daquilo que ele nomeia de suportes que são pensados a partir dos contextos referentes e significados pelos sujeitos. É graças aos suportes que é possível aos atores assumirem “o peso de sua própria existência” (MARTUCCELLI, 2007).

A noção de suporte em Martuccelli (2007) inclui elementos que podem tornar as trajetórias labirínticas dos jovens menos vulneráveis. Como elementos, ele inclui as instituições, outros sujeitos e redes de significado que proporcionam aos jovens as condições de busca pela sua autonomia. Os jovens que protagonizam essa pesquisa possuem condições de vulnerabilidades sociais diversas - que serão analisadas no capítulo de resultados e discussão - o que os coloca em relativa dependência desses suportes, que segundo Faria (2017. p. 33) “têm um papel ativo de sustentação social”, a saber: a família, a escola, a comunidade, a igreja, dentre outros, não só de natureza material. Os suportes constituem-se também por elementos como a “crença, projeções ou idealizações sobre si mesmos ou os virtuais recursos com os quais os indivíduos supostamente contarão.”.

Para uma parte significativa dos jovens dos estudos realizados por Leão, Dayrell e Reis (2011a; 2011b) e por Quaresma, Abrantes e Lopes (2012) parece ser a família, apesar da pouca

formação escolar, o principal suporte para o alcance dos seus projetos de futuro, uma vez que a escola e a sociedade ainda não lhes oferecem muitas perspectivas. Dos 54 alunos que responderam ao questionário para a pesquisa de Oliveira (2015), 22 recebem incentivo da família para prosseguir com os estudos e 11 têm como rede de apoio os amigos ou colegas. O estudo de Santos, Nascimento e Menezes (2012) chama a atenção para os muitos entraves que o processo de escolarização de jovens das camadas populares enfrenta, em especial no que diz respeito à supervalorização que os currículos escolares conferem ao capital cultural (BOURDIEU, 1998) que, ainda hoje, se constitui como um divisor de águas entre os jovens pertencentes às classes menos e mais favorecidas.

Através de um levantamento realizado em obras que trazem abordagens sobre os capitais (BOURDIEU, 1979; 1980), projeto de vida e juventude socialmente vulnerável (CASTRO; ABRAMOVAY, 2002; 2004; MACHADO, 2006; DAMON, 2009; ALVES; DAYRELL, 2015; KLEIN; ARANTES, 2016) sustento a ideia de que os capitais cultural, social e econômico se constituem como elementos norteadores da arquitetura dos projetos de vida desse público.

Falar sobre as três formas do capital cunhadas por Bourdieu (1979) nos obriga a fazer alusões às estruturas consideradas pelo autor como estruturadas e estruturantes, destacando a família, a escola e a sociedade como estruturas por meio das quais ocorrem inter-relações que compõem as vivências daqueles que Bourdieu denomina de agentes sociais. O objetivo maior é propor uma reflexão que nos inspire a pensar as limitações que ainda circundam as trajetórias de jovens em situações de vulnerabilidade social, privados do gozo das benesses disponíveis aos pertencentes às classes sociais favorecidas.

Como ‘capital cultural’ Bourdieu (1979) entende o sistema de valores, da dimensão cognitiva e até corporal que a família de forma direta e indireta transmite aos seus filhos, compondo os ativos que darão aos que o possuem, a capacidade de obter o êxito escolar, uma vez que esses ativos culturais como: diplomas, *habitus* (incorporação de disposições sociais que passam a ser internalizadas e guiam ações) são supervalorizados pela sociedade e pela escola. O ‘capital social’ se vincula às relações e redes de contato e o proveito que isso pode conferir aos agentes possuidores desse bem (BOURDIEU, 1980). Compondo a raiz dos outros modos do capital está o ‘capital econômico’, correspondendo aos recursos e poderes e aos bens materiais; e por fim, o ‘capital simbólico’ que guarda estreita relação com os anteriores, estruturando-se a partir do poder e reconhecimento conferido àquele que dispõe dos demais capitais.

A abordagem sobre os capitais de Bourdieu, em especial o capital cultural, que se estrutura, em especial, no âmbito familiar, foi trazida para essa discussão como elemento importante para se pensar o significado que os alunos tecem sobre a escola e a composição dos seus projetos de futuro. A família, conforme é possível perceber ao longo dessa seção, contribui de forma significativa para o modo como os alunos representam o espaço escolar. Para a maioria das famílias das classes sociais menos favorecidas a escola constitui-se como espaço de redenção e *locus* privilegiado para que seus filhos consigam posições sociais melhores do que a de seus ancestrais.

Pesquisas realizadas em diferentes contextos sociais como a de Santos, Nascimento e Menezes (2012), que refletem sobre os sentidos da escola pública para os jovens pobres de Recife na região Nordeste, a de Quaresma, Abrantes e Lopes (2012) que compara o sentido da escola para alunos da rede pública e privada de Lisboa/Portugal e a de Laranjeira, Iriart e Rodrigues (2016) realizada com jovens de um distrito rural, concluintes do ensino médio no interior da Bahia, também na região Nordeste, revelam o espaço escolar como um significativo *locus* de socialização e com múltiplas funções. É lá, onde ao mesmo tempo em que as desigualdades e limitações de oportunidades são evidenciadas, que também há espaço para a formação da consciência crítica necessária para as reflexões e lutas por direitos. Os autores supracitados chamam a atenção para a influência da família na maneira como o aluno percebe a escola.

Essa mesma influência do contexto familiar na forma como o aluno significa o ambiente escolar foi percebida no estudo comparativo realizado em duas escolas privadas que atende ao público de classes sociais favorecidas (uma laica e outra religiosa) e sete agrupamentos de escola do programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) que abarca um público de contextos sociais marginalizados em Lisboa, capital portuguesa. Quaresma, Abrantes e Lopes (2012), autores do estudo referido acima, também destacam a importância das vivências no espaço escolar como fator importante na formação da concepção do aluno sobre a escola e relevância dessas na estruturação dos seus projetos de futuro.

Se aplicarmos o conceito de campo, cunhado por Bourdieu (1966), ao espaço escolar talvez possamos afirmar que dentro desse espaço ocorrem lutas pela manutenção e subversão da ordem vigente. É sabido que Bourdieu (1966) entende a escola como espaço/campo de manutenção e ratificação das diferenças, um espaço que, ao privilegiar e impor uma espécie de capital cultural como princípio norteador de condutas, exclui e invisibiliza aqueles que não o possui. A esse fenômeno Bourdieu e Champagne (1992) nomeiam de “excluídos do interior”, fazendo alusão àqueles alunos que, mesmo frequentando a escola, continuam com seus

conhecimentos prévios sendo desvalorizados e tendo que lutar para alcançar a cultura da classe social hegemônica.

De fato, a escola tem se constituído como um espaço/campo estruturante das ações sociais e também, estruturados a partir dessas, muitas vezes à deriva, com propósitos pouco claros ou não definidos. É nesse espaço de lutas, disputas, tentativas de manutenção e subversão da ordem vigente que se encontra inserido o jovem e suas expectativas. Dar a esse sujeito a autonomia necessária para a construção de seus projetos de vida é, sem dúvida, uma atribuição que cabe, também, ao espaço escolar. Para cumprir esse papel as escolas precisam cuidar para que seus currículos e práticas não funcionem como veículo de formação para uma cultura hegemônica, de ratificação do capital cultural e econômico e, conseqüentemente, instrumento de reprodução social.

2.3 Projetos DE Vida: Configurações Plurais

No momento histórico atual, marcado por confrontos políticos e religiosos que se desnudaram com maior intensidade a partir do governo Bolsonaro que tem seu início em janeiro de 2019, vê-se voltar à tona questões sociais consideradas até então superadas ou em processo evoluído de superação - como as questões de gênero, raça, classe e possibilidades de mobilidade social - e, nesse contexto, pensar a juventude vulnerável e seus projetos de vida constitui-se tarefa vultosa. Primeiro pela importância dos jovens dentro da esfera social e depois pelas conseqüências inevitáveis que o atual contexto lhes impõem. O retrocesso que temos presenciado/vivenciado na atual conjectura brasileira atinge de forma abrupta as classes menos favorecidas em amplos aspectos.

As noções sobre projeto de vida, assim como os seus sinônimos, são bem variadas. Autores como Schutz (1979), Ortega y Gasset (1983), Boutnet (2002), Velho (2003), Machado (2004) e Damon (2008) trazem definições bem particulares sobre essa temática e são, com frequência, trazidos nos estudos que discutem projetos de vida. Para Boutnet (2002), a conceituação sobre projeto tem suas raízes na arquitetura e mais tarde esse termo é alargado para um uso menos técnico; em Velho (2003) encontramos a relação direta de projetos com a biografia individual do projetista, numa dinâmica permanente de elaboração e reelaboração; já Machado (2004) traz para a discussão sobre projetos a relação direta com valores, sendo esses que norteiam a forma com os sujeitos percebem o mundo e por meio dessa percepção estruturam seus projetos de futuro.

Os contextos de mudança social, política e econômica que se intensificaram com a modernidade quebram a noção de juventude circunscrita apenas pela condição biológica e etária e fazem surgir um novo conceito de juventude, agora encarado como uma condição social. Com esse novo olhar emerge o entendimento do jovem como um sujeito social e abre-se debates para as questões que envolvem especificidades comuns à condição juvenil até então invisibilizadas. Desde então, conforme afirma Santos (2007), são trazidas para o centro das discussões dos estudos sobre juventude problemáticas como “sexualidade, família, casamento, conflitos de gerações” que são comuns aos jovens e seus valores.

Dessas problemáticas mais centrais e generalizadas emergem outras, específicas e de igual valor para as discussões sobre essa nova categoria social, a exemplo das investigações sobre as culturas juvenis, sobre os jovens e suas relações de pacificação/conflito com o ambiente escolar, suas relações com as dimensões temporais, com as questões de cunho político, com o mercado de trabalho, com seus projetos de futuro, dentre outras.

Alves e Dayrell (2015), partindo da concepção de Boutnet (2002), Velho (2003) e Machado (2004), entendem que os projetos de futuro estão inscritos dentro de uma perspectiva ampla, que extrapola o plano das escolhas profissionais, uma vez que a vida não se circunscribe apenas pelo trabalho e pelas vivências do espaço laboral. Para eles, é preciso discutir sobre outras dimensões da vida humana, como as questões afetivas, subjetivas e das relações coletivas quando se pensa em projeto de vida.

No estudo de Alves e Dayrell (2015) os autores declaram que nem todos pautam suas condutas a partir dos mesmos valores, das mesmas referências e tendo como suporte as mesmas instituições. Nesse sentido eles discutem e classificam as formas como os jovens da zona rural de um município mineiro, participantes do estudo acima referido, delineiam seus projetos, como, por exemplo, os que elaboram seus projetos de forma mimética (pautados na imitação de algo ou alguém de referência positiva); de forma hipomaníaca (com projeções excessivas sempre voltadas a ganhos financeiros ambiciosos, misturando realidade com fantasias e sem alvo nem setas definidas).

Ainda compondo esse quadro classificatório, temos os projetos estratégicos (os jovens sabem o que querem, demonstram conhecer a realidade do seu campo de possibilidades, organizam suas condutas pautadas no presente/futuro e possuem alvos e setas bem claros e definidos); os projetos de recusa (marcados pela lógica da negação de situações de fracasso vivenciadas por alguém próximo e que os jovens não querem reproduzir para si, os tempos presente e futuro são contemplados em seus projetos, mas não perdem de vista o passado que não querem reproduzir) e, por fim, os sujeitos que, segundo os autores, não se encaixam em

nenhuma das categorias anteriores, são os denominados fora de projetos (dadas as condições de vulnerabilidade de seus cotidianos são obrigados a viver o tempo presente; para esses o futuro é um espaço incerto).

Leão, Dayrell e Reis (2011b) trazem a noção de projeto de futuro ancorada em Schutz (1979), para quem o projeto de vida está associado à ação que conduz o indivíduo a escolher e perseguir um futuro possível e que lhe permita alcançar seus sonhos e objetivos. Schutz (1979) acredita que esse projeto, no entanto, não se constitui a partir de um cálculo matemático preciso e linear. Sendo o projeto de vida um elemento que possui uma dinâmica própria, que vai se delineando ou transformando a partir da maturidade do indivíduo, não há como o desvencilhar da noção de tempo. A arquitetura dos projetos está vinculada às vivências do presente e do passado e tem uma relação estreita e especial com o tempo futuro que é para onde, em geral, se direcionam os pensamentos e esforços dos jovens ao refletir sobre os projetos vitais.

Ratificando a diversidade de conceitos sobre projetos de vida, no artigo de Klein e Arantes (2016) encontrei a noção de projeto ancorada em Ortega y Gasset (1983) e Damon (2008). Em Ortega y Gasset (1983), projeto é considerado como a essência humana constituída por dois elementos: a circunstância e a vocação. O primeiro elemento configura-se na abertura para a liberdade de escolha do indivíduo, enquanto que o segundo dá a esse indivíduo a opção de seguir ou não essa liberdade. Nesse aspecto os projetos são pensados devido às circunstâncias inseridas em contexto sócio histórico e pessoal. Ortega y Gasset (1983, p. 136) entendem circunstâncias como “um ambiente de possibilidades determinadas”.

Damon (2008) cunhou o termo “projeto vital”, referindo-se aos projetos de vida que transcendem um planejamento futuro em benefício próprio pura e simplesmente. Com esse autor vemos que os projetos vitais têm um aspecto pessoal, mas ressalta-se muito mais pela vontade do sujeito de fazer a diferença no mundo em que se circunscreve, com projetos voltados ao bem-estar social.

Pensar em projeto de vida exige delinear a noção precípua desse termo e de sua aplicabilidade no tempo/espaço passado e vigente. Pensando assim, julgo necessário trazer a noção de projeto de vida a partir do período moderno, uma vez que é neste espaço/tempo que o termo foi cunhado, segundo Pereira e Stengel (2015), como forma de controlar o tempo. Realizando uma análise sobre a origem do termo, Boutnet (2002) considera que embora seu surgimento possa ser do século XV, é apenas no século XVII com os pensadores e filósofos do Iluminismo que o termo projeto de vida ganha o sentido por meio do qual é compreendido hoje.

A forma de nos relacionarmos com tempo passou por brusca mudança, como afirma Lecardi (2005); a maneira de vivenciar o tempo muda com as gerações e conforme as

configurações sociais. No período moderno o tempo era considerado como algo linear, de fácil e possível controle e previsão e, neste sentido, o estabelecimento de projetos era algo essencial na relação do sujeito com o tempo futuro. As atitudes do sujeito moderno caminhavam no sentido de planejar suas ações para o alcance de suas metas futuras já predeterminadas.

Pereira e Stengel (2005) ressaltam que o estilo de vida moderno era pautado no padrão industrial, de forma que todas as etapas eram bem definidas. Nessa lógica, a biografia dos sujeitos fundava-se na trajetória “aprendizagem, escolaridade, vida profissional, casamento, filhos e aposentadoria.”. A perspectiva de futuro era naturalizada e determinada por essa sequência linear. Na modernidade os projetos de vida eram pensados e planejados no presente e o futuro era considerado como o espaço onde os frutos, plantados no presente, seriam colhidos.

Para Pereira e Stengel (2015), essa relação linear com o tempo modifica-se na contemporaneidade. Esse novo período trouxe essa desconstrução, demarcando um tempo instável, imprevisível e não linear. A juventude na contemporaneidade encontra-se diante de um cenário não previsível, sem garantias.

Klein e Arantes (2016) destacam que a transição entre juventude e fase adulta tende a estender-se na atualidade, constituindo-se como um espaço para pensar o futuro e descobrir aquilo que satisfaz seus interesses. No entanto as autoras retratam que nem todos os jovens conseguem executar essa tarefa da forma como é socialmente esperada. Encontram-se perdidos e sem estabelecer as ações concretas que lhes darão subsídios para as realizações e projeções futuras.

Além do fator temporal, outra abordagem que merecerá uma discussão mais detalhada é a categoria “campo de possibilidades” cunhada por Velho (1994) e que Ortega y Gasset (2016) nomeiam de circunstâncias. O primeiro autor menciona que o projeto é circunscrito dentro de um campo de possibilidades que, embora não seja uma categoria determinista, não é um acontecimento puramente subjetivo e interno, sendo moldado pelo campo de possibilidades e circunstâncias que permeiam a vida dos jovens.

Essa condição é confirmada através das respostas dos jovens que fizeram parte do estudo de Alves e Dayrell (2015), em relação à escolha profissional. Em primeiro lugar apareceu o desejo de ser policial, seguido da vontade de ser médico. Para os autores essa escolha foi fortemente influenciada pelo fato de, na cidade *lócus* da pesquisa, São Geraldo da Piedade, a figura do policial exercer uma influência significativa, como também pelo fato de ser uma profissão de fácil acesso já que não exige o ensino superior e de rentabilidade satisfatória e justa na concepção dos pesquisados. Enquanto a profissão de policial possui grande prestígio o

mesmo não ocorre com a de professor por ser considerada por eles sem prestígio e sem reconhecimento social e financeiro.

Em relação às meninas, pôde-se observar, por meio do estudo de Alves e Dayrel (2015), o quão grande é a influência do campo de possibilidades na elaboração dos projetos de vida, tendo em vista que as mesmas demonstraram uma negação ao casamento e a tornarem-se donas de casa ou a ser mãe. As poucas manifestações favoráveis em relação aos projetos voltados a esse plano afetivo mencionavam a necessidade de primeiro estarem realizadas profissionalmente. Essa negação, segundo Alves e Dayrell (2015), tem relação direta com as experiências negativas vivenciadas por alguém do entorno dessas meninas, em geral as próprias mães, tias, amigas, dentre outras.

O estudo de Leão, Dayrell e Reis (2011b) traz um conjunto de respostas bem distintas quanto à noção projetos de futuro, pois um grupo demonstrava clareza quanto aos seus projetos e as estratégias para alcançá-los, em especial quanto à sua inserção no ensino superior, enquanto o outro grupo demonstra uma falta de clareza quanto aos seus projetos de futuro e as formas de atingi-los. Em geral eles demonstram a vontade de finalizar o ensino médio e de inserção no ensino superior, mas sem demonstrar conhecer as especificidades de cada curso e as dificuldades ou possibilidades para realizá-los. Além da falta de clareza e estratégias percebidas no público do estudo acima, nas dissertações de Silva (2019) realizada em Paulista, cidade do interior pernambucano, e Sariane (2019) com jovens estudantes da escola pública de América/SP, os autores identificam entre os jovens, projetos frágeis e centralizados apenas nas próprias realizações pessoais.

Outra questão evidenciada na investigação dos autores supracitados são as dificuldades inerentes ao meio social vivenciadas e enfrentadas por esses jovens. Muitas vezes a pobreza se colocava como um impeditivo para prosseguirem com os estudos, o que acaba obrigando-os a encontrar soluções de subsistência no trabalho e fazendo com que grande parte desses indivíduos abandonem o sonho de inserção no ensino superior. Um fato comum registrado nas pesquisas é a identificação da escola como espaço de possibilidades para o alcance dos projetos de vida, seja como preparatória para inserção no ensino superior, seja como espaço de preparação técnica para o mercado de trabalho.

Souza, Nascimento e Menezes (2012) relatam que mesmo sinalizando as inúmeras deficiências do espaço escolar, no que diz respeito à estrutura física, qualidade do ensino e das relações interpessoais, os alunos de uma escola estadual de Recife não desvalorizam a escola e muito menos julgam desnecessária sua permanência nesse ambiente; ao contrário, clamam por uma escola que ajuste o seu fazer pedagógico às suas necessidades, que valorize suas culturas

e os reconheçam e que isso seja realizado dentro de um ambiente agradável, prazeroso e respeitoso. Apesar de todas as faltas, consideram a escola um espaço onde os seus projetos de vida, que em geral estão ligados ao mercado de trabalho, podem ser pensados e onde podem encontrar os meios para alcançá-los.

Dentro desse contexto, a escola, como uma instituição clássica de socialização, é vista como um espaço privilegiado para a obtenção de habilidades com vistas ao alcance desses projetos de vida. É nela, ainda, que muitos jovens projetam suas expectativas.

É levando em consideração essas muitas formas de expressão dos alunos que se materializam, ora em forma de desinteresse, de indisciplina, de repetência, de desistência, em atos violentos contra a escola e seus agentes, ora em manifestações a favor desse espaço, da sua manutenção e valorização dos que o compõem que busco, nessa pesquisa, considerar as vozes dos alunos como mecanismo para refletirmos sobre o espaço escolar, suas práticas e seus sentidos na vida desses que estão cotidianamente em seu interior, vivenciando as mais diversas experiências.

Percebo com isso que não é mais possível tomar as análises sobre o ensino médio e suas práticas somente a partir de objetivos definidos instrumentalmente. Estamos falando de um espaço vivo, composto por seres que mudaram e mudam ao sabor do tempo e do espaço, *locus* promotor de experiências com imbricamentos sociais de dimensões inimagináveis. Nesse sentido, sugere-se que a escola busque/elabore mecanismos para estabelecer relações de significado com os jovens que nela estão inseridos, adaptando-se às inovações tecnológicas, promovendo uma formação para emancipação e cidadania, constituindo-se num espaço de sentido, atento às necessidades dos sujeitos diversos que nele convivem e não contribuindo para a sua despersonalização.

3 O CAMINHO PERCORRIDO

“Reconhecendo o caráter problematizante da metodologia, decorre ser mister aceitar que tudo em ciência é discutível, sobretudo nas ciências sociais. Não há teoria final, prova cabal, prática intocável, dado evidente. Isto é uma característica, não uma fraqueza, o que funda, ademais, à necessidade inacabável da pesquisa, seja porque nunca esgotamos a realidade, seja porque as maneiras como a tratamos podem sempre ser questionadas.”. (Pedro Demo, 1995)

Neste capítulo discorreremos sobre o delineamento metodológico adotado para essa investigação. Faremos uso de abordagens metodológicas que almejam dar conta do complexo que é a categoria juventude e suas singularidades, tentando abarcar os processos de individualização, de socialização e das experiências sociais que circundam as vivências desses alunos. Nesse sentido apresentarei as escolhas sobre o tipo de estudo, a opção pela abordagem qualitativa, os instrumentos de produção dos dados e todos os critérios pensados para abranger a complexidade desse sujeito/jovem, heterogêneo, singular e múltiplo de experiências sociais.

Ainda dentro da estrutura desse capítulo, apresentarei as características do campo da pesquisa, sua estrutura e funcionamento; os sujeitos participantes e suas caracterizações, assim como o processo de produção e análise dos dados, visando aproximar o leitor para o contexto dos jovens em vulnerabilidade social e sua relação com o espaço escolar e seus projetos de futuro.

3.1 Princípios Metodológicos

A metodologia é, sem dúvida, um momento importante na elaboração de uma pesquisa. Em especial quando se pretende lidar com jovens escolares circunscritos por um contexto social que os insere em condições de vulnerabilidade, mas que independente de tais condições, preservam suas subjetividades e a capacidade de tecer projetos para seu futuro. Essa complexidade requer do pesquisador uma análise minuciosa sobre o delineamento metodológico necessário para a compreensão dos fenômenos humanos e sociais. Não existe pesquisa se não houver o apoio de métodos e técnicas que nos permitam uma aproximação ao objeto de estudo na tentativa de compreendê-lo em suas singularidades.

Pensar a juventude a partir de conceitos que trazem definições únicas sobre essa categoria, constitui-se tarefa difícil, especialmente no Brasil, país emergente, onde há muitas juventudes. Ademais, essa fase do desenvolvimento humano é considerada um período de

difícil delimitação “com o qual a sociedade, de uma maneira geral, tem dificuldade de lidar”, especialmente porque esse período se constitui a partir de uma multiplicidade de identidades delineadas por aspectos culturais, socioeconômicos e educacionais diversos (SARRIERA; CÂMARA 2008, p. 43).

Partindo da concepção de que os sujeitos se tornam indivíduos a partir de suas experiências sociais, que a sociedade é uma realidade constituída por relações que se firmam de diversas formas e por meio de diversos elementos considerados materiais e imateriais, como princípios, valores, crenças, sentimentos, dentre outros, essa investigação assumirá um desenho de estudo delineado pela abordagem qualitativa, com apoio em dados quantitativos. Segundo Chizzotti (2006), a pesquisa qualitativa implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que farão parte direta do estudo com a intenção de extrair dessa relação significados vivos e latentes que somente são perceptíveis a partir de uma atenção direta e sensível.

Outra vantagem da pesquisa qualitativa é a de me permitir, enquanto pesquisadora, uma aproximação aos participantes, o que me possibilitará conhecer suas narrativas e percepções, conferindo ao ato de pesquisar uma experiência de produção de significação. Para Minayo e Sanches (1993, p. 245) “o material primordial da investigação qualitativa é a palavra que expressa a fala cotidiana, seja nas relações afetivas e técnicas, seja nos discursos intelectuais, burocráticos e políticos.”.

Trabalhar com juventude, sujeitos em processo de identificação, carregados de subjetividades e singularidades, implica em um desenho metodológico que abarque a fluidez da sua relação com o tempo, com o espaço e na interação com a pesquisadora. Vale salientar que todas essas especificidades se acentuaram quando a pesquisa foi atravessada pela ocorrência de uma pandemia, devido ao COVID-19 que nos assola por mais de um ano, e que impôs o isolamento social, a suspensão das aulas presenciais e, conseqüentemente, o ajuste das técnicas de pesquisa para o meio remoto, como será descrito abaixo.

Busquei valorizar a participação e a produção discursiva dos jovens, por meio de entrevistas, mas também com o uso de questionário fechado, que me possibilitassem conhecer sua relação com a escola, com a família e suas sociabilidades no bairro. Dessa forma, tive a intenção de trazer à tona a visão e percepção dos protagonistas sobre a escola e seu campo de possibilidades, produzindo dados que os ajudasse a dar sentido às experiências escolares e sociais. Enxergar o ensino médio público e suas disposições pelas lentes dos seus protagonistas traz, sem dúvida, uma riqueza de informações das quais precisamos fazer bom uso no intuito de propor reflexões sobre esse nível de ensino e sua estrutura de significados para a vida desses jovens.

3.2 O Campo e Suas Especificidades: Se Essa Escola Fosse Minha...

O estudo foi realizado em uma escola estadual do município de Feira de Santana/BA, que se localiza a 108 km de sua capital, Salvador. É a segunda cidade mais populosa do estado, de acordo com o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018), com população estimada de 609.913 habitantes e na qual encontra-se situada também a Universidade Estadual de Feira de Santana, onde esse projeto encontra espaço para ser pensado, refletido e delineado.

A opção por desenvolver a pesquisa nessa escola se deu por ter sido o cenário de onde partiu a manifestação do aluno sobre o seu sentimento de não pertencimento ao ambiente escolar, questionamento esse que fez surgir o interesse por essa pesquisa, tal como já relatado na introdução, e também por ser uma escola da rede pública de ensino médio, onde se pode encontrar uma maior diversidade de jovens, com características de vulnerabilidade social que são assim relevantes para essa pesquisa.

A escola em questão, que autorizou previamente o uso do seu espaço para realização da pesquisa (Ver Apêndice A), localizada à Rua Parque Habitacional João M. Falcão, Bairro Brasília, Feira de Santana/BA, foi fundada em 21 de junho de 1978, possui sua estrutura adaptada para o ensino Fundamental II e Ensino Médio e conta atualmente com 704 alunos (394 no ensino médio) matriculados nos turnos matutino e vespertino, distribuídos em turmas e turnos a critério da Secretaria de Educação do Estado. Seu corpo diretivo é composto pela gestora, vice gestora e uma coordenadora pedagógica. O quadro 1 demonstra a distribuição dos alunos no ensino médio, turnos e turmas e a figura 1 traz a imagem da fachada da escola.

Quadro 1 - Distribuição de alunos por turnos e turmas no ensino médio

MATUTINO				
Série	Quantidade de Alunos	Distribuição por Turmas		
		A	B	C
1º Ano	80	40	40	---
2º Ano	40	40	---	---
3º Ano	35	35	---	---
VESPERTINO				
1º Ano	102	31	33	38
2º Ano	100	33	40	27
3º Ano	37	37	---	---
Total	394	---	---	---

Fonte: Informações cedidas pela Secretaria do Colégio, 2020.

Figura 1 - Fachada do Colégio *Locus* da Pesquisa



Fonte: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/node/12206>.

O primeiro contato com o campo, como pesquisadora, se deu para solicitar a autorização da direção da escola (Apêndice A) para que pudesse então realizar a pesquisa. Só no interior da escola e em contato com seus agentes (alunos, professores coordenadores, diretores, porteiro, coordenadores de disciplina, pais, secretárias, merendeiras) pude perceber o quanto estava impregnada de pré-noções que circulam o imaginário humano quando se trata de uma escola pública do sertão nordestino. Esperava professores cansados e descomprometidos com sua prática; alunos sem formação política e incapazes de articular suas noções sobre a escola, suas vivências nesse espaço e seus projetos de futuro; ou ainda um espaço depredado, de aspecto desorganizado e banalizado.

Para justificar essas pré-noções recorro a Bourdieu (1992) e a suas colocações sobre o quão prejudicial e nocivo podem ser as preconceções do pesquisador e sua interferência na percepção distorcida do empírico. E assim, tem sido cotidiana a minha prática de realizar a “ruptura com o sabido e o generalizado”, tentando seguir o conselho desse autor no que diz respeito a nos livrar das amarras da pretensão quanto ao conhecimento antecipado do fato social em todas as suas minúcias, buscando a autonomia necessária para adentrar ao campo sem as lentes das noções prévias.

Após a apresentação do projeto aos diretores, coordenadores, professores e aos pais dos alunos, passei ao contato direto com os alunos que se constituem os sujeitos desse estudo. Conhecer as experiências escolares desses jovens, por meio de suas próprias vozes, pôde trazer contribuições significativas para reflexões sobre o sentido do espaço escolar e das práticas educativas para as suas vidas e como esses têm significado essas vivências. As entrevistas com os jovens possibilitaram um entendimento sobre as suas representações acerca do ensino médio e do sentido da escola para a construção dos seus projetos de futuro.

Ao trazer para o centro da pesquisa os significados/sentidos e representações que os jovens tecem sobre o contexto escolar, pretendi, influenciada pelas colocações de Castro e Besset (2008), repensar e/ou me distanciar dos “modelos canônicos de pesquisa” em que o distanciamento entre pesquisador/pesquisado e a centralidade da figura do pesquisador se constituem como condição *sine qua non* para a validação de um estudo. Nesse sentido, tentei colocar-me como uma ouvinte atenta e sensível às suas declarações, pronta a tratá-los como interlocutores legítimos, longe de qualquer pré-concepção que toma o jovem como único culpado/responsável por sua condição atual e futura.

Para Castro e Besset (2008, p. 11) “há uma implicação, ou ainda um compromisso político e/ou ético, quando se adota esta ou aquela metodologia na pesquisa com crianças e jovens, quando ingressamos em uma área em que tais escolhas não são isentas, neutras e nem podem ser ingênuas.”. Busco a partir das falas dos jovens agentes/atores dessa investigação, para quem o espaço escolar deveria servir como veículo de formação política desalienante e base para a construção de recursos mobilizadores sociais, construir com eles e para eles conhecimentos que os possibilitem refletir sobre esse espaço, seus significados e sentidos.

Para Castro (2008), tomar como parâmetro central da pesquisa o sujeito homem adulto invisibiliza os interesses das crianças e jovens. Para ela, essas duas fases da vida precisam ser tomadas como “categoria social”, para que os seus interesses e demandas sejam contemplados através dos estudos que propõe a criança ou o jovem como sujeito. A autora defende que ao pesquisar essas categorias devemos considerar os mesmos questionamentos que foram levantados, há algum tempo, por pesquisadores do campo feminista. Nesse comparativo, a autora afirma que definir parâmetros adultocêntricos para a pesquisa com jovens constitui semelhante erro das pesquisas que imputavam como parâmetro “o sujeito humano universalizado a partir do modelo do adulto homem, racional, branco e ocidental” (CASTRO, 2008, p. 22).

Nessa fase da vida os jovens são inseridos numa atmosfera ambígua, enfrentando, de um lado, cobranças e responsabilizações, em especial no que diz respeito à vida profissional e, de outro, o julgamento de que ainda são imaturos, incapazes de fazer escolhas e de gerir suas próprias vidas. No entanto, é mais do que justo que busquemos ver, através de suas lentes, como o ensino médio tem contribuído para o alcance de tantas expectativas e projeções.

Essa intenção da minha postura de acolhida e da escuta ativa em campo, permitiu-me negociar com os jovens os ajustes necessários para a realização das etapas da pesquisa, inclusive a etapa qualitativa, que já ocorreu no período em que as aulas presenciais foram suspensas em função da pandemia, impossibilitando que os nossos encontros ocorressem presencialmente.

3.3 A Construção dos Dados

Os dados foram construídos a partir do uso de instrumentos de duas naturezas distintas: um questionário sociodemográfico e psicossocial (Apêndice D) e uma entrevista (Apêndice E). Nesta pesquisa, as abordagens quantitativas e qualitativas são usadas para a produção dos dados como elementos complementares, mas cuja análise predominante foi qualitativa

O questionário possibilitou delimitar marcadores sociais com os quais pude identificar a condição juvenil e os jovens em situação de vulnerabilidade social. A entrevista, por sua vez, permitiu ter acesso às singularidades dos jovens/alunos. Por meios desses instrumentos se realizou a triangulação dos dados, analisando os níveis estrutural e estruturante que configuram as experiências juvenis e suas singularidades na relação com a escola. As análises ajudam a pensar a condição juvenil e a estruturação de seus projetos de vida, a partir de suas vivências na escola.

3.3.1 O Questionário e a Construção dos Dados Quantitativos

Buscando identificar a condição juvenil e alguns indicadores de vulnerabilidade social, elaborei um questionário sociodemográfico e psicossocial. Esse questionário constitui-se como a primeira etapa da produção dos dados, na qual constam questões de caráter familiar, social e escolar. Por meio desse instrumento, objetivei identificar os elementos configuradores da condição juvenil.

Antes do contato com esses jovens, solicitei à escola um momento com os pais ou responsáveis pelos mesmos, para que pudesse esclarecer sobre a intenção de realizar a pesquisa, sua natureza, objetivos, procedimentos, riscos e benefícios. Esses esclarecimentos estão todos descritos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B) e no Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (Apêndice C) e foram expostos, também, oralmente por essa pesquisadora. Esse momento se deu durante a primeira reunião geral de pais do ensino médio no início do ano de 2020.

O primeiro contato com os alunos ocorreu no início de dezembro de 2019, durante a aplicação do pré-teste do questionário acima referido. Esse foi aplicado a cinco alunos, escolhidos de forma aleatória, e que compunham o quadro de alunos do 2º ano do ensino médio. O pré-teste teve a finalidade de minimizar as possíveis fragilidades do instrumento, identificar perguntas que não atingissem aos objetivos propostos, além de avaliar se os alunos

demonstrariam alguma dificuldade, erro de interpretação ou algum desconforto ao responder ao questionário. Caso essas questões fossem identificadas na aplicação preliminar desse instrumento, essas perguntas seriam reestruturadas ou eliminadas do questionário. Durante esse momento, o questionário foi lido e devidamente explicado aos alunos que não demonstraram dificuldade de entendimento quanto às perguntas e maneiras de responder de forma que o pré-teste não alterou o instrumento de pesquisa.

Escolhi as turmas do 2º ano do ensino médio para desenvolver essa pesquisa por entender que se trata de uma etapa do ensino médio onde se intensifica o processo de estruturação de planos para o futuro. Parece ser nessa série que as preocupações com vestibular, mercado de trabalho, projetos de futuro ganham mais força e significado para esses jovens alunos. O 2º ano estava dividido em uma turma (A) no turno matutino, com um total de 40 alunos, e três turmas (A, B, C) no turno vespertino com 33, 40, e 27 alunos respectivamente, totalizando 140 alunos, conforme descrito no quadro 1 da seção 3.2.

Dos 100 alunos do turno vespertino, 79 aceitaram participar da pesquisa e responderam ao questionário, 11 não estavam presentes no dia da pesquisa, 08 não quiseram participar e 02 constavam na lista como matriculados, mas não frequentavam as aulas.

Desse modo, fizeram parte da primeira etapa da pesquisa 79 jovens do turno vespertino, com idade entre 14 a 20 anos, devidamente matriculados no 2º ano do ensino médio, de ambos os sexos, cujos pais ou responsáveis tivessem assinado o TCLE, consentindo a participação dos mesmos no estudo, e que tenham aceitado participar da pesquisa mediante assinatura do TALE.

As questões foram distribuídas em três grandes blocos, a saber: bloco 1 - Dados de identificação socioeconômica; bloco 2 - Configuração Familiar; bloco 3 - Processos de Sociabilidade no Bairro de Moradia e; bloco 4 - Vida Escolar. Para mais detalhes sobre o questionário ver Apêndice D.

O questionário foi aplicado em março de 2020 a todas as turmas do turno vespertino, em suas respectivas salas de aula e sempre acompanhado da presença da professora responsável. Após elucidar todas as questões sobre a pesquisa, fazendo um breve relato sobre o seu surgimento, quais os seus objetivos, os riscos e os benefícios do estudo, solicitei que os mesmos, se assim concordassem, assinassem o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e logo em seguida preenchessem o questionário, que foi devidamente lido aos alunos. Esse instrumento não foi aplicado à turma da manhã devido ao isolamento social, fato que impossibilitou o meu acesso às turmas do turno matutino devido ao fechamento da escola.

Após a análise do questionário, realizada mediante o programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), recortei algumas variáveis por meio das quais identifiquei quatro

jovens, que apresentaram maiores exposições à condição de vulnerabilidade social. Para tanto foram considerados os seguintes critérios: distorção série/idade, baixa renda familiar, cor/raça, famílias monoparentais, baixa escolaridade dos pais, desemprego, presença de adoecimento na família, gravidez na adolescência. Esses foram selecionados de forma intencional para a etapa das entrevistas.

As análises do questionário e da entrevista serão apresentadas no capítulo de resultados e discussões. Com essas análises buscarei refletir sobre o entrelaçamento dos jovens com as estruturas familiar, escolar e da sociedade, almejando entender a teia de sentidos que produzem na relação com essas estruturas para a construção de suas singularidades e compreender como projetam seu futuro.

3.3.2 A Entrevista: aproximação da pesquisadora na escuta aos jovens

A construção dos dados que dão vida a essa pesquisa foi atravessada pela ocorrência da pandemia do Coronavírus (COVID-19) e pelas crises instauradas a partir do necessário isolamento social que se deu como uma das soluções para conter o avanço do contágio e mortes causados pelo vírus.

Em virtude desse acontecimento, foi necessário reformular os procedimentos para construção dos dados e pensar em um instrumento que permitisse que eu me aproximasse desses sujeitos, ainda que de forma *on-line*, sem perder a necessária sensibilidade na escuta para uma pesquisa com jovens. A ferramenta para aproximação com os alunos mais possível ao momento foi o *WhatsApp*, aplicativo que atualmente é acessível a um número significativo de jovens, em especial daqueles que eu pretendia acessar.

Para Araújo *et al.* (2019), a pesquisa com o uso de redes sociais, como no caso dessa pesquisa com o uso de *WhatsApp*, cresceu significativamente, mas ainda preserva uma desconfiança por parte do próprio pesquisador em relação à credibilidade da metodologia e, por isso, esses moldes constituem-se numa abordagem desafiadora.

Por outro lado, o alargamento do uso desse aplicativo, em especial pelos jovens, o tornou parte do nosso cotidiano. Dados da Folha de São Paulo (2020) mostram que o *WhatsApp* é usado por dois bilhões de pessoas em todo o mundo. Nesse sentido, para Araújo *et al.* (2019, p. 09), “pode-se dizer que as redes sociais se configuram como um importante espaço de interação que oferece uma plataforma conveniente para o compartilhamento de informações e circulação de discursos e transmissão de informações.”.

Segundo dados do IBGE (2018), 94,2% dos brasileiros fazem uso da internet para se comunicar através de textos ou imagens e os jovens entre 18 e 24 anos são os maiores usuários de internet, o que, nesse aspecto, aproxima o Brasil de países desenvolvidos. Dados de 2019 da Agência Brasil revelam que 24,3 milhões de crianças e adolescentes fazem uso da internet no Brasil, correspondendo a 86% das pessoas com idade entre 9 a 17 anos.

Porto, Oliveira e Chagas (2017) declaram que a conexão a ambientes *on-line* nos leva a desenvolver modos híbridos de existência, devido à dependência dos aplicativos e das tecnologias digitais e da internet. Julgo pertinente compartilhar a dificuldade que foi construir uma pesquisa a partir desse contato virtual. Em quase toda a literatura consultada para a construção dos fundamentos teóricos desse estudo era comum ler sobre as dificuldades em se pesquisar com jovens. Nas seções em que discuto a categoria juventude, alguns desses desafios já foram demarcados. No primeiro contato com os jovens estudantes que dão corpo a esse estudo, ainda na aplicação do questionário, compreendi que, realmente, estava diante de um cenário desafiador.

Quem observa os jovens inseridos no seu cotidiano, pertencentes a grupos, comunicativos e entregues a processos de sociabilidades diversas não imagina o quanto podem ser silenciosos quando solicitados a falar sobre si. Essa dificuldade apareceu mais claramente na segunda etapa da pesquisa, com a realização das entrevistas via *WhatsApp*. Ouvi várias negativas, com justificativas que iam desde “eu não tô afim” até “meu pacote de dados não é suficiente para isso”. Os alunos, mesmo os que aceitaram participar dessa segunda etapa, mostraram-se bem resistentes a chamadas de vídeos e a responderem por áudio – que era uma das opções que eu lhes propunha a cada novo momento da conversa. Propus o uso da ferramenta *Google Meet*² como mecanismo de maior proximidade, mas os mesmos mostraram-se resistentes e contrários ao seu uso.

Parti do pressuposto que uma pesquisa nesses moldes daria aos jovens uma maior liberdade e segurança para se expressarem uma vez que o “olho no olho” pode trazer constrangimentos que limitem suas falas. Ledo engano. A pesquisa com jovens tem, de fato, uma complexidade compatível com suas trajetórias. As respostas aos questionamentos vinham no tempo deles – dias após a pergunta, nas madrugadas, nos finais de semana, com expressões monossilábicas e com demonstrações de não terem entendido o que lhes era perguntado. Em vários momentos precisei reformular as questões que norteavam a pesquisa tentando uma

² Ferramenta adotada, devido ao momento de isolamento social, para a realização de aulas, palestras, reuniões, congressos. Permite gravar tais momentos e possibilita ver e ouvir os participantes em tempo real.

adaptação ao tempo e reflexividade desses interlocutores, de forma que, através de suas respostas, pudesse tecer análises significativas para a temática proposta.

As entrevistas foram desenvolvidas com quatro jovens (2 do sexo masculino e 2 do feminino), selecionados a partir das análises do questionário sociodemográfico e psicossocial, usando os critérios descritos na seção anterior.

O roteiro (Apêndice E) que conduziu a entrevista foi pensado para permitir que os alunos se expressassem sobre suas relações com a família, com a escola, com seus professores, gestores e seus pares; sobre a escola e seu significado para a arquitetura de seus projetos de vida; sobre as estratégias que lançam mão para permanecerem na escola; sobre os suportes que acessam para se manterem na escola e alcançarem seus projetos. Embora em alguns momentos tenha sido necessário a reformulação ou recondução das perguntas no intuito de fazer com que os jovens se exprimissem com mais detalhes, durante a realização das entrevistas busquei assumir alguns cuidados, seguindo as recomendações de Jovchelovitch e Bauer (2002) quanto à escuta do pesquisador nas entrevistas, buscando influenciar o mínimo possível nas suas respostas

Tentei conduzir a entrevista de forma que estes se sentissem encorajados a tecer suas falas numa dinâmica que pretendia ir além do jogo sistemático de perguntas e respostas. Por vezes nos desviávamos do foco, pois sentia que os mesmos precisavam se expressar sobre questões outras que não, necessariamente, faziam parte do processo investigativo. E assim, tecemos conversas sobre seus cotidianos – cuidados com filhos; pais que foram infectados pelo Coronavírus e as preocupações naturais a esse acontecimento; relação com a sogra; relação com os irmãos e pais; dificuldades no trabalho; dificuldades pela falta de trabalho remunerado; dentre outras.

Por entender que a pesquisa com jovens carrega em si uma complexidade devido a suas trajetórias pessoais incertas, suas construções sociais e a dificuldade que muitos apresentam em expressar suas percepções, em especial diante de uma figura adulta e desconhecida, busquei colocar-me como uma ouvinte atenta e flexível quanto ao tempo e ao modo de ser desses jovens alunos. Tentei abrir espaço para construções intersubjetivas, uma vez que percebi que não podia me limitar apenas a ouvir e recolher discursos sobre vivências, experiência ou opiniões. Muito mais do que isso, tentei aproximar-me da noção de Ferreira (2014), quando esse afirma que o pesquisador precisa emprestar às narrativas dos sujeitos toda a sua habilidade reflexiva/interpretativa nessa construção.

Para Ferreira (2014), o pesquisador que faz uso da entrevista deve comportar-se como um bom intérprete musical na arte da improvisação, uma habilidade necessária para o controle de todos os parâmetros sonoros emitidos pelos instrumentos musicais com vistas a alcançar

uma melodia agradável e fluida. Nessa analogia com o músico, Ferreira (2014) chama a atenção para a importância de uma improvisação não anárquica, mas “informada, controlada e amparada” na “com-posição” do ato de entrevistar.

No desempenho desse papel de compositor, apesar da mínima influência que se deve exercer sobre os interlocutores, o entrevistador não é neutro e impessoal e suas colocações não se dão de forma padronizada e imutável. Quando assumimos a posição de entrevistadores, assumimos uma posição de comando na qual imprimimos nossos pontos de vista, sem ignorar ou subjugar o ponto de vista do entrevistado. Busquei compartilhar experiências, fazer parte da conversação e encorajar os jovens a se expressarem.

Uma entrevista bem improvisada exige da posição de entrevistador conhecimento (sobre a temática a abordar), planejamento (sobre os tópicos interessantes para ambos, quem pergunta e quem responde) e experiência (em gerir encontros sociais deste tipo com algum à-vontade e coloquialidade). Mas, sobretudo, implica a constante capacidade do entrevistador em se colocar, dialógica e reciprocamente, diante do ponto de vista do entrevistado, para que o exercício de com-posição improvisada resulte da melhor maneira para ambos. (FERREIRA, 2014. p. 982)

Concluída a fase de produção de dados, o próximo passo consistiu nas etapas de análise de dados, começando com a transcrição dos textos produzidos nas entrevistas de forma fiel à como os(as) jovens escreveram. O ciclo de análise dos dados compreende, ainda, o momento no qual os significados produzidos na interação precisam ganhar sentido e organização, o que envolve categorização e interpretação. Foi, portanto, um momento que me exigiu uma capacidade crítico/reflexiva bastante aprimorada.

Após a leitura atenta e minuciosa do texto transcrito busquei levantar as categorias de análise a partir da identificação de aspectos como o sentido da escola; quais elementos ou estruturas que eles referem como suportes para sua trajetória escolar e mobilidade social; como planejam seus projetos de vida e como significam o tempo presente, suas vivências e experiências para o alcance desses projetos; que estratégias fazem uso para permanecerem na escola.

Levando em consideração essas categorias foi possível identificar as construções textuais de cada um dos 4 alunos selecionados para posterior análise à luz das categorias teóricas já apresentadas anteriormente, como ganchos interpretativos que possibilitaram a produção do capítulo analítico que será apresentado adiante.

Para Ludke e André (1986, p. 57), uma pesquisa, em especial as de cunho qualitativo, não podem se limitar à análise apenas daquilo que está explícito no material coletado, mas precisam buscar “desvelar conteúdos implícitos, dimensões contraditórias e mesmo aspectos silenciados.”. Nesse intuito, empreendi uma análise que me permitisse acessar os sentidos das

experiências juvenis no espaço escolar, no tempo presente (cotidiano escolar, relações de amizade, relações geracionais), bem como a relação entre o vivido e as projeções de futuro desses jovens, seus desejos, expectativas sociais, questões afetivas, motivações e projeções vocacionais, inserção socioprofissional, dentre outras. Esta investigação pretendeu, portanto, tornar mais visíveis as negociações que os jovens realizam no espaço escolar e, especificamente, no ensino médio, como espaço de produção de sentidos pelos jovens, cujas demandas precisam ser acolhidas e escutadas.

4 DISCUTINDO E ANALISANDO OS RESULTADOS

Esse capítulo tem em sua estruturação a descrição e análise dos dados quantitativos – construídos por meio do questionário sociodemográfico e psicossocial – e dos dados qualitativos que se constituem a partir das conversas, via *WhatsApp*, com quatro jovens alunos protagonistas desse estudo. Os dados do questionário me permitiram tecer análises sobre algumas condições de vulnerabilidade social, tomando como referências as configurações familiares nas quais esses jovens estão imersos; as condições de vida nos bairros onde moram e atuam por meio dos processos de sociabilidade, assim como as relações de socialização e sociabilidade que estabelecem na escola com seus pares, professores e gestores. O questionário me possibilitou, ainda, analisar as motivações e significados dos jovens para frequentar a escola.

As análises das conversas tecidas com os quatro jovens, trouxeram informações que possibilitaram conhecer as estratégias às quais eles lançam mão para permanecerem na escola e para projetarem seu futuro. A triangulação dos dados construídos a partir desses dois instrumentos deu corpo às reflexões sobre as trajetórias juvenis, suas vivências no ambiente escolar e a estruturação dos seus projetos de futuro.

No delineamento do texto que se segue – bem como em toda pesquisa - entrelaçam-se quatro categorias de análise, a saber: juventude, vulnerabilidade social, ensino médio e projetos de vida, partindo da relação entre condição juvenil, indicadores de vulnerabilidade social os campos de possibilidade, experiência escolar e projeção do futuro.

Na análise dos dados quantitativos que configuram a condição juvenil, farei um contraponto entre os fatores de risco a que estão expostos, bem como os fatores de proteção que esses alunos acessam. Essa análise possibilitará conhecer elementos que ajudam a ampliar ou estreitar o campo de possibilidades no qual esses jovens estão circunscritos. Como fatores de risco entende-se os elementos que podem expor as trajetórias dos jovens a algum dano, aumentando as condições de vulnerabilidade social; e como fatores de proteção destacam-se situações que podem minimizar o efeito dos riscos e promover situações de bem-estar, como as redes de apoio (compostas pela escola, família e amigos, principalmente) que os ajudam a estruturarem seus projetos de futuro e alargarem seu campo de possibilidades.

No decurso dessa leitura caberá refletir sobre a interseção entre o perfil sociodemográfico e psicossocial desses jovens, as condições de vulnerabilidade que os circundam, as motivações e significados para a frequência à escola, buscando entender como lançam mão de estratégias para pensarem e configurarem seus projetos de vida.

4.1 Caracterização do Perfil Sociodemográfico e Psicossocial dos Jovens Participantes do Estudo

O questionário aplicado aos 79 alunos produziu dados que dizem respeito a diferentes dimensões da condição juvenil: a) condição socioeconômica; b) configuração familiar c) envolvimento da família em sua vida escolar; c) estrutura, segurança e sociabilidade no bairro onde moram; e) processos de socialização e convivência na escola. Essas informações possibilitaram a construção de alguns indicadores de maior ou menor vulnerabilidade social, que perpassam pela condição socioeconômica, mas também de segurança pública, redes de socialização e sociabilidade.

4.1.1 Conhecendo os Jovens Alunos

As informações a seguir compõem uma caracterização dos jovens que frequentam o segundo ano do ensino médio de uma escola pública, bem como indicadores de maior ou menor vulnerabilidade social na configuração da sua condição juvenil. É possível adiantar que tais dados ratificam o perfil dos jovens que frequentam as escolas públicas brasileiras, conforme discussão relacionada à caracterização dos sujeitos da pesquisa expresso nas tabelas subsequentes.

Os resultados mostram que os jovens que compõem o 2º ano vespertino do ensino médio da Escola Estadual Reitor Edgar Santos são em sua maioria do sexo masculino (51,9%) (Tabela 1) e têm entre 14 e 20 anos (Tabela 2). Apesar da distorção idade série não ser tão significativa, uma vez que se apresenta como menor do que a média nacional (28% segundo dados da UNICEF, 2018), percebemos essa distorção, uma vez que para o Ministério da Educação o ideal é que o aluno do 2º do ensino médio tenha entre 16/17 anos. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2019, a taxa de distorção para essa etapa da educação estava em 26,2%.

Tabela 1 - Distribuição de frequência e percentual por sexo biológico (n=79)

Sexo Biológico	Frequência	Porcentagem
Masculino	41	51,9
Feminino	35	44,3
Não Responderam	03	3,8
Total	79	100,0

Fonte: Dados obtidos na pesquisa de campo realizada pela autora, 2020.

Tabela 2 - Distribuição de frequência e percentual de idade (n=79)

Idade	Frequência	Porcentagem
14	01	1,3
15	12	15,2
16	34	43,0
17	18	22,8
18	11	13,9
19	02	2,5
20	01	1,3
Total	79	100,0

Fonte: Dados obtidos na pesquisa de campo realizada pela autora, 2020.

Mesmo não apresentando uma diferença estatisticamente significativa, um resultado chama a atenção entre os dados coletados na pesquisa: o fato dos homens se constituírem em maioria entre os alunos pesquisados (Tabela 1). Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), as mulheres progredem mais nos estudos e são presença mais numerosa, em especial no ensino médio, etapa em que, por vezes, é necessário aos homens optarem pelo trabalho em detrimento da continuidade aos estudos.

Ainda de acordo com o INEP, a distorção idade/série, seja na rede pública ou privada, é maior entre os homens, tanto no ensino fundamental quanto nos três anos do ensino médio. Esse dado é ratificado através do cruzamento dos dados dessa pesquisa, quando analisada a variável distorção idade-série desagregada por sexo, já que os resultados demonstram que entre os 14 alunos (17,7%) que apresentam idade entre 18 a 20 anos, 10 são do sexo masculino e 5 deles trabalham e estudam. A razão dessa distorção ser mais comum entre os homens tem estreita relação com a inserção precoce desses ao mercado de trabalho, questão que será melhor discutida quando trouxermos os dados sobre os alunos que conciliam estudo e trabalho.

Declaram-se de cor preta 34,2% desses jovens - percentual maior que o da população negra de Feira de Santana que segundo dados do IBGE (2020) é de 20,01% - e 38% de cor parda (Tabela 3) – percentual de pardos da população de Feira de Santana 55,84%.

Tabela 3 - Distribuição de frequência e percentual de raça/cor da pele (n=79)

Raça/Cor de pele	Frequência	Porcentagem
Branca	11	13,9
Preta	27	34,2
Parda	30	38,0
Amarela	04	5,1
Indígena	03	3,8
Não responderam	04	5,1
Total	79	100,0

Fonte: Dados obtidos na pesquisa de campo realizada pela autora, 2020.

Ao comparar a população alvo do estudo com a população brasileira, constata-se um índice de pretos quase quatro vezes maior que a média nacional que, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada pelo IBGE em 2019, era de 9,4%.

Todos os participantes são moradores da cidade de Feira de Santana/BA a maioria em bairros periféricos como Liberdade, Aviário, Panorama, Jomafa, Sítio Matias, Feira 7, Tomba, 35 BI, Topázio, Caseb, Vietnã, Jardim Acácia, Luiz Eduardo Magalhães (Tabela 4). Apenas nove moram mais ao centro, no bairro Brasília e um não informou o bairro de moradia.

Tabela 4 - Distribuição de frequência e percentual de bairro de moradia (n=79)

Bairro de Moradia	Frequência	Porcentagem
35 BI	09	11,4
Aviário	02	2,5
Brasília	09	11,4
Caseb	01	1,3
Feira 9	01	1,3
Feira 4	01	1,3
Feira 7	07	8,9
Jardim Acácia	01	1,3
Jomafa	02	2,5
Liberdade	02	2,5
Luís Eduardo Magalhães	01	1,3
Panorama	02	2,5
Sítio Matias	03	3,8
Tomba	34	43,0
Topázio	01	1,3
Vietnã	02	2,5
Não respondeu	01	1,3
Total	79	100,0

Fonte: Dados obtidos na pesquisa de campo realizada pela autora, 2020.

Uma parte significativa dos alunos (30,4%) tem que dividir seu tempo entre o trabalho remunerado e os estudos (Tabela 5), realidade que no Brasil circunda a vida de quase maioria dos jovens das classes desfavorecidas em idade escolar.

Tabela 5 - Distribuição de frequência e percentual relacionado ao desenvolvimento de atividade de trabalho (n=79)

Trabalha	Frequência	Porcentagem
Não	55	69,6
Sim	24	30,4
Total	79	100,0

Fonte: Dados obtidos na pesquisa de campo realizada pela autora, 2020.

Desses alunos 54,2%, trabalham de maneira formal (Tabela 6), em média 4/5 horas por dia e a maioria, 54,2%, divide o valor recebido entre suas coisas pessoais e a ajuda com as despesas domésticas (Tabela 7). Ao cruzarmos as variáveis sexo/trabalho, temos que dos 24

alunos que trabalham, 20 (83,33%), são do sexo masculino, um número cinco vezes maior que as jovens estudantes que precisam conciliar estudo e trabalho.

Tabela 6 - Distribuição de frequência e percentual de caracterização do trabalho (n=24)

Caracterização do trabalho	Frequência	Porcentagem
Formal	13	54,2
Informal	10	41,7
Não respondeu	01	4,1
Total	24	100,0

Fonte: Dados obtidos na pesquisa de campo realizada pela autora, 2020.

Tabela 7 - Distribuição de frequência e percentual de como usa o dinheiro do trabalho (n=24)

Como usa o dinheiro do trabalho	Frequência	Porcentagem
Para as despesas pessoais	09	37,5
Para as despesas de casa	02	8,3
Parte despesas pessoais, parte para ajudar em casa	13	54,2
Total	24	100,0

Fonte: Dados obtidos na pesquisa de campo realizada pela autora, 2020.

Também é uma realidade significativa a prática do trabalho não remunerado, como as atribuições que esses possuem em casa e que variam, conforme o relato dos jovens, entre: lavar banheiro, limpar a casa, olhar os irmãos enquanto pais e mães trabalham, fazer o almoço, dentre outras. Essas práticas desde cedo e comuns, como se pode perceber pelo percentual de 84,8% (32 mulheres e 34 homens)³ de jovens que relatam terem atribuições domésticas (Tabela 8), imputam nos jovens responsabilidades inerentes à idade adulta, antecipando o processo de adultização dos mesmos e com isso a não vivência de experiências comuns à juventude, em especial às que envolvem as relações de sociabilidade com seus pares.

Tabela 8 - Distribuição de frequência e percentual relativo a atribuições domésticas (n=79)

Possui atribuições domésticas	Frequência	Porcentagem
Sim	67	84,8
Não	07	8,9
Não responderam	05	6,3
Total	79	100,0

Fonte: Dados obtidos na pesquisa de campo realizada pela autora, 2020.

A necessidade de inserção precoce no mercado de trabalho é colocada, muitas vezes, como condição para o abandono dos estudos ou como justificativa para o baixo desempenho atingido no processo de escolarização formal. Não são poucos os jovens que precisam escolher

³ Importa observar que o número de homens que relatam terem atribuições domésticas sugere que essa é uma questão que vem se democratizando e deixando de ser uma prática de exclusividade feminina.

entre estudar ou trabalhar, uma vez que precisam de um ganho para compor a renda familiar e para arcar com suas próprias despesas com lazer e com o consumo de bens e serviços comuns a essa etapa da vida.

Para Corrochano (2014), no Brasil, a relação do jovem com o trabalho se dá desde muito cedo, muitas vezes na infância, inclusive. Essa relação, para a autora, evidencia ainda mais as diferenças, especialmente no ensino médio onde nem sempre é possível dedicação exclusiva aos estudos, sendo essa possibilidade privilégio de alguns estudantes que pertencem, em geral, a classes mais favorecidas e que gozam da oportunidade de poderem cursar o ensino médio com vistas ao ingresso no ensino superior para, só após essa etapa, pensarem em sua inserção no mercado de trabalho.

Embora para Corrachano (2014, p. 210) não se possa estabelecer uma relação estreita entre um maior nível de escolarização e a certeza de inserção no mercado de trabalho, “uma vez que a distribuição dos empregos se realiza de modo seletivo e por meio de mecanismos que vão muito além da formação”, uma condição precária de escolarização coloca os jovens das escolas públicas em situação ainda maior de desigualdade, quando se faz necessário competir por uma posição no mercado de trabalho. Em geral suas inserções nesse espaço se dão em posições de subempregos, com remunerações precárias e sem condições para atingirem a tão sonhada estabilidade e independência financeira.

Investigamos, também, sobre a realização de cursos fora do currículo formal da escola, no intuito de analisar a possibilidade de acesso desses jovens a cursos que podem lhes promover uma maior capacitação e conseqüente possibilidade competitiva para o mercado de trabalho. Dos 79 alunos pesquisados, 22,8% já fizeram uma formação em informática e apenas 11,4% tiveram a oportunidade de fazer inglês (Tabela 9).

Tabela 9 - Distribuição de frequência e percentual relacionados a cursos fora do currículo escolar (n=79)

Cursos fora do currículo escolar	Frequência	Porcentagem
INFORMÁTICA		
Sim	18	22,8
Não	64	77,2
Total	79	100,0
INGLÊS		
Sim	09	11,4
Não	70	88,6
Total	79	100,0

Fonte: Dados obtidos na pesquisa de campo realizada pela autora, 2020.

Embora o acesso aos cursos para o aprendizado de uma nova língua tenha sofrido um alargamento nos últimos anos, ainda se constituem como um elemento distante da realidade da maioria dos jovens que frequentam as escolas públicas brasileiras. Esse aprendizado é, em sua maioria, ofertado por instituições particulares, o que mina a possibilidade de acesso para esses jovens devido à sua limitada condição financeira.

Os dados acima ratificam o perfil de alunos que compõem as escolas de ensino médio público no Brasil. Jovens em idades incompatíveis com as séries e até com o nível de ensino, uma vez que, em condições diferentes – de maiores oportunidades – já estariam inseridos no ensino superior; de cor parda e preta; moradores de bairros periféricos; que trabalham, muitas vezes, para sua própria subsistência e de suas famílias.

Quando questionados sobre o que fazem em seu tempo livre, percebe-se que esses possuem hábitos cotidianos que ajudam a compor o ser jovem para além do aluno inserido no espaço físico formal da escola. E assim, eles estudam, ouvem música, fazem uso do celular, jogam bola, jogam no computador, saem com os amigos, assistem TV (séries), dormem, desenham, andam de bicicleta, tocam instrumentos musicais, saem com a família, comem, vão à igreja, ajudam os irmãos em tarefas escolares, fazem as atividades da escola, ajudam nas tarefas domésticas, vão à casa dos parentes, fazem academia, vão ao médico, salão de beleza, namoram.

No tempo livre, as atividades lúdicas se misturam e confundem-se com tarefas domésticas e escolares, o lazer com a atividade laboral como relatado por um dos jovens alunos: “*Faço geladinho para vender*”. Ou simplesmente não há espaço para tal, como explana outro jovem: “*Não tenho tempo livre*”. Essas características compõem as vivências e experiência que dão forma aos sujeitos sócio-históricos que convivem com e na escola.

Na análise sobre fatores de risco e de proteção, chamo a atenção para algumas variáveis em especial. A distorção série/idade, por exemplo, além de sugerir que esses jovens possuem trajetórias escolares incertas, pode constituir-se como estímulo para a evasão escolar, em especial nesse tempo de isolamento social. A maioria dos alunos com essa distorção já estão inseridos no mercado de trabalho, o que pode levar à perda de motivação para a continuidade dos estudos, uma vez que, para esses jovens, a escola apresenta-se como o espaço que lhes garante capacitação para adentrarem ao mundo do trabalho.

O fato de trabalharem e, com isso, terem que empreender esforços para conciliá-lo com o estudo é fator que aqui trazemos com dupla análise. Se por um lado o trabalho pode afastar os alunos da continuidade dos estudos, o que pode levar à sua inserção em funções laborais pouco valorizadas e limitar as possibilidades de maior desenvolvimento acadêmico, por outro

o trabalho também se constitui como fator de proteção. Embora contraditório, o trabalho significa, para muitos desses jovens, a única possibilidade de continuarem os estudos, seja por meio da realização de cursos técnicos profissionalizantes ou no ensino superior. É com o próprio salário que muitos deles conseguem administrar os custos gerados por essas formações complementares.

É esse salário que, também, possibilita a vivência de experiências e o acesso a produtos e serviços comuns à juventude. Outra análise que coloca o trabalho como elemento de proteção é o fator sociabilidade. Em geral, os locais de trabalho constituem-se como espaço onde ocorrem sociabilidades que são significativas para compor as trajetórias desses jovens. Além dessas colocações acima, chamo a atenção para o fato de treze, dos vinte e quatro alunos que trabalham, estarem inseridos no mercado de maneira formal, o que - apesar da extinção do Ministério do Trabalho durante o governo Bolsonaro e, conseqüente, enfraquecimento dos direitos trabalhistas - ainda pode conferir maior segurança a esses jovens.

Embora tenhamos apenas uma aluna que declare ter filho e precise aliar a maternidade com trabalho e estudo, julgo pertinente tecer uma análise quanto ao fato de a maternidade precoce constituir-se como um fator de risco para evasão escolar e adiamento ou mudanças na estruturação dos projetos de vida dos jovens em tais condições. Conquanto tenhamos uma redução na natalidade total – número de crianças por mulheres – a taxa de natalidade em adolescentes continua alta em nosso país. Segundo a Organização Mundial de Saúde (2017) “metade de todos os nascimentos de mães adolescentes ocorrem em apenas sete países e o Brasil configura entre esses países”. A gravidez na adolescência é fator principal de pobreza, morbidade e mortalidade materno-infantil, afetando, em especial, meninas em condição de vulnerabilidade social, o que ajuda a evidenciar ainda mais as diferenças sociais.

O fato da maioria desses alunos não serem pais e mães precocemente afasta esses jovens de vivenciarem o risco de interrupção precoce das vivências dessa etapa da vida, com repercussões diretas nos estudos e em outros processos de sociabilidade.

Outro ponto que merece ser pontuado como fator de proteção é a realização de atividades fora do contexto da escola, a exemplo dos cursos formativos como o inglês e a informática. Embora tenhamos um número pouco expressivo de alunos que têm a oportunidade de fazê-los, aqueles que o tem gozam, além da importante capacitação, de um espaço tempo com grande poder socializador.

Alguns outros fatores de risco foram também investigados buscando compor as análises que permitirão traçar o perfil de vulnerabilidade desses jovens alunos. A tabela 10, abaixo, apresenta dados que ajudam a conhecer o grau de exposição desses sujeitos a situações como:

consumo de álcool e outras drogas, violência, preconceito e exclusão social, já que tais elementos têm servido de análise para estudos que avaliam indicadores de vulnerabilidade social juvenil (ZALUAR, 1997; 2004; 2007).

Embora não sejam exploradas com a profundidade que merecem, visto não ser esse o objetivo desse estudo, essas informações darão subsídios para compor o perfil e identificar os jovens com indicadores de exposição à fatores vulnerabilizantes.

Tabela 10 - Distribuição de frequência e percentual de experiência dos jovens em relação à exposição ao consumo de drogas lícitas e ilícitas em Feira de Santana/BA, Brasil (n=79)

Convite para consumo de drogas	Frequência	Porcentagem
Sim	24	30,4
Não	54	68,4
Não respondeu	01	1,3
Total	79	100,0
Conhece alguém que usa drogas	Frequência	Porcentagem
Sim	55	69,6
Não	24	30,4
Total	79	100,0
Já fez uso de bebidas alcoólicas	Frequência	Porcentagem
Sim	13	16,5
Não	42	53,2
Uma vez	03	3,8
Algumas vezes	21	26,6
Total	79	100,0
Já fez uso de cigarros	Frequência	Porcentagem
Já experimentei	05	6,3
Nunca	72	91,1
Uso com Frequência	01	1,3
Não respondeu	01	1,3
Total	79	100,0

Fonte: Dados obtidos na pesquisa de campo realizada pela autora, 2020.

Os dados da tabela acima ratificam que esses sujeitos apresentam certa exposição a variáveis que podem conduzir a situações de risco e de fragilidade social. Nesse contexto, 30,4% dos jovens afirmaram já terem sido convidados ao uso de drogas ilícitas e 69,6% conhecem alguém que faz uso desse tipo de drogas; 16,5% fazem uso frequente de bebidas alcoólicas e 26,6% relatam que algumas vezes consomem esse tipo de bebida.

Embora não componham o arcabouço analítico dessa pesquisa, por razões já explicitadas anteriormente, é grande o número de publicações que abordam sobre o uso e abuso de álcool e drogas ilícitas como fatores de depreciação das trajetórias juvenis (ZALUAR, 1997; 2004; 2007). Tais literaturas mostram uma estreita associação desses hábitos com a violência urbana, a marginalização e até mesmo a interrupção dos projetos e planos de futuro de muitos

jovens que têm suas vidas ceifadas em função da vivência direta com o consumo dessas substâncias ou indireta, através do envolvimento com a criminalidade devido ao tráfico de drogas.

4.1.2 Configuração Familiar dos Jovens

A família enquanto instância primária de socialização, vivências e suporte é trazida para essa pesquisa como forma de pensarmos seu lugar na estruturação dos projetos de futuro dos jovens, bem como para ajudar nas análises sobre os fatores condicionantes de vulnerabilidade

Além dos dados que traçam o perfil dos jovens dessa pesquisa, julgamos relevante conhecer aspectos relacionados ao seu entorno familiar, a saber: com quem moram, qual a renda familiar com a qual se mantém, a participação da família na vida escolar, aspectos acerca do trabalho dos pais e da vivência com alguns problemas de saúde entre familiares que podem levar, muitas vezes, a uma instabilidade emocional e financeira, com interferência direta na vida escolar e social dos jovens, fragilizando e comprometendo o campo de possibilidade para estruturação dos seus projetos de futuro. Os dados das tabelas abaixo nos ajudarão a tecer essas análises.

Os resultados da pesquisa mostram que um número significativo de jovens apresenta alguns indicadores de vulnerabilidade social devido à sua configuração familiar. Constatou-se uma estrutura marcada pela ausência da figura paterna (29 alunos) – conforme informado pelos próprios alunos durante o preenchimento do questionário (Tabela 11) - embora a maioria, 96,2%, relatem terem pai e mãe vivos (Tabela 12).

Tabela 11 - Distribuição de frequência e percentual relacionado a compartilhamento de moradia (n=79)

Com quem mora	Frequência	Porcentagem
Pai	50	63,3
Mãe	73	92,4
Avô	04	5,1
Avó	12	15,2
Tio(a)	05	6,3
Primo(a)	02	2,5
Irmão(a)	40	50,6

Fonte: Dados obtidos na pesquisa de campo realizada pela autora, 2020.

Chama a atenção o quantitativo de alunos que têm a presença dos avós em suas casas ou moram nas casas dos avós (20,3%).

Tabela 12 - Distribuição de frequência e percentual relacionado a orfandade (pai e mãe vivos) (n=79)

Pai Vivo	Frequência	Porcentagem
Sim	76	96,2
Não	03	3,8
Total	79	100,0
Mãe Viva	Frequência	Porcentagem
Sim	78	98,7
Não	01	1,3
Total	79	100,0

Fonte: Dados obtidos na pesquisa de campo realizada pela autora, 2020.

A tabela 13 demonstra que 86,1% alunos relatam que têm irmãos, a maioria (35 alunos) afirma terem mais de um irmão, numa média de 2,21 irmãos por aluno.

Tabela 13 - Distribuição de frequência e percentual relacionado à existência de irmãos (n=79)

Tem irmãos	Frequência	Porcentagem
Sim	68	86,1
Não	11	13,9
Total	79	100,0

Fonte: Dados obtidos na pesquisa de campo realizada pela autora, 2020.

Um número significativo, 25,3%, não mora na mesma casa que os irmãos ou porque esses já se casaram ou porque os irmãos moram com os avós, só com o pai, só com a mãe (Tabela 14). Alguns trazem também que o irmão é de outro casamento da mãe ou do pai.

Tabela 14 - Distribuição de frequência e percentual relacionado a compartilhamento da moradia com irmãos (n=79)

Moram na mesma casa que os irmãos	Frequência	Porcentagem
Sim	47	59,5
Não	20	25,3
Não responderam	12	15,2
Total	79	100,0

Fonte: Dados obtidos na pesquisa de campo realizada pela autora, 2020.

Trinta e um jovens convivem com problemas de saúde em sua família (16,5% Alcoolismo; 10,1% Doença mental e 21,5% Problemas cardíacos) (Tabela 15). Essa realidade pode ser considerada como um fator que os expõe a riscos consideráveis, tendo em vista que além de causar certa instabilidade emocional e financeira na família, pode afetar a forma como esse aluno vive sua juventude. Essas são vivências que, por vezes, antecipam o processo de adultização, pois fazem com que esses jovens, desde muito cedo assumam responsabilidades não comuns para sua faixa etária.

Tabela 15 - Distribuição de frequência e percentual relacionado a problemas de saúde na família (n=79)

Problemas de saúde na família		
Alcoolismo	Frequência	Porcentagem
Sim	13	16,5
Não	66	83,5
Total	79	100,0
Doença Mental (depressão/esquizofrenia)		
Doença Mental (depressão/esquizofrenia)	Frequência	Porcentagem
Sim	08	10,1
Não	71	89,9
Total	79	100,0
Doença Cardíaca		
Doença Cardíaca	Frequência	Porcentagem
Sim	17	21,5
Não	62	78,5
Total	79	100,0

Fonte: Dados obtidos na pesquisa de campo realizada pela autora, 2020.

Outro fato importante que demarca a condição dos jovens/alunos sujeitos dessa pesquisa é o financeiro. Embora saibamos que a condição de vulnerabilidade social está circunscrita por outros determinantes, a condição econômica continua sendo o principal fator de exposição a vulnerabilidades sociais. Nesse contexto, de acordo com os dados da pesquisa, 59,5% dos alunos relatam viver com uma renda familiar de 1 a 2 salários mínimos (Tabela 16).

Tabela 16 - Distribuição de frequência e percentual relacionado a renda familiar (n=79)

Renda Familiar	Frequência	Porcentagem
1-2 salários mínimos	47	59,5
2-3 salários mínimos	15	19,0
3-4 salários mínimos	01	1,3
Outros	05	6,3
Não responderam	11	13,9
Total	79	100,0

Fonte: Dados obtidos na pesquisa de campo realizada pela autora, 2020.

Em relação ao “Bolsa Família” – programa do governo direcionado às famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o país – apenas 17,7% relatam ter acesso ao programa (Tabela 17).

Tabela 17 - Distribuição de frequência e percentual relacionado ao acesso ao Programa Bolsa Família (n=79)

Acesso ao Bolsa Família	Frequência	Porcentagem
Sim	14	17,7
Não	60	75,9
Não responderam	05	6,3
Total	79	100,0

Fonte: Dados obtidos na pesquisa de campo realizada pela autora, 2020.

Em alguns casos, o Bolsa Família é a única renda familiar, conforme relatado por 3 dos alunos participantes do estudo. Além disso, alguns alunos demonstram desconhecimento sobre a renda familiar.

A maior parte dos participantes da pesquisa moram em casa própria, perfazendo um percentual de 82,3% dos entrevistados nessa categoria (Tabela 18). Esse é um dado importante quando se analisa a vulnerabilidade social, especialmente em se considerando que a grande maioria possui renda familiar de até 2 salários mínimos.

Tabela 18 - Distribuição de frequência e percentual relacionado à moradia (n=79)

Mora em casa própria	Frequência	Porcentagem
Sim	65	82,3
Não	14	17,7
Total	79	100,0

Fonte: Dados obtidos na pesquisa de campo realizada pela autora, 2020.

Em relação ao trabalho dos pais (Tabela 19), percebemos uma disparidade entre o número de pais que trabalham (84,8%) e o de mães (60,8%) na mesma condição. Pesquisa do IBGE realizada em 2019 demonstrou que 54,5% das mulheres integravam a força de trabalho no país, enquanto esse percentual era de 73,7% entre os homens, demonstrando que o universo da pesquisa se aproxima da média geral no país.

Tabela 19 - Distribuição de frequência e percentual relacionado ao trabalho dos pais (n=79)

Pai Trabalha	Frequência	Porcentagem
Sim	67	84,8
Não	09	11,4
Não responderam	03	3,8
Total	79	100,0
Mãe Trabalha	Frequência	Porcentagem
Sim	48	60,8
Não	31	39,2
Total	79	100,0

Fonte: Dados obtidos na pesquisa de campo realizada pela autora, 2020.

Já em relação à modalidade de trabalho em geral (Tabela 20), os pais estão inseridos mais na informalidade, 34,3%, do que as mães, que totalizam 33,3%. É significativo o número de mães que não trabalham 39,2%, fator que pode interferir negativamente na renda familiar. Além disso, houve relatos de pais que não trabalham: um por estar aposentado e quatro por desemprego.

Tabela 20 - Distribuição de frequência e percentual relacionado à caracterização do trabalho dos pais (n=67)/ (n=79)

Caracterização do trabalho do pai	Frequência	Porcentagem
Formal	43	64,2
Informal	23	34,3
Não respondeu	01	1,5
Total	67	100,0
Caracterização do trabalho da mãe	Frequência	Porcentagem
Sim	32	66,7
Não	16	33,3
Total	79	100,0

Fonte: Dados obtidos na pesquisa de campo realizada pela autora, 2020.

Julgamos como informação relevante analisarmos a escolaridade dos pais, tendo como pressuposto a ideia de que esse elemento pode servir para além das análises sobre a vulnerabilidade social, mas também sobre o significado que esse jovem estabelece com o espaço escolar. Entre os homens se percebe uma menor escolarização, ratificando a média nacional e o fato de, muitas vezes, serem eles os responsáveis pelo sustento da casa, fazendo com que, na maioria das vezes, tenham que optar pelo abandono dos estudos em favor do trabalho. Ainda assim temos um número expressivo de pais com o ensino médio completo (43%) e 10,1% com o ensino superior completo (Tabela 21). Se em relação à finalização do ensino médio a porcentagem das mães é inferior (34,2%), em relação ao ensino superior o número de mães que finalizaram essa etapa mais que o dobro, delas possuem o ensino superior completo (25,3%). Apenas dois pais não têm instrução.

Tabela 21 - Distribuição de frequência e percentual relacionado à escolaridade dos pais (n=75)/ (n=79)

Escolaridade do pai	Frequência	Porcentagem
Sem instrução	02	2,5
Fundamental incompleto	12	15,2
Fundamental completo	03	3,8
Ensino Médio incompleto	10	12,7
Ensino Médio completo	34	43,0
Ensino Superior Incompleto	06	7,6
Ensino Superior Completo	08	10,1
Não responderam	04	5,1
Total	79	100,0
Escolaridade da mãe	Frequência	Porcentagem
Fundamental incompleto	10	12,7
Fundamental completo	06	7,6
Ensino Médio incompleto	09	11,4
Ensino Médio completo	27	34,2
Ensino Superior Incompleto	04	5,1
Ensino Superior Completo	20	25,3
Não responderam	03	3,8
Total	79	100,0

Fonte: Dados obtidos na pesquisa de campo realizada pela autora, 2020.

Embora pareça contraditório que mais pais tenham concluído o ensino médio, enquanto que as mães conseguem maior êxito quanto à conclusão do ensino superior, é sabido que o processo de escolaridade dos homens, não poucas vezes, é interrompido pela necessidade de trabalhar, conforme já abordado anteriormente, enquanto que para as mulheres há maior possibilidade de continuarem os estudos por meio da inserção e conclusão do ensino superior.

Os efeitos da democratização do ensino podem ser percebidos por meio desses resultados. Estudo que Leão, Dayrell, e Reis realizaram com jovens do Pará no ano de 2011, mostrou que 77,6% dos pais e 64,1% das mães desses jovens não chegavam a completar o ensino médio. Embora a escolaridade dos pais não se constitua como elemento de análises mais aprofundadas ao longo desse meu estudo, coaduno com a afirmativa desses autores de que a pouca tradição escolar das famílias é elemento que interfere na trajetória escolar dos jovens.

A tabela 22, apresentada a seguir, mostra que 100% dos pais consideram o estudo como algo importante para a vida e futuro de seus filhos. Conquanto saibamos que a escola, mesmo para os pais de baixa ou nenhuma escolaridade, apresente-se como uma instituição capaz de conferir os recursos e habilidades necessárias para uma mobilidade social ascendente, o estudo de Leão Dayrell e Reis (2011) mostra que são os jovens, filhos de pais com maior nível de educação formal, que, em sua maioria, fazem uso das etapas da escolarização para estruturarem seus projetos de vida. Esses jovens, comumente, possuem objetivos claros e bem definidos, com ciência sobre seus campos de possibilidades e desenvolvem condutas organizadas no presente e pautadas para o futuro.

Tabela 22 - Distribuição de frequência e percentual relacionado à importância que a família atribui aos estudos (n=79)

Sua família acha importante que você estude	Frequência	Porcentagem
Sim	79	100
Total	79	100,0
A família apoia os estudos	Frequência	Porcentagem
Sim	76	96,2
Não	02	2,5
Não respondeu	01	1,3
Total	79	100,0

Fonte: Dados obtidos na pesquisa de campo realizada pela autora, 2020.

Ao serem questionados quanto ao diálogo com a família sobre os planos para o futuro, 79,7% dos entrevistados afirmaram conversar com familiares sobre o assunto e 73,4% destacaram que a família apoia seus projetos para o futuro (Tabela 23).

Tabela 23 - Distribuição de frequência e percentual relacionado a conversas e apoio da família quanto ao futuro (n=79)

Conversa com a família sobre futuro	Frequência	Porcentagem
Sim	63	79,7
Não	16	20,3
Total	79	100,0
Apoio da família aos projetos do futuro	Frequência	Porcentagem
Pouco	15	19,0
Muito	58	73,4
Quase nunca	05	6,3
Não respondeu	01	1,3
Total	79	100,0

Fonte: Dados obtidos na pesquisa de campo realizada pela autora, 2020.

O contexto de origem dos alunos pode constituir-se como fator de desigualdade para o sucesso dos mesmos nas etapas de escolarização. Para Bourdieu e Passeron (1970), a escola circunscreve-se por uma atmosfera uniforme e descontextualizante, tendendo à valorização de um capital cultural próprio de uma elite dominante. Tal postura evidencia, assim, as desigualdades de recursos, de habilidades, de conhecimento que continuam a constituir-se como elementos impeditivos para o alcance de uma condição social mais favorável entre aqueles que não possuem os capitais sociais e culturais valorizados pela escola.

O estudo comparativo entre alunos das escolas públicas e privadas realizado por de Quaresma, Abrantes e Lopes (2012), ratificam o peso desse contexto de origem para a estruturação dos projetos de futuro dos jovens alunos, mostrando o ideal formativo dos pais para seus filhos. A análise comparativa da pesquisa supracitada deixa clara a influência da família no desempenho dos jovens no processo de escolarização e na forma como os mesmos pensam e estruturam sua vocação profissional. O estudo evidencia que, para as famílias pertencentes a classes mais favorecidas, importa que seus filhos pautem seus esforços em projetos que lhes proporcione prazer, realizações pessoais e que estejam inseridos em áreas de maior prestígio e que tenham projetos a longo prazo pautados na continuidade dos estudos para níveis de mestrado e doutorado.

Apesar de poucos jovens desse estudo estarem circunscritos dentro de condições como as expostas no parágrafo seguinte, encontramos jovens que descrevem condições onde seu campo de possibilidades e projeções de futuro se estreitam.

Levando em consideração a importância da família como elemento que compõe as estruturas de suporte, na configuração do campo de possibilidades, temos entre os alunos, aqueles que relatam viver com uma renda familiar de R\$ 150,00, não terem água encanada nem

energia elétrica em casa, não terem casa própria, terem sete irmãos, pais sem escolaridade e desempregados, situações de alcoolismo, doença mental e outros tipos de doenças na família.

Freitas (2008) lista inúmeros desafios que são impostos cotidianamente aos jovens de classes menos favorecidas. Desafios que envolvem fome (condição básica de sobrevivência), violência, desemprego, falta de perspectivas futuras devido à escassez de suportes básicos como escola, moradia, família, segurança, dentre outros, que colocam os jovens em situações de vulnerabilidade social, podendo interferir em suas trajetórias escolares e em sua ascendência social.

Apesar dos dados que compõem o parágrafo prévio, desnudar uma realidade que revela a alta vulnerabilidade social que expõe os jovens a situações de fragilidades diversas, os dados da tabela 22 evidenciam que a família, ainda que circunscrita por situações econômicas, culturais, educacionais e sociais de carências, percebem a escola como um espaço necessário para a vida futura de seus filhos.

A unanimidade na percepção dos jovens quanto à importância que a família dá para os estudos (100%) e o apoio das mesmas quanto aos projetos de futuro de seus filhos (73,4%) demonstra que as famílias desses jovens entendem que a continuidade dos estudos pode servir para que esses superem as condições de vida nas quais foram criados e que, conquanto possam ter pouca ou nenhuma condição de orientar seus filhos quanto à estruturação de projetos sólidos e duradouros, esses contam com a escola para fazê-lo. Apesar disso, quando questionados sobre a importância atribuem ao apoio da família em suas vidas, a maioria dos jovens pesquisados (86,1%) declarou achar esse apoio muito importante (Tabela 24).

Tabela 24 - Distribuição de frequência e percentual relacionado ao apoio da família para a vida (n=79)

Apoio da família para a vida	Frequência	Porcentagem
Muito importante	68	86,1
Pouco importante	09	11,4
Sem nenhuma importância	02	2,5
Total	79	100,0

Fonte: Dados obtidos na pesquisa de campo realizada pela autora, 2020.

Essa impossibilidade da família em ajudar os filhos no arranjo dos seus projetos, conforme referido no parágrafo anterior, fica evidenciada por meio da disparidade entre o número de famílias que julgam importante o estudo (100%) com aquelas que participam de fato da vida escolar de seus filhos (49,4%) (Tabela 25). Uma discrepância que pode sugerir e fortalecer os resultados dos trabalhos de Quaresma, Abrantes e Lopes (2012) e também da tese de Alves (2016) que atestam a carência de ativos dessas famílias para ajudar no processo escolar

e, conseqüentemente, no processo de orientação quanto às estratégias necessárias para que seus filhos alcancem seus projetos de futuro. Em geral, conforme a pesquisa de Alves e Dayrell (2015), esses projetos estão pautados em projeções excessivas, sem clareza quanto aquilo que é realidade ou fantasia e muitas vezes distantes do seu campo real de possibilidades.

Tabela 25 - Distribuição de frequência e percentual relacionado à participação da família na vida escolar (n=79)

A família participa da vida escolar	Frequência	Porcentagem
Sempre	39	49,4
Quase sempre	31	39,2
Nunca	09	11,4
Total	79	100,0

Fonte: Dados obtidos na pesquisa de campo realizada pela autora, 2020.

Nas análises sobre os fatores de risco e proteção empreendidos através dos resultados das tabelas anteriores, destacamos algumas questões que pesam mais na configuração da condição de vulnerabilidade desses jovens. Embora saibamos que o campo de possibilidades não se circunscreve apenas por questões de estruturação e condições familiares, não podemos negar a importância e influência dessa instituição para os processos de socialização dos jovens e como suporte para que esses tenham condições de pensar o futuro como um espaço possível para a realização de seus projetos.

Para Velho (1994), o campo de possibilidade é uma dimensão sociocultural, um espaço onde se faz possível pensar e estruturar os projetos. Com isso, Velho acredita ser possível se desviar de vieses racionalistas ou do determinismo sociocultural para analisar as trajetórias e biografias dos sujeitos enquanto uma condição sócio-histórica, sem com isso desconsiderar suas peculiaridades e singularidades.

Situações como uma baixa renda familiar, problemas de saúde na família, a pouca participação dos pais na vida escolar, assim como condições de vida, local de moradia, inserção no mercado de trabalho se associados, se inscrevem dentro dessas condições sócio-históricas e culturais que podem estreitar o campo de possibilidade desses jovens. Como já retratado nos parágrafos anteriores, a questão econômica ainda se configura como a principal causa de vulnerabilidade social. A situação financeira dessas famílias que relatam viver com 1 a 2 salários mínimos por mês e que têm em sua configuração familiar a presença de mais de um filho, de tios e avós, dificulta atender às necessidades de um jovem que precisa estudar, socializar e participar de atividades e vivências comuns à juventude.

Se nessa família ainda se encontram problemas de saúde, como os citados na Tabela 18, a desestabilidade, além de financeira ganha, também, o contorno emocional. A vivência com familiares com problemas de saúde física ou mental insere esses jovens desde muito cedo em situações que podem afastá-los ou comprometer a convivência com seus pares, com os estudos, com o lazer, atividades que, em conjunto, ajudam a compor suas trajetórias.

A participação das famílias nos processos de escolarização, em contradição com a noção que essas possuem sobre a essencialidade dos estudos para a vida de seus jovens filhos, sugere que mesmo com um bom nível de escolaridade esses pais enfrentam limites para oferecer os suportes necessários. A melhoria de escolaridade desses pais - que pôde ser percebida a partir da comparação dos dados desse estudo com os realizados por Leão, Dayrell e Reis em 2011 - onde 77,6% dos pais e 64,1% das mães não chegaram a completar o ensino médio - não pode deixar de ser considerada um significativo fator de proteção.

Esse melhor nível de escolaridade pode significar para esses pais uma inserção de maior qualidade no mercado de trabalho. O fato de a maioria desses estarem inseridos no mercado de maneira formal e possuírem casa própria são fatores que podem estar atrelados à melhor escolarização e configuram-se como fator de proteção significativo.

Para além do aspecto financeiro, volto a ressaltar os limites desses pais em participarem ativamente da vida escolar de seus filhos - limites que podem sugerir a falta de habilidades para lidar com os conteúdos específicos desse período da escolarização, falta de tempo para o envolvimento com as atividades e exigências escolares -, fatores que inserem esses jovens em uma condição de fragilidade diante de necessidades que, *a priori*, precisam ser supridas pela família. Ainda que mais independentes em relação à autoridade dos pais esses sujeitos precisam de um direcionamento para que essa etapa, típica para a tomada de decisões e escolhas, seja vivenciada com menos instabilidades.

4.1.3 Sobre os Processos de Socialização na Escola e no Bairro

É sabido que os modos de socialização e sociabilidades se constituem como elementos importantes para a formação do sujeito em sua plenitude e que tais processos não se limitam apenas às vivências intrafamiliares. Pensar a relação de interdependência dos indivíduos com a sociedade é crucial para refletirmos sobre como as relações que se estabelecem dentro das várias instâncias socializadoras constituem-se como marcadores identitários. A pensar nos jovens dessa pesquisa, refletiremos sobre como as socializações, que naturalmente se delineiam em

espaços como o bairro e a escola – que comporão as análises que se seguem – vão demarcando suas trajetórias e compondo aquilo que Hall (2000) denomina de processo de identificação.

Um dos blocos do questionário que foi aplicado durante a pesquisa constitui-se por questionamentos quanto à estrutura física do bairro e da escola onde esses alunos habitam e frequentam e sobre as vivências cotidianas que são ali estabelecidas. O intuito dessa investigação é verificar a percepção dos jovens alunos sobre essas duas instâncias, buscando conhecer se a estrutura física e de relações do bairro onde moram configura-se como fator vulnerabilizante e se a estrutura da escola e as experiências ali vivenciadas são elementos que ajudam a pensar seus projetos de futuro.

4.1.3.1 O Bairro como Locus de Sociabilidades

O delineamento de um universo cultural diversificado e heterogêneo, marca das sociedades contemporâneas, evidencia a complexidade dos processos de sociabilidade e salienta a necessidade de explicações sobre as relações instituição/indivíduo, que não fazem mais sentido a partir da noção de dominação e controle desta sobre aqueles. Definir o ator individual pela interiorização do social, pensamento comum da sociologia clássica, revela limites para elucidar as problemáticas da socialização no contexto atual.

Os diferentes comportamentos e modos de agir que temos presenciado em nossos cotidianos direcionam minhas reflexões a corroborarem com as análises de Dubet (1994) sobre a noção da experiência social como vivências oriundas de diferentes lógicas de ação que não possuem um centro ou um padrão de referência que molde tais lógicas. Sem dúvida, a emergência de novas instituições socializadoras - para além da família e da escola - contribuíram para a diversificação das condutas sociais.

Para Dubet (1994) e Lahire (2002) vive-se cada vez mais precocemente em contextos socializadores diferentes, demarcados por experiências sociais heterogêneas. Entendendo que os bairros de moradia se constituem por esses contextos socializadores – onde os atores sociais atuam - e que podem ajudar a compor as análises sobre os indicadores de vulnerabilidades sociais que configuram uma determinada condição juvenil é que esse espaço foi inserido como variável de análise nessa pesquisa.

Os bairros, em geral, revelam seu poder de promover sociabilidades a partir de seus subnúcleos (grupo de amigos, grupos de atividades culturais, de lazer, artística, dentre outras), que o compõe e que tecem uma rede significativa de relações e vivências demarcando as vidas dos sujeitos que nele convivem.

Nesse estudo, considero o bairro como instância que, devido à sua influência socializadora, pode configurar-se, também, como fator de risco, uma vez que os jovens ali inseridos convivem com situações de insegurança, de exposição à violência, à falta de estrutura para lazer e cultura, dentre outras. Situações que podem interferir na condição de ser jovem e até mesmo na sua identidade social em função do território em que vivem

As análises que se seguem, realizadas a partir dos dados das tabelas seguintes, retratam a estrutura dos bairros nos quais os jovens estão inseridos e as relação que ali estabelecem, buscando refletir sobre como esse conjunto de elementos – estrutura física, convivência, vivências – podem contribuir para a exposição desses sujeitos a condições vulneráveis.

Os resultados das duas primeiras perguntas que compõe a Tabela 26, mostram situações que são importantes para a estrutura física do bairro e conseqüente melhoria das condições de vida dos sujeitos que ali residem: 72,2% e 98,7% dos jovens vivem em bairros com ruas pavimentadas e com iluminação pública (Tabela 26). No cruzamento dos dados identificamos que os 24,1% dos jovens que afirmam não terem ruas pavimentadas são moradores de bairros periféricos, dado que merece atenção visto que Feira de Santana possui uma estrutura que a coloca como a maior cidade do interior das regiões Norte, Nordeste, Centro Oeste e Sul do Brasil.

Tabela 26 - Distribuição de frequência e percentual relacionado à infraestrutura do bairro (n=79)

Rua pavimentada	Frequência	Porcentagem
Sim	57	72,2
Não	19	24,1
Não responderam	03	3,8
Total	79	100,0
Rua com iluminação pública	Frequência	Porcentagem
Sim	78	98,7
Não	01	1,3
Total	79	100,0

Fonte: Dados obtidos na pesquisa de campo realizada pela autora, 2020.

A análise sobre o bairro onde esses jovens moram, além de servir para compor o perfil sócio demográfico desses sujeitos, para investigar algumas situações de vulnerabilidade com as quais esses jovens convivem cotidianamente (Tabela 27), serviu também para pensar sobre os processos de sociabilidade que estabelecem ali, como demonstrado a partir dos dados das tabelas 28 e 29.

Tabela 27 - Distribuição de frequência e percentual relacionado à limitações e inseguranças impostas pela violência (n=79)

Considera o bairro violento	Frequência	Porcentagem
Sim	40	50,6
Não	34	43,0
Não responderam	05	6,4
Total		
Já foi assaltado no bairro onde mora	Frequência	Porcentagem
Sim	17	21,5
Não	61	77,2
Não respondeu	01	1,3
Total	79	100,0
Considera o bairro seguro	Frequência	Porcentagem
Sim	32	40,5
Não	44	55,7
Não responderam	03	3,8
Total	79	100,0
Sai do bairro para outros lugares	Frequência	Porcentagem
Sim	78	98,7
Não	01	1,3
Total	79	100,0
Medo de andar pelo bairro durante o dia	Frequência	Porcentagem
Sim	16	20,3
Não	63	79,7
Total	79	100,0
Medo de andar pelo bairro durante a noite	Frequência	Porcentagem
Sim	41	51,9
Não	38	48,1
Total	79	100,0

Fonte: Dados obtidos na pesquisa de campo realizada pela autora, 2020.

É possível constatar na tabela 27 que 50,6% consideram o bairro violento, 21,5% já foram assaltados no bairro, 51,9% relatam medo de andar pelo bairro à noite, 20,3% tem medo até durante o dia devido, em especial, ao fator insegurança (53,2%). Como reflexo dessa condição, foram elencados alguns fatores que acabam por limitar a circulação (Tabela 28).

Tabela 28 - Distribuição de frequência e percentual relacionado a questões que limitam a circulação pelo bairro (n=79)

Medo	Frequência	Porcentagem
Sim	17	21,5
Não	62	78,5
Total	79	100,0
Insegurança	Frequência	Porcentagem
Sim	42	53,2
Não	37	46,8
Total	79	100,0
Proibição dos pais	Frequência	Porcentagem
Sim	14	17,7
Não	65	82,3
Total	79	100,0
Tarefas da escola	Frequência	Porcentagem
Sim	13	16,5
Não	66	83,5
Total	79	100,0

Tarefas domésticas	Frequência	Porcentagem
Sim	10	12,7
Não	69	87,3
Total	79	100,0

Fonte: Dados obtidos na pesquisa de campo realizada pela autora, 2020.

Outro aspecto pesquisado diz respeito à sociabilidade relacionada ao bairro de moradia e entre as variáveis emergem questões como a percepção afetiva dos pesquisados sobre o bairro, a existência de amigos que permitam o estabelecimento de uma rede de relações com o lugar e a existência de equipamentos que possibilitem o exercício de práticas culturais e de lazer. Os dados sobre essa problemática estão dispostos na Tabela 29.

Tabela 29 - Distribuição de frequência e percentual relacionado a sociabilidade no bairro de moradia (n=79)

Gosta do bairro	Frequência	Porcentagem
Sim	62	78,5
Não	16	20,3
Não respondeu	01	1,3
Total	79	100,0
Amigos no bairro	Frequência	Porcentagem
Sim	65	82,3
Não	14	17,7
Total	79	100,0
Importância dos amigos do bairro para a sua formação como pessoa	Frequência	Porcentagem
Sim	50	63,3
Não	25	31,6
Não responderam	04	5,1
Total	79	100,0
Encontra com os amigos no bairro	Frequência	Porcentagem
Sim	55	69,6
Não	22	27,8
Não responderam	02	2,6
Total	79	100,0
Atividade cultural no bairro	Frequência	Porcentagem
Sim	04	5,1
Não	75	94,9
Total	79	100,0
Atividade de lazer no bairro	Frequência	Porcentagem
Sim	08	10,1
Não	71	89,9
Total	79	100,0

Fonte: Dados obtidos na pesquisa de campo realizada pela autora, 2020.

Quanto aos processos de sociabilidade, 89,9% não têm atividades de lazer e 94,9% dos jovens relataram que não têm atividade cultural no bairro onde moram. Embora os números explicitem algumas situações de vulnerabilidade vividas em seus bairros, esses jovens em sua maioria (78,5%) afirmam gostar do bairro onde moram e terem ali amigos que consideram importantes para a sua formação como pessoas (82,3%).

A pensar nos fatores de risco e de proteção, existem elementos que podem constituir-se como suporte para a vida dos jovens, em especial para aqueles inseridos em condições vulneráveis. A estrutura e atividades que compõem os bairros podem configurar-se ou não como esses elementos. Não são poucos os estudos que mostram a importância de inserção da juventude em atividades que promovem relações de sociabilidade. A falta de lazer e de atividades culturais, por exemplo, pode configurar-se como um fator de risco que predispõe os jovens a situações de exclusão, criminalidade e violência.

Setton (2009) afirma que os processos de socialização que compõem a formação do sujeito na contemporaneidade constituem-se numa esfera plural, onde as referências identitárias se ampliaram para além do espaço familiar e escolar. Dentro dessa formação híbrida e fragmentada, a autora deixa clara a sua concepção de que esse sujeito social é ativo no seu processo de socialização. É ele quem tece as redes de sentido e de significado das referências que lhe são ofertadas pelas instâncias formadoras ao longo de suas vivências cotidianas formais e não formais.

Mesmo com as limitações que os alunos descrevem acerca da estrutura física e social do bairro, como a mobilidade urbana reduzida, espaços culturais e de lazer reduzidos ou inexistentes – situações que podem configurar-se como fator de risco – os jovens relatam gostar desse lugar. Esse sentimento traz um contraponto para os fatores de risco elencados, mostrando que independente da falta de oportunidade que lhes conferem limitações para vivências sociais significativas para suas trajetórias, existe neles o sentimento de pertença a esse espaço.

São esses jovens - inscritos nessas condições, marcadas por experiências diversificadas que vivenciam dentro da própria família e em seus bairros - que chegam à escola e que a consideram como espaço significativo para vivências básicas com seus pares, como jogar bola, conversar com seus colegas e amigos, desenvolver atividades artísticas e culturais. Esse espaço também se constitui para eles como um campo de possibilidades relevante para arquitetarem e alcançarem seus projetos de futuro.

4.1.3.2 A Escola e sua Capacidade Socializadora

Dubet (1994), Lahire (2002) e Setton (2015) esclarecem que instâncias, como o bairro, a igreja e a escola, possuem um forte e significativo grau de influência socializadora, de forma que as relações ali estabelecidas são incorporadas como elementos que podem compor as várias concepções de mundo que passarão a nortear a identidade dos sujeitos.

As relações que se estabelecem na escola entre os alunos com os professores, com os gestores ou entre seus pares têm servido de campo para as análises sobre os processos de ensino/aprendizagem. Nessa pesquisa, a escola é analisada a partir da sua capacidade de promover relações de socialização que podem configurar-se como significativas para que os jovens alunos projetem seu futuro. As Tabelas 30, 31 e 32 demonstram resultados que ajudam a compor as análises sobre como o aluno percebe e se relaciona com a escola e se as vivências ali estabelecidas podem ou não corroborar na composição de seus projetos de vida.

O questionário contém algumas perguntas abertas que contemplam o processo de estrutura, relações de sociabilidade, sentimentos e significados da escola. Por essa razão a análise será mais aprofundada ao final das descrições dos resultados das três tabelas supracitadas.

Tabela 30 - Distribuição de frequência e percentual relacionado aos significados da escola (n=79)

Gosta de estudar na escola	Frequência	Porcentagem
Sim	73	92,4
Não	04	5,1
Não responderam	02	2,5
Total	79	100,0
Sente-se valorizado no ambiente escolar	Frequência	Porcentagem
Sim	56	70,9
Não	18	22,8
Não responderam	05	6,3
Total	79	100,0
Qualidade do ensino	Frequência	Porcentagem
Ótima	27	34,2
Boa	41	51,9
Regular	09	11,4
Ruim	-	-
Péssima	01	1,3
Não respondeu	01	1,3
Total	79	100,0
Escola tem um ambiente favorável à aprendizagem	Frequência	Porcentagem
Sim	49	62,0
Não	30	38,0
Total	79	100,0
A escola ensina	Frequência	Porcentagem
Muito	70	88,6
Pouco	08	10,1
Quase nada	-	-
Não respondeu	01	1,3
Total	79	100,0

Continua...

... continuação da tabela 30

Escola ajuda para os projetos de vida	Frequência	Porcentagem
Muito	63	79,7
Pouco	15	19,0
Quase nada	-	-
Não respondeu	01	1,3
Total	79	100,0
A ESCOLA VAI TE AJUDAR A		
Adquirir conhecimento	Frequência	Porcentagem
Sim	64	81,0
Não	15	19,0
Total	79	100,0
Ganhar dinheiro	Frequência	Porcentagem
Sim	18	22,8
Não	61	77,2
Total	79	100,0
Constituir família	Frequência	Porcentagem
Sim	08	10,1
Não	71	89,9
Total	79	100,0
Fazer faculdade	Frequência	Porcentagem
Sim	46	58,2
Não	32	40,5
Não respondeu	01	1,3
Total	79	100,0

Fonte: Dados obtidos na pesquisa de campo realizada pela autora, 2020.

Conforme os dados verificados na Tabela 30, as respostas quanto ao tempo que estudam na Reitor Edgar Santos mostram que os alunos participantes dessa pesquisa têm em média 3,7 anos que frequentam essa mesma escola, sendo que 92,4% deles afirmam gostar da escola e 70,9% sentem-se valorizados em seu ambiente. Quanto à qualidade do ensino 34,2% consideram como ótima, 51,9% consideram boa e 11,4% regular. Embora apenas 34,2% alunos considerem como “ótima” a qualidade do ensino ofertado, 88,6% relatam que a escola ensina muito e tem um ambiente favorável à aprendizagem (62,0%).

Tabela 31 - Distribuição de frequência e percentual relacionado à percepção de segurança e bem-estar na escola e seu entorno (n=79)

Sente-se seguro na escola	Frequência	Porcentagem
Sim	70	88,6
Não	09	11,4
Total	79	100,0
Sofreu discriminação na escola	Frequência	Porcentagem
Sim	16	20,3
Não	62	78,5
Não respondeu	01	1,3
Total	79	100,0
Locomoção até a escola	Frequência	Porcentagem
Transporte próprio	24	30,4
Ônibus	05	6,3
Transporte escolar	07	8,9
Outros	43	54,4
Total	79	100,0

Continua...

... continuação da tabela 31

Assaltado a caminho da escola	Frequência	Porcentagem
Sim	10	12,7
Não	67	84,8
Não responderam	02	2,5
Total	79	100,0

Fonte: Dados obtidos na pesquisa de campo realizada pela autora, 2020.

Em relação à segurança no ambiente escolar, como se pode constatar na Tabela 31, mesmo com a ocorrência de assaltos a caminho da escola (12,7%) e com casos de discriminação (*bullying* e racismo) ocorridos com 20,3% dos alunos em seu interior, 88,6% dos jovens afirmam sentirem-se seguros nesse espaço.

Na pergunta sobre se já haviam sofrido algum tipo de discriminação na escola, havia um espaço para que eles relatasse que tipo de discriminação sofreram. Nos casos dos relatos de *bullying* e racismo alguns dos jovens declaram que essas situações se deram a partir das seguintes ocorrências: “*Sofri preconceito pela cor da minha pele*”; “*Já sofri bullying da 5 a 8 série*”; “*Me compararam a um animal*”. Trazer esses três relatos se fez pertinente pelo fato de tais acontecimentos inscreverem esses jovens em condições de fragilidade que podem comprometer a forma como significam a escola e suas vivências.

A Tabela 32 apresenta os dados relativos às relações interpessoais e aos processos de socialização, avaliando desde o pertencimento do aluno em relação ao espaço escolar, passando pela importância dos amigos da escola no seu processo de formação pessoal, até a relação com professores e gestores e a participação estudantil.

Tabela 32 - Distribuição de frequência e percentual relacionado aos processos de socialização na escola (n=79)

Considera-se parte dessa escola	Frequência	Porcentagem
Sim	65	82,3
Não	12	15,2
Não responderam	02	2,5
Total	79	100,0
Amigos na escola	Frequência	Porcentagem
Sim	76	96,2
Não	03	3,8
Total	79	100,0
São importantes para sua formação como pessoa	Frequência	Porcentagem
Sim	60	75,9
Não	18	22,8
Não respondeu	01	1,3
Total	79	100,0

Continua...

... continuação da tabela 32

Amizades mais significativas	Frequência	Porcentagem
Da escola	14	17,7
Fora da escola	36	45,6
Outros	25	31,6
Não responderam	04	5,1
Total	79	100,0
Relação com colegas de classe	Frequência	Porcentagem
Ótima	25	31,6
Boa	31	39,2
Regular	20	25,3
Ruim	02	2,5
Péssima	01	1,3
Total	79	100,0
Relação com os professores	Frequência	Porcentagem
Ótima	19	24,1
Boa	40	50,6
Regular	19	24,1
Ruim	01	1,3
Péssima	-	-
Total	79	100,0
Relação com os gestores	Frequência	Porcentagem
Ótima	21	26,6
Boa	39	49,4
Regular	14	17,7
Ruim	02	2,5
Péssima	02	2,5
Não respondeu	01	1,3
Total	79	100,0
PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL		
Grêmio Estudantil	Frequência	Porcentagem
Sim	04	5,1
Não	75	94,9
Total	79	100,0
Líder de Classe	Frequência	Porcentagem
Sim	07	8,9
Não	72	91,1
Total	79	100,0
Conselho da Escola	Frequência	Porcentagem
Sim	08	10,1
Não	71	89,9
Total	79	100,0

Fonte: Dados obtidos na pesquisa de campo realizada pela autora, 2020.

A maioria dos jovens (82,3%) consideram-se parte da escola, onde possuem amigos (96,2%) com os quais estabelecem uma relação que 31,6% classificam como ótima, 39,2% como boa e 25,3% como regular. Conquanto 75,9% considerem as amizades estabelecidas na escola como importantes para sua formação como pessoa, apenas 17,7% desses jovens consideram as amizades da escola mais significativas do que as que se estabelecem fora desse ambiente.

Quanto à relação que estabelecem com seus professores, 24,1% dos participantes classifica como ótima, 50,6% define como boa, 24,1% como regular. Na relação com os gestores temos 26,6% dos alunos que a classifica como ótima, 49,4% a consideram boa, 17,7%

consideram regular e somam 5% os que consideram a relação com os gestores ruim e péssima. Apesar de apenas 24,1% dos jovens relatarem gozar de uma ótima relação com seus professores e 26,6% com os gestores, a maioria desses, 82,3%, consideram-se como parte da escola, sendo esta, para 79,7% dos alunos, muito importante para o alcance dos seus projetos de futuro, uma vez que irá ajudá-los na aquisição do conhecimento (81%) e na inserção ao ensino superior (58,2%).

Apenas 22,8% dos jovens participantes desse estudo declaram que a escola vai ajudá-los a ganhar dinheiro e 10% a constituir sua própria família, dado que pode sugerir que os mesmos não consideram a aquisição do conhecimento ou a inserção no ensino superior como uma ferramenta para melhores ganhos financeiros e consequente constituição familiar.

A pergunta quanto à participação e envolvimento em grupos e atividades estudantis como liderança de classe, grêmio estudantil e conselho de classe foi pensada como variável importante para as análises quanto aos processos de sociabilidade que ocorrem a partir dessas vivências e que podem conferir significado à escola enquanto espaço favorável para projeções futuras. Quando visualizavam esse questionamento muitos alunos demonstraram desconhecimento quanto à existência de grêmio estudantil e sobre o funcionamento do conselho de classe em sua escola. Quanto ao grêmio estudantil houve divergência entre alunos que sabiam da existência desse núcleo na escola e do que se tratava e de alunos que demonstraram total desconhecimentos sobre o assunto.

Nas análises, constata-se que apenas 5,1% dos alunos participam do grêmio estudantil, apenas 8,9% de liderança de classe e somente 10,1% dos jovens relatam ter participação nos conselhos de classe. Os baixos índices podem sugerir uma falta de engajamento entre os atores educacionais e alunos quando se trata das atividades citadas. Essas poderiam servir como instrumentos de formação política e como elementos para estreitar e fortalecer o vínculo dos alunos com esse espaço. Apesar de tais análises não se constituírem como foco direto desse estudo, julgo pertinente uma reflexão sobre esses processos.

O questionário continha em sua estrutura algumas perguntas abertas que solicitava dos respondentes um posicionamento sobre por que eles estudavam naquela escola e o que mudariam nela. Na pergunta sobre por que eles estudavam na escola Reitor Edgar Santos, as respostas traziam questões sobre sociabilidade com professores, gestores e seus pares, limitações financeiras, sobre a boa qualidade do ensino ofertado, comodidade quanto à localização e projeto de inserção no ensino superior. As razões mais comuns, relatadas pelos alunos expunham o fato de a escola ser próxima aos seus respectivos locais de moradia, a

qualidade do ensino, por ter sido uma escolha da mãe e pelo fato de outros familiares terem estudado anteriormente na citada escola.

As motivações para estarem e permanecerem na escola, conforme relatado pelos jovens alunos, demonstram que a escola é significada por esses de maneiras variadas, com razões para além dos processos formativos formais comuns a esse espaço. As respostas dadas a partir da pergunta “Por que você estuda nessa escola?” originou a distribuição de três grupos de respostas: o grupo composto pelos alunos que não vêm sentido em estar na escola; o grupo que entende a escola como um espaço de socialização significativo para suas vivências; e ainda o que percebe o espaço escolar como *lócus* de oportunidade para continuidade dos estudos e projeções futuras. A seguir teço algumas análises sobre cada um desses grupos trazendo as falas que justificam esse recorte.

O grupo que não vê sentido em estar na escola foi estruturado a partir das seguintes declarações ao questionamento supramencionado: “*Por obrigação*”; “*Porque não tem maconheiros*”; “*Porque minha mãe quis*”; “*Meus pais e primos já estudaram aqui. É uma tradição.*”. A inserção desses alunos em tal grupo se dá levando em consideração as prerrogativas comuns e naturais para a frequência à escola (conhecimento, sociabilização, aprendizado, preparação para o futuro, dentre outros). As justificativas mostram-se distantes dessas prerrogativas, desnudando uma realidade que há muito sofre tentativas de encobrimento e que ousou trazê-la nessa pesquisa: a escola, parece, não ter sentido para alguns jovens.

Pensar na escola como um espaço que deve ser frequentado porque não tem maconheiros; porque a mãe quis ou porque é uma tradição familiar denota a pouca vinculação de alguns jovens com a escola tal qual a percebem e, nesse sentido, embora pensada como espaço de produção do conhecimento, tem para os jovens outras funções, sobretudo a de sociabilidade entre pares. A escola é espaço democrático e de direito, espaço que deve servir para reflexões atentas às necessidades de um público cada vez mais diversificado, fragilizado pelas condições inerentes ao seu entorno socioeconômico e cultural e que não pode entrar, permanecer e sair de seus muros sem ser por ela, de alguma forma, tocado.

As declarações desses jovens devem servir, ainda, para a observação de questões sociais que compõem suas trajetórias. A colocação de frequentar aquela escola porque lá não têm maconheiros poderia direcionar as análises a variáveis como a criminalidade, a violência e a insegurança que, de modo frequente são ligadas, direta e/ou indiretamente, ao submundo das drogas e que penetram os muros das escolas, trazendo inseguranças. Embora meu estudo não permita um aprofundamento nessa questão, julguei valer a pena esse despertar.

Mesmo sendo o ensino médio uma etapa de maior independência dos jovens quanto à autoridade de seus pais, é um discurso recorrente entre eles que permanecer no ensino médio é um ato de obrigação. Com isso, infiro mais uma vez sobre a falta de significado desse espaço nessa etapa da vida, mas chamo a atenção, também, para a considerável importância que a família confere à continuidade dos estudos, afirmação que pode ser confirmada voltando à Tabela 25, onde temos 100% dos alunos declarando que a família acha importante que eles estudem e os apoiam nessa atividade (96,2%).

Compondo o grupo dos jovens alunos que entendem a escola como um espaço de socialização significativo para suas vivências estão os jovens que responderam com as seguintes afirmativas: *“Por conta dos amigos que estão aqui”*; *“Porque gosto do ensino e das pessoas”*; *“Porque cansei de estudar em escola particular, queria conhecer novas pessoas”*; *“Por ter uma convivência agradável e por gostar dos professores”*. Entre as motivações dos jovens para frequentar a escola, está o fato de nesse espaço ser possível estabelecer relações de amizade que, como descrito na Tabela 37 por 75,9% dos jovens, são importantes para a formação desses como pessoa. Tão importante quanto os processos de sociabilidade com seus pares são as relações que também se estabelecem entre alunos e professores, relação essa que interfere significativamente até mesmo no processo de aprendizagem.

É sabido que os alunos tendem a gostar mais das disciplinas ministradas por professores com os quais têm afinidade e identificação. O sentimento de pertencimento à escola tem estreita relação, também, com o acolhimento encontrado com o grupo de amigos, com os professores, gestores e demais envolvidos no cotidiano escolar. Os dados colhidos através do questionário e que serão melhor explorados logo abaixo, mostram o que os alunos mudariam na escola. Dentro dessas mudanças ganha destaque a criação, ampliação ou melhoramento dos espaços de socialização, evidenciando o quanto grande parte desses jovens valorizam tais vivências.

Temos ainda o grupo que percebe o espaço escolar como *lócus* de oportunidade para continuidade dos estudos e projeções futuras e demonstram essa percepção por meio das seguintes escritas. *“A qualidade do ensino é boa”*; *“Para terminar meus estudos e adquirir conhecimento para ‘cursa’ a faculdade dando o melhor para meu filho”*; *“Por ser uma das melhores escolas estaduais de Feira de Santana”*. As respostas mostram que a qualidade do ensino é um aspecto relevante para a escolha do local de estudo. Parece haver entre esses jovens a crença de que a escola pública, ou ao menos essa escola pública, oferta um ensino de qualidade com o qual será possível alcançar níveis mais elevados de escolarização e, com isso, habilidades que os permita acessar melhores condições de vida para si e para seus familiares.

A exposição do porquê estudava naquela escola trazida por um dos sujeitos dessa pesquisa – “*Por falta de condições financeiras para estudar numa escola particular*” – alertou para o fato de que para além da obrigação, como relatado por muitos dos alunos, a inserção e permanência em uma escola pública pode estar pautada pela falta de condição financeira para acessar a rede privada de ensino. Sobre as escolas públicas recaiu e mantém-se a concepção relacionada à falta de estrutura física e humana apropriadas para a oferta de um ensino capaz de tornar competitivo seu corpo discente.

As motivações dos jovens para estarem e permanecerem na escola, bem como a forma como esses significam esse universo, estão atravessadas por percepções que são fruto, muitas vezes, de construções sócio-históricas. De um lado a escola sem sentido, sem se atentar para as singularidades dos sujeitos que a compõe; de outro a escola redentora, aquela que confere os ativos necessários para uma ascensão social. Fato é que por esse espaço transitam jovens que trazem as marcas de uma biografia fragilizada pelas condições que acessam, mas que ainda assim projetam-se para um futuro ainda que incerto.

Quanto ao que mudariam na escola, para uma melhor exposição dos dados, agrupei os resultados em três blocos: infraestrutura; relações de sociabilidade; didática, postura e autoridade dos professores e gestores. Por “infraestrutura” considerei os espaços físicos, os utensílios de uso coletivo, o horário de funcionamento das aulas e informações sobre a alimentação escolar; no bloco de “relações de sociabilidade” a demarcação é feita a partir das atividades culturais e de lazer; o bloco “didática, postura e autoridade dos professores e gestores” é pautado pela maneira como esses conduzem suas aulas e compartilham os saberes específicos das disciplinas, bem como as relações de convivência que se estabelecem entre professores, gestores e alunos.

Quanto à infraestrutura da escola os alunos deram as seguintes sugestões de mudanças, melhorias ou criação: *local adequado para prática de atividades físicas, esporte e projetos estudantis; “local adequado para atividade de química”; aumentar o número de ventiladores ou instalar ar condicionado nas salas de aula; plantar mais árvores; qualidade da alimentação escolar; a construção de um refeitório; biblioteca mais ampla; mudança no horário de início e finalização das aulas; cadeiras mais confortáveis; mudaria os bebedouros; mudanças na sala de informática; disponibilização de armários para os estudantes; liberação da internet; a qualidade dos banheiros; utensílios para higiene pessoal.*

Analisando os relatos, percebe-se, como já citado anteriormente, a valorização dos espaços destinados à sociabilidade. As condições de insegurança a que esses jovens estão expostos nos bairros de moradia, conforme mostra o resultado da Tabela 32, circunscrevem

esses alunos a um estado de carência em relação a atividades de lazer e cultura. Para muitos são os espaços informais da escola que oportunizam o brincar, o jogar, as conversas desprentensiosas com seus pares, dentre outras atividades que são expressivas para sua formação.

Foi unânime a queixa sobre a ventilação das salas de aula, compreensível quando se trata de uma cidade do sertão nordestino com clima quente a maior parte do ano. Soma-se a isso as queixas sobre o desconforto das carteiras. Tais situações, certamente, devem configurar-se como um incômodo durante os longos períodos de aula.

Chama a atenção a consciência dos jovens para outras questões além das já citadas nos dois parágrafos anteriores. Muitos voltam seus olhares para estruturas que interferem de forma direta no processo ensino-aprendizagem, como a falta de laboratório de química e melhorias para a biblioteca e laboratório de informática. Essa percepção deixa claro que os alunos estão atentos quanto às suas necessidades e entendem que essas são atividades necessárias para o seu desenvolvimento cognitivo.

Gostaria de evidenciar o relato sobre a vontade de alguns dos alunos em mudar o horário de início e término das aulas. Vale salientar que os jovens dessa pesquisa, estudam a tarde, um número significativo deles trabalha pela manhã e precisa deslocar-se por longos trajetos até chegarem à escola, o que faz com que cheguem atrasados, com frequência, para o primeiro horário de aula. Essa colocação foi também evidenciada no estudo de Leão, Dayrell e Reis (2011), ratificando que a escola de ensino médio é integrada por alunos que conciliam estudo e trabalho e que não só os conteúdos, mas também os horários de aula precisam contemplar suas necessidades. Evidencia-se com isso que os jovens entendem a importância desse espaço para sua escolarização formal, mas que nem sempre gozam do direito de apenas estudar, solicitando da escola maior sensibilidade quanto a essa condição.

No agrupamento das respostas, classifiquei algumas em torno das relações de sociabilidade, selecionando as seguintes sugestões apontadas pelos alunos: *mais projetos culturais, mais projetos com artes, mais formas de socialização, mais realização de festas, fazer mais gincanas, mais tempo de intervalo*. Essas respostas evidenciam que não só há o interesse por parte dos alunos em espaços de socialização, mas também em eventos que promovam a possibilidade de estarem juntos com seus pares desenvolvendo habilidades que muitas vezes lhe são inerentes.

No dia em que estive na escola para apresentar o projeto dessa pesquisa, pude participar do encontro pedagógico entre gestores e professores. Nessa ocasião houve a exposição de um vídeo onde os alunos de variadas séries expunham o que gostariam de mudar na escola e lá estava, novamente em evidência, a vontade de mais momentos destinados ao lazer, arte e

cultura. É notório que tais momentos conferem aos jovens alunos a oportunidade de externarem habilidades como cantar, recitar, pintar, dançar, jogar, expressões através das quais expressam suas culturas, suas identidades e também se inserem em grupos que potencializam o sentimento de pertença à escola.

As visitas que realizei na escola me permitiram afirmar que os atores educacionais da escola Reitor Edgar Santos parecem atentos à importância desses momentos. Tanto na reunião pedagógica citada acima, quanto nas conversas informais com professores e coordenadoras, verbalizava-se sobre os projetos já ocorridos, o sucesso dos mesmos e a necessidade de mais atividades com esses fins.

As observações feitas ao estar na escola também reforçaram essa minha afirmativa, tendo em vista que pelas paredes e murais encontravam-se expostas pinturas, textos e desenhos, todos produzidos pelos alunos. No chão da sala da coordenadora e da biblioteca havia algumas maquetes expostas. Na parede do lado de fora da sala dos professores encontrava-se uma estante confeccionada em palete pelos próprios alunos que expunha alguns quadros pintados pelos jovens, algumas produções feitas com materiais reciclados, além de livros que eram expostos ali para que o aluno que passasse e sentisse vontade de ler pudesse fazê-lo de forma livre e espontânea. A fala dos professores na reunião expressava a importância desses momentos. Para alguns deles essas atividades faziam com que tomassem ciência das habilidades e saberes que os alunos possuíam e que o ambiente formal da sala de aula muitas vezes não os permitia conhecer.

De fato, nem sempre, no universo formal que é dedicado à transmissão de conteúdos que compõem a estrutura dos currículos disciplinares, abre-se espaço para o conhecimento e valorização das habilidades singulares a cada jovem aluno. Por mais que os docentes se esforcem para diversificar seu fazer pedagógico por meio de atividades em grupo, atividades interdisciplinares e realização de seminários, ainda são as aulas expositivas que ocupam a maior parte da carga horária destinada às aulas e também a didática que ainda prevalece para a transmissão dos conteúdos necessários à formação propedêutica. É especialmente nos espaços informais da escola que tais habilidades ganham vida e espaço e, talvez por isso, a grande valorização que os alunos demonstram por locais e momentos que permitam externar esse potencial que também precisa ser valorizado como elemento formativo.

O último bloco “didática, postura e autoridade dos professores e gestores” surgiu a partir das seguintes exposições dos jovens: “*mudaria algumas formas de ensino*”; “*mais educação por parte da diretoria e vice em tratar os alunos*”; “*Alguns professores*”; “*Mudaria alguns professores irresponsáveis*”; “*Aumentar a rigidez com os alunos em ‘quisito’ de*

comprometimento com a educação”; *“A diretoria*”; *“Relação dos gestores com os alunos, como respeito e igualdade*”; *“Quase nada, amo a escola do ‘geito’ que ela é, a escola tem bons professores, diretores e é isso.*” Percebe-se que as queixas evidenciam, para além das questões didáticas, as questões sobre os relacionamentos.

Conquanto a Tabela 37 exponha que a relação com os professores é ótima para 24,1% e boa para 50,6% dos alunos e que a relação com os gestores é ótima para 26,6% e boa para 49,4% dos alunos, temos um percentual de 25,4% que consideram a relação com os professores entre regular a ruim e um somatório de 22, % entre os que consideram a relação com os gestores como regular, ruim e péssima.

Com a colocação desses dados e relatos não há a intenção de evidenciar o lado negativo da convivência entre alunos, professores e gestores, até porque os resultados quantitativos evidenciam que a maioria relata gozar de uma relação que classifica como boa e ótima. Mas como parto da noção de que escola é um universo composto por sujeitos diversos, que trazem consigo vivências peculiares e que por meio das relações de socialização influenciam e sofrem influências dentro dessa estrutura, não posso deixar de tecer algumas análises sobre tais singularidades.

As declarações acima mostram o quanto as questões de relacionamento são significativas para esses jovens ainda que dentro de um espaço destinado, quase que exclusivamente, ao processo formativo e educacional com vistas à preparação para o acesso ao ensino superior e/ou à formação profissional. Para esses jovens as relações de respeito e igualdade devem estar presentes no cotidiano da escola fazendo com que se sintam mais valorizados e parte desse universo.

Talvez o clamor por mais respeito e igualdade tenha um vínculo, também, com as decisões que são tomadas pelos gestores para os alunos. Os 22,8% dos jovens que não se sentem valorizados no ambiente escolar possivelmente não se identificam com as ações que são desenvolvidas para e não com eles. Em Dubet (1998) encontramos que o ator social é um intelectual dotado de capacidades que o habilita a conduzir conscientemente a forma como se relaciona com o mundo. Apoiada nessa noção penso que a relação do jovem (ator social) com a escola (professores, gestores, coordenadores) não pode estar pautada na imposição de padrões normativos com os quais os alunos não se identificam.

Diante das contradições na relação com a escola podemos dizer que os jovens resistem em parte às suas normas, mas por outro lado esperam da escola reconhecimento e mais autonomia para a tomada de decisões. A escola ainda mantém uma relação de tutela com os jovens, o que os coloca em situação de fragilidade diante das decisões tomadas pela instituição.

As colocações: “*Mudaria alguns professores irresponsáveis*” e “*Aumentar a rigidez com os alunos em ‘quisito’ de comprometimento com a educação*”, encontra ressonância nos resultados da pesquisa de Santos, Nascimento e Menezes (2012), realizada com jovens pobres de uma escola estadual de Recife, onde os mesmos alertam para uma falta de rigidez dos professores em sala de aula, o que, segundo eles, acarretava na falta de compromisso dos alunos com as atividades propostas pela escola.

Dayrell e Carrano (2014) apontam que essa crise na legitimidade da escola encontra ancoragem no fenômeno da transferência de culpas. Para os professores, os jovens do ensino médio não querem estudar e não têm interesse ou respeito pela escola, suas propostas e seus agentes; para os jovens, os professores não têm compromisso com o processo de ensino, são relapsos e pouco preocupados com o futuro dos alunos e o espaço escolar não possui a estrutura suficiente para conferir-lhes uma educação de qualidade e estrutura-se por um cotidiano monótono e longe de atender às suas expectativas.

Para os autores supracitados, esse ponto de tensão que se estabelece em torno desse “jogo de culpados” pouco ou nada tem contribuído para as reflexões em torno da relação dos jovens com o espaço escolar; relação que, segundo eles, não se explica em si mesma (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 103). A culpa não pode ser depositada sobre o jovem e justificada a partir da sua falta de interesse nos estudos e nem tampouco a partir da suposta negligência dos professores para com a sua prática educativa. Para essa análise não se deve perder de vista que os protagonistas que dão vida à instituição escolar – alunos, familiares, professores, gestores, dentre outros – são integrantes de uma sociedade e refletem em suas vivências e ações os problemas sociais que, muitas vezes, estão para além do espaço escolar.

Se falas como as citadas acima foram ecoadas a partir dos próprios alunos, penso que vale considerarmos como possível as explicações de Santos, Nascimento e Menezes (2012) para o fato de os próprios alunos cobrarem uma postura de maior rigidez, sendo que, em outras circunstâncias, os jovens declaram aversão às condutas rígidas dos adultos. Para essas autoras, essa falta de gerência que faz com os professores, aos olhos dos alunos, pareçam irresponsáveis ou negligentes em suas práticas, pode ser explicada pela falta de habilidade desses em lidar com um perfil tão diversificado de jovens, uma vez que esses profissionais são formados para um tipo ideal de aluno que não encontra relação com os que compõem as salas de aula das escolas pública brasileiras.

Nesse contexto, Dayrell e Carrano (2014, p.104) chamam a atenção para a necessidade de se conhecer os jovens/alunos que chegam ao ensino médio e reconhecê-los “como jovens, sujeitos de experiências, saberes e desejos”.

Eles se apropriam do social e reelaboram práticas, valores, normas e visões de mundo a partir de uma representação dos seus interesses e de suas necessidades; interpretam e dão sentido ao seu mundo. É nessa direção que não podemos trabalhar com a noção de que existe uma juventude, pois são muitas as formas de ser e de se experimentar o tempo de juventude. Assim, digamos: juventudes. (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 104)

Esses jovens que chegam ao ensino médio, segundo Arroyo (2014), travaram lutas pelo direito à permanecerem na escola, lutas pelo conhecimento e pela própria sobrevivência. O desconhecimento dos agentes da prática pedagógica a respeito da história de seus alunos pode fazer com que estes jovens passem todo o seu percurso escolar sem desenvolver a consciência crítica sobre o significado dessas lutas e de como essas interferiram e interferem em suas trajetórias e em seus projetos de futuro.

Ainda temos, entre as respostas à pergunta sobre o que mudariam na escola, aqueles que relatam: *“A estrutura em geral”*; *“Não sei dizer, são tantas coisas”*; *“Mudaria por completo”*; *“Nada, está ótimo”*; *“Sei lá”*. Essas reações, embora pareçam excessivas e radicais em suas propostas, podem sugerir uma falta de sentido dos alunos em opinar sobre as mudanças que julgam necessária a esse espaço. Parece haver, na maioria delas, um desencanto quanto à escola ou uma descrença quanto à possibilidade de que suas queixas e insatisfações promovam alguma mudança de fato.

Os resultados deixam claro que os jovens dessa pesquisa comumente consideram a escola como universo propício para suas projeções futuras. A pensar nesse nível de consciência, penso que as relações precisam ser ressignificadas, levando em consideração a importância dos processos de socialização vividos na escola para que esses alunos se sintam pertencentes a esse espaço e o tenha como uma expressiva rede de suporte para estruturarem seus projetos de vida.

Nas análises sobre alguns elementos que se caracterizam como fatores de risco e de proteção, a partir das análises das Tabelas 35, 36 e 37, evidenciam-se algumas contradições. Se por um lado os alunos afirmam não se sentirem valorizados na escola – o que poderia configurar-se como um fator de risco para baixo rendimento e evasão escolar, por exemplo –, por outro afirmam que gostam de estudar na escola Reitor Edgar Santos e consideram-se parte desse ambiente.

Se por um lado atestam que a escola ensina muito, por outro reclamam que ali não é um espaço favorável para a aprendizagem. Conquanto acreditam que a escola ajude na construção de seus projetos de vida e que, conforme relatado anteriormente, seja um projeto de vida para alguns dos jovens alunos a inserção no ensino superior, esses alunos relatam que a escola pouco contribui para que essa inserção se materialize.

Essas contradições sugerem que esses jovens possuem percepções frágeis quanto ao sentido da escola, talvez pela falta de clareza que paira sobre a estruturação do ensino médio, que vai oscilando entre um espaço de preparação para o mercado de trabalho ou um espaço preparatório para inserção no ensino superior. Essa falta de clareza e definições pode caracterizar-se como um fator de risco para, por exemplo, a evasão escolar. Embora saibamos que a razão para a evasão escolar seja multicausal, não há dúvida de que a falta de sentido e de perspectiva provocada por um ambiente sem objetivos claros e bem definidos quanto à sua função, configuram-se entre as principais causas de abandono dos estudos.

A maneira como os jovens locomovem-se até a escola é aspecto significativo para as análises sobre os fatores de risco e de proteção. A afirmação de que determinados alunos já sofreram assalto a caminho da escola - trajeto que alguns relatam fazerem de ônibus ou a pé - evidencia a vulnerabilidade a que esses jovens alunos estão expostos. Essas ocorrências geram sentimento de insegurança que pode, inclusive, levar à desistência em frequentar a escola. Cabe, portanto, ressaltar que parte significativa dos alunos (30,4%) se locomovem para a escola em transporte próprio (carro, moto), o que podemos considerar como um fator de proteção na vida desses jovens. Ir à escola com transporte próprio diminui a ocorrência de assaltos e outras inseguranças que podem ser comuns no percurso até a escola, visto que esses jovens se deslocam de bairros periféricos, por vezes a longas distâncias.

Embora a maioria relate gozar de uma ótima e boa relação com professores, gestores e colegas de classe, gostaria de voltar o olhar para a minoria significativa que relata não terem uma boa relação com esses profissionais e seus colegas. É sabido que o sentimento de pertencimento à escola perpassa pelas relações de sociabilidade que são vivenciadas nesse espaço e configuram-se como indispensáveis para a permanência e bom desempenho dos alunos nas atividades propostas pela escola.

Apesar da falta de qualidade nessas relações, não se pode afirmar que essa variável, por si só se constitua como um fator de risco, pois ainda que possam deixar os alunos vulneráveis quanto à permanência na escola, desempenho e atuação nas atividades propostas, esses jovens demonstram um vínculo forte com a escola e ainda assim permanecem nesse espaço. Sentem-se parte dessa escola a despeito das relações com professores, gestores e colegas não se darem de forma tão agradável.

As contradições e fragilidades de percepção quanto ao sentido da escola, como relatado acima, ao contrário de sugerirem que esses jovens alunos não têm clareza quanto ao que percebem e desejam da escola, evidencia que esses sabem que a escolarização pode trazer um diferencial para suas vidas, mas que existem lacunas que dificultam esse processo. Não é em

vão que clamam por mais responsabilidade e rigidez dos professores quanto ao fazer docente. Não é em vão que – como retratado nas análises apresentadas após a Tabela 35 – 81% desses jovens reconheçam que a escola ajuda na aquisição do conhecimento, embora esse número reduza significativamente quanto à ajuda da escola para inserção no ensino superior, para ganhar dinheiro e para ajudar a conquistar melhores condições na constituição de suas próprias famílias.

Com isso, posso sugerir que a escola vincula pouco os conteúdos e habilidades necessárias para a transição do ensino médio ao ensino superior, existindo uma lacuna entre o que a escola produz e o que os jovens levam dessa produção como aplicabilidade para seu futuro. Esses jovens alunos reconhecem a escola como espaço para construção de conhecimentos, mas não percebem sentido entre a articulação do que se ensina com o necessário para a sua projeção de futuro. Nessa perspectiva, a escola acaba por confirmar-se como espaço de reprodução das diferenças culturais, sociais e econômicas, conferindo aos jovens poucas certezas e condições de afastarem-se das zonas que os insere em constantes vulnerabilidades sociais.

Esses fatores de risco e de proteção que trago ao longo do texto entrelaçam-se compondo um equilíbrio de forças que ajudam os jovens a encontrarem algumas ancoragens para suas transições. Podemos, por exemplo, ter jovens inseridos em famílias com baixa renda, em uma configuração familiar pouco estável, mas que encontram nas relações e estruturas do bairro e da escola um suporte para superarem as limitações impostas pela pobreza e falta de estrutura familiar. As relações de amizade que estabelecem no ambiente escolar com seus pares podem ajudar a superar as diferenças que travam com seus professores e gestores, tornando esse espaço mais significativo na composição de suas trajetórias. As inseguranças que sentem no bairro onde moram, assim como as carências pela falta de atividades culturais e de lazer podem ser superadas através dos vínculos de amizade que estabelecem nesse lugar e pelo sentimento de pertença ao mesmo.

Situações que a “olho nu” fadariam esses sujeitos ao insucesso – considerado, reiteradamente, como certo aos jovens inseridos em tais condições – precisam de olhares mais atentos quando se aproxima de suas singularidades, entendendo que mesmo em condições de vulnerabilidade, conseguem projetar um futuro que os levem à superação de tais condições.

Nos interessa saber como tecem os seus projetos de futuro, a partir das estruturas oferecidas pela escola, pela família e pela comunidade na composição dos seus campos de possibilidades. Podemos afirmar que mesmo diante de condições vulnerabilizantes, as trajetórias juvenis não se reduzem a isso. Na equação entre fatores de risco e proteção, foi

possível identificar, por um lado, que o pertencimento à escola, as sociabilidades no bairro, a estruturação familiar e a motivação para estudar podem contribuir, pelo menos no plano da projeção, para vislumbrarem o futuro.

Por outro lado, para alguns, o arco temporal presentifica-se, reduzindo essa experiência de futuro quando vivem uma condição juvenil marcada pela despersonalização na vivência com a escola, exposição à criminalidade e reduzido apoio familiar, por exemplo. Os fatores de risco e de proteção vão interferindo na condição individual e singular de cada jovem. Nesse sentido, é importante olhar para algumas singularidades por meio das análises das entrevistas a seguir.

4.2 As Singularidades das Condições Juvenis

Nas análises que serão tecidas ao longo dessa escrita, realizadas com base nas falas dos quatro protagonistas desse estudo, trarei reflexões que ajudarão a entender o que motiva esses jovens a frequentarem a escola e de que estratégias lançam mão para as vivências do presente e projeções futuras, bem como as perspectivas em que os jovens em questão pautam seus projetos de futuro e quais suportes acessam para o alcance dos mesmos.

No dia 18 de junho de 2020, dei início ao processo de entrevistas com os jovens que foram selecionados a partir do questionário aplicado no período anterior ao isolamento social. Os jovens foram escolhidos a partir dos indicadores de maior vulnerabilidade social, a saber: distorção série/idade, aqueles que conciliavam estudo e trabalho, maternidade e estudo, renda familiar inferior ou igual a dois salários mínimos, dentre outros. O primeiro contato com os alunos se deu através de uma mensagem comum a todos. Por meio dessa eu me apresentei, fazendo com que se lembrassem dos momentos que tivemos durante a aplicação do questionário, expliquei a forma como tive acesso aos seus contatos telefônicos – por meio da secretaria da escola, com autorização da coordenadora pedagógica –, relembrei os objetivos da pesquisa, como ocorreriam os próximos contatos e como seriam as suas participações.

Antes de tudo, vale a pena salientar a grande dificuldade de acesso a esses alunos, as recusas para dar continuidade à pesquisa foram muitas e por variados motivos. Tive dificuldade até mesmo dentre os que, no início do meu contato para a segunda etapa da pesquisa, mostraram-se receptivos, dispostos e entusiasmados em prosseguir com a entrevista. Quando de fato esses eram solicitados a responderem à sequência de perguntas, alguns mostraram-se pouco colaborativos, de forma que tive que, por vezes, partir para a seleção de outros jovens a partir dos indicadores de maior vulnerabilidade acima mencionados.

Nos momentos das nossas entrevistas, todas as vezes que lia as mensagens desses jovens me afloravam duas canções, sendo a primeira delas “Maria, Maria” de Milton Nascimento e Fernando Brant, em especial a estrofe: “Mas é preciso ter manha. É preciso ter graça. É preciso ter sonho, sempre. Quem traz na pele essa marca possui a estranha mania de ter fé na vida”. Por essa razão trago “Maria” como pseudônimo de identificação das jovens protagonistas desse estudo. A título de dissociação, por tratar-se de duas “Marias”, dei a elas sobrenomes distintos. A uma chamo de Maria Rosa e a outra de Maria Flor.

A outra canção “Domingo no Parque”, de composição de Gilberto Gil, traz na estrofe inicial os dizeres que me reportavam aos protagonistas dessa cena: “O rei da brincadeira (ê, José); o rei da confusão (ê, João); um trabalhava na feira (ê, José); outro na construção (ê, João)...” Por essa lembrança, a um jovem chamo João, ao outro José.

4.2.1 As Marias, o José, o João

Os preceitos para inclusão e seleção dos alunos obedeceram a critérios variados, liberdade possível dentro de uma pesquisa de abordagem qualitativa. Para tanto busquei, através do questionário, identificar os alunos que apresentavam alguns elementos que indicam uma condição de vulnerabilidade social. Para esclarecer esses critérios, ao início da apresentação de cada um dos sujeitos desse estudo, apresento a transcrição da escrita em que os mesmos se apresentam e falam de si⁴ e descrevo as características que levaram a sua seleção para dar seguimento à segunda etapa dessa pesquisa.

O pontapé inicial para a entrevista com os jovens se deu a partir da seguinte abordagem: “Me fale um pouco de você. Seu nome, idade, com quem mora, o que gosta de fazer, seus planos, sonhos e outras coisas que tiver vontade”. Embora pareça um questionamento de abordagem ampla, houve a intenção de fazer com que o aluno se expressasse livremente sobre si e revelasse o quão dispostos estavam a se envolverem com a pesquisa.

Quando solicitada a escrever sobre si, Maria Rosa coloca-se de maneira expressiva:

Bom, tenho 19 anos. Moro com minha mãe e mais três irmãos. Eu gosto de tudo um pouco, gosto de sair com os amigos, gosto de ir pra festa, gosto de ir na praça ou parque, não gosto muito de shopping, tem momentos que gosto de ficar mais na minha, gosto de assistir de tudo um pouco, gosto de ouvir músicas (todo tipo, desde Cássia Eller até Luan Santana), ler, amo ler todos os tipos de livro também (só não biografia) e escrever, amo escrever quando vem a inspiração. Meu sonho é com certeza ter estabilidade financeira para viver bem como todo ser humano deve viver,

⁴ Toda a entrevista se deu a partir textos escritos em troca de mensagens pelo *WhatsApp*. Todos os textos são transcritos na íntegra, preservando a forma de escrita e o modo de expressão de cada um dos jovens alunos.

é comparar uma casa própria pra minha mãe e me dá e dar a ela uma vida melhor. Pretendo me formar, a ideia ainda está um pouco abstrata, sempre tive noção do que eu queria, sempre fui para o lado de humanas e linguagens. Os testes vocacionais que eu fiz só reafirmaram isso. Eu pretendo fazer história (mestrado e doutorado) na UEFS ou em alguma outra faculdade, mas eu também tenho o desejo de fazer sociologia e/ou filosofia, mas também me sinto atraída para a área social, ou talvez publicidade, mas acredito que no fim vou ficar com história mesmo. Eu pretendo um dia, talvez, publicar um livro com meus textos, mas não sei ainda.

Quero conhecer o mundo, principalmente: Amsterdã (e o museu onde era o anexo secreto de Anne Frank), a Grécia e a Disney por conta do cenário de Harry Potter. Faço questão de conhecer todas as culturas também, saber um pouco sobre cada povo e principalmente, sobre o meu povo, os indígenas (que eu acho um absurdo a escola nos ensinar tão pouco sobre eles e romantizar tanto a história do "descobrimento do Brasil" e da miscigenação que nós sabemos que foi através de estupro de mulheres e meninas indígenas e através de muito sangue inocente, acho um absurdo eles falarem tão bem dos europeus e esquecerem de falar do nosso povo, e eles obrigarem a gente a estudar inglês e a gente não saber nada sobre o Tupi Guarani que deveria ser nossa língua mãe). E acho que é isso, atualmente eu só quero (e preciso) trabalhar e terminar os estudos. (extrato da entrevista, 2020)

A partir do perfil de Maria Rosa algumas características chamaram a atenção para sua situação de vulnerabilidade social. Maria Rosa tem 19 anos (distorção série/idade); tem descendência indígena; vive, juntamente com a mãe e mais três irmãos com uma renda familiar de 1-2 salários mínimos; não têm acesso ao Bolsa Família; trabalha para ajudar a mãe com as despesas da casa; não tem casa própria; percebe pouco apoio da família para seus projetos de futuro; a família nunca participa de sua vida escolar; não considera o bairro onde mora seguro; já recebeu convite para o uso de drogas ilícitas e conhece pessoas que fazem uso desse tipo de drogas.

Antes de seguir para a apresentação dos demais jovens, achei pertinente abrir um espaço para frisar uma questão - dentre tantas - que me chamou a atenção: o gosto de Maria Rosa pela escrita e pela forma como se expressa através dela. Quando ela sinalizou que amava escrever quando vinha a inspiração, perguntei sobre o que ela escrevia: *“Sobre tudo, o que vinher na minha mente, eu escrevo, quer ver um?”* (Extrato da entrevista, 2020). Mostrei extremo interesse em conhecer seus escritos e fui presenteada com esse texto que compartilho a seguir.

“Ser ou não ser? •••

Eu sou.

Eu sou?

O que eu sou?

Ou será que a pergunta séria: quem eu sou?

Eu sou algo, eu já falei isso lá no início, mas o quê afinal?

Ser ou não ser?

Eu sou um ser, vivo (até aonde sabemos).

Mas o que eu sou?

Sou um ser que vale a pena ser?

Eu existo, isso é fato!

Mas eu sou?

Sou. Isso também é um fato!

Sou uma humana, como outro qualquer, mas com minhas particularidades que me fazem ser única, claro.

Mas o quê eu sou?

Eu sou só isso? Uma humana?

Minha existência se limita a isso?

Ser humana?

E afinal, o que é ser humana?

É respirar, comer, pensar ou não, agir?

É só existir?

Homo Sapien, sou isso aí.

Dizem que sou a evolução, mas a evolução de quê afinal?

Eu não pareço ser a evolução de nada, e sinceramente, vocês também não!

"Quanto mais eu penso no ser humano, menos eu quero pensar"

Bukowski disse isso uma vez.

Então quer dizer que é isso que eu sou?

Algo no qual nem vale a pena pensar?

Eu deveria ser algo a mais?

Não sei, quando cheguei aqui na terra, não me disseram o que eu deveria ser, então, isso significa que eu posso ser o que eu quiser ser?

O que é que eu quero ser afinal?

Eu quero ser livre, isso eu tenho certeza!

(Um diálogo comigo mesma!)

— Mas você já não é livre?

— Não. Tô longe de ser.

— Mas, livre de quê afinal?

— De quem na verdade, livre de mim mesma, livre de vocês, livre do universo, ser livre, me sentir livre, liberdade. Livre.

— Tipo um pássaro?

— Um pássaro é livre?

— De certo que sim, aqueles que não vivem em uma gaiola, sim, é livre.

— Ora, não seja bobo, o mundo por si só é uma gaiola e nós também somos pássaros.

— Então, você quer dizer que até os pássaros livres, estão presos?

— Exatamente.

— Isso não faz sentido!

— Claro que faz.

— Não, para mim não faz.

— Porque você está tentando olhar pelo lado lógico da coisa, não entende que a vida é uma filosofia?

— E daí?

— E daí, que a lógica da filosofia é não ter lógica, logo, a vida não tem lógica, portanto, se você procurar lógica no que eu acabei de falar, você não encontrará, mas se você tentar vê por outro ângulo, certamente você entenderá.

— Que os pássaros estão presos?

— Sim.

— Presos onde?

— No mundo, ora essa! O que há com você afinal? parece até que não está prestando atenção nas coisas.

— Estou tentando entender.

- *Pois entenda.*
- *Mas porque presos?*
- *Porque mesmo estando fora de uma gaiola, eles estão limitados a voar só pelo nosso planeta e até um ponto da camada da atmosfera terrestre, ou seja, ele está preso e nós também estamos, porque no fundo, nós somos pássaros e como bons pássaros presos em gaiolas, nós só queremos voar, por aí, para além de onde se pode ver, para fora da Terra, dessa prisão, que é a existência.*
- *Então, está dizendo que nós queremos deixar de existir?*
- *Não, jamais, porém, nós queremos mais que existir.*
- *E porque não fazemos isso?*
- *E eu que sei? Não tenho respostas nem para as minhas perguntas, imagine...*
- *Você não faz sentido!*
- *Eu deveria fazer?”* (Maria Rosa, 2020)

Ao final desse texto Maria Rosa coloca: *“Esse é o mais recente, não sei se faz sentido, mas fez quando escrevi” [...] “Por isso penso em estudar filosofia (não pra ter certeza), mas pra ter um olhar diferente”* (Extrato da entrevista, 2020).

Ao ser convidada a se apresentar, Maria Flor faz o seguinte relato:

Bom, tenho 20 anos, moro com minha avó e meu filho de 2 anos, sou mãe solteira mim separe tem 1 ano e 7 meses, mas sou um tipo de mulher eclética, gosto de tudo um pouco, mas amo mesmo è viver a vida com dignidade, sabe?

Meu maior sonho é ter minha casa, ter meu transporte, um emprego Bom e exercer uma função em um hospital gosto de tratar bem e ajudar as pessoas, e dar o melhor a meu filho, que graças a Deus eu não deixo faltar nada, e sempre dou a ‘mas’ do que eu posso. E esse é 1% de mim rsrs. [...]. Bom eu só saíu o nescessario, tipo: sacar um dinheiro, ir ao supermercado, ou na clínica que faço estética mas é horário marcado e mesmo assim só fica eu e a menina que faz ‘os procedimento’. E mim cuidando o bastante chegou tiro a sandalha , lavo tomo logo banho usando álcool em gel pq morro de medo né , pq moro com minha avó e meu filho de 2 anos então eu mim cuido bastante. E uma rotina que eu tenho mudar porque se não a mente, do ser humano só Jesus né, mas eu tendo cada dia mim dar o melhor tanto pra mim quanto pra meu filho e minha avó. (extrato da entrevista, 2020).

Ao final do relato Maria Flor faz uma observação: *“Rsrs, um texto longo mas tá ain um pouquinho de mim. Algumas palavra saiu incompleta por conta do corretor do celular kkkk mas acho que dar pra entender.”* (Extrato da entrevista, 2020).

A escolha de Maria Flor para compor o quadro de protagonistas dessa etapa da pesquisa deu-se pelas seguintes características que me chamaram a atenção como indicadores de vulnerabilidade social: Maria Flor tem 21 anos (distorção série/idade), parda; mora com a avó; vive com 1-2 salários mínimos de renda familiar; tem acesso ao Bolsa Família; tem sete irmãos que vivem uns com o pai e outros são casados; foi mãe aos 18 anos; não trabalha; separou-se recentemente do pai de seu filho.

João se apresenta apontando as seguintes características:

Eu tenho 18 anos, moro com a minha mãe, meu padrasto e minha irmã. Gosto de jogar no computador, praticar esportes, escutar música, ir pra festas. Meus planos no momento eu nn tenho sabe, mas oq eu quero mesmo é ser feliz e em questão a sonhos eu só tinha o de ser policial e meio q tá mudando kkkkk. (Extrato da entrevista, 2020).

A escolha de João deu-se pelos seguintes critérios sugestivos de vulnerabilidade social: 18 anos; mora com a mãe, uma irmã e o padrasto; trabalha para ajudar nas despesas de casa; vive com uma renda familiar de 2-3 salários mínimos; a família nunca participa da sua vida escolar; considera o bairro onde mora violento e já foi assaltado no mesmo; conhece pessoas que fazem uso de drogas ilícitas; faz uso de bebidas alcoólicas; já foi assaltado a caminho da escola.

Ao ser convidado a falar sobre si, José coloca-se: *“Moro com meus pais em Feira de Santana - BA, gosto de fazer muitas coisas umas das principais é jogar, assistir série, treinar meu inglês, meus planos é ir para faculdade, ter um bom emprego, meus sonhos são ir para os Estados Unidos e ter um Green Card para poder morar lá e no Brasil.”* (Extrato da entrevista, 2020).

A escolha de José teve como motivadores as seguintes características sugestivas de vulnerabilidade social: 18 anos; preto; não mora em casa própria, vive com os pais, com uma renda familiar de 2-3 salários mínimos; não tem acesso ao Bolsa Família; sua família participa quase sempre de sua vida familiar; conhece pessoas que fazem uso de drogas ilícitas; faz uso de bebidas alcoólicas algumas vezes; já experimentou cigarros; já sofreu *bullying* na escola (foi comparado a um animal).

As apresentações iniciais dos jovens alunos revelam, para além das situações de vulnerabilidade, a forma como esses jovens vivem o presente e se projetam em relação ao futuro. Durante a leitura das respostas é perceptível o gosto por atividades que são comuns aos jovens e que possibilitam a vivência do tempo presente, como sair com os amigos, jogar bola, jogar no computador, escutar músicas e ir a festas.

Nas análises que se seguem, buscarei discutir sobre as categorias ‘significados da escola’ e ‘projetos de vida’, que deram corpo à elaboração desse estudo. Diante dessas duas categorias delineiam-se análises sobre os processos de sociabilidade que se materializam por meio das vivências escolares; as estratégias para estarem/permanecerem na escola; bem como a estruturação e suporte para seus projetos de futuro. Embora as perguntas e respostas tenham se delineado em espaços e tempos diferentes, devido à forma como cada aluno respondia aos questionamentos, tentei agrupar as respostas de forma a trazer correspondência com as categorias supracitadas.

4.2.2 Socializações e Vivências no o Espaço Escolar

As relações que se estabelecem na escola são significativas para compor a trajetória desses sujeitos. Além da convivência com seus pares, as relações que os jovens estabelecem com gestores, professores e diretores fazem com que o ambiente ganhe significados que podem ser decisivos para a forma como esses alunos se relacionam com a escola e com a aprendizagem formal ali estabelecida.

Quando lancei a pergunta: Como definiria sua relação com a escola? O que a escola significa para você? E concomitantemente: Você tem amigos na escola? Se relaciona com eles fora do ambiente escolar? As respostas desnudam uma relação de muito significado:

Bom, eu gosto bastante do colégio, mais por uma questão de interação social, ter que conviver e lidar com várias pessoas de metas diferente, pensamentos e personalidades distintas. Eu acho que o colégio é o melhor meio para aprendermos a trabalhar em equipe e entender e aceitar a opinião alheia embora não concordemos com elas. Eu gosto de ir, eu gosto de estudar as matérias que tenho afinidade, gosto de estar com os meus amigos. Na minha opinião, para mim a escola é uma via dupla, me faz bem ir para o colégio, eu gosto de está lá, de estudar e sei que é necessário para o meu futuro, mas ao mesmo tempo é onde eu tenho minhas piores crises de ansiedade, talvez a pressão de não poder mais perder de ano (já que estou atrasada), a presa para terminar e a minha necessidade. (Maria Rosa, extrato da entrevista, 2020).

As colocações de Maria Rosa deixam transparecer que o gosto pela escola se dá também e especialmente pelas interações que ocorrem com seus pares. Apesar de responder que tem amigos na escola, mas que fora do ambiente escolar relaciona-se apenas com alguns desses “com uns dois ou quatro só” (Extrato da entrevista, 2020). Para ela, esse convívio, que ocorre intramuros, com as diferenças e com as situações adversas, possibilitam a construção do caráter e ensinam a trabalhar na coletividade.

Em relação aos conteúdos formais trabalhados em sala, a jovem gosta de estudar os assuntos com os quais se identifica. Essa fala demonstra a importância de os conteúdos trabalhados terem uma relação significativa com a realidade dos alunos de forma a confirmar a crença de Maria Rosa de que a escola é necessária para seu futuro e que pode ajudá-la a conseguir ser professora – profissão que essa coloca como um de seus projetos de futuro.

A afirmativa de que a escola é uma “via dupla” – de um lado o prazer da convivência, das socializações amistosas, de outro as intensas cobranças comuns ao ensino médio - chama a atenção para os conflitos a que os jovens estão expostos durante essa etapa do ensino. Quando pergunto de onde vem essa pressão que ela relata sofrer, Maria Rosa diz que dela mesma e do sistema.

Tenho 19 anos, no segundo ano, aí tem aquela coisa do tempo que está passando, a necessidade de trabalhar, essas coisas. Eu sei preciso estudar, me formar pra ter uma vida melhor, mas ao mesmo tempo o "sistema" não me dá oportunidade suficiente para isso. (Extrato da entrevista, 2020).

A preocupação com o futuro, a necessidade de concluir o ensino médio para inserção no mercado de trabalho, aparecem como variáveis significativas nos relatos de Maria Rosa. Em suas colocações aparece também a crença de que os estudos podem conferir uma melhoria em sua condição de vida. O sistema, que essa jovem cita como sendo um entrave em sua trajetória, entendo como sendo o sistema social, político e econômico que circunscreve suas vivências. Ratifica-se, assim, que a depender de tais condições, convive-se cotidianamente com vulnerabilidades que limitam seu campo de possibilidades e reduzem o acesso a bens e serviços necessários a uma vida que alguns deles chamam de “mais digna”.

Ainda em relação ao significado da escola Maria Rosa declara:

Acho que primeiro formar nosso caráter, na escola é o primeiro lugar onde temos que lidar com pessoas diferentes e situações diferentes, é lá onde nós vamos "definir" quem somos e como somos, em qual grupo nos encaixamos, se vamos nos calar quando algo errado (tipo o bullying) estiver acontecendo ou se vamos nos meter e impedir, é lá onde nós vamos descobrindo quem somos e em que posição estamos na sociedade e onde queremos estar, é lá onde percebemos que não basta ser cidadão é preciso lutar pelos nossos direitos que tentam nos tirar, e é lá que enfrentamos as primeiras lutas como seres humanos, a escola nos prepara para a vida sim e muita coisa que fazemos lá que pode parecer bobagem, futuramente vai falar muito sobre quem somos. [...] a escola ajuda nos fazendo entender que não podemos aceitar qualquer coisa, nos mostrando que temos direitos de querer mais e precisamos lutar por nossos direitos, nos ajudando a não nos confirmar com o mínimo que o sistema nos dar e acha que tá fazendo muito. (Extrato da entrevista, 2020).

Maria Rosa, tem uma visão crítica e otimista sobre os papéis da escola. Parece percebê-la como espaço de lutas, afirmações, descobertas, lugar das vivências do presente, de preparação para o futuro, lugar onde é possível uma formação política. Esse discurso sugere que, para essa jovem, o significado da escola está para além dos processos da escolarização formal. Muito mais do que ensinar os conteúdos comuns à Matemática, Geografia, Português e outros conteúdos curriculares, espera-se que nesse espaço encontre-se campo fértil para discussões de cunho social e político, possibilitando uma formação crítica sobre o mundo e sobre os acontecimentos que a cercam.

O trabalho de Giovinazzo Júnior (2015) discute o papel da escola em entender e executar a educação como prática social, de forma que todas as *práxis* sejam direcionadas a superar “tudo que impede a formação plena dos estudantes”. O autor considera como formação plena aquela que se distancia do processo de instrumentalização pura e simplesmente, focada em uma

formação política, intelectual e social que confira aos seus alunos ao menos a possibilidade de resistir diante de vivências excludentes e opressoras.

Para Maria Flor, a escola parece guardar um significado utilitarista e emergencial:

A escola pra mim já foi sim uma forma de futuro mas hoje mesmo é só pra mim ter alguns conhecimentos básico e concluir mesmo, porém esses um ano que falta tá sendo extraordinário porque depôs de mãe de família e com 20 anos voltar pra escola e ver uns adolescente só brincando sem saber nem o que e a vida, e eu no meio rsrs , é complicado , mim vem na cabeça que passe logo pra mim concluir e sair Daque. [...] logo quando entrei no começo do ano mim sentir estranha, por ter vários adolescentes falando só besteira, outros se achando que sabe tudo é não viu nada ainda da vida, as aulas diferente, os alunos não querem nada são poucos que querem alguma coisa, e meu foco era assistir as aula e ir embora tinha aula vaga eu ia embora o tempo que ficavam tudo lá. (Extrato da entrevista, 2020).

Apesar de Maria Flor, ao ser questionada sobre as relações de amizade na escola, declarar que possui relações amistosas com os gestores, professores e seus pares - *“Tudo bem um ajudando o outro muitas vezes falta eu passo as atividades ou dou meu caderno pra levar pra casa, até mesmo eu pego um dia antes e levo e faço e meu e de algum colega, e companheirismos sempre”* (extrato da entrevista, 2020) - e que se relaciona com eles fora do ambiente escolar, parece não se identificar com seus pares em relação à forma como esses lidam com seu cotidiano escolar. O fato de já ter uma idade maior do que a preconizada para essa etapa da escolarização e por ser mãe mudou a forma como essa jovem significa o tempo/espaço vividos na escola.

Pergunto a Maria Flor porque a escola deixou de ser uma “forma de futuro” para ela:

Já foi uma forma de futuro pelo fato que eu não tinha filho eu não era dona de casa, então eu só estudava e pensava em faculdade e viver pros estudo e hoje não hoje eu tou na escola só mesmo pra concluir e dizer sou formada. [...] Concluir, e fazer um curso de análise clínica, e depôs enfermagem. (Extrato da entrevista, 2020).

As colocações de Maria Flor, assim como as de Maria Rosa, apresentam uma preocupação com o futuro, também atrelado à inserção no mercado de trabalho para que a partir dessa inserção consiga atender às suas necessidades e de seu filho. A forma como Maria Flor se posiciona em relação à escola não ser mais significativa para seu futuro, demonstra incerteza quanto ao papel e sentido dessa.

Ao mesmo tempo em que fala que a mesma não tem mais significado para seu futuro, declara que precisa concluir o ensino médio para fazer a faculdade de Enfermagem. Essa ambiguidade quanto ao sentido da escola ratifica a reflexão trazida durante as análises dos dados quantitativos: por um lado, a pouca vinculação de alguns jovens com a escola e suas práticas escolares e, por outro, a forte vinculação com a escola como espaço de socialização e de sociabilidade.

Para João a relação com a escola

É tranquila, a escola significa muito pq lá não aprende só os conteúdos didáticos, lá a gente aprende a conviver com várias pessoas. A escola faz parte da vida passamos boa parte das nossas vidas dentro dela e quando saímos sentimos falta, então pra mim a escola significa muita coisa. (Extrato da entrevista, 2020).

Para João, o significado da escola está: *“no fato de eu querer me formar e meus amigos. Eu nn gosto de estudar mas quando é necessário eu estudo”* e também por proporcionar a ele *“sabedoria e discernimento pra q eu possa alcançar meus planos”* (Extrato da entrevista, 2020). Para ele essa sabedoria e discernimento podem ser adquiridas *“quando os professores param pra falar de algumas situações q eles já passaram, ou quando dão aquele puxão de orelha kkkkkkkk”* (Extrato da entrevista, 2020).

Embora demonstre que a escola é destinada à apreensão dos conteúdos didáticos, para esse jovem esse espaço extrapola os limites da escolarização formal. Ali também é *locus* destinado às relações de amizade e de vivências que são significativas na composição de sua biografia como sujeito social. João declara ter relações de amizade na escola e relacionar-se com alguns deles fora do ambiente escolar, mas relata estar impedido de estabelecer essa relação devido ao isolamento social. Quanto à relação com os gestores e professores esse jovem responde: *“É de boa. Todo mundo lá sabe quem eu sou, os coordenadores, pq estudo lá desde sempre. Então é de boa”* (Extrato da entrevista, 2020).

Mesmo relatando não gostar de estudar, João reconhece a necessidade dessa etapa para o alcance dos seus planos e chama a atenção para a importância de seus professores nesse processo. Ao falar que a sabedoria e discernimento para o alcance dos seus planos são adquiridos, também, quando os professores fazem relatos de suas próprias vivências, manifesta o quanto que a identificação com as experiências que seus professores passaram pode ser significativa em suas trajetórias estudantis.

O comentário de João sobre a necessidade e importância de um “puxão de orelha” por parte dos professores, remeteu-me aos resultados dos dados quantitativos dessa pesquisa e ao estudo de Santos, Nascimento e Menezes (2012) onde apontam que alunos e familiares das escolas públicas de Recife, entendem a rigidez e disciplina por parte de professores e gestores como importantes para o processo de escolarização.

Embora o ensino médio seja um espaço de maior autonomia em relação à autoridade dos pais e à forma como conduzem suas condutas dentro do ambiente escolar, para os jovens da pesquisa das autoras supracitadas e também para João, ainda importa receber um direcionamento por parte de seus professores e gestores, bem como importa notar o

envolvimento desses no processo ensino/aprendizagem e na estruturação de seus projetos de vida. Parece ser significativo para esses jovens que os professores estabeleçam autoridade e demonstrem preocupar-se com seus feitos em relação aos estudos.

José define sua relação com a escola da seguinte forma:

A escola significa pra mim um local de aprendizado para o futuro de um aluno, mas também criar laços com pessoas de diferentes culturas e lugares. A escola na qual eu estudo me ensinou muitas coisas, a entender idéias diferentes, a correr atrás das coisas que eu quero para minha vida, e em si me mostrou bastante coisas novas que eu não conhecia ou não entendia. (Extrato da entrevista, 2020).

Para José esse aprendizado para o futuro significa:

[...] as escolhas que eu devo fazer durante a minha vida. O futuro significa ter idéias inovadoras que possam não só me ajudar, mas ajudar pessoas que necessitem. Que a escola não só ajuda o aluno a pensar em como ele deve reagir ao futuro, mas em como ele deve pensar para melhorá-lo. A escola é um preparatório para o aluno conseguir futuramente ser independente, e conseguir realizar seus sonhos. (Extrato da entrevista, 2020).

Apesar de declarar que não gosta de estudar, José relata o seguinte significado para frequentar a escola “*Vê que no futuro precisarei do ensino médio/superior completo.*” (Extrato da entrevista, 2020).

Não muito diferente dos seus colegas, José significa a escola como um espaço para aprendizagens importantes para o futuro, mas não a vê só com esse sentido. Para ele, lá também é campo fértil para a sociabilidade com pessoas de diferentes culturas, lugares e ideias. Onde é possível estabelecer aprendizagens novas e significativas. Quanto às relações de amizade, José afirmar tê-las e se relacionar com esses amigos em outros espaços além do escolar. E afirma ter uma relação de cordialidade com seus gestores e professores.

Ao mencionar que a escola o ensina a “*correr atrás das coisas*” que ele quer para sua vida e que os aprendizados vão interferir nas escolhas que deverá fazer para seu futuro, José desnuda uma visão meritocrática, sugerindo que cada um deva retirar da escola o melhor e levar para sua vida, isentando, assim, a escola do papel de prover os recursos para pensar e elaborar seus projetos de futuro. Além disso, parece que José percebe que a escola o ajuda a entender o que quer da vida, só não fica claro se a escola lhe oferece condições de desenvolver as habilidades necessárias para que possa “*correr atrás*” do que quer.

Os relatos desses quatro jovens revelam algumas tensões nas vivências que se estabelecem com a escola, em especial no ensino médio, deixando entrever uma possível crise de sentido que parece conferir ao ensino médio certa indefinição quanto à sua identidade, que oscila ora entre um espaço para formação propedêutica, ora como espaço de preparação para

inserção no mercado de trabalho ou no ensino superior. É uma trajetória marcada por cobranças, necessidade de viver o tempo presente, preocupando-se e projetando um futuro que se revela incerto. Mesmo diante dessas tensões e com discursos, por vezes meritocráticos, esse espaço ainda parece ser um lugar de suporte para esses jovens, onde depositam a crença de que podem mudar de vida a partir do cumprimento das etapas da escolarização formal.

A percepção da educação voltada à preparação para o mercado de trabalho é uma premissa manifestada na fala desses jovens estudantes quando entendem o avanço nas etapas dos processos educativos como um trampolim para inserção no mercado de trabalho e para o alcance de melhores oportunidades nesse ambiente.

Parece ser dentro dessa construção instrumental da educação que nasce outra noção também muito comum nos discursos dos jovens sobre a relação da escola com seus projetos de futuro e mobilidade social, o da meritocracia. O estudo de Braghini e Bontempi (2012) revela que a intenção por trás das reformas propostas para o ensino médio nos anos de 1950 era o de uma pedagogia eficaz, capaz de aguçar nos jovens a capacidade de resolver os problemas, advindos de um futuro incerto por si só.

Nesse contexto, o Ensino Médio torna-se esse espaço de preparação para o embate com o futuro, seja esse uma colocação no mercado de trabalho, a continuidade dos estudos por meio da inserção no ensino superior, dentre outros.

Nas motivações e significações dos jovens para frequentarem a escola está a ânsia pela mobilidade social ascendente, o desejo de ajudar os familiares, a busca pelo conhecimento dos conteúdos formais que os habilite na inserção ao ensino superior e por discussões que os leve a construir visões críticas sobre questões sociais. Conquanto todos esses significados apareçam nas declarações desses alunos, os jovens percebem a escola como espaço de sociabilidade, que embora pensado como espaço de produção do conhecimento, tem para esses, outras funções, sobretudo a de interação entre seus pares e com adultos de referência.

4.2.3 Permanecer na escola: os desafios do presente delineados por uma trajetória labiríntica

Pais (2005) afirma que a trajetória dos jovens contemporâneos é, quase sempre, labiríntica, devido ao fato de passarem por situações de idas e vindas, incertezas, tentativas no tempo presente com vistas a atingir um futuro que lhes possibilite uma melhor qualidade de vida. Parece que para os jovens dessa pesquisa a realidade não é diferente. Vemos em seus relatos os esforços para viverem a juventude e, ao mesmo tempo, dentro dela, prepararem-se para a vida adulta.

Permanecer na escola, quase sempre, constitui-se um desafio para os jovens em condições de vulnerabilidade social. Desde cedo são convidados a assumirem responsabilidades que, por vezes, os desviam de cumprir os ciclos da escolarização formal. São jovens que precisam trabalhar para ajudar nas despesas domésticas e também para custearem seus estudos - quando decidem por prosseguir com a vida acadêmica - com a realização de cursos profissionalizantes, cursos de capacitação ou com os custos de sua inserção no ensino superior.

As estratégias que lançam mão para permanecerem na escola pode sugerir que esses jovens entendem como é importante a continuidade e conclusão dos estudos, seja para uma melhor colocação no mercado de trabalho, para a aquisição de conhecimentos que possibilitem um olhar crítico ao mundo social ou para darem continuidade às etapas da escolarização através do ensino superior.

Para Maria Rosa, permanecer na escola significa adquirir habilidades para realizar o sonho de estudar filosofia e história e, assim, tornar-se professora. Essa jovem relata já ter perdido o ano letivo três vezes: *“dois anos perdi por mudar de bairro e cidade no meio do ano (era quinta série as duas vezes), e o outro eu parei de estudar para trabalhar (no primeiro ano, acho que fui um mês só de aula)”* (Extrato da entrevista, 2020).

Pergunto a Maria Rosa as razões da mudança de bairro e cidade e a mesma expõe: *“De bairro foi por conta do meu pai, que batia na minha mãe e se a gente se metesse ele batia na gente também, aí como nós já estávamos maior, minha mãe decidiu separar e ir para um bairro mais distante”* (Extrato da entrevista, 2020). A mudança de cidade deu-se devido ao medo de represálias ao irmão mais velho que, apesar de menor de idade, foi preso durante 6 meses, *“quando ele saiu como muitos dos meninos que ele andava morreram pela polícia, minha mãe achou melhor a gente ir para outra cidade, ficamos um ano e aí como não conhecíamos ninguém e não tinha emprego lá, a gente voltou para feira.”* (Extrato da entrevista, 2020).

Por conta dessas ocorrências desestabilizantes, Maria Rosa precisou parar com os estudos e começou a trabalhar para ajudar a mãe nas despesas domésticas. Antes da pandemia, a jovem trabalhava numa creche, onde cuidava de crianças e fazia o almoço; fazia faxina em domicílios em alguns finais de semana e em certos feriados cuidava de uma idosa. Daí a distorção série/idade que demarca a trajetória escolar dessa jovem circunscrita por uma trajetória social, familiar e econômica labiríntica e vulnerável.

Quando pergunto quanto às estratégias e esforços empreendidos por ela para continuar os estudos, a jovem declara: *“A minha maior dificuldade é precisar trabalhar. Enquanto eu conseguir levar, ir estudando, conseguir um emprego de meio turno, eu continuarei estudando”* (Extrato da entrevista, 2020).

Para Maria Flor, que quer ser Enfermeira e entende que a escola é o caminho para conseguir alcançar esse sonho, as estratégias de permanência nesse espaço perpassam por conciliar os estudos à vida de mãe e dona de casa. A rotina relatada por ela sugere que sobra pouco tempo para dedicar-se ao cotidiano escolar:

Acordo , tomo banho faço minhas coisa ageito, meu filho, dou café , boto ele pra assistir , daí limpo a casa , ajudo minha avó fazer comida , aí , espero dar 12 horas dou banho nele dou almoço , boto pra dorme , daí o tempinho que ele dorme minha avó também tá descansando e eu pra ocultar a mente vou malhar um pouco , ele acorda dou merenda ele vai brinca , com os brinquedos, espero dar 17:00 dou banho , ele assisti de novo , espero da 18:30 dou o café, ele fica assistindo até 20:00 e coloco pra dorme e vou estudar um pouco depôs, assisto um pouco ou fico no celular e vou dorme.⁵ (Extrato da entrevista, 2020).

João é um jovem que, também, ajuda a compor a estatísticas dos que precisam combinar uma rotina de estudos com o trabalho para a própria subsistência. Trabalha numa loja durante o período da manhã. Para ele o estudo é uma forma de alcançar o sonho, ainda incerto, de ser policial. Quando pergunto se há alguma coisa que o atrapalha de permanecer na escola e quais as estratégias usadas por ele para essa permanência, João, num discurso meritocrático, ignora sua condição de jovem trabalhador e por isso responde com um tom de auto culpabilidade: “*Só a preguiça as vezes kkkkk, fora isso nada atrapalha. Rapaz, nada dificulta, o problema é q eu nn gosto de estudar kkkkkkkk*” (Extrato da entrevista, 2020). Aquilo que ele chama de preguiça sugiro refletirmos como cansaço, devido a uma meia jornada de trabalho antes do período intenso das aulas.

Pensar que nada atrapalha a sua permanência na escola - sendo ele um jovem que precisa, obrigatoriamente, harmonizar a rotina de trabalho e estudo - é um pensamento ingênuo e sem criticidade. Com esse discurso João individualiza sua condição e demonstra falta de consciência quanto às desigualdades a que é exposto.

O que motiva José a permanecer na escola é a certeza de que no futuro precisará do ensino médio para ingressar no curso de Direito. Para ele o desafio de frequentar e permanecer na escola é o da falta de segurança urbana e falta de vontade em estudar: “*Acho que o único "desafio/problema" é o perigo quando estou indo para o colégio, por conta das ruas estarem vazias pelo horário e ser assaltado ou algo do tipo. [...] Creio que meu único desafio em questão a isso é o gostar de estudar, pois não sou muito focado*” (Extrato da entrevista, 2020). Quando pergunto a razão dessa falta de foco, o jovem se auto responsabiliza: “*Não gosto de estudar*”. Insisto, para fazê-lo refletir, e pergunto se a escola não é interessante para ele.

⁵ Essa rotina descrita por Maria Flor é a vivida durante a fase sem frequentar a escola devido ao período de isolamento social. Por isso não há menção sobre o período em que passa em sala de aula.

Novamente a resposta gira em torno de um processo individualizado: “*Não é que não seja interessante, só não tenho tanto foco*” (Extrato da entrevista, 2020).

Os discursos de João e José sugerem certa incerteza quanto ao sentido da escola. José quer fazer o curso de Direito, sabe que para isso precisa estudar, mas segundo ele, falta-lhe “foco”. João, alega “preguiça” como elemento impeditivo para maior empenho nos estudos. Sugiro discutirmos aqui a crise de sentido da escola pública relatada por Barroso (2008). Para esse autor, as promessas de que uma escolarização mais ampliada pode possibilitar uma ascensão social constitui-se como uma das variáveis de origem da tão propagada “crise da educação”, termo usado para referir-se a tudo aquilo que a “educação escolar não é e deveria ser.”

Nesse sentido Barroso (2008, p. 36) lança um questionamento: “Afinal, o que a instituição escolar universalizada assegura às novas gerações que são obrigadas a frequentá-la?”. Esse questionamento impulsiona a refletirmos sobre aquilo que esse autor chama de paradoxo. Se de um lado observa-se um desencanto com a escola, de outro a mesma é colocada como condição inquestionável e necessária para a garantia de acesso a bens e serviços, que parece só ser possível acessar por meio do cumprimento das etapas da escolarização formal.

Citando Canário (2004), Barroso (2008) alerta que as concepções de aprendizagem vinculadas no interior das escolas muitas vezes encontram-se desconectadas em relação ao tempo/espço de pensar e agir. Para os progressistas, a crise de sentido da escola estava no fato de suas ações estarem amparadas pelo passado; para os conservadores, essa crise se dava em decorrência da massificação do ensino, que trouxe para os bancos das escolas uma diversidade cultural diferente da naturalizada e valorizada; para a esquerda ortodoxa, a crise tinha suas raízes na escola burguesa, responsável por reproduzir as desigualdades e por alimentar ideologias diferentes às das classes trabalhadoras.

As lentes através das quais cada um olha e pensa sobre a crise da escola consegue apenas fazer com que se constate que “crises se sucedem a cada nova 'solução' pedagógica que se inventa” (BARROSO, 2008, p. 46). E assim, elas mudam ao sabor do tempo/espço, deslizam entre as dificuldades de acesso à escola; as dificuldades de adaptação aos conteúdos selecionados socialmente como necessários; a falta de qualidade no ensino considerado precário e insuficiente para garantir ao seu público o mínimo de conhecimento que os habilite à uma inserção ativa, produtiva e autônoma à vida social.

Assim, permanecer na escola, em especial na escola pública, é um desafio enfrentado cotidianamente. Se pensarmos na população jovem e em sua permanência no ensino médio, some-se à essa “crise da escola” as crises que são inerentes à trajetória juvenil, as incertezas

quanto ao futuro, a precariedade das vivências do presente e concordaremos com a percepção de Barroso (2008) de que a “crise da escola” penaliza os jovens de tal forma que até para o mercado de trabalho esse aluno entra desqualificado, uma vez que seu currículo não apresenta definições claras quanto ao papel formativo dessa etapa da escolarização.

Parece que simplesmente acessar a escola – questão ainda tida como imprescindível para que alguns consigam atingir a ascensão social – não é condição que assegure, em si, os ativos necessários para essa qualificação. Não se pode negar que os suportes dos quais esses jovens dispõem e que, por vezes, estão para além do espaço escolar, são essenciais para que seja possível pensar e arquitetar suas projeções futuras. Aos jovens desse estudo, esses suportes se materializam a partir da crença em si mesmos, da figura dos pais e familiares, com os quais contam, para que as condições de vulnerabilidade não os impeçam de continuar sonhando.

4.2.4 Suportes e Estruturação dos Projetos de Vida entre os Jovens Estudantes

É comum, ao falarem sobre si, que os jovens tragam uma abordagem quanto ao futuro, estando esse sempre atrelado ao sonho da estabilidade financeira para uma condição de vida com maior dignidade. Quando são convidados a se apresentarem, a falarem de suas características pessoais, parece uma regra que se apresentem como alguém que projeta, alguém que vive o tempo presente como preparação para o futuro.

Embora pareça que classifiquemos todas as trajetórias de jovens pobres vulneráveis socialmente, como se fosse um acontecimento igual para todos e em todos os espaços, os resultados do estudo de Oliveira (2015) demonstram que mesmo fazendo parte de uma classe social semelhante, as condições de vida desses jovens não são iguais. Isso se deve às famílias com perfis diferentes, instituições comunitárias e outras constituídas como rede de apoio que se estende para além da escola, possibilitando, por exemplo, que alguns desses jovens possam apenas estudar, enquanto outros têm que se desdobrar entre os estudos e o trabalho, adotando estratégias variadas para manterem-se na escola.

As projeções desses jovens estão pautadas a partir da esperança de um futuro melhor. Em suas declarações explicita-se a ânsia por mudança da condição social do presente. Ao perguntar quanto aos planos para quando concluírem o Ensino Médio, peço que eles se imaginem daqui a 5 anos. Onde estariam? O que estariam fazendo? Recebo as seguintes respostas: *“Eu imagino estar na faculdade, na minha própria casa, com os meus amigos e vivendo a vida” (João); Estarei formada, feito o meu curso, trabalhando na área que é meu*

sonho, e com minha casa e o meu transporte dando o melhor a meu filho” (Maria Flor, extrato da entrevista, 2020).

Provavelmente terminando a faculdade, acredito que ainda morando com minha mãe ou talvez em São Paulo com minha irmã ou em Belo Horizonte com minha tia (são opções que estou estudando), e é isso, eu me imagino fazendo faculdade ainda, trabalhando em algo para me manter. (Maria Rosa, extrato da entrevista, 2020).

Depois que sair do colégio planejo fazer uma faculdade (provavelmente de direito, ainda estou pensando), creio que morando na minha própria casa, acho que sozinho, espero que trabalhando para ir atrás dos meus objetivos. (José, extrato da entrevista, 2020).

Pergunto a João: “O que seria ‘vivendo a vida’ para você?” e obtenho dele a seguinte resposta: “*Seria tipo viajar, curtir, me envolver com pessoas, sair com os meu amigos. E por aí vai*” (Extrato da entrevista, 2020).

Notem que, com exceção de Maria Flor, todas as projeções dos jovens, colocam-se como uma condição de incerteza. E, assim, usam expressões como “provavelmente”, “creio que”, “acho que”, “imagino que”, “espero que”. Embora seja uma projeção a curto prazo, visto que peço para pensarem em uma linha de tempo de apenas 5 anos, ainda assim permanece a dúvida. Não saber o que lhes acontecerá em tão curto prazo parece ser uma condição comum para a juventude circunscrita por condições de fragilidade familiar, social e econômica. Nesse aspecto, parecem ter noção de que não podem arquitetar seus projetos dentro de uma condição linear.

Maria Rosa evidencia essa incerteza ao declarar que, provavelmente, ainda estará morando com a mãe ou precisará migrar para outras localidades, onde relata haver o suporte de familiares, mas ainda assim terá que continuar trabalhando para se manter e cursar a faculdade que deseja. Na narrativa de José tudo é permeado pela incerteza. A faculdade que fará, com quem estará morando, a inserção no mercado de trabalho, sendo essas condições colocadas por ele como imprescindíveis para que possa correr atrás dos seus objetivos. Não diferente, o discurso de João permanece no campo do imaginário. Ele imagina estar na faculdade, em sua própria casa e gozando de vivências comuns à juventude.

Aquilo que João declarou como “vivendo a vida” se apresenta, por vezes, como colocações pouco prováveis de serem experienciadas com a intensidade imaginada, o que se deve às limitações do campo de possibilidades desses sujeitos. Viajar, sair com os amigos, socializar com outras pessoas são, por vezes, atividades que requerem certo investimento financeiro aos quais, nem sempre, esses jovens dispõem.

Mesmo a incerteza quanto ao futuro sendo uma condição natural quando tratamos da categoria juventude, pesa sobre os jovens com características como os que compõem esse estudo, condições que acirram ainda mais essa contingência. Serem pobres, estudantes de escola

pública, pardos, negros e de descendência indígena inscreve esses sujeitos em um campo de possibilidades limitado, tornando a estruturação de seus projetos de futuro mais labiríntica se pensarmos em jovens inseridos em conjunturas mais favorecidas.

A única que faz as declarações com convicção sobre onde estará e o que estará fazendo é Maria Flor. Para ela, é certo já ter finalizado sua faculdade de Enfermagem, já estar inserida no mercado de trabalho e ter conseguido através dessa inserção sua casa e transporte próprios e melhores condições de vida para seu filho.

Ainda que otimista, os planos de Maria Flor me levam a questionar se esse posicionamento não está inscrito muito mais no campo dos desejos abstratos do que em projeções estratégicas propriamente ditas. Mesmo sabendo que os projetos de vida não possuem uma dinâmica precisa e linear, conforme afirma Schutz (1979), não é possível os desvincular da noção de tempo. Para uma aluna do segundo ano do Ensino Médio, pensar que num período de apenas cinco anos já terá alcançado tudo aquilo que ela relata, sugere falta de compreensão quanto ao tempo necessário para tais conquistas.

Sobre os projetos de futuro minhas reflexões voltam-se ao trabalho de Alves e Dayrell (2015), no qual os autores tipificam os projetos de futuro com base na maneira como os jovens os elaboram. E assim, temos os projetos que são elaborados de forma mimética, hipomaníaca, os projetos estratégicos, os de recusa e ainda os jovens que os autores classificam como os fora de projeto. Todas essas classificações já foram anteriormente conceituadas.

Ainda dentro das análises sobre as diferentes estratégias de projeção de futuro entre os estudantes em situação de vulnerabilidade social, tento tecer minhas análises dentro da linha classificatória dos autores supracitados. Posso adiantar que os projetos de vida desses jovens estão vinculados ao futuro. É para esse tempo que direcionam todos os esforços do presente, porém vivenciando um presente muito frágil, atravessado pelas desigualdades acirradas pela pandemia.

Para Maria Rosa, Maria Flor e José, a inserção no ensino superior vai possibilitar melhores colocações no mercado de trabalho e, a partir disso, concretizar sonhos como o da casa própria para si e para suas famílias. Ao que parece, as etapas da escolarização são apreendidas por esses jovens como um processo de instrumentalização com cunho utilitarista, por meio do qual será possível ascender socialmente.

Em Maria Rosa e José, os sonhos extrapolam os dos bens materiais palpáveis, esses revelam sonhos mais ampliados e o anseio por conhecer novos países e culturas. Nas declarações desses dois jovens percebemos que o sonho de ir para outros países pode se

enquadrar no tipo de projeto que Alves e Dayrell (2015) chamam de estratégicos, uma vez que esses jovens sabem o que querem e organizam suas condutas para o alcance desses.

Ao declarar que deseja conhecer Amsterdã, a Grécia e a Disney, Maria Rosa deixa claro quais são suas metas ao conhecer esses países e José entende que para conhecer e permanecer nos Estados Unidos precisa dominar o idioma e por conta disso já “treina o inglês”. Para Schutz (1979), a arquitetura dos projetos estrutura-se a partir das vivências que se estabelecem no presente ou se estabeleceram no passado e guardam forte relação com o tempo futuro. O futuro guarda, para esses jovens, a esperança de “uma vida mais digna”, como relata Maria Rosa, que tem como projeto de vida também lançar um livro com seus textos.

Eu acredito que o mínimo que todos precisam para viver bem, uma casa própria, ter estabilidade financeira, comer bem (verduras, frutas, essas coisas), morar bem, poder ter uns momentos de lazer básico (tipo viajar para lugares próximos mesmo, etc), cuidado com a saúde, viver e não só trabalhar, trabalhar para sobrar dinheiro no fim de mês e não trabalhar sabendo que o dinheiro não vai cobrir todas as contas. Acredito que isso é o mínimo que todos merecemos né. Dignidade, trabalhar sim, mas ter tempo de viver também. (Extrato da entrevista, 2020).

Nas declarações de João encontramos certa instabilidade em relação aos seus projetos de futuro e usando as classificações de Alves e Dayrell (2015) talvez possa inserí-lo no grupo dos fora de projeto.

Meus planos no momento eu nn tenho sabe, mas oq eu quero mesmo é ser feliz e em questão a sonhos eu só tinha o de ser policial e meio q tá mudando kkkkkk”. Ao mesmo tempo que diz que deseja ser policial, o jovem faz a seguinte declaração: “Eu acho que tenho vocação para alguma outra coisa menos ser policial kkkkk. (João, extrato da entrevista, 2020).

Quanto à narrativa de querer ser feliz, pergunto a João o que ele acha que precisa para isso e obtenho dele a seguinte resposta: “Rapaz isso aí eu nn sei dizer” (Extrato da entrevista, 2020). As condições de vida dos jovens são, por vezes, tão incertas que para eles é difícil estruturar projeções. São obrigados a viver o tempo presente, simplesmente, porque o futuro é para eles um tempo/espaco para o qual não é possível fazer conjecturas.

A forma como esses quatro jovens colocam-se em relação a seus projetos de futuro, ratifica que nem todos pautam suas condutas da mesma forma. Embora inscritos em situações semelhantes quanto à condição de vulnerabilidade social, esses jovens apresentam peculiaridades quando pensam em seu futuro e quanto aos planos que fazem para esse tempo. Enquanto para João pensar no futuro é pensar em si próprio, no seu bem-estar, nas suas relações de amizade e em vivências voltadas para seu benefício próprio, para Maria Rosa, Maria Flor e José interessa um futuro em que tenham possibilidades de tirar as famílias da condição econômica de carências na quais estão inseridas.

José ainda estende os seus projetos para além do seu círculo familiar, pois quando fala de futuro, ele afirma “*O futuro significa ter idéias inovadoras que possam não só me ajudar, mas ajudar pessoas que necessitem*” (Extrato da entrevista, 2020). Para esse tipo de projeto, Damon (2008) cunhou o termo “projeto vital”, fazendo menção aos projetos que são direcionados a ajuda ao próximo, à comunidade, com vistas a superar determinadas carências.

Ao falarem sobre futuro aflora a crença no poder da escolarização, em especial da inserção no ensino superior, como imprescindível para migrarem das condições de vulnerabilidade às quais estão expostos. Também é possível notar, a partir de suas declarações, que contam com o apoio da família – que se estende para além da figura dos pais -, de amigos, e de sua própria figura.

Para Martuccelli (2007), esses elementos de suporte/apoio podem tornar as trajetórias dos jovens menos incertas quanto ao alcance daquilo que almejam e esses se constituem por elementos de natureza material (família, escola, igreja, comunidade, dentre outros), bem como não materiais (crenças, recursos virtuais, idealizações sobre si, etc.). Esses recursos podem ajudar a fortalecer o campo de possibilidades desses jovens, conferindo-lhes ativos para a busca de maior autonomia em relação ao futuro.

As colocações de Maria Rosa, Maria Flor, João e José ratificam a classificação de Martuccelli (2007) quanto aos suportes. Nas escritas desses jovens percebemos esses elementos a partir de sua estrutura não material como a crença de que podem, por si mesmos, alcançar seus desejos e sonhos, por meio do auto esforço e da fé, mas não há dúvida de que são os elementos materiais que aparecem com maior recorrência como suporte para que esses jovens possam estruturar seus projetos de futuro.

Quando pergunto aos mesmos como acham que podem alcançar os projetos de futuro relatados por eles, se têm alguma dificuldade para o alcance desses projetos, obtenho as seguintes respostas: “*Indo atrás deles abrindo mão de alguns gosto, alguns acomodados e o que mas mim ajudaria mesmo e um emprego, porém nessa pandemia tá difícil, e meu filho só tem dois anos e não tenho com quem deixar*” (Maria Flor, extrato da entrevista, 2020); “*Simplesmente me esforçando, acho q nn tem nada q me ajudaria e a minha dificuldade talvez seja eu mesmo*” (João, extrato da entrevista, 2020); “*Creio que empenho para correr atrás dos meus objetivos. Apoio dos meus pais. Em relação a dificuldades acho que o único problema iria ser as despesas financeiras*” (José, extrato da entrevista, 2020).

Eu acredito que estudando, tendo uma facilidade de socialização (comunicação é algo muito importante ultimamente), e acredito que as dificuldades é a questão da baixa oportunidade q negros e classe baixa enfrenta no Brasil. (Maria Rosa, extrato da entrevista, 2020).

Ser jovem no contexto atual está longe de se constituir uma tarefa simples ou puramente prazerosa. As colocações anteriores já explicitaram o quão incerto tem sido o cenário que circunda a existência juvenil. Não só o cenário incerto, mas a falta de habilidades para traçarem suas estratégias com vistas ao alcance dos seus projetos de vida, é também outro potencial fator de insegurança. Esse cenário demanda um novo tipo de formação que, para Klein e Arantes (2016), precisa fazer parte das atribuições da escola contemporânea no sentido de proporcionar novas experiências, que junto com outras instituições socializadoras e formativas auxiliem esse público a pensar em estratégias possíveis de alcance dos seus projetos vitais

Os jovens descrevem percepções bem meritocráticas quanto aos recursos que precisam para o alcance de seus projetos. Parece que já possuem todas as ferramentas necessárias e que só precisam dos próprios esforços para chegarem onde almejam. Desmerecem ou não possuem noção quanto aos suportes que possuem e dos quais necessitam para o alcance dos seus projetos de vida.

Apenas em Maria Rosa, quando essa desabafa sobre a falta de oportunidade para negros e pobres no Brasil, encontro uma abordagem mais crítica sobre as dificuldades que precisam enfrentar para estruturarem e alcançarem seus projetos de vida. Não estou com essa análise retirando dos jovens a responsabilidade de lutarem por suas projeções futuras, apenas reitero que pesa sobre eles a força da desigualdade social a que estão expostos cotidianamente e as quais impõem limites a uma ascensão social. Sozinhos podem muito pouco.

No sentido de estimulá-los a uma análise sobre a rede de suporte que possuem e que se constitui como elemento indispensável para essa mobilidade social, pergunto com quem ou com o quê contam para alcançar seus projetos de vida: *“Minha mãe e eu mesma”* (Maria Rosa, extrato da entrevista, 2020); *“Minha avó, pq sem ela eu não tenho com quem deixar meu filho, e as vezes quando preciso ela que mim dar uma mãozinha financeira”* (Maria Flor, extrato da entrevista, 2020); *“Com um amigo, e alguns membros da família.”* (João, extrato da entrevista, 2020); *“Meus únicos suportes são minha mãe, minha avó e meu padrasto”* (José, extrato da entrevista, 2020).

Essas respostas podem sugerir algumas contradições ou limitações dos jovens em perceber elementos que se constituem como suportes. Uma análise imediata revelaria um campo de possibilidade bem restrito, mas ao voltarmos às declarações anteriores desses jovens, veremos que os mesmos citaram outros suportes aos quais não fizeram menção diante da pergunta específica sobre esse elemento.

Se voltarmos às classificações de Martuccelli (2007) quanto a natureza material e não material dos suportes, veremos que os jovens desse estudo contam com estruturas que estão

inseridas nessas duas classificações. Como elementos não materiais temos a crença dos mesmos de que podem, por si sós, alcançar o que almejam, bem como, as idealizações que fazem sobre si e sobre seu futuro; quanto aos elementos materiais encontramos nas declarações desses jovens uma percepção limitada, em especial, quanto ao suporte familiar.

Conquanto Maria Rosa não declare sua irmã e sua tia como estruturas de suporte, ao pontuar que conta com elas no sentido de moradia para que possa estudar em São Paulo ou Belo Horizonte, essas são sim figuras de apoio para essa jovem. Mesmo não declarando que os amigos da escola são figuras de suporte para seus projetos de futuro, ao mencionar que a motivação para frequentar a escola vem, por vezes, da relação de sociabilidade que possuem com seus pares, esses constituem-se sim como uma rede de suporte significativa. Ao citarem os puxões de orelha dos professores e a importância da convivência próxima com esses como elemento de motivação para estarem/permanecerem na escola, são, esses professores, peças importantes para a rede de suporte a esses jovens.

Apesar de não aparecer na lista de suportes dos jovens, é perceptível que a escola ocupa lugar dentro desse universo. Mesmo confusos em relação ao sentido desse espaço, parece que os jovens ainda têm a crença de que ali podem encontrar recursos que os habilite à luta pela realização de seus projetos de futuro. Arrisco-me nessa afirmativa, a partir das seguintes declarações: *“No meu ponto de vista a escola ajuda em todos os aspectos.* (Maria Rosa, extrato da entrevista, 2020); *“Eu acho que a escola vai me dar sabedoria e discernimento para que eu possa alcançar meus objetivos”* (João, Extrato da entrevista, 2020); *“A escola é um preparatório para o aluno conseguir futuramente ser independente, e conseguir realizar seus sonhos”* (José, extrato da entrevista, 2020).

Em todo o momento os alunos relatam sentir falta da escola e das vivências que ocorriam em seu cotidiano. Por essa razão, deu-se quase como obrigatória uma abordagem sobre a vivência da pandemia, o afastamento do convívio intraescolar, o adiamento dos planos e as incertezas que esse momento de isolamento social tem trazido.

4.2.5 Escola, Projetos de Futuro e Isolamento Social

Embora não se constitua como objetivo dessa pesquisa, julguei significativo tecer alguns diálogos com os jovens sobre o momento vivido em decorrência da pandemia causada pelo Coronavírus. Como a pesquisa teve início logo em seguida ao processo de isolamento social, comecei o meu contato com os alunos a partir de perguntas sobre como se sentiam, como estavam percebendo esse momento em relação aos seus projetos de futuro: *“Fico em casa, a*

maior parte do tempo assistindo séries. Quanto aos meus planos de futuro. Bom creio que não mudou nada não” (José, extrato da entrevista, 2020).

Quando eu estava com internet, nem sofria tanto com esse isolamento. Mas esses dias sem, tá difícil. Eu uso pra assistir filmes e séries, era o que estava tornando os dias mais suportáveis, agora só com o wpp⁶, eu tô tentando ocupar a mente lendo. (Maria Rosa, extrato da entrevista, 2020)

Dificultou muitas coisas né, mas tudo é da permissão de Deus, creio que melhora pra mim dar continuidade às minhas coisas mas por enquanto vou mim virando em casa nos conhecimentos. E morro de medo, porque como sou separada do pai larguei tudo lá e vim mora com minha avó, que mim criou sabe aí como só com ela e ele, por ele ser pequeno e ela ser idosa moro de medo. (Maria Flor, extrato da entrevista, 2020).

Rapaz pra mim praticamente não existe a quarentena pq eu tô trabalhando todos os dias kkkkk, mas não interrompeu sonho nenhum. Nem tanto. [...] depois que tudo passar, vou voltar pro colégio. Voltar a praticar esportes. Ver meus amigos. Voltar a sair com eles. (João, extrato da entrevista, 2020).

Apesar dessas respostas serem de junho de 2020, passados quase três meses do início de isolamento social, parece que esses jovens ainda não dimensionavam sobre as consequências desse período que se alonga para quase um ano. Com isso, além de todas as consequências nefastas desse ocorrido, temos um ano letivo perdido – devido à suspensão das aulas em decorrência do isolamento social imposto pela pandemia da COVID 19 -, sem previsões de quando retornaremos à normalidade de nossas vidas acadêmicas, sociais, laborais.

As respostas explicitam o que esses jovens têm feito para se distraírem, como passam seu tempo, do que sentem falta. Naquele momento, ainda não demonstravam preocupação quanto à repercussão desse isolamento em sua vida acadêmica e muito menos em seus projetos de futuro.

Julgando que seria mais cômodo para eles se expressarem através de outros meios, pedi que dedicassem um tempo a escrever uma carta sobre esse momento da pandemia. Sugeri que falassem sobre o que pensam sobre o vírus, como o isolamento os afetou em sua vida social, escolar, familiar, o que mudou em relação aos planos para o futuro. Abaixo apresento as cartas escrita por Maria Rosa, Maria Flor e José.

João não se sentiu à vontade para escrever a carta. Quando perguntei a ele se havia conseguido finalizar ele respondeu que não e se justificou: *“Abalado psicologicamente e exausto fisicamente. O trabalho tá um corre esses tempos. E meu coroa tá de covid. Tô preocupado com ele”* (extrato da entrevista, 2020). Assim como na família de João, na família de José também houve casos de infecção pelo Coronavírus em dois de seus irmãos. Os jovens relatam que não houve maiores complicações devido à doença.

⁶ Abreviatura utilizada pela jovem para referir-se ao aplicativo *WhatsApp*.

Tentarei ao longo das análises das cartas, expostas abaixo, refletir sobre a vida social desses jovens, sua relação com a escola e com seus projetos de futuro em tempo de pandemia.

Como eu deveria começar uma carta destinada a você? Com certeza começar com o famoso "querida (o)" não é o ideal, porquê, não me leve a mal, mas de querida você não tem nada. Confesso que nunca imaginei que te conheceria tão precocemente, sério, para mim você era algo muito distante e eu imaginei que caso eu vinhesse a te conhecer não seria um vírus de "gripe" e sim algo mais emocionante tipo uma pandemia zumbi, eu sei, eu sei, muitooo fora da realidade, mas era isso que eu imaginava. Tenho que confessar que conviver com você está cada vez mais difícil, geralmente eu jamais falaria isso a alguém, mas é que realmente eu e todo um povo já estamos esgotados com sua presença. Sempre inventei desculpas para não sair, embora eu goste de sair, mas você conseguiu tirar o mínimo de vida social que eu tinha e não, não é algo bom, eu gostava da minha rotina de trabalhar e estudar, ir pro colégio era minha válvula de escape, ir na praça, teatro e justamente esse ano que eu estava tão focada no agora e no futuro, você conseguiu tirar minha vontade, minha animação. Os dias estão totalmente monótonos e eu odeio monotonia, obrigada. Eu sempre me pego ansiosa para as volta as aulas pós férias de dezembro, agora então, estou explodindo de ansiedade, quero e preciso do meu normal de volta, se tem alguma coisa positiva em você é que você me fez cansar das redes sociais (e nesse momento não é positivo, pq isso tá me afastando das pessoas, eu não nasci pra ter contado por celular, eu nasci e eu preciso do calor humano, entendo que tem gente que vive relativamente bem sem muito contato pessoal, mas eu definitivamente não!). E a única coisa que quero muito depois que você decidir partir é meu emprego de volta (claro) e com certeza, eu quero muito é que quando as aulas voltarem essa distância não tenha realmente distanciado as pessoas. E a você, só quero dizer: bye, bye, sem o "até breve" (Maria Rosa, extrato da entrevista, 2020).

Maria Rosa inicia seus escritos, expondo sua insatisfação com a presença do vírus em nosso meio e com o isolamento social que ele tem causado. Relata da dificuldade de aceitar essa situação que lhe furtou os poucos momentos de convívio social, como ir ao trabalho, à escola, à praça, ao teatro. A jovem relata que frequentar a escola era sua “válvula de escape”. Expõe que esse era o ano (2020) de seu maior foco no presente e no futuro.

Para alguém que trabalha um turno, aos finais de semana e em alguns feriados, a escola deve configurar-se como espaço de socialização que lhe permite vivências não tão frequentes em outros tempos/espacos. Talvez seja lá que Maria Rosa consiga experienciar sua juventude, limitada pela necessidade da inserção precoce ao mercado de trabalho.

Comenta que, apesar de entender a importância desses recursos para a comunicação, em especial nesse período, está cansada das redes sociais e teme que a distância a qual estamos submetidos possa se tornar uma prática comum na vida das pessoas. Finaliza a carta descrevendo sentimentos que creio são comuns a todos nós diante dessa situação: ansiedade, tristeza, incerteza, em especial quanto ao trabalho do qual foi afastada devido à pandemia.

Meu Deus, essa pandemia está por de mas, cada dia ficar pior, queria tanto que isso tudo acabasse, que esse caos, foi tudo logo esquecido, um vírus que chega na vida do ser humano sem nem mesmo a gente espera. Minha tia evangélica, e nem de dentro de casa saía, pegou o vírus, deu parada cardíaca, e meu pensamento é só de

mizericórdia. Uma pandemia que atingiu o mundo, a sociedade, a vida de todo mundo e eu pensando e vou terminar meus estudos e ir logo em busca de meus sonhos, mas Deus sabe de todas as coisas, eu creio que um dia vou poder realizar todos meus sonhos, porque independente, foram parados na escola não podemos ir, não podemos estudar leituras cheios, malmente de casa podemos sair, não podemos ver amigos, sair, se divertir, as vezes mim bate uma saudade de todos os dias ver meus amigos, ver as professoras fala gente silêncio, mas também pelo outro lado penso se as aulas voltarem agente vai correr um risco né porque nem todos vão querer ir e não vai ser a mesma coisa pelo fato que os estudos são todos atrasados. Na realidade irá mudar tudo né pelo fato que foi um ano perdido, vai ser um ano em cima do outro sem férias e os alunos sem entender nada porque professor não vai poder cobrar de aluno conteúdo que não deu. Mas espero que tudo isso acabe logo com fé em Deus. (Maria Flor, extrato da entrevista, 2020).

A escrita de Maria Flor, desnuda ansiedade em relação a questões diversas. Preocupa-se com a família, com as ocupações dos hospitais, com as relações sociais, com a falta de atividades na escola e com o conseqüente adiamento dos projetos de futuro. Mais uma vez aflora no discurso de Maria Flor a crença de que, mesmo adiados, um dia ela poderá realizar seus sonhos, os quais estão atrelados ao cumprimento das etapas da escolarização.

Quanto à escola, expressa um sentimento dual: a vontade de estar entre amigos e professores e de retomar as vivências do cotidiano escolar e, por outro lado, emerge o medo do contágio pelo Coronavírus e de suas conseqüências. A forma como os conteúdos serão tratados é outra questão que causa inquietude para essa jovem. Preocupa-se com a maneira como irão compensar esse ano letivo. Em sua concepção os conteúdos serão ministrados de forma que os alunos ficarão em *déficit* quanto a aprendizagem.

Você chegou e nos surpreendeu e vem causando medo no mundo todo, mas como em qualquer caso de assunto de interesse público, nós vemos diversos casos de pessoas se aproveitando da crise mundial para enganar outras pessoas. Você interferiu não só na minha vida, mas na vida de todas as pessoas causando mudanças no cotidiano e mudanças emocionais principalmente em crianças e adolescentes. Em questão familiar eu criei vínculos mais fortes com outros parentes, escolar e social acabei me distanciando de amigos e deixando de fazer as coisas que eu gosto. Apesar de estamos vivendo uma crise mundial isso não mudou meus planos para o futuro. Em como o vírus está interferindo no ensino escolar, pois nem todos estão tendo aulas online e nem mesmo exercícios para fazer em casa. Sinto falta do colégio, principalmente de algumas aulas e professores. Imagino que não voltará ao normal, que não será como antes, os alunos não vão poder mais se juntar nos intervalos para conversar e nem todos irão marcar presença no colégio. (José, extrato da entrevista, 2020).

José dá ênfase às relações de sociabilidade. Para ele esse isolamento possibilitou uma aproximação com alguns familiares, ao passo que, em relação à escola e às convivências sociais, houve um distanciamento que o restringiu de se relacionar com seus pares. Relata sentir falta da escola e preocupar-se com os conteúdos e com o formato que a escola adotará após esse período pandêmico. As declarações desse jovem/aluno, sugerem que a escola e as relações de convivência em seu espaço não voltarão à estrutura anterior ao isolamento social. Conquanto,

na carta declare que nada mudou quanto aos seus projetos de futuro, em um dos últimos momentos de nossos diálogos, pergunto a José se a pandemia mudou os seus projetos de futuro “*Sim, queria conhecer outros estado, mas com essa pandemia n dá*” (Extrato da entrevista, 2020).

A preocupação dos jovens quanto às estratégias que a escola adotará para compensar a perda do ano letivo e de como os conteúdos serão ministrados, revela que esses jovens têm consciência quanto à importância do cumprimento desse currículo para que estejam, então, preparados para as demais fases da escolarização e, também, mais capacitados para a inserção ao mercado de trabalho.

A ansiedade pelo futuro leva Maria Rosa a pensar em optar pelo CPA⁷, como estratégia para acelerar o processo de conclusão do Ensino Médio, para que possa se inserir no ensino superior e no mercado de trabalho com maior capacitação. Embora ansiosa por concluir o Ensino Médio, a jovem faz a seguinte declaração quanto ao processo de CPA:

Eu não acho que é a opção mais viável, por conta de assuntos que vou perder, e pra fazer faculdade vou estar muito atrasada. Mas, se eu perder esse ano (que já é um ano perdido) eu vou terminar o ensino médio com 21 anos. A maioria dos empregos contratam o dia todo e tem que ter no mínimo o ensino médio completo, e eu não posso ficar mais dois anos sem trabalhar. O CPA adiantaria isso, talvez, mas não sei se é a melhor opção. (Extrato da entrevista, 2020).

Passado algum tempo, ficou difícil estabelecer mais algum diálogo com os alunos. Mostravam-se resistentes a dar continuidade às nossas conversas. Consegui obter desses ainda uma declaração com a qual gostaria de finalizar esse capítulo. Lancei a seguinte pergunta: O que te motiva a acordar todos os dias e continuar lutando? “*Esperança, esperança de que toda a luta valerá a pena futuramente*” (Maria Rosa, extrato da entrevista, 2020); *Rapaz kkkkkkkkkkkk. Trabalhar pra ter dinheiro e sair com meus amigos*” (João); “*A vontade de ter minha independência*” (José, extrato da entrevista, 2020).

Haa, pra mim só de amanhecer viva já e uma vitória. Mas melhor ainda e acorda e sabe que mesmo devido tristeza, alegria, necessidade tenho que lutar até porque eu tenho um filho pra criar e sonhos a serem realizado e tudo isso precisa vim de mim, então minha fé em o meu insentivo pra lá na frente eu engrandecer a minha gratidão. Preciso termina logo os estudos. Pra ter a ficha. Pra arrumar trabalho. (Maria Flor, extrato da entrevista, 2020).

Embora a condição juvenil seja marcada por frequentes descontinuidades e pelo estatuto da contingência, as incertezas desse momento parecem preocupar esses jovens. A

⁷ Consiste em um exame oficial para quem precisa recuperar os anos de estudo perdidos. Pode-se concluir o ensino fundamental e médio, com a realização de algumas provas elaboradas com base em conteúdos específicos e, se aprovado, adquirir o diploma.

descontinuidade nas relações sociais, nos processos da escolarização formal, na inserção e permanência no mercado de trabalho acirrou a preocupação com o futuro que, ainda que incerto, no imaginário desses jovens estava sendo construído com base na continuidade dos estudos e em uma possível inserção no ensino superior.

Os resultados demonstram que estamos diante de uma condição juvenil singular. Embora os jovens demonstrem constante preocupação com futuro vemos que esses conseguem, de alguma forma, vivenciar a juventude graças aos suportes que lhes são dispensados ao longo de suas trajetórias. Essas são circunscritas por suportes que se personificam por meio da escola, de seus familiares e da crença em si e no que projetam para si mesmos, diminuindo, com isso, o estreitamento do campo de possibilidade comum a jovens em condições vulneráveis.

Num contexto marcado pela crise da escola e pela falta de certeza de que os processos da escolarização formal possam garantir inserção qualificada ao mercado de trabalho e consequente mobilidade social, ainda se avista, na percepção desses jovens que a escola se inscreve como lugar significativo em suas vidas. Seja como espaço de socialização ou de suporte para o alcance de seus projetos, esses jovens ainda encontram motivações para estarem/permanecerem na escola e depositam nela a crença de poder conseguir os ativos para uma formação crítica e social que os habilite à tão buscada mobilidade social.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção desse estudo foi trazer à tona características de uma parcela da juventude que pode ser comum a outros cenários e por meio dessas promover discussões e análises que visem refletir sobre a condição dos jovens das classes menos favorecidas como sujeitos de direito, que possuem projetos para um futuro com um campo de possibilidade mais alargado e que lhes possibilite o acesso aos bens e serviços que compõem o entorno dos jovens de classes mais favorecidas.

Se pesquisar jovens não se constitui em si uma tarefa fácil, pelas razões já anteriormente mencionadas, essa complexidade se intensifica quando estamos diante de jovens circunscritos por condições de vulnerabilidade social e que vêm seus sonhos e projetos interrompidos ou adiados devido à ocorrência de uma pandemia. O isolamento social aflorou ansiedades e acirrou ainda mais as incertezas quanto ao futuro, em especial quando nos referimos a jovens do ensino médio, que demonstram pressa para encerrar essa etapa da escolarização, processo que, para eles, significa a chance de uma colocação menos precária no mercado de trabalho ou a inserção ao ensino superior, onde acreditam estar a chave para a tão sonhada ascensão social.

Embora a pesquisa tenha ocorrido durante a pandemia e o afastamento dos jovens da escola, a entrevista aconteceu num período ainda muito recente desse isolamento social, sendo assim não foi possível perceber o efeito da pandemia na vida desses jovens. Porém é possível levantar a hipótese de que com o tempo pandêmico de afastamento da escola - estamos a um ano e seis meses envolvidos nesse processo - ameaça os projetos de futuro dos jovens, com um futuro ainda mais incerto uma vez que estamos falando de jovens que demonstram urgência para a finalização do ensino médio devido à necessidade de inserção ao mercado de trabalho e ao ensino superior.

Os dados do questionário, revelaram que estamos sim diante de jovens com características vulneráveis e com um campo de possibilidades restrito diante das condições descritas: baixa renda familiar; pais e mães com trabalhos dentro do campo da informalidade; a vivência com familiares com doenças mentais e alcoolismo; falta de participação da família em sua vida escolar; proximidade com pessoas que fazem ou fizeram uso de drogas ilícitas e bebidas alcólicas; a vivência da maternidade na adolescência; insegurança no bairro de moradia; distorção série idade; conciliação de trabalho e estudo, dentre outras.

No entanto, as entrevistas deslindam que mesmo diante de tais condições, esses jovens possuem suportes que os ajudam a perseguir um futuro que os leve a uma condição diferente daqueles que compõem o seu núcleo familiar e social. São esses mesmos suportes que os

possibilitam vivências de sociabilidade com seus pares. Em geral, esses jovens contam com o apoio de seus pais e familiares; da escola por meio da figura de alguns de seus professores e gestores; e com a crença que possuem em si mesmos e em seus esforços elementos capazes de os levar ao alcance daquilo que almejam para seus futuros.

É devido à busca por esse futuro e à importância dessas relações que esses jovens encontram motivação para estar/permanecer na escola. Ainda que inseguros quanto ao papel desempenhado por esta, no imaginário desses jovens alunos esse ainda é um espaço redentor. Motivam-se a estar na escola por acreditarem que esse é um espaço/tempo onde é possível adquirir os instrumentos e habilidades necessários à estruturação de projetos de futuro que visam a melhoria de suas próprias vidas e a de seus familiares. Um espaço/tempo onde se experiencia atividades lúdicas, onde se joga, se socializa; atividades muitas vezes restritas ao ambiente escolar devido à pouca condição de mobilidade urbana. A oportunidade de conviver com seus pares e de tecer com eles redes de relações significativas, a forma como se identificam com seus professores e gestores são também fatores de motivação para a permanência desses jovens/alunos no ambiente escolar.

Tendo em vista tais motivações, esses jovens elaboram diferentes estratégias de permanência no presente, em especial para as vivências do ensino médio. Para tanto, muitas vezes, são obrigados a conciliar trabalho/estudo; maternidade/estudo; atribuições domésticas/estudo. O esforço em conciliar trabalho/estudo é muitas vezes por ser essa a única forma de poder continuar frequentando o espaço escolar, pois mesmo estudando em uma escola pública existem custos que são inerentes ao movimento de estar na escola (o deslocamento, que muitas vezes se dá por transporte público; o investimento em materiais escolares solicitados para a realização de algumas atividades curriculares; dentre outros). Se esforçam para conciliar a maternidade e os afazeres domésticos com o cumprimento das tarefas escolares, tendo em vista o tão sonhado “futuro melhor” para si, para seu filho e seus familiares.

Muitos desses jovens/alunos driblam o cansaço com o qual precisam conviver devido à necessidade de trabalhar e estudar; driblam a falta do capital cultural exigido nos currículos escolares; driblam a fragilidade emocional de uma convivência familiar conflituosa; enfrentam processos de adultização precoce, como o fato de terem que ajudar nas despesas de casa, terem que ajudar a cuidar dos irmãos mais novos, do filho, terem que responder por si próprios dentro da escola uma vez que nem sempre é possível aos pais uma participação efetiva. Parecem tão naturalizados com esse contexto que demonstram pouca consciência sobre os limites que sua condição socioeconômica lhes impõe e, com isso, seguem crenças de que seus próprios esforços são, em si, suficientes para alcançar aquilo que projetam.

Embora percebamos uma falta de consciência crítica quanto às limitações de uma condição socioeconômica menos privilegiada, podendo essa condição representar um entrave para o alcance de seus projetos de vida, esse suporte imaginário, baseado na crença de que tudo podem por meio de sua própria força de vontade, pode conferir a esses jovens motivações para seguirem apostando na escola como praticamente única instituição social a que se sentem pertencentes e no trabalho como condição para realizarem alguns de seus projetos com vistas a superar as situações de vulnerabilidade que os circunscrevem.

Em relação à pergunta norteadora desse estudo que levantou como questionamento: qual a relação entre os significados atribuídos à escola e a construção dos projetos de vida de jovens em vulnerabilidade social no ensino médio? Percebi, por meio de suas escritas, que esses jovens/alunos tecem com a escola relações de grande significado. Sentem-se pertencentes a esse espaço e nele estabelecem laços afetivos com os adultos de referência, com colegas de classe com os quais se identificam devido a uma trajetória marcada pelas mesmas circunstâncias sócio-históricas de exclusão, de luta pela permanência em um espaço que é seu por direito e de busca por melhores condições para a vida adulta.

Preocupam-se com o futuro e com a forma como chegarão a ele. Mostram-se ansiosos não só com as suas realizações pessoais e em benefício próprio, mas com seus familiares, almejando conferir a eles melhor qualidade de vida; maior acesso a bens de consumo e serviço; estabilidade financeira; a possibilidade de dar aos seus filhos maior segurança quanto ao futuro, dentre outras. Desnadam o desejo de superar as condições de vida cheia de limites na qual foram/estão sendo criados, mas ainda sem estratégias muito concretas para efetivá-los. Ainda quando demonstram essa excessiva preocupação com o futuro percebo que esses conseguem, de alguma forma, vivenciar a juventude graças aos suportes que lhes são dispensados ao longo de suas trajetórias. A escola, além de sua função propedêutica, parece cumprir, para João, José, Maria Rosa e Maria Flor, o papel de espaço/tempo destinado às vivências de uma juventude na qual - ainda que atravessada pela necessidade de adultização precoce - é possível sonhar, experienciar e vislumbrar um futuro melhor.

Apesar dos inegáveis avanços sociais ocorridos no Brasil nos últimos anos, ainda assistimos à ineficiência das políticas públicas em superar as desigualdades sociais a que os jovens sujeitos desse estudo estão submetidos. Essas desigualdades afetam diretamente a forma como a juventude é vivenciada. São esses os jovens que chegam ao ensino médio público e impõem novos e constantes desafios à escola. Em sua maioria, jovens que trabalham para usufruir do lazer e do consumo, com um precário nível de escolarização, vítimas da violência urbana, da criminalidade, com acesso ao submundo das drogas ilícitas, pertencentes à uma

configuração familiar fragilizada por condições diversas e estigmatizados por uma estrutura social excludente.

Eis uma temática que não se esgota por meio dessa pesquisa. Se acreditamos tratar-se de juventudes, com características e condições marcadas pela descontinuidade de trajetórias labirínticas, não há como tecer afirmativas conclusivas sobre esse ou outro grupo. A proposta é que continuemos a lançar um olhar sensível sobre esses sujeitos e suas necessidades a partir de suas próprias vozes.

REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA BRASIL. **Brasil tem 24,3 milhões de crianças e adolescentes que usam internet.** São Paulo, 2019. Disponível em: <https://agenciabrasil.etc.com.br/geral/noticia/2019-09/brasil-tem-243-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-utilizando-internet>. Acesso em: 16.03.2021.
- ALVES, M. A. de S. **Juventude e ensino médio:** transições, trajetórias e projetos de futuro. 2016, 218f. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2016.
- ALVES, M. Z.; DAYRELL, J. T. Processos de escolarização de jovens rurais de Governador Valadares-MG: entre sonhos e frustrações. **Rev. bras. Estudos Pedagógicos.** Brasília, v. 97, n. 247, p. 602-618, set./dez., 2016.
- ALVES, M. Z.; DAYRELL, J. T. Ser alguém na vida: um estudo sobre jovens do meio rural e seus projetos de vida. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 02, p. 375-390, abr./jun., 2015.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras.** v. 01, n. 1, p. 18-43, jan./jun., 2008.
- ARAÚJO, E. T. H. et al. Utilização de redes sociais para coleta de dados em produções científicas na área da saúde: revisão integrativa da literatura. **Chía.** Colombia, ano 19, v. 19, n. 02, maio, 2019.
- ARENHART, D. O que move a ação dos indivíduos? Um diálogo com Pierre Bourdieu e François Dubet. **Revista Pedagógica.** Chapecó, v. 16, n. 33, p. 335-348, jul., dez., 2014.
- ARROYO, M. G. Repensar o ensino médio: por que? *In:* DAYRELL, J. A.; CARRANO, P. MAIA, C. L. (Orgs.). **Juventude e ensino médio.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 53 – 73.
- ASSIS, R. V. de. **As sociologias do indivíduo em perspectiva:** Bernard Lahire, Danilo Martuccelli e Jean-Claude Kaufmann. Encontro Anual da ANPOCS(42). **Anais...** Caxambu, Minas Gerais, 2018.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Bairros com mais jovens em Feira de Santana. 2013. Baseado no Censo IBGE, 2010. Disponível em: http://populacao.net.br/bairros-com-mais-jovens-feira-de-santana_ba.html. Acesso em: 13 ago. 2019
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida.** Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BRAGHINI, K. Z.; BONTEMPI JÚNIOR, B. As reformas necessárias ao ensino secundário brasileiro nos anos 1950, segundo a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. **Educação em Revista.** Belo Horizonte. v. 28, n. 03. p. 241-261, set., 2012.
- BRASIL. **Lei nº 12. 852, de 05 de agosto de 2013.** Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Diário Oficial da União. Brasília, 5 de agosto de 2013.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. (1996). *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). **Escritos de educação**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

BOURDIEU, P. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, P. O capital social: notas provisórias. (1980). *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). **Escritos de educação**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. cap. 03.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. (1979). *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Organizadores). **Escritos de educação**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. cap. 04.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. (1992). *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Organizadores). **Escritos de educação**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. cap. 09.

BOUTINET, J. C. **Antropologia do projeto**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CABRAL, D. D. T. S. **Ensino médio na perspectiva de estudantes de uma escola pública da periferia de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2017.

CARRANO, P. Jovens, escolas e cidades: desafios à autonomia e à convivência. **Revista Teias**. v. 12, n. 26, p. 07-22, set./dez., 2011.

CASTRO, L. R. de. Conhecer, transformar(-se) e aprender: pesquisando com crianças e jovens. *In*: CASTRO, L. R. de; BESSET, V. L. (Orgs.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008. p. 21-42.

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M. Jovens em situação de pobreza, vulnerabilidades sociais e violências. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 143-176, julho, 2002.

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M. Juventudes no Brasil: vulnerabilidades positivas e negativas. Trabalho apresentado no Congresso da Associação Latino Americana de População/ALAP (1). **Anais...** Caxambu/MG. 18 – 20 de setembro, 2004.

CASTRO, L. R. de; BESSET, V. L. Pesquisa intervenção na infância e juventude: construindo caminhos. *In*: CASTRO, L. R. de; BESSET, V. L. (Orgs.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008. p. 9-12.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciência humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CORROCHANO, M. C. Jovens no ensino médio: qual o lugar do trabalho? *In*: DAYRELL, J. A.; CARRANO, P. MAIA, C. L. (Orgs.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículo em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 205-228

COSTA, C. G. dos S. **Os sentidos da escola para os jovens do ensino médio**: um estudo na escola Enedina Sampaio Melo. 2017, 226f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Pará. Belém, 2017.

DAMON, W. **O que o jovem quer da vida**. Tradução: Jacqueline Valpasso. São Paulo: Summus, 2009.

DANZA, H. C. **Projetos de vida e educação moral**: um estudo na perspectiva da teoria dos modelos organizadores do pensamento. 2014, 261f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

DAYRELL, J. T. A juventude e suas escolhas: as relações entre projeto de vida e escola. *In*: Vieira, M. M. et al (Orgs). **Habitar a escola e as suas margens**: geografias plurais em confronto. Instituto Politécnico de Portalegre. Escola superior de Educação de Portalegre, 2013. p. 65- 72.

DAYRELL, J. T. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc., Campinas**. vol. 28, n.100, p.1105-1128, out., 2007.

DAYRELL, J. T. A escola como espaço sócio-cultural. *In*: DAYRELL, J. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001. p. 136-161.

DAYRELL, J. T. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**. n. 24, p. 40 – 52, set.-dez., 2003.

DAYRELL, J. T.; CARRANO. P. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. *In*: DAYRELL, J. T.; CARRANO. P.; MAIA, C. L. (Orgs) **Juventude e ensino médio**. Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 101- 133, 2014.

DELORY-MOMBERG, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. Tradução de Anne-Marie Milon Oliveira. **Revista Brasileira de Educação**. v. 17, n. 51, p. 523-536, set., dez., 2012.

DELORY-MOMBERG, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. Tradução de Maria Carolina Nogueira Dias e Helena C. Chamilian. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.32, n.2, p. 359-371, maio/ago., 2006.

DUBET, F. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. **Revista Contemporaneidade e Educação**. São Paulo, ano 03, vol.03, p. 27-33, mar., 1998.

DUBET, F. A.; MARTUCCELLI, D. A socialização e formação escolar. **Lua Nova: revista de cultura e política**. São Paulo, n 40/41, p. 241-266, ago., 1997.

DUBET, F. A. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

FARIA, I. **Viver de arte**: percursos de formação e inserção socioprofissional de egressos de cursos de educação profissionalizante em artes, em Salvador, Bahia. 2017, 292f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2017.

FARIAS, D. da S. **Juventude, escolarização e projeto de vida**: representações sociais dos jovens de Bragança/Amazônia Paraense. 2018, 251f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Pará. Belém, 2018.

FERRARI, G. M. Juventude rural, escola e projetos de vida. 38ª Reunião Nacional da ANPED (38). **Anais...**— São Luís/MA, 01 a 05 de outubro de 2017.

FERREIRA, V. S. Artes e manhas da entrevista compreensiva. **Saúde Soc.** São Paulo. v. 23, n.3, p.979-992, 2014.

FREITAS, M. de F. Q. de. Juventude e vida cotidiana: perspectiva da Psicologia Social Comunitária Latino-Americana. In: CASTRO, L. R. de; BESSET, V. L. (Orgs). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008. p. 62-84.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIOVINAZZO JÚNIOR, C. A. Formação no ensino médio, escola e juventude: preparar para quê? PUC-SP. Reunião Nacional da ANPED (37). **Anais...** Florianópolis, 04 a 08 de outubro de 2015.

GROPPO, L. A. Ação coletiva e formação política: os coletivos juvenis e a ocupação de uma universidade no sul de Minas Gerais. Reunião da ANPED(38). **Anais...** Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência. GT 03. Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos. São Luís, out., 2017.

GONÇALVES, S. da R. V. **Novo ensino médio, quem conhece não aprova**. Reunião Nacional da ANPED (39). **Anais...** Educação Pública e Pesquisa: ataques, lutas e resistência. GT 09. Trabalho e Educação. Universidade Federal Fluminense. Niterói, 20 a 24 de outubro, 2019.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HURTADO, D. H. **Projetos de vida e projetos vitais**: um estudo sobre projetos de jovens estudantes em condição de vulnerabilidade social na cidade de São Paulo. 2012, 170f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **IBGE Cidades**, 2018. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/feira-de-santana/panorama>. Acesso em: 30 ago. 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Indicador apresenta distorção idade-série para ensino fundamental e médio**. Censo Escolar. 28 de fevereiro de 2020. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/indicador-apresenta-distorcao-idade-serie-para-ensino-fundamental-e-medio/21206. Acesso em: 24 set. 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Mulheres são maioria no ensino médio em 73% dos municípios brasileiros**. Censo Escolar, 29 de junho de 2004. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/mulheres-sao-maioria-no-ensino-medio-em-73-dos-municipios-brasileiros/21206. Acesso em 24 set. 2020

IRIART, M. F. S. Trajetória e biografia na travessia da juventude: entre tradição e inovação. Reunião da ANPED (35). **Anais...** Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento:

o Brasil do Século XXI. GT 03. Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos. Pernambuco, out., 2012.

JOSSO, M. C. As narrações centradas sobre a formação durante a vida como desvelamento das formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade. Tradução Eric Maheu. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 17, n. 29, p. 17-30, jan./jun., 2008.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In. BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

KLEIN, A. M. **Projeto de vida e escola: a percepção de estudantes do ensino médio sobre a contribuição das experiências escolares aos seus projetos de vida**. 2011, 232f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

KLEIN, A. M.; ARANTES, V. M. Projetos de vida de jovens estudantes do ensino médio e a escola. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 41, n. 01, p. 135-154, jan./mar., 2016.

KRAWCZYK, N. Uma roda de conversa sobre os desafios do ensino médio. In: DAYRELL, J. A.; CARRANO, P. MAIA, C. L. (Orgs.). **Juventude e ensino médio**. Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 75 – 98, 2014.

LAHIRE, B. **O homem plural: os determinantes da ação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

LARANJEIRA, D. H. P.; IRIART, M. F. S.; RODRIGUES, M. S. Problematizando as transições juvenis na saída do ensino médio. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 117-133, jan./mar., 2016.

LEÃO, G.; DAYRELL, J. T.; REIS, J. B. DOS. Jovens olhares sobre a escola do ensino médio. **Cad. Cedes**. Campinas, vol. 31, n. 84, p. 253-273, maio-ago., 2011a. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 06.07.2019.

LEÃO, G.; DAYRELL, J. T.; REIS, J. B. DOS. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educ. Soc.** Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, out.-dez., 2011b. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 06 jul. 2019.

LEITE, L. H. A.; RAMALHO, B. Jovens adolescentes egressos de uma educação integral: a construção de atitudes e valores. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.31, n.04, p. 63 - 80, outubro-dezembro, 2015.

LECCARDI, C. Por um novo significado de futuro: mudança social, jovens e tempo. Tradução de Norbert Luiz Guarinello. **Tempo Social. Revista de Sociologia da USP**. v. 17, n. 2. p. 35-57, nov., 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, N. J. **Educação: projetos e valores**. São Paulo: Escrituras, 2006.

MARTINS, T. C. da S. **Juventude, educação escolar e sentido de vida: um estudo a partir dos projetos educacionais do ensino médio.** 2009, 141f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo dos Campos, 2009.

MARTUCCELLI, D. **Gramáticas del individuo.** Buenos Aires: Losada, 2007.

MARTUCCELLI, D. **Lecciones de sociología del individuo.** Lima: PUCP, 2007.

MARTUCCELLI, D. Sociología del individuo. Entrevista com Danilo Martuccelli. **Revista de Sociologia La Colmena**, 20 de agosto de 2012.

MINAYO, M.C. de S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul./set., 1993.

NASCIMENTO, I. P. O que busco em ti? Olhares, recortes, apreensões e cortes. *In*: NASCIMENTO, I. P. (Org.) **Escrituras imagens e sentidos: saberes sobre o objeto de pesquisa em educação.** Belém, Pará: Cromos, 2011.

OLIVEIRA, A. A. M. **Na terra da luz: o sol nasce para todos, mas a sobra é para poucos!** Projetos de vida e campos de possibilidades dos jovens das classes populares - Fortaleza-CE. 2015, 200f. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2015.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **América Latina e Caribe têm a segunda taxa mais alta de gravides na adolescência no mundo.** 2018. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5604:america-latina-e-caribe-tem-a-segunda-taxa-mais-alta-de-gravidez-na-adolescencia-no-mundo&Itemid=820. Acesso em: 02 dez. 2020.

PAES, B. T.; PIPANO, I. Escolas de luta: cenas da política e educação. **Educação Temática Digital.** Campinas, v.19, n.01, p.3-25, jan./mar.,2017.

PAIS, J. M. **Ganchos, cachos e biscates: jovens trabalho e futuro.** Lisboa: Ambar, 2005.

PAIS, J. M.; LACERDA, M. P C de.; OLIVEIRA, V. H. N. Juventudes contemporâneas, cotidiano e inquietações de pesquisadores em educação: uma entrevista com José Machado Pais. **Educar em Revista.** Curitiba, Brasil, n. 64, p. 301-313, abr./jun.; 2017.

PAIVA, C. F. L. **Os desafios e limites na construção do projeto profissional dos jovens que frequentam ensino médio público e privado.** 2013, 126f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista. Rio Claro, 2013.

PEREIRA, B. P. **Por que ir à escola? O que dizem os jovens do ensino médio.** 2014, 144f. Dissertação (Mestrado em Terapia Ocupacional). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2014.

PEREIRA, B. P.; LOPES, R. E. Por que ir à escola? Os sentidos atribuídos pelos jovens do ensino médio. **Educação & Realidade.** Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 193-216, jan./mar., 2016.

PEREIRA, H. C. STENGEL, M. Projetos de vida na pós-modernidade: possibilidades e limites dos jovens. **Psicologia em Revista**. Belo Horizonte, v. 21, n. 03, p. 582-598, dez., 2015.

PINHEIRO, R. G. **Os sentidos da escolarização para os jovens concluintes do ensino médio de uma pequena cidade do sul do estado de Goiás**. 2017, 160f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2017.

PORTO, C.; OLIVEIRA, K. E.; CHAGAS, A. Educação mediada pelo WhatsApp: ensinar e aprender por mensagens instantâneas. In: PORTO, C.; OLIVEIRA, K. E.; CHAGAS, E. (Orgs). **Whatsapp e educação: entre mensagens, imagens e sons**. Salvador: Ilhéus: EDUFBA; EDITUS, 2017. p. 09-14.

PORTUGAL, F. T. A pesquisa-intervenção e o diálogo com os agentes sociais. In: CASTRO, L. R. de; BESSET, V. L. (Orgs). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008. p. 15-20

QUARESMA, M. L.; ABRANTES, P.; LOPES, J. T. Mundos à parte? Os sentidos da escola em meios sociais contrastantes. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 70, p. 25-43, 2012.

REA, L. M.; PARKER, R. A. **Metodologia da pesquisa: do planejamento à execução**. São Paulo: Pioneira, 2000.

SANTOS, M. C. P. dos. **A escola não tem nada a ver: a construção da experiência social e escolar dos jovens do ensino secundário - um estudo sociológico a partir de grupos de discussão**. 2007, Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia. Braga, 2007.

SANTOS, R. M. dos; NASCIMENTO, M. A.; MENEZES, J. de A. Os sentidos da escola pública para jovens pobres da cidade do Recife. **Rev. Latinoam. Cienc. Soc. Niñez. Juv** 10 (1): 289-300, 2012.

SAARIERA, J. C.; CÂMARA, S. G. Pesquisa e intervenção junto a adolescentes: experiências que ensinam. In: CASTRO, L. R. de; BESSET, V. L. (orgs.) **Pesquisa intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008, p. 43-61.

SETTON, M. da G. J. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. **Tempo Social Revista de Sociologia da USP**. São Paulo, v. 17, n. 02, p. 335-350, nov., 2005.

SETTON, M. da G. J. A. A socialização como fator social total: notas introdutórias sobre a teoria do habitus. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, v. 14, n. 41, maio, ago., 2009.

SETTON, M. da G. J.; SPOSITO, M. P. Como os indivíduos se tornam indivíduos? Entrevista com Danilo Martuccelli. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n.01, p. 247-267, jan./mar., 2013.

SILVA, A. F. da. **Projetos de vida dos jovens do ensino médio da escola pública**. 2019, 228f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2019.

SILVA, C. R. **Percursos juvenis e trajetórias escolares: vidas que se tecem nas periferias das cidades**. 2012, 330f, Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2011.

SILVA, D. L. da. **Projetos de vida e estima de lugar**: um estudo com jovens adolescentes de escolas públicas de Fortaleza/CE. 2016, 142f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2016.

SIRIANI, F. F. **Juventude em desenvolvimento**: as experiências formativas e a construção do projeto de vida. 2019, 204f. Dissertação (Mestrado em Ciências). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2019.

SOUZA, E. C. de. Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, e. c. de; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Orgs.) **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006. p. 135-147.

SOUZA, E. C. de. Notas iniciais... sobre o tempo, as narrativas e as ficções... In: SPUZA, e. c. de; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Orgs.) **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006. p. 15-18.

SOUZA, M. P. de. **O sentimento de pertencimento à escola e a depredação do patrimônio escolar**. 2008. Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/.../o-sentimento-pertencimento-escola-dep>. Acesso em: 22 ago. 2018.

SOUZA, M. de L. de et al. Taxa de fertilidade e desfecho perinatal em gravidez na adolescência: estudo retrospectivo populacional. **Revista Latino Americana de Enfermagem**. 25:e2876. 2017.

SPOSITO, M. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude escola no Brasil. In: ABRAMO, H.; BRANCO, P. P. M. (Org.). **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania/Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

SPOSITO, M. P. Estudos sobre juventude em educação. **Revista Brasileira de Educação**. n. 5, p. 37-52, mai., ago., 1997.

TOMAZETTI, E. M.; SCHLICKMANN, V. Escola, ensino médio e juventude: a massificação de um sistema e a busca de sentido. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 331-342, abr./jun., 2016.

PORTAL BRASIL. Universidades Brasileiras - Nordeste. Disponível em: https://www.portalbrasil.net/universidades_nordeste.htm. Acesso em: 03 mai. 2020

VELHO, G. **Projeto e metamorfose**: antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

WELLER, W. Jovens no ensino médio: projetos de vida e perspectiva de futuro In: DAYRELL, J. A.; CARRANO, P. MAIA, C. L. (Orgs.). **Juventude e ensino médio**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 135- 154.

ZALUAR, A. **Democratização inacabada**: fracasso da segurança pública. *Estud. av.* São Paulo. vol.21, n.61, Sept. /Dec., 2007

ZALUAR, A. Gangues, galeras e quadrilhas: globalização, juventude e violência. *In*: VIANNA, H. (Org.) **Galeras cariocas: territórios de conflitos e encontros culturais**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1997.

ZALUAR, A. **Integração perversa**: pobreza e tráfico de drogas. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

ZANON, A. L. É expressamente proibido usar boné na escola. 2010. Disponível em: <http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Educacao/Doutrina/Uso%20bone%20-%20celular%20na%20escola%20-%20Alencar%20Luiz%20Zanon.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2020.

APÊNDICE A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA**CARTA DE ACEITE**


Ilma. Senhora
Prof. Ma. Pollyana Pereira Portela
Coordenadora do Comitê de Ética
Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS

Prezada Senhora,

Autorizamos, em âmbito institucional, a efetivação da pesquisa intitulada “Se essa escola... se essa escola fosse minha: significados sobre a escola e projetos de vida entre jovens do ensino médio de uma escola estadual de Feira de Santana/BA”, a ser desenvolvida pela senhora Tarcisa Monteiro, mestranda em Educação no Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, sob orientação da Prof^a Dra. Mirela Figueiredo Santos Iriart.

Reiteramos nossos votos de consideração e nos colocamos à disposição para contribuir para a pesquisa.

Feira de Santana, 18 de setembro de 2019.


Nome: Celia Santos Andrade

Direção da Escola Estadual Reitor Edgar Santos
Rua Parque Habitacional João M. Falcão,
Bairro Brasília, Feira de Santana/BA

Celia Santos Andrade
Diretora
Aut. 19/159/18
Colégio E. Reitor Edgar Santos

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezados(as), solicito sua autorização para que o(a) jovem pelo(a) qual é responsável possa participar da pesquisa “Se essa escola... se essa escola fosse minha: significados sobre a escola e projetos de vida entre jovens do ensino médio de uma escola estadual de Feira de Santana/BA” que tem como pesquisadora responsável a mestranda Tarcisa Silva Monteiro dos Santos, sob orientação da Prof^a Dra. Mirela Figueiredo Santos Iriart, do Departamento de Educação da UEFS. Todo o processo de pesquisa será pautado pelas Resoluções CNS 510/2016 e CNS nº 466/2012. O objetivo desta pesquisa é compreender a relação entre os significados atribuídos à escola e a construção dos projetos de vida de jovens do ensino médio. Visa, assim, entender o que motiva esses jovens a frequentar a escola, quais as relações que eles estabelecem com as experiências/vivências escolares e com seus projetos de vida, quais as estratégias que eles utilizam para permanecer na escola e se essas estratégias têm relação com seus projetos futuros. A pesquisa terá início no primeiro semestre de 2020, logo após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Os CEPs são colegiados criados para defender os direitos dos participantes de pesquisas e para contribuir com o desenvolvimento de pesquisas. Toda e qualquer alteração do cronograma desta pesquisa será informada aos participantes da pesquisa. Esta pesquisa será realizada pela mestranda em Educação Tarcisa Silva Monteiro dos Santos, no âmbito da Escola Estadual Reitor Edgar Santos, sediada na Rua Parque Habitacional João M. Falcão, Bairro Brasília – Feira de Santana/BA. A pesquisa se desenvolverá no horário escolar, de uma a duas vezes por semana, conforme combinado com a direção da escola. Para a realização desta pesquisa, será aplicado um questionário que visa identificar dados sociodemográficos importantes para conhecermos o perfil de vulnerabilidade social do(a) jovem e depois dessa etapa serão selecionados 05 estudantes para a realização da entrevista, que poderá ser ou não com o jovem sob sua responsabilidade. Essa entrevista será gravada em áudio em todos os momentos, com o consentimento do participante. Esclarecemos que será respeitado o direito do(a) jovem ao anonimato e privacidade em todas as fases da pesquisa, dessa forma o nome dele(a) não será em nenhum momento revelado. Esta pesquisa pode oferecer, aos(as) alunos(as), o risco de constrangimento ao expressar suas opiniões, medo ou ansiedade ao responder alguma pergunta, caso isso ocorra as perguntas serão retiradas do questionário e da entrevista de forma imediata. Caso haja alguma dificuldade de entendimento quanto às perguntas do questionário ou entrevista, essas perguntas poderão ser reformuladas. Todo o material produzido nesta pesquisa será guardado por cinco anos, nos arquivos pessoais da pesquisadora, bem como nos arquivos do grupo de pesquisa TRACE da UEFS, do qual faço parte. Os resultados obtidos com essa pesquisa serão publicados por meio de trabalhos escritos (dissertação/artigo) e poderão ser apresentados em congressos. Essa pesquisa trará como benefício a possibilidade de entendermos como se dá a relação desse(a) jovem com a escola e com seus projetos de vida, para que com esse conhecimento possamos pensar a escola como um espaço mais significativo para os(as) mesmos(as). Informamos que vocês não receberão nenhuma remuneração pela participação do(a) jovem nessa pesquisa, não terão nenhum custo decorrente dessa pesquisa e você terá direito de buscar indenização no caso de eventual dano decorrente da mesma, conforme o disposto na Res. 466/12. O(A) jovem participante dessa pesquisa tem o direito de desistir de participar a qualquer tempo, sem nenhum prejuízo. Ressaltamos ainda que o/a participante da pesquisa receberá assistência integral e imediata, de forma gratuita, pelo tempo que for necessário, em caso de danos decorrentes da pesquisa (Resolução CNS nº 510, de 2016 e CNS nº 466/2012). Ao fim da pesquisa, será realizado um momento na escola para divulgação dos resultados no qual o(a) jovem e você serão convidados a participar. Desde já nos disponibilizamos a esclarecer dúvidas antes, durante e após a realização desta pesquisa. Se você concorda em deixar o jovem sob sua responsabilidade participar, assine conosco este termo, em duas vias: uma é sua e a outra ficará sob nossos cuidados. Caso você não o autorize a participar, não será penalizado de forma alguma. Querendo entrar em contato conosco, a qualquer momento, estaremos disponíveis no Prédio da Pós-graduação em Educação da UEFS, Av. Transnordestina S/N, Novo Horizonte – Feira de Santana/BA ou pelo telefone (75) 3161 8871. Em caso de dúvida em relação aos princípios éticos desta pesquisa, indicamos contato com o Comitê de Ética da UEFS, pelo endereço eletrônico (cep@uefs.br), pelo telefone: (75) 3161-8124, ou pessoalmente no endereço, módulo 1, MA 17, Av. Transnordestina S/N, Novo Horizonte – Feira de Santana/BA, de Segunda a Sexta, de 13h30 as 17h30.

Feira de Santana, _____ de _____ de _____.

Pesquisadora Responsável
 Tarcisa Monteiro

Assinatura do Responsável
 Nome:

 Nome do Participante

APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa que tem como título: “Se essa escola... se essa escola fosse minha: significados sobre a escola e projetos de vida entre jovens do ensino médio de uma escola estadual de Feira de Santana/BA”, coordenada pela Prof. Dr. Mirela Figueiredo Santos Iriart e Tarcisa Silva Monteiro dos Santos. O objetivo desta pesquisa é compreender quais os significados que você, jovem do ensino médio, atribui à escola e a construção dos seus projetos de vida. Você participará da pesquisa se quiser e poderá retirar sua participação a qualquer momento do estudo, se desejar, sem sofrer nada com isso, nem ser prejudicado na avaliação escolar, também não será remunerado por participar desse estudo. Caso essa pesquisa lhe cause algum dano você receberá assistência integral e imediata, de forma gratuita, pelo tempo que for necessário, e poderá buscar indenização conforme afirmam as (Resoluções CNS 466/2012 e 510/2016). Para participar, você deverá responder a um questionário sócio demográfico e dar uma entrevista, que será gravada, na qual falaremos sobre a suas vivências/experiências na escola e seus projetos de vida. A pesquisa será realizada na própria escola em horário escolar, não havendo necessidade de ficarem no contra turno. As entrevistas ocorrerão de uma a duas vezes por semana. Seu nome não será identificado em nenhuma etapa da pesquisa. Se alguma pergunta lhe causar desconforto e outros sentimentos como: raiva, tristeza, medo, angústia, euforia, agitação e outros, não precisará ser respondida, poderemos retirá-la da entrevista se assim você desejar e caso você não entenda alguma pergunta poderemos reformulá-la. Teremos o cuidado de garantir que o dia e horário da entrevista sejam escolhidos em comum acordo entre você e a pesquisadora, Prof. Tarcisa Monteiro que será responsável por realizar a entrevista e aplicar o questionário. Os resultados serão divulgados e publicados através de dissertação, apresentação em congressos, artigos, revistas e periódicos, tendo a sua autorização, de seus pais e/ou responsáveis, mas em nenhum momento o seu nome irá aparecer. Como retorno do estudo esperamos compreender como tem sido a relação que você estabelece entre a escola e a construção dos seus projetos de vida, bem como ajudar na construção do conhecimento sobre a relação da juventude com a escola e seu futuro para que essa relação possa ser repensada, se assim for necessário. Ao fim da pesquisa, será realizada uma mostra para divulgação e devolução dos resultados. Se você achar que entendeu e quiser participar, deverá assinar estas duas folhas, uma ficará com você e a outra com as pesquisadoras. A entrevista será gravada, tendo a sua autorização, de seus pais e/ou responsáveis, porém vocês terão acesso à gravação podendo em seguida retirar ou acrescentar outras informações que julgue importante. O material gravado será arquivado durante cinco anos em posse das responsáveis por esse estudo e no prédio da Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana localizado na Avenida Transnordestina, s/n - Novo Horizonte – CEP. 33026900, telefone (75)31618871, sendo destruído após este período. Em caso de dúvida em relação aos princípios éticos desta pesquisa, indicamos contato com o Comitê de Ética da UEFES, pelo endereço eletrônico (cep@uefs.br) ou pelo telefone: (75) 3161-8124, de Segunda a Sexta, de 13h30 á 17h30, no módulo 1, MA 17, Av. Transnordestina S/N, Novo Horizonte – Feira de Santana/BA.

Obrigada por participar.

Feira de Santana, _____ de _____ de _____

Pesquisadora Responsável
Tarcisa Silva Monteiro dos Santos

Assinatura do Participante

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO E PSICOSSOCIAL

1 IDENTIFICAÇÃO

1.1 Idade: _____

1.2 Sexo Biológico () Masculino () Feminino

1.3 Cor/Raça: () Branco () Preto () Pardo () Amarelo () Indígena

1.4 Local de Moradia: Cidade _____ Bairro: _____

2 FAMÍLIA/MORADIA

2.1 Com quem você mora? Pode marcar mais de uma opção.

() Pai () Mãe () Avô () Avó () Tio(a) () Primo(a) () Irmão(ã) () Outros: _____.

2.1.1 Pai vivo? () Sim () Não

2.1.2 Mãe viva? () Sim () Não

2.2 Tem irmãos? () Sim () Não **Quantos?** _____

2.3 Se tiver irmão/irmã, vocês moram na mesma casa? () Sim () Não

2.3.1 Se não, com quem seus irmãos moram? _____

2.4 Renda Familiar:

() 1 a 2 Salários Mínimos () 2 a 3 salários mínimos

() 3 a 4 Salários Mínimos () Outros: _____

2.5 Vocês têm acesso à Bolsa Família? () Sim () Não

2.6 Mora em casa própria? () Sim () Não

2.7 Sua casa tem água encanada? () Sim () Não

2.8 Sua casa tem energia elétrica? () Sim () Não

2.9 Marque com um X os itens que tem na sua casa:

() Banheiro () Carro () Moto () Bicicleta () Microcomputador () Lava- Louças () Geladeira

() Lava-Roupas () DVD () Microondas () Secadora de Roupas

2.10 Você trabalha? () Sim () Não

2.10.1 Se sim. Como usa seu dinheiro?

() Todo para suas coisas pessoais () Todo para as despesas de casa

() Parte para você, parte para ajudar em casa () Outros: _____

2.11 Como se caracteriza seu trabalho?

() Formal () Informal

2.12 Quantas horas trabalha por dia? _____

2.13 Você tem alguma atribuição em casa? () Sim () Não **Qual?** _____

2.14 Seu pai trabalha? () Sim () Não

2.15 Como se caracteriza o trabalho de seu pai? () Formal () Informal

2.16 Qual a escolaridade de seu pai?

- Sem instrução, menos de um ano de estudo
- Fundamental incompleto
- Fundamental completo
- Ensino médio incompleto
- Ensino médio completo
- Ensino superior incompleto
- Ensino superior completo

2.17 Sua mãe trabalha? () Sim () Não**2.18 Como se caracteriza o trabalho de sua mãe? () Formal () Informal****2.19 Qual a escolaridade de sua mãe?**

- Sem instrução, menos de um ano de estudo
- Fundamental incompleto
- Fundamental completo
- Ensino médio incompleto
- Ensino médio completo
- Ensino superior incompleto
- Ensino superior completo

2.20 Você percebe o apoio da sua família para que você estude? () Sim () Não**2.21 Você conversa com sua família sobre o seu futuro? () Sim () Não****2.22 Sua família apoia os seus projetos de futuro? () Pouco () Muito () Quase nunca****2.23 Sua família acha importante que você estude? () Sim () Não****2.24 Sua família participa da sua vida na escola? () Sempre () Quase sempre () Nunca****2.25 Você considera o apoio da família na sua vida:**

- Muito importante
- Pouco importante
- Sem nenhuma importância

2.26 Identifique se na sua família existe algum desses problemas:

- Alcoolismo
- Doença mental(depressão,esquizofrenia)
- Doença cardíaca
- Outro:_____

2.27 Você tem filhos? () Sim () Não**2.28 Com quantos anos foi Pai/ Mãe? _____****3. RUA/BAIRRO/SOCIALIZAÇÃO****3.1 Sua rua é pavimentada? () Sim () Não****3.2 Sua rua tem iluminação pública? () Sim () Não**

3.3 Seu bairro oferece oportunidade de lazer? () Sim () Não

3.4 Você gosta do bairro onde mora? () Sim () Não

3.5 Você considera seu bairro violento? () Sim () Não

3.6 Já foi assaltado no bairro onde mora? () Sim () Não **Quantas vezes?**

3.7 Já sofreu algum outro tipo de violência em seu bairro? () Sim () Não

Qual? _____

3.8 Você considera seu bairro seguro? () Sim () Não

3.9 Você sai do seu bairro para outros lugares? () Sim () Não

3.10 Você sente medo de andar pelo seu bairro durante o dia? () Sim () Não

3.11 Você sente medo de andar pelo seu bairro durante a noite? () Sim () Não

3.12 Você tem amigos no seu bairro? () Sim () Não

3.13 Você os considera importantes para sua formação como pessoa? () Sim () Não

3.14 Você sai para se encontrar com seus amigos no bairro? () Sim () Não

3.15 Algumas dessas alternativas abaixo limitam a sua livre circulação pelo seu bairro?

() Medo () Insegurança () Proibição dos pais () Tarefas da escola () Tarefas domésticas

3.16 Participa de algum grupo de atividade cultural em seu bairro? () Sim () Não

Qual? _____

3.17 Participa de alguma atividade de lazer em seu bairro? () Sim () Não

Qual? _____

3.18 Já recebeu convites para o uso de drogas ilícitas? () Sim () Não

3.19 Conhece alguém que faz uso de drogas ilícitas? () Sim () Não

3.20 Faz uso de bebidas alcoólicas? () Sim () Não () 1 vez () Algumas vezes

3.21 Quanto ao uso de cigarros? () Já experimentei () Nunca () Uso com frequência

3.22 O que faz em seu tempo livre?

3.23 Faz ou já fez algum curso fora do currículo escolar?

() Informática () Inglês () Outros: _____

4 ESCOLA

4.1 Há quanto tempo estuda nessa escola? _____

4.2 Porque você estuda nessa escola? _____

4.3 Você gosta de estudar aqui? () Sim () Não

4.4 Você se sente valorizado dentro do ambiente escolar? () Sim () Não

4.5 Como você considera a qualidade do ensino de sua escola?

() Ótima () Boa () Regular () Ruim () Péssima

4.6 Para você a escola ensina: () Muito () Pouco () Quase nada**4.7 Para você, a escola vai te ajudar a:**

() Adquirir conhecimento

() Ganhar dinheiro

() Poder constituir uma família

() Fazer uma faculdade

() Outros _____

4.8 Como se locomove até a escola?

() Transporte próprio () Ônibus () Transporte escolar () Outros: _____

4.9 Quanto tempo leva para chegar até a escola?

4.10 Já foi assaltado a caminho da escola? () Sim () Não **Quantas vezes?**

4.11 Você considera que sua escola tem um estrutura que lhe proporciona um ambiente favorável ao seu aprendizado? () Sim () Não**4.12 Sente-se seguro dentro do ambiente da escola?** () Sim () Não**4.13 Já sofreu algum tipo de discriminação na escola?** () Sim () Não

Qual?

4.14 Como você classificaria sua relação com seus colegas de classe?

() Ótima () Boa () Regular () Ruim () Péssima

4.15 Tem amigos dentro da escola? () Sim () Não**4.16 Você os considera importantes para sua formação como pessoa?** () Sim () Não**4.17 Quais as amizades são mais significativas para você?**

() Os amigos da escola

() Os amigos fora da escola

Outros: _____

4.18 Como você classificaria sua relação com seus professores? () ÓTIMA

() BOA () REGULAR () RUIM

() PÉSSIMA

4.19 Como você classificaria sua relação com os gestores da escola?

() Ótima () Boa () Regular () Ruim () Péssima

4.20 Você acha que a escola é importante para que você consiga realizar seus projetos de vida?

() Muito () Pouco () Quase nada

4.21 Você se considera parte dessa escola?

Sim Não

4.22 Você faz parte de algum dessas categorias de participação estudantil:

Grêmio estudantil

Líder de classe

Representação em algum conselho da escola

4.23 O que mudaria na sua escola: _____

APÊNDICE E – ENTREVISTA VIA WHATSAPP

Roteiro para Entrevista

- Fale um pouco sobre si. O que gosta de fazer? Quais seus planos e sonhos?
- Fale um pouco da sua escola. Como é sua relação com a escola e o que ela significa para você?
- Quais seus planos para quando sair da escola? Onde estará? Com quem? O que estará fazendo?
- Com que você conta para alcançar seus objetivos? Quem ou quais são seus suportes?
- Quais são as estratégias que você usa para permanecer na escola?
- Tema amigos na escola? Se relaciona com eles?
- Gostaria que escrevesse uma carta sobre seus sentimentos nesse momento da pandemia.