

Juventudes *na* **Escola,** ***Sentidos e Buscas:*** POR QUE FREQUENTAM?

Brasília-DF, 2015

Presidenta da República

Dilma Rousseff

Ministro de Estado da Educação

Renato Janine Ribeiro

Secretário Executivo do Ministério da Educação

Luiz Cláudio Costa

Secretário de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

Paulo Gabriel Soledade Nacif

Diretoria de Políticas de Educação para a Juventude

Claudia Veloso Torres Guimarães

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI)

Diretora no Brasil

Adriana Rigon Weska

Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso)

Diretora no Brasil

Salete Valesan Camba

Juventudes *na* **Escola,** ***Sentidos e Buscas:*** POR QUE FREQUENTAM?

Miriam Abramovay (Coord.)
Mary Garcia Castro
Júlio Jacobo Waiselfisz



Organização
dos Estados
Ibero-americanos

Para a Educação,
a Ciência
e a Cultura

Ministério da
Educação



Equipe Responsável

Coordenação

Miriam Abramovay

Autores

Miriam Abramovay

Mary Garcia Castro

Júlio Jacobo Waiselfisz

Pesquisadora

Leila Tibiriçá de Carvalho

Assistente de campo

Noelia Rodrigues Pereira Rego

Codificação do material qualitativo

Marisa Feffermann

Assistente de pesquisa

Alenicia de França Souza

Revisão:

Margareth Doher

Cássia Janeiro

Projeto Gráfico e Capa

Grupodesign

(Anderson Lima / Lucas Viana)

Abramovay, Miriam. Coord.

Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam? / Miriam Abramovay, Mary Garcia Castro, Júlio Jacobo Waiselfisz. Brasília-DF: Flacso - Brasil, OEI, MEC, 2015.

346 p.

ISBN: 978-85-60379-30-9

Edição: 1

Ano de Edição: 2015

Local de edição: Brasília-DF

1 – Sociologia da educação. 2 – Juventude. 3 – ProJovem Urbano. 4 –
– Convivência nas escolas. I – Flacso – Brasil. II – OEI. III - MEC.

Os autores são responsáveis pela escolha e pela apresentação dos fatos contidos nesta publicação e pelas opiniões aqui expressas, que não são necessariamente as da OEI e da Flacso-Brasil e não comprometem as Organizações. As designações empregadas e a apresentação do material não implicam a expressão de qualquer opinião que seja, por parte da OEI e da Flacso-Brasil, no que diz respeito ao status legal de qualquer país, território, cidade ou área, ou de suas autoridades, ou no que diz respeito à delimitação de suas fronteiras ou de seus limites.

NOTAS DOS AUTORES

Miriam Abramovay – Socióloga. Pesquisadora. Coordenadora da Área de Estudos sobre Juventude e Políticas Públicas da FLACSO Brasil. Membro do Núcleo de Pesquisas e Estudos sobre Juventudes, Identidades, Culturas e Cidades (NPEJI) - CNPq/UCSAL. Doutora em Educação pela Faculdade de Lyon 2, – França. Pós-Doutoranda da CLACSO (Investigación en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud). Pesquisadora bolsista da FAPERJ.

Mary Garcia Castro – PhD em Sociologia pela Universidade da Flórida. Professora na Universidade Católica de Salvador (UCSAL), no Programa Mestrado e Doutorado Família na Sociedade Contemporânea e Mestrado em Política Social e Cidadania. Co-Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Juventudes, Identidades e Cidadania (NPEJI) - CNPq/UCSAL. Pesquisadora da FLACSO Brasil. Pesquisadora bolsista do CNPq e da FAPERJ.

Júlio Jacobo Waiselfisz – Sociólogo. Pesquisador. Coordenador da Área de Estudos sobre Violência da FLACSO Brasil. Mestre em Planejamento Educacional pela UFRGS/Brasil.

EQUIPES LOCAIS DE PESQUISA DE CAMPO

Bahia

Pesquisadora local: Leila Tibiriçá de Carvalho.

Aplicadores de questionário: Aldiene Vitoria Nascimento Alves, Amanda Dórea Menezes, Anna Carolina Neves Gomes Cruz, Eliza Felix de Souza Almeida, Fernanda Vieira de Souza Rocha, Iana Oliveira da Silva Aguiar, Indyara Indi Andrade de Souza, Jorge Piano Simões, Marilândia Souza de Jesus e Rafael Nunes Peixoto.

Mato grosso

Pesquisadora local: Larissa Silva Freire Spinelli.

Aplicadores de questionário: Andréia Maria de Lima Assunção, Carlos Augusto Lopes dos Santos, Diego Fonseca da Cruz, Dionson Oliveira Alves, Iohana Tailena Reinisch, Lucas Marchesin, Maria Helena Figueiredo, Naiana Marinho Gonçalves, Thaís da Costa Vianna e Vanessa de Jesus Proença.

Pará

Pesquisadora local: Luanna Tomaz de Souza.

Aplicadores de questionário: Aline Holanda Cardim, Andrey Ferreira da Silva, Cristiane Patrícia S. Monteiro, Gesiany Miranda Farias, Gustavo Pereira Freitas, Kelle Aline Barroso Vanzeler, Lidiane Xavier de Sena, Luise Fernanda Cavalcante Lopes, Nathalia Cristina Reis Rangel e Valquíria Rodrigues Gomes.

Paraná

Pesquisadoras locais: Ana Luísa Fayet Sallas e Maria Tarcisa Silva Bega.

Aplicadores de questionário: Aline Fernanda Lopes, Cristine dos Santos, Gabriel Stahl Reese Frigo, Gabriela Julia Palmieri de Oliveira, Lucas Vinicius de Carvalho, Marcela Lino, Michelle dos Santos Rodrigues Lima, Neli Gomes da Rocha, Sandra Ramalho de Paula e Viviane Vidal Pereira dos Santos.

Rio de janeiro

Pesquisadores locais: Miguel Tiriba e Noelia Rodrigues Pereira Rego.

Aplicadores de questionário: Fabio Bosser, Márcia Aguiar de Souza, Mariane de Souza Marcolan, Michele de Almeida Oliveira, Michele Silveira Lessa, Monique Araújo de Pontes Sousa, Rafael Rodrigues Silva, Renata Trajano, Talita Oliveira e Yasmin Rodrigues Trindade.

ADVERTÊNCIA

Uma das principais preocupações deste trabalho é o uso de linguagem inclusiva de gênero. Porém, com o intuito de preservar a fluidez da leitura e evitar sobrecarga gráfica, optou-se pelo emprego do masculino genérico, quando não especificada a diferenciação de gênero.

LISTA DE TABELAS

TABELA 2.1 - Distribuição dos jovens de 15 a 29 anos que frequentam escola, por UF e Modalidade de ensino Brasil - 2009 (%)	46
TABELA 2.2 - Distribuição da amostra, segundo modalidade de ensino	48
TABELA 2.3 - Distribuição da amostra segundo Cidade/UF	49
TABELA 3.1.1 - Distribuição percentual por sexo dos alunos, segundo modalidade de ensino (%)	53
TABELA 3.1.2 - Distribuição percentual por raça/cor dos alunos segundo modalidade de ensino (%)	54
TABELA 3.1.3 - Distribuição percentual por idade dos alunos segundo modalidade de ensino (%)	55
TABELA 3.1.4 - Distribuição percentual por religião dos alunos segundo modalidade de ensino (%)	56
TABELA 3.1.5 - Distribuição percentual dos alunos por tipo de deficiência segundo modalidade de ensino (%)	57
TABELA 3.1.6 - Distribuição percentual dos jovens por condição de estudo e trabalho, segundo modalidade de ensino (%)	57
TABELA 3.1.7 - Distribuição percentual dos jovens por estudo e trabalho, segundo modalidade de ensino e sexo (%)	57
TABELA 3.1.8 - Distribuição percentual por situação no trabalho dos alunos (os que trabalham ou já trabalharam), segundo modalidade de ensino (%)	58
TABELA 3.1.9 - Distribuição percentual de alunos, segundo jornada de trabalho (os que trabalham) e por modalidade de ensino (%)	58
TABELA 3.1.10 - Distribuição percentual dos jovens em cada modalidade de ensino, segundo com quem mora (seleção múltipla) (%)	59
TABELA 3.1.11 - Distribuição percentual dos jovens, segundo modalidade de ensino, segundo ter ou não filhos (%)	59
TABELA 3.1.12 - Distribuição percentual dos jovens por condição de ter ou não filhos e número de filhos, por sexo e segundo modalidade de ensino (%)	60
TABELA 3.1.13 - Distribuição percentual dos alunos por nível de instrução do pai dos alunos, segundo modalidade de ensino (%)	60
TABELA 3.1.14 - Distribuição percentual dos alunos por nível de instrução da mãe e segundo modalidade de ensino (%)	61
TABELA 3.2.1 - Distribuição dos alunos, segundo modalidade de ensino e número de vezes que parou de estudar (%)	61
TABELA 3.2.2 - Distribuição dos alunos segundo modalidade de ensino, sexo e número de vezes que parou de estudar (%)	66
TABELA 3.2.3 - Distribuição dos alunos, segundo modalidade de ensino por motivos pelos quais que parou de estudar (seleção múltipla dos que pararam) (%)	67
TABELA 3.2.4 - Distribuição dos alunos, segundo modalidade de ensino, sexo e motivos pelos quais parou de estudar (seleção múltipla dos que pararam) (%)	67
TABELA 3.2.5 - Motivos declarados para voltar para escola, entre os que pararam de estudar, segundo modalidade de ensino (%)	71
TABELA 3.2.6 - Séries em que se deu a repetência (só os que repetiram. Seleção múltipla), considerando a modalidade de ensino (%)	72
TABELA 3.2.7 - Média de repetências por sexo e idade	72
TABELA 3.2.8 - Motivos declarados sobre porque acha que os alunos repetem o ano, segundo modalidade de ensino (%)	73
TABELA 3.2.9 - Distribuição dos alunos segundo a condição de ter ou não sido transferido por problemas na escola, por modalidade de ensino (%)	75

TABELA 3.3.1 - Significados dados à escola, segundo modalidade de ensino dos alunos (%)	78
TABELA 3.3.2 - Principais dificuldades que uma pessoa enfrenta para estudar, segundo Modalidade de Ensino	79
TABELA 3.3.3 - Principais dificuldades que uma pessoa enfrenta para estudar, segundo sexo	79
TABELA 3.3.4 – Aspectos que favorecem que os alunos continuem na escola, segundo modalidade de ensino	80
TABELA 3.3.5 - Aspectos que favorecem que os alunos continuem na escola, segundo modalidade de ensino (%)	80
TABELA 3.3.6 - Importância de algumas categorias para conseguir trabalho, segundo modalidade de ensino dos alunos (escala de 1 a 10) (%)	81
TABELA 3.3.7 - Principais motivos para vir para escola, selecionados pelos jovens segundo modalidade de ensino (%)	82
TABELA 3.3.8 - Principais motivos para vir para escola, selecionados pelos jovens segundo modalidade de ensino e sexo	83
TABELA 3.4.1 - Indicação das pessoas que não se queria ter como colega de classe, segundo modalidade de ensino dos alunos	96
TABELA 3.4.2 - Indicação das pessoas que não se queria ter como colega de classe, segundo modalidade de ensino e sexo dos alunos (%)	117
TABELA 3.4.3 - Apreciação sobre seus professores, segundo alunos por modalidade de ensino (%)	97
TABELA 3.4.4 - Apreciação sobre seus professores, segundo alunos, por sexo e por modalidade de ensino (%)	97
TABELA 3.5.1 - O que os jovens, segundo a modalidade de ensino, mais gostam e menos gostam de fazer (nota de 1 a 10, sendo 1 não gosta e 10 gosta muito)	98
TABELA 3.5.2 - O que os jovens, por sexo, mais gostam e menos gostam de fazer (nota de 1 a 10, sendo 1 não gosta e 10 gosta muito)	144
TABELA 3.5.3 - Uso da internet nos últimos três meses, pelos alunos, segundo modalidade de ensino (%)	145
TABELA 3.5.4 - Lugar em que os alunos, segundo modalidade de ensino, costumam prioritariamente acessar internet (%)	151
TABELA 3.5.5 - A internet como auxiliar nos estudos, entre os alunos, segundo a modalidade de ensino (%)	152
TABELA 3.5.6 - Postura sobre como estão os jovens em relação a seus pais e sobre viver o momento em relação a se preocupar com o futuro, segundo escala: concorda, discorda ou neutro	153
TABELA 3.5.7 - Posição dos alunos, segundo sua modalidade de ensino, em relação à frase: “Os jovens são desmotivados e nada lhes interessa”	161
TABELA 3.5.8 - Posição dos alunos, segundo sua modalidade de ensino, em relação à frase: “Os jovens de hoje têm mais oportunidades de estudar que os seus pais”	161
TABELA 3.5.9 - Posição dos alunos, segundo sua modalidade de ensino, em relação à frase: “Os jovens de hoje vivem com mais segurança que os seus pais”	161
TABELA 3.5.10 - Posição dos alunos, segundo sua modalidade de ensino, em relação à frase: “O importante para os jovens é viver o momento sem se preocupar com o futuro”	162
TABELA 3.5.11 - Indicação dos três problemas mais graves do Brasil (as três alternativas que considera mais importante) pelos jovens, segundo modalidade de curso (%)	162
TABELA 3.6.1 - Proporção de alunos favoráveis a cada tema apresentado relacionado a identidades e convivência, segundo modalidade de ensino	164
TABELA 3.6.2 - Proporção de alunos favoráveis a cada tema apresentado, relacionado a identidades e convivência segundo sexo	171

TABELA 3.7.1 - Distribuição dos jovens quanto ao que consideram mais importante para o seu futuro, segundo modalidade de ensino (%)	172
TABELA 3.7.2 - Distribuição dos jovens quanto ao que consideram mais importante para o seu futuro segundo sexo (%)	183
TABELA 3.7.3 - O que os jovens querem, pensando no futuro, segundo modalidade de curso (%)	184
TABELA 3.7.4 - O que os jovens querem, pensando no futuro, segundo sexo (%)	184
TABELA 3.7.5 - Distribuição dos alunos, segundo o que consideram q que seus professores pensam sobre o futuro de seus alunos segundo modalidade de ensino (%)	185
TABELA 3.7.6 - Distribuição dos alunos segundo o que consideram que seus professores pensam sobre o futuro de seus alunos segundo sexo (%)	185
TABELA 3.8.1 - Uso de equipamentos escolares, segundo os alunos	212
TABELA 3.8.2 - Uso de equipamentos escolares segundo modalidade de ensino: Computador	212
TABELA 3.8.3 - Uso de equipamentos escolares segundo modalidade de ensino:	212

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 3.2.1 - Proporção de alunos transferidos por problemas na escola, segundo município e por modalidade de ensino	76
GRÁFICO 3.4.1 - Percepção sobre dimensões da escola pelos alunos, utilizando as categorias muito bom, bom ou ruim (%)	132
GRÁFICO 3.4.2 - Ponderação dos aspectos da escola em escala 0 a 10 (Ruim=0; Bom= 5 e Muito bom=10)	132
GRÁFICO 3.5.1 - Percepção dos jovens sobre os Problemas mais graves do Brasil (%)	163

LISTA DE QUADROS

QUADRO 3.7.1 - Distribuição dos entrevistados que declararam que carreira gostariam de seguir após o ensino médio, considerando o lugar da escola que frequentam	187
QUADRO 3.7.2 - Distribuição dos entrevistados que declararam que carreira gostariam de seguir após a EJA, considerando o lugar da escola que frequentam	189
QUADRO 3.7.3 - Distribuição dos entrevistados que declararam que carreira gostariam de seguir após o PJJ, considerando o lugar da escola que frequentam	190

Sumário

APRESENTAÇÃO	15
INTRODUÇÃO	19
Capítulo 1 - Juventudes e Escola – Modelando o marco compreensivo-reflexivo	23
1.1 Juventude-Juventudes	23
1.1.1 Debates conceituais	25
1.1.2 Condição juvenil	28
1.2 Cultura juvenil	31
1.2.1 Relação entre cultura escolar e cultura juvenil	32
1.3 Educação, escola e o lugar do saber: por que os jovens frequentam a escola?	35
Capítulo 2 - Metodologia	45
2.1 Levantamento Quantitativo	46
2.1.1 Detalhamento do processo amostral	48
2.1.2 Caracterização da amostra	48
2.1.3 Instrumentos	49
2.1.4 Processamento dos questionários	50
2.1.4.1 Dimensões de análise	50
2.2 Caminho qualitativo	51
2.2.1 Grupos Focais	51
2.2.2 O trabalho de campo	51
Capítulo 3 – A pesquisa	53
3.1 Perfil dos jovens pesquisados quanto a características sociodemográficas e à tipologia familiar	53
3.2 História de vida e trajetória escolar	61
3.2.1 Escola e trajetórias	62
3.2.2 Abandono da escola	65
3.2.3 Retomada dos estudos, repetência e transferência	71
3.3 Perspectivas sobre a escola e a educação	77
3.3.1 Significados dados à escola	78
3.3.2 Os porquês da frequência à escola	81

3.3.3	O Projovem Urbano e a EJA	86
3.4	Relações sociais na escola	91
3.4.1	Relações entre alunos	91
3.4.2	Relações entre alunos e professores	97
3.4.3	O bom professor	113
3.4.4	Considerações sobre as disciplinas	121
3.4.5	Relações com a direção	128
3.5	Cultura juvenil	133
3.5.1	Escola x Rua, na cultura juvenil	135
3.5.2	Gostos, Hábitos e Valores	143
3.5.2.1	O que dá prazer	144
3.5.2.2	Uso da Internet e Facebook	151
3.5.3	A juventude no quadro de valores dos jovens	160
3.5.4	Percepções sobre o Brasil	162
3.6	Identidade, diversidade e convivência	170
3.6.1	Representações dos jovens sobre temas polêmicos	170
3.6.2	Como as Escolas trabalham Identidades, Convivência e Diversidade	179
3.7	Perspectiva de Futuro	183
3.7.1	Mapeando perspectivas, enfatizando o lugar da escola	183
3.7.2	Sonhando ou não com o futuro	186
3.8	Que escola criticam e que escola querem os jovens?	210
3.8.1	O que se mudaria na escola?	211
3.8.1.1	Infraestrutura e equipamentos	211
3.8.1.2	Aulas e cursos	220
3.8.1.3	Organização e relações sociais na escola	255
Capítulo 4 - Algumas considerações finais		233
Referências		239

APRESENTAÇÃO

A Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO) é um organismo internacional, intergovernamental, autônomo, presente em 19 países. No Brasil, atua em diversas áreas com programas e projetos de estudos, pesquisa e formação. Possui um programa de estudos sobre Políticas para Juventude com potencial para agregar conhecimento e insumos para a implementação, avaliação e sistematização de programas no campo das políticas públicas de juventudes. Em especial, no campo da educação. O espaço da escola tem sido prioridade para o desenvolvimento de projetos de estudo e pesquisa com e para a juventude, em parceria com o MEC e outros parceiros nacionais e internacionais, como o que aqui apresentamos.

A Diretoria de Políticas de Educação para a Juventude da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do MEC, incentivadora desse estudo, tem como atribuição planejar, coordenar e orientar a formulação e a implementação de políticas públicas voltadas à garantia do direito à educação dos jovens, por meio da promoção das condições de acesso, participação e aprendizagem. Nesta perspectiva apoia, técnica e financeiramente, os sistemas de ensino para a implementação de programas e ações voltadas à promoção da educação para a juventude, em articulação com iniciativas de inclusão social, entre os quais destaca-se o Projovem Urbano. Estudos como o desenvolvido no âmbito desta parceria são essenciais para a construção de referenciais pedagógicos e de gestão, que apoiem a implementação de políticas educacionais para a juventude em interface com as demais políticas transversais de educação em direitos humanos, diversidade e inclusão.

A OEI, parceira na publicação, é um organismo de cooperação internacional, governamental que, no campo da educação, tem no Projeto Metas Educativas 2021 seu documento inspirador que apresenta desafios e objetivos ambiciosos, dentre os quais a melhoria da qualidade e da equidade em educação para fazer frente à pobreza e à desigualdade na Ibero-América. A educação de qualidade para os adolescentes e jovens ocupa espaço central na agenda dos países membros e, por conseguinte, da Organização, que procura

contribuir para o aprimoramento dos modelos institucionais e pedagógicos atuais. Com isso, pretende reafirmar o princípio fundamental do direito à educação e fortalecer o entendimento de que os jovens não são apenas sujeitos de direitos, mas atores/protagonistas de novos direitos e realidades.

O presente estudo *Juventudes na Escola, Sentidos e Buscas: Por que frequentam?* integra os principais objetivos da FLACSO, da OEI e do MEC ou seja escutar as nossas juventudes, suas narrativas, seus olhares sobre o contexto escolar, e suas reflexões direta ou indiretamente sobre políticas públicas frente aos diversos problemas que apresenta a educação.

A educação historicamente é considerada dimensão básica de tipos de desenvolvimento que conjugam domínio do progresso tecnológico, inserção qualificada, crítica dos atuais modelos de globalização e respeito à diversidade dos direitos humanos, beneficiando eticamente a nação, a sociedade e os indivíduos. Para Adorno a educação se faz necessária para que Auschwitz não se repita:

A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. De tal modo ela precede quaisquer outras que creio não ser possível nem necessário justificá-la. Não consigo entender como até hoje mereceu tão pouca atenção. Justificá-la teria algo de monstruoso em vista de toda monstruosidade ocorrida. Mas a pouca consciência existente em relação a essa exigência e as questões que ela levanta provam que a monstruosidade não calou fundo nas pessoas, sintoma da persistência da possibilidade de que se repita no que depender do estado de consciência e de inconsciência das pessoas. Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. (ADORNO, 1995, p.119)¹

Hoje, no Brasil é lugar comum considerar que o problema de qualquer mazela pública ou privada é o estado da educação. Já a escola não gozaria necessariamente de igual apreciação positiva. Um estranho paradoxo se instala quando se reconhece a importância da educação e se marginaliza o lugar da escola ou se a reduz a um ritual formal necessário para inclusão no mercado de trabalho.

Estar-se-ia com a crítica à escola, não a considerando mais como a casa por excelência de produção de conhecimentos e práticas de convivência, sociabilidade e socialização antiviôlências ou se admitiria uma dissociação entre escola e educação?

Na pesquisa **Juventudes na Escola, Sentidos e Buscas: Por que frequentam?** ao se optar por conhecer mais a escola através dos jovens, identifica-se o seu lugar na produção do conhecimento, a ambiência escolar, as relações sociais que se dão entre os vários membros da comunidade escolar, entrelaçando expectativas dos jovens sobre suas vidas e como a escola é ou não parte dela e se eles e elas consideram o que a instituição poderia vir a ser e de que maneira.

Reposicionam-se questões macro, como as antes anunciadas, por discursos micro orientados, a cotidianidade e o imaginário dos jovens, seus horizontes e parâmetros

¹ ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. In: *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1995.

para reflexão sobre as escolas: Em que medida a escola colabora com cidadãos e cidadãs críticos inclusive sobre suas escolas?

Vários estudos advogam a importância de políticas preventivas à evasão escolar e de melhor se compreender desconfortos em relação à educação assim como atrativos para que se prossiga uma trajetória acadêmica. Esta publicação em muito pode colaborar com tais políticas ao se discutir não o porque muitos foram, mas porquê muitos ainda permanecem na escola e como esses jovens desenham a escola e a educação que querem.

Não seria apenas a vida escolar, o tipo de educação que se transmite mas também o estado de consciência crítica de uma geração, parte da agenda de reflexão de Abramovay, Castro e Waiselfiz, bem como distâncias e contatos entre culturas, a juvenil e a escolar.

Na busca de compreender a relação entre escola e juventudes, rigorosa pesquisa quantitativa se entrelaça com caminho qualitativo que permite aproximações, diálogos sobre sentidos, mapeando-se diversidades de representações de jovens sobre o conhecimento, a escola e essa nas vidas e projetos dos jovens. Tal modelo de pesquisa decola de debates teórico-conceituais sobre juventude/juventudes; condição juvenil; cultura juvenil; cultura escolar; educação; escola e o lugar do saber. O cenário da exploração do universo de referência se beneficia também de análises de dados secundários, revisitando singularidades em juventudes no processo de escolarização por gênero, raça, coortes etários e inscrições socioeconômicas, desvendando-se desigualdades sociais.

Desigualdades e heterogeneidades são bem documentadas, comparando-se jovens no Ensino Médio, EJA e Projovem Urbano, suas histórias de vida, quadro de valores, gostos e hábitos de lazer e trabalho, trajetórias escolares e associações entre tais materialidades, vivências e vulnerabilizações com suas percepções sobre suas escolas e tipos de vínculos, fratrias e relações sociais desenvolvidas.

Temas delicados, como racismo e homofobia, legalização do aborto, uso de drogas e redução da maioridade penal também são acessados, identificando-se juventudes quanto a posicionamentos e como a escola contribui ou não para construções críticas e vivência por respeito a diversidades e direitos humanos.

Juventudes na Escola, Sentidos e Buscas: Por que frequentam? se destaca, por sua singularidade no campo de estudos sobre juventudes e escola. Traz cotidianos vividos por distintos jovens, tanto pelo estímulo de questões propostas pelos pesquisadores em questionários, possibilitando análise extensiva, como explorando sentidos em práticas discursivas, por grupos focais e debates coletivos. E, se alerta para desencantos, fragilidades e problemas vários no cotidiano da escola, e limitações, inclusive de horizonte crítico sobre educação e conhecimento, de uma população jovem, a maioria em estratos de baixa renda.

A pesquisa provoca os leitores para pensar desafios às mudanças. Estamos convencidos que esta publicação representa uma destacada contribuição para as políticas públicas de educação e em especial para o debate sobre permanência, abandono e evasão escolar e o reencantamento dos jovens com a educação e a escola.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste estudo, como indica o título *Juventudes na escola: sentidos e buscas*, é conhecer quem são os jovens que frequentam a escola, a fim de identificar o lugar da escola na produção do conhecimento, o clima escolar, as relações com os professores e entre os alunos no horizonte de motivações. Tem-se, como questão nuclear, a discussão sobre o porquê de alguns jovens permanecerem na escola e outros, a abandonarem.

Dispõe-se, no Brasil, de vários estudos sobre juventudes e escola. Muitos deles enveredam pelo universo simbólico dos jovens, sugerindo a propriedade de pesquisas que circulem por métodos de triangulação e que aprofundem os debates sobre populações específicas, como o que aqui se apresenta, sobre e com os jovens que estão nas escolas, no ensino médio, na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e no Projovem Urbano. Isso complementa os importantes estudos feitos sobre jovens que não estudam e não trabalham e que colaboraram na modelagem do Projovem Urbano.

Alertam as pesquisas para a importância de políticas preventivas à evasão escolar e para melhor compreender mal-estares em relação à educação, assim como atrativos para que se prossiga uma trajetória acadêmica. Enfatizam, ainda, a importância de se discutir como os conhecimentos dados na escola chegam aos jovens, assim como a distância cada vez maior entre culturas juvenis e culturas escolares. Os avanços da sociedade do conhecimento, da informação e das trocas, fazem parte de culturas juvenis, mas não seriam apropriados, como forma de passar conhecimento, pela escola. Além do significado socialmente atribuído a um diploma, os elos de fratria, os grupos de amizades por identidades várias colaboram para que muitos jovens insistam em permanecer na escola.

Ao ingressarem na instituição escolar, os jovens, embora estejam excluídos de muitas possibilidades que a cultura hegemônica oferece, trazem expectativas quanto à construção do conhecimento. Entende-se hoje que os estudantes possuem saberes construídos no

cotidiano, os quais podem e devem ser socializados, questionados e discutidos em relação às sociabilidades democráticas.

Na busca de compreender a relação da escola com os jovens a partir de suas expectativas, de fato, se faz necessário dialogar, mapear diversidades de representações sobre o conhecimento, a escola e essa nas suas vidas e projetos, identificando que estímulos ou obrigações fazem com que permaneçam na escola, tendo como perspectiva que as necessidades sociais impõem escolaridade, são a motivação, as gratificações por relações sociais por sentir-se sujeito e o gosto pelo saber que mobilizam vontades, criatividade e uma permanência que colabora para trajetórias cidadãs.

Enfatiza-se que, com o presente estudo, aproxima-se do debate teórico entre ser jovem no presente e constituir uma geração em processo de vir a ser, considerando-se a importância da relação entre educação e projeto de vida, e entre educação e projeto de País, bem como, dos jovens, considerações sobre a escola e o conhecer e porque aí permanecem.

O primeiro capítulo trata sobre Juventudes e Escola, discute-se, por ensaio, o panorama teórico que orientou a modelagem e os avanços reflexivos sobre diversos os temas. Abordam-se debates conceituais sobre: juventude/juventudes; a importância da condição juvenil; cultura juvenil; cultura escolar; educação; escola e o lugar do saber e se pergunta por que os jovens frequentam a escola.

O segundo capítulo aborda a Metodologia e se detalha a pesquisa quantitativa, com especial referência ao processo amostral, identificando as dimensões que foram objetos do questionário se discute o caminho qualitativo, no qual também se explorou tais dimensões, por grupos focais.

O terceiro capítulo diz respeito à pesquisa desenvolvida para este trabalho, comparando Ensino Médio, EJA e ProJovem Urbano é sinalizado que estamos tratando de juventudes singularizadas quando se acessa características sociodemográficas e tipologia familiar, sexo, raça/cor, estrutura etária, religião, tipo de deficiência, relação com o mundo do trabalho, número de horas que trabalham, com quem mora, número de filhos, instrução dos pais.

Discute-se a História de Vida e Trajetória Escolar e se analisa fenômenos que são pontos de inflexão ou significativos nas trajetórias, como mudanças de escola, violências nas escolas, problemas com professores, influências de colegas, abandono, volta à escola, transferência e repetência. Destacam-se turbulências familiares, o impacto de mudanças de escola e como obstáculos da realidade vivida impõem escolhas e como estas são resignificadas pelos jovens. Discute-se abandono, porque se parou de estudar, repetência e transferência alertando que história de oportunidades e biografias relacionadas com a micro política devem ser acessadas, o que não necessariamente faz parte da agenda da escola, que trabalha com um aluno médio, sem singularidades.

Nas Perspectivas sobre a Escola e a Educação, privilegia-se o nexo entre sentidos e vivências, discutindo como representam suas escolas, problemas para estudar, indicando elenco de dificuldades para que permaneçam na escola e como desenham trajetórias futuras para o mundo do trabalho. Percepções quanto às regras das escolas são focalizadas, uma vez que essas colaboram para a qualidade do clima escolar. Neste capítulo, os jovens

da EJA e do PJU são focalizados em si, considerando que se destacam por apresentar posturas mais positivas sobre a importância da escola nos seus planos de vida.

As Relações Sociais nas Escolas, é tema sublinhado em pesquisas sobre o clima escolar. Analisa-se como no imaginário dos alunos se desenham interações entre alunos, professores e membros da direção, modelando-se tipologias que decolam de narrativas sobre o que consideram um bom professor e reflexões sobre as disciplinas, discutindo ‘porquês’ de preferências, recusas e como nessa dinâmica se constrói a relação com o saber. A importância de refletir sobre as relações sociais na escola remete a Paulo Freire (1995, p. 13) que lembra que:

(...) as escolas não são espaços exclusivos para o puro aprender e para o puro ensinar. São locais nos quais se estabelecem vínculos e se criam expectativas e sentimentos. Ou seja, ensinar não pode ser constituído por um simples repassar ou transmitir conhecimentos. O próprio processo de conhecer exige a percepção das relações – com os objetos e com as pessoas.

Sobre a Cultura Juvenil, Socialização e Sociabilidade são conceitos discutidos por análises de como a escola e a rua podem competir ou se complementar em termos de locais de aprendizagens. Os jovens se apresentam quanto a gostos, hábitos e valores; representações sobre lazer, com especial referência à importância da Internet em suas vidas, principalmente o Facebook. Além de perfilar o lúdico, explora-se o quadro de valores tanto sobre a sua geração, quanto sobre o Brasil. Registram-se diversidades, comunalidades, sendo que muitas com marcas de gênero, ciclo de vida e tipo de modalidade de ensino, já que a cultura se realiza tanto por geração como por trajetórias de classe.

Sociabilidade e socialização orientam a exploração de dimensões caras à modernidade e que na sociedade brasileira provocam polêmicas e contribuem para ampliar o que se entende por direitos humanos. Sobre Identidade, Diversidade e Convivência, versam temas como racismo e homofobia, legalização do aborto, uso de drogas e redução da maioridade penal, identificando-se juventudes quanto a posicionamentos e se chamando a atenção como a escola contribui ou não para perspectivas críticas.

A centralidade atribuída pelos jovens à educação em seus projetos de vida e o papel estratégico dos professores é uma tônica no trabalho, aflora espontaneamente, e é reiterada quando os debates se orientam, ao tema Perspectivas de Futuro, cuja intenção é identificar se a escola hoje e o ideário por outro amanhã, se associam ou não. O futuro é um depois que para muitos pode vir a ser construído e para outros não deve nem ser sonhado. Contribui a escola em muitas narrativas para a construção e para desconstrução de esperanças, não somente pela forma como percebe seu lugar na sociedade, mas também por práticas na vida escolar, vetor que alimenta também o capítulo analítico, quando se orienta o debate sobre o que seria para os jovens uma escola ideal.

Sobre Que Escola Criticam e que Escola Querem os Jovens, muito mobiliza debates e vários componentes são destacados como problemáticos: infraestrutura, professores e diretores, disciplinas, segurança, representação dos alunos, material escolar e relações

sociais, entre outros. Sabe-se o que não se quer, mas o que se quer? Quando pedimos para que discutam o que seria uma escola ideal, os horizontes são limitados, mais uma vez ressaltando críticas ao vivido e propostas de reformas específicas. A consciência possível sobre outros tipos de escola impede grandes voos individuais e possivelmente coletivos, e mais uma vez a pesquisa pede reflexão sobre o lastro de conhecimento sobre direitos e saberes.

Distintas pesquisas abordam os temas que são objetos deste estudo, inclusive documentando carências e propostas institucionais. O diferencial desta pesquisa é resgatar sentidos de cotidianos vividos por distintos jovens, do Ensino Médio, da EJA e do ProJovem Urbano, tanto pelo estímulo de questões propostas pelos pesquisadores em questionários, possibilitando análise extensiva, parte do *survey*, como apreender práticas discursivas, método proposto por Spink (2004), em grupos focais e debates coletivos.

Resgata-se chão de vontades que além de obrigações impulsionam os jovens a estar na escola ou ser da escola e, principalmente outros significativos, como os professores, que podem ou não animar tais sentidos. Adianta-se que os professores são fonte de legitimidade e influência em projetos de vida dos jovens, em suas trajetórias e escolhas, o que não necessariamente reverbera em autorreconhecimento por parte do professor, da sua importância. O acento em relações sociais, clima escolar, projetos e sentidos de vida e da educação, expressos por alunos em diferentes modalidades de ensino, sugere que a escola tem potencial, ainda que não absoluto para que outras respostas sejam dadas aos porquês dos alunos permanecerem ou abandonarem a escola.

Juventudes e Escola – Modelando o Marco Compreensivo-Reflexivo

Com o propósito de embasar as análises que compõe a pesquisa *Juventudes na escola, sentidos e busca: por que frequentam?* elencam-se reflexões que dão chão para o trabalho. Tem-se como questão nuclear por que alguns jovens permanecem na escola e outros a abandonam. Neste capítulo discute-se sobre juventude-juventudes, condição juvenil, cultura juvenil, cultura escolar, educação, escola e o lugar do saber.

1.1 Juventude-Juventudes

Inicialmente, o conceito de juventude é abordado, principalmente no que se nomeia como “sociologia pública” e “sociologia para as políticas públicas”¹. Apresentam-se debates sobre conceitos de juventude, por exemplo, por ciclo etário (com variação histórica e dependendo do contexto social) e pelo recurso a enfoques multidisciplinares, enfatizando aportes sociológicos, antropológicos e da psicologia social. É preciso adiantar que, especialmente no campo das ciências sociais, há críticas ao uso da idade como único indicador, considerando a complexidade da categoria “jovem”, que se refere tanto ao estar jovem como ser pessoa e sujeito hoje e amanhã. Vem ganhando terreno a referência ao conceito de condição juvenil, que se discute neste texto, quando se privilegiam trajetórias, situações sociais e culturais, assim como o capital social e cultural, tanto dos jovens como da instituição pela qual circula a maioria dos adolescentes e jovens: a escola.

Vários autores vêm dando ênfase à combinação dos termos juventude e juventudes, o que alerta tanto sobre a importância de singularizar o jovem, enquanto parte de uma

¹ “A ‘sociologia pública’ é o campo de interlocução da sociologia com o público, os vários públicos, e é daí que ela recebe sua validação social. Ela informa, publiciza, discute, entra em contato, exerce um papel civilizatório. A ‘sociologia para as políticas públicas’ já se revela pelo nome: é uma ciência social aplicada às questões públicas da saúde, da administração, da educação, da mídia, e também, sob encomenda, para clientes” (BRAGA, R.; BURAWOY, M., 2009, p. 8).

geração e de um período histórico (população de um determinado coorte), como para a importância de considerar ambiências sociais e sistemas de identidades pelos quais diferentes jovens circulam. Os sistemas de classe, raça e gênero – e neste, o de sexualidade – identificam jovens quanto a necessidades, imaginários e tipos de vivências. Contudo, vem também se alertando que tais marcadores sociais não são os únicos para tal singularização. No caso do Brasil, que prima por desigualdades sociais várias, à pertença territorial e à inserção nas instituições socializadoras², somam-se também aquelas comumente mencionadas (ver, entre outros, ABRAMO, 1997; ABRAMOVAY; CASTRO, 2006; NOVAES, 2009).

Quando a referência é “juventudes”, há que estar atento à “diversidade” e como esta pode se confundir com ou camuflar os processos de desigualdades sociais. Importante combinar, no campo da educação, políticas universais e políticas focalizadas, considerando que existem distintos tipos de sujeitos jovens.

De fato, a fronteira entre diversidade e desigualdades sociais é fluída, mas básica, quando se tem como foco as múltiplas determinações que as instituições podem imprimir na vida dos jovens. Em vários trabalhos sobre juventudes nas escolas, tem-se registrado o silenciamento sobre desigualdades na forma de tratamento e até mesmo discriminações quanto à raça e à orientação sexual, entre outras. Chama a atenção que as relações sociais entre os jovens incorporam “brincadeiras” sobre diferenças, que fazem parte do universo das violências e contribuem para a solidificação de desigualdades e classificações hierárquicas do outro.

O reconhecimento de diversidades, diferenças e desigualdades tem enriquecido o debate sobre políticas de juventude. Contudo, insiste-se, há que estar atento para o fato de que os jovens compartilham construtos comuns, como a pertença a uma faixa etária, determinado tipo de cultura juvenil – em certo grau –, aspirações que são formatadas por estímulos que exaltam o ser jovem. Outras características partilhadas são as experiências da condição juvenil por meio da inconstância, flutuação e volatilidade, bem como a vontade de ativar transformações e questionamentos em relação a outras gerações, o que contribui para um processo de construção de identidades sociais que se entrecruzam com histórias e biografias.

A juventude é modelada na construção social de um tempo histórico, o que pede referências à contemporaneidade, levando vários sociólogos da juventude a ressaltar a importância do conceito de geração (ver FEIXA; LECCARDI, 2010) para melhor compreender que tempos são estes e de que juventudes se está falando, já que, em princípio, os jovens hoje compartilham uma série de necessidades, estímulos e formas de ser e querer ser. O conceito de geração colabora para melhor discutir em que medida referências a juventudes de outros tempos ou gerações anteriores valem ou não para as que se está fo-

² Por exemplo, se estão em área urbana ou rural e em que região do país e o debate sobre juventude e instituições socializadoras, como escola, família e grupos de pares, também são fatores que indicam diversidades e desigualdades. Critica-se a ideia do “aluno/médio”, que nos leva a ter uma referência totalizante, sem levar em conta quem é o aluno concreto.

calizando. Já em 1928, observava Karl Mannheim: “Jovens que experienciam os mesmos problemas históricos concretos, pode-se dizer, fazem parte da mesma geração” (*apud* FEIXA; LECCARDI, 2010).

Ao enfatizar o conceito de geração também como cenário histórico em que um grupo de pessoas se identifica quanto a performáticas sociais, questiona-se a comparação de jovens em tempos ou gerações diferentes e melhor se compreende a pulsão por buscar ser parte de um tempo, de uma “galera”, em condições similares, e também a recusa de outros. Isso bem ilustra a complexidade de conceituar juventude e a importância de sair de uma perspectiva estática, ligada a características fixas, mas jogar com relações e vontades de autonomia, de ser único, separado, e lidar com condições históricas que são específicas, como as próprias deste tempo.

Na contemporaneidade, são múltiplos e singulares os desafios e vulnerabilidades sociais enfrentadas pelos jovens, ainda mais quando os considera em comparação com outros períodos históricos e pessoas de outros grupos etários. Sobreposição de um momento econômico de crise mundial, com demandas de um modelo de desenvolvimento com ênfase em habilidades, experiência e socialização com a sociedade do conhecimento e da informação. Neste cenário, incide ainda um *ethos* próprio destes tempos – que colabora para a mercantilização das relações sociais, o consumismo e o individualismo egoísta (BAUMAN, 2012) – e uma ampliação do conceito de economia política, combinando esta com cultura, o que sublinha diversos tipos de direitos e demandas, como os do ser sujeito de sua história ou de uma história a construir.

Os jovens catalisam de forma especial as mudanças de paradigmas, a complexidade destes tempos. Os problemas com que se depara a economia política, primeiro os atingem, haja vista que, em todos os países envolvidos na chamada crise atual do capitalismo, as mais altas taxas de desemprego se relacionam à coorte jovem. Eles também são mais bombardeados por apelos a consumos e a pluralidades do prazer ou por pressões por viver em “um eterno presente” (BAUMAN, 2012, entre outros), sendo sensíveis à ampliação das referências quanto a direitos e à orientação por inventar novos direitos. Daí a importância de relacionar juventudes, independente do eixo de preocupações – no nosso caso, educação –, a temas tais como: gênero, cidadania, democracia, subjetividade e sociabilidades.

1.1.1 Debates conceituais

No senso comum, o termo “juventude” refere-se a um ciclo ou a um quase não ciclo de vida, definido mais por uma passagem entre a infância e a condição de adulto. Durante esse período, se produziriam singulares mudanças biológicas e psicológicas, que derivariam em formas de ser e estar na sociedade e de reagir ou se inserir nas culturas modeladas pelos adultos, em especial os mais significativos – como pais e professores – e por normas sociais estabelecidas.

Já sobre o conhecimento construído, há debates sobre o conceito de juventude e sua história. Convencionalmente, coortes de idade são usadas para identificar empiricamente

quem são os jovens, e vêm variando historicamente e por países, assim como por agências voltadas para políticas sociais.

A seguir, detemo-nos inicialmente na recorrência à identificação etária e, em seguida, aportamos debates sobre o conceito.

No Brasil, desde 2005, com a criação da Secretaria Nacional de Políticas de Juventude e do Conselho Nacional de Juventude, a população jovem é de 15 a 29 anos, levando em conta o aumento do tempo dedicado à formação escolar e profissional, a permanência maior com as famílias de origem, assim como as dificuldades para se conseguir, principalmente, o primeiro emprego. Características que definem a chamada geração Y, ou jovens nascidos a partir do início dos anos 1980 até o meio dos anos 1990, como uma geração com tendências a uma moratória social (alongamento do período na casa dos pais, na escola e fora do mercado de trabalho, por exemplo). Segundo Dagnaud (2011), essa é uma geração que cresceu no momento em que se generalizava o uso da Internet, o que os definiria como “nativos digitais” (tradução nossa).

Se os programas e as políticas, ainda que com variações, recorrem basicamente a uma definição de juventude pela identificação estatístico-demográfica, já no campo das ciências sociais tem-se um amplo e antigo debate sobre o conceito de juventude, que decola, para alguns, pela crítica ao uso do ciclo etário como um indicador básico para refletir sobre trajetórias, condições e identidade quanto a relações sociais entre gerações. Outras perspectivas defendem que a associação entre juventude e um ciclo etário comprometeria seu estatuto conceitual, a sua qualificação como categoria sociológica de análise e com propriedades para uma sociologia específica (ver GALLAND, 1997).

Em Le Breton e Marcelli (2010), a categoria juventude é cultural, mudando nas diversas sociedades e nas diferentes épocas da história. Os autores ressaltam que:

Só existem jovens através da singularidade da sua história, a partir da sua condição social e cultural, do sexo e da sua afetividade. [...]. Tradicionalmente nas nossas sociedades, a juventude emerge como um tempo de aprendizagem e de socialização nas atividades adultas; ela é um tempo de experimentação, uma longa procura de si mesmo [...]. A experimentação passa a ter mais importância que a socialização e que a transmissão. A força da cultura juvenil, mesmo se ela é nitidamente formatada pelo marketing, induz a um sentimento de não ter nada que aprender dos adultos, e de poder levar uma existência à vontade. A cultura dos pares prima sobre a cultura dos familiares ou mesmo sobre a dos professores (LE BRETON; MARCELLI, 2010, p. 468, tradução nossa).

A peculiaridade da definição sobre juventude, segundo Galland (2002), em alguma medida, se relaciona ao fato de que:

A juventude não é simplesmente uma categoria ideológica, ela corresponde a uma realidade social efetiva, com práticas sociais especificamente juvenis. Uma definição social da juventude deveria portanto se apoiar nos critérios que definem o lugar da juventude na estrutura social, e na sua participação específica nas relações sociais (GALLAND, 2002, p. 4, tradução nossa).

Juventude, segundo Margulis e Urresti (1996, p. 11), “é um conceito fluido, é uma construção histórica e social e não meramente uma condição de idade. Cada época e cada setor postularam diferentes maneiras de ser jovem, dentro de situações sociais e culturais específicas” (tradução nossa). Os autores buscam oferecer uma visão mais complexa ao vincular a definição de juventude, com base na idade, com variáveis sociais, culturais, simbólicas e políticas construídas historicamente, mostrando como os conceitos para classificar a idade são ambíguos e dificilmente demarcáveis:

A juventude, como categoria socialmente constituída, tem uma dimensão simbólica, mas também deve ser analisada sob outras dimensões: se deve prestar atenção aos aspectos factuais, materiais, históricos e políticos em que toda produção social se desenvolve (MARGULIS; URRESTI, 1996, p. 17, tradução nossa).

A juventude é uma condição culturalmente construída, mas que tem, por sua vez, uma base material vinculada à idade. Chamamos isso de *facticidade*: o modo particular de estar no mundo, de ser lançado na sua temporalidade, de experimentar distâncias e durações. A condição etária não tem relação somente com os fenômenos de ordem biológica vinculados com a idade: saúde, energia, etc.; também tem referência com os fenômenos culturais, articulados com a idade. Da idade, como categoria estatística, ou vinculada à biologia, passamos à idade processada pela história e a cultura: o tema das gerações [...].

Ser jovem, portanto, não depende só da idade como característica biológica, como condição do corpo. Da mesma forma, não depende somente do setor social a que se pertence, apesar de poder ascender de forma diferenciada a diferentes tipos de privilégio. Há que considerar também a questão geracional: a circunstância cultural que emana de ser socializado em códigos diferentes, de incorporar novos modos de perceber e de apreciar, de ser competente, novos hábitos e habilidades, elementos que distanciam os jovens de outras gerações” (MARGULIS; URRESTI, 1996, p. 18-19, grifos dos autores, tradução nossa).

Essa visão é compartilhada por Valenzuela (2009), para quem a juventude obedece, além de critérios biológicos, cronológicos, psíquicos, econômicos, históricos e familiares, a aspectos de ordem socioeconômica e ao papel que os jovens desempenham dentro de uma estrutura social, levando em conta a desigualdade de distribuição de seu capital social e cultural:

A construção do que é ser jovem e do que é ser velho implica em disputas de autopercepção e heterorrepresentação, autoinscrição e heterorreconhecimento. As possibilidades de manipulação dessas divisões não são inerentes à condição juvenil, mas implicam em diferenças sociais, inclusive as de classe, gênero e etnia (VALENZUELA, 2009, p. 101, tradução nossa).

Carrano (2003) também indica que a noção de juventude é algo que varia no tempo e no espaço, mas que, de maneira geral, esta fase tem sido definida pela cronologia etária ou pela “imaturidade psicológica”. Depois de pontuar algumas das chaves pelas quais a juventude foi codificada por autores através da história, ele observa que tais classificações

não incorporaram, de maneira geral, a perspectiva cultural, o que teria transformado a juventude numa ponte sem maior identidade entre a infância e a vida adulta. Essa compreensão se afasta da forma como o próprio jovem experimenta sua identidade – e que está articulada a seus relacionamentos com adultos e a suas redes culturais. Em seu ponto de vista, a juventude deve ser compreendida “como uma complexidade variável, que se distingue por suas muitas maneiras de existir, nos diferentes tempos e espaços sociais” (CARRANO, 2003, p. 110).

Há que também considerar que os jovens de hoje experimentam um processo de “adultização” acelerado, estando expostos a vulnerabilidades sociais e a múltiplos desafios. São eles – talvez mais do que qualquer outro grupo populacional – que enfrentam as maiores incertezas e os riscos advindos do processo de globalização. Para Reguillo (2000), o século XXI assiste a uma crise político-social, excluindo os jovens latino-americanos de um projeto futuro:

[Os jovens do século XXI] de maneiras diversas e desiguais, seguem despedaçando as certezas e continuam assinalando também, através de diversas maneiras, que o projeto social privilegiado pela modernidade na América Latina foi, até hoje, incapaz de realizar as promessas de um futuro inclusivo, justo e, sobretudo, possível (REGUILLO, 2000, p. 3, tradução nossa).

Apreciam-se, na atualidade, pelo menos quatro processos mais demarcados e que têm impacto sobre a população juvenil: i) são os jovens menos centrais na produção econômica; ii) assumem, ao mesmo tempo, papéis socialmente esperados de adultos e juvenis; iii) o significado de juventude perde delimitações únicas com as mudanças na constituição das famílias e na participação no trabalho; e, iv) ambiguidade na representação social sobre os jovens.

1.1.2 Condição juvenil

Um fenômeno que vem chamando a atenção de pesquisadores no Brasil é a visibilidade das juventudes organizadas em prol de políticas de juventudes (Ver CASTRO; ABRAMOVAY, 2009).

Recorremos a Dayrell (2007) para a definição do conceito condição juvenil. Em suas ponderações sobre a juventude, sua preocupação é vincular o perfil dos jovens da atualidade a um contexto histórico e social específico, privilegiando o impacto de transformações sociais de nível global na forma como a sociedade produz os indivíduos. Essas reflexões permitem, por um lado, que não se perca a dimensão macro de análise, isto é, a perspectiva que vai além das relações interpessoais mais imediatas. Por outro lado, tornam também possível visualizar traços comuns à juventude atual, sem que sejam desconsideradas as diversidades e diferenças de experiências. A característica comum fundamental para o autor é a fragmentação e a diversificação dos processos de socialização e de construção da identidade.

O autor indica a existência de três dimensões: cultura, sociabilidade e tempo/espaço. Em seu entendimento, elas são marcadas pela inconstância, flutuação ou volatilidade (que ele no-

meia de reversibilidade ou de vaivém). Trata-se de uma postura baseada na experimentação, em aventuras e excitações que buscam superar a monotonia do cotidiano (DAYRELL, 2007).

Para Margulis e Urresti (1996), a moratória social que define a condição juvenil é um crédito que permite a formação dos jovens e que garante a reprodução da sociedade, ou seja, um tempo que a sociedade concede aos jovens para que experimentem a condição juvenil, poupando-os temporariamente das atribuições da vida adulta. Tal moratória não é necessariamente experimentada de forma semelhante, e nem mesmo necessariamente experimentada por todas as juventudes – a possibilidade desta vivência encontra-se associada à classe, ao gênero, à raça, entre outros.

Peregrino (2011) ressalta que alguns jovens estão em uma situação de disponibilidade para experimentar e escolher os modelos de autonomia adulta que “os espera”, enquanto que, para outros, este é um processo que se encurta, já que partem, desde a infância ou da adolescência, para o mundo do trabalho. Segundo a autora:

[...] os constrangimentos de geração encontram os constrangimentos próprios da reprodução das classes. Nesse sentido, é necessário diferenciar autonomia de classe de autonomia de geração, para entendermos como ambas se cruzam na constituição de autonomies desiguais nos processos de transição para a vida adulta (e mesmo que não seja nosso objetivo, no escopo desta análise, responder a esta questão, é necessário mantermos no horizonte a pergunta: que situações constroem os sujeitos desigualmente posicionados em termos sociais em processo de transição para a vida adulta?) (PEREGRINO, 2011, p. 282-283).

A sociedade brasileira, por suas instituições, como a família e a escola, tem dificuldade em conceber os jovens com identidades geracionais próprias, considerando-os adultos para algumas exigências e os infantilizando para outras. Dessa forma, os jovens são representados:

1. de uma forma adultocrata, na medida em que existe uma relação assimétrica e tensa entre adultos e jovens. Os jovens sempre foram vistos como capazes de contestar, transgredir e reverter a ordem. Os adultos, por sua vez, partem de posturas mais conservadoras, rígidas e são desprovidos de referências para orientar os jovens;
2. com uma visão culpabilizante. Criminaliza-se a figura do jovem, associando-o com ameaça social, à criminalidade e à “delinquência”. Principalmente na mídia brasileira, essa é a tendência;
3. com um teor maniqueísta, ou seja, ao mesmo tempo em que são considerados responsáveis pelo futuro, são percebidos como irresponsáveis no presente, como aqueles que não produzem. Assim como são vistos como a esperança de um mundo melhor, também representam o medo e a falta de confiança que a sociedade deposita nessa parcela da população.

Tais traços da representação dos adultos sobre os jovens não seriam específicos do caso brasileiro. Segundo Pais (1997), com base em pesquisas em Portugal e em outros países europeus, a juventude é vista como uma fase da vida marcada pela instabilidade e por problemas sociais; os jovens são comumente tidos como “irresponsáveis”, “desinteressados”, “marginais” e “passivos”. A representação sobre o jovem é negativa; ele é visto

como um gerador de problemas, e esta percepção da sociedade sobre as juventudes têm consequências tanto no seu cotidiano como na sua relação com as diversas instituições sociais de que fazem parte, como família e escola.

Ser jovem hoje não é o mesmo que ser jovem há 20 anos. As diferentes juventudes constroem seus espaços, seu modo de vida com base em novas formas de agir e pensar. Assim, questões como sexualidade, meio ambiente, direitos e democracia são colocadas dentro de uma ética global, onde a subjetividade ganha importância, assim como as relações de gênero, as relações com o corpo e as relações entre os indivíduos de uma maneira geral.

Vários pesquisadores no Brasil (ABRAMO, NOVAES, CARRANO, CASTRO; ABRAMOVAY, 2009 e DAYRELL, entre outros) ressaltam que os jovens se encontram em uma etapa de construção de identidades, buscam autonomia, são gregários, procuram “galeras”, turmas, gangues e mesmo a incorporação no tráfico de drogas para estar com “os seus”. Os jovens vivem em constante movimento, são ávidos para conhecer, provar o novo, consumir, aprender. Mas sugerem muitos desencantos com a política convencional, com a sociedade, vivenciando hostilidades, ambientes ríspidos, falta de compreensão (Ver CASTRO; ABRAMOVAY, 2009).

Para Reguillo (2000), o Estado, a família e a escola continuam pensando a juventude como uma categoria de trânsito, uma etapa de preparação para o futuro, valorizando o que eles serão. No entanto, para os jovens, o mundo está enraizado no presente, no aqui e no agora, o que não necessariamente implica em desconsiderar, angustiar-se e buscar trajetórias por futuros.

Nesta linha, Melucci (1997) sugere que há uma dialética implícita combinando tempos – o hoje e o amanhã –, que é singular ao ser jovem e que reforça a ânsia por viver intensa e perigosamente, correr riscos, transitar por transgressões, inclusive por incertezas em relação ao futuro. É quando o conceito de condição juvenil pede um olhar refinado sobre o jogar-se no hoje, e também que as angústias sobre inseguranças em relação a um amanhã, que se quer ou que se gostaria que viesse, sejam exploradas.

Com base em estudos sobre representações dos jovens e estilos de vida desses, Melucci (1997) observa que as investigações sobre juventudes não somente colaboram para mais entender vivências no hoje sobre condição juvenil, mas identificam a possibilidade de vir a colaborar com trajetórias. É necessário reconhecer os “dilemas conflituais básicos” dos jovens hoje. Por exemplo, como viver intensamente o ser jovem hoje e não arriscar, com tal estilo, o amanhã? Como garantir hoje, o acúmulo de um capital cognitivo, as experiências e as habilidades, e poder vivenciar tal tipo de socialização, comumente a cargo de adultos em instituições como a escola e a família, sem sacrificar a pulsão por autonomia – isto é, ser sujeito de sua história e sujeito de mudanças por outras histórias?

O estar no presente e projetar-se em ser no futuro pede também, segundo Melucci (1997), sair da dicotomia dos estudos microrreferidos, centrados nos jovens, e os estudos macro, sobre oportunidades de mobilidade social, já que um dos “dilemas conflituais básicos” quer para os jovens, quer para a sociedade, é “como garantir um futuro, em sociedades complexas”, assim como a qualidade das instituições pelas quais circulam.

Em uma sociedade que está quase que inteiramente construída por nossos investimentos culturais simbólicos, tempo é uma das categorias básicas através da qual nós construímos nossa experiência. Hoje, o tempo se torna uma questão-chave nos conflitos sociais e na mudança social. A juventude, que se situa, biológica e culturalmente, em uma íntima relação com o tempo, representa um ator crucial, interpretando e traduzindo para o resto da sociedade um dos seus dilemas conflituais básicos (MELLUCCI, 1997, p. 7).

Mas Melluci (1997) não recorre ao conceito de condição juvenil sem problematizá-lo e insiste que, entre os jovens, há signos de rebelião contra tal condição como destino, se formatada por outros. Seriam críticas particularizadas a estes tempos, a estas sociedades e que, segundo o autor, por esse motivo não são necessariamente entendidas como signos sociais de recusa, de críticas a instituições e amarras sociais de uma geração. Tal tendência, comum entre jovens, em seu sentido por mudanças, ainda seriam pouco mapeadas e não necessariamente são vocalizadas de forma explícita nas representações dos jovens, o que pede mais incursão sobre a produção da sua palavra.

Pesquisas psicológicas e psico-sociológicas têm tido uma atenção toda especial durante os últimos anos para com a perspectiva temporal do adolescente (Tromsdorff *et al.*, 1979; Palmonari, 1979; Nuttin, 1980; Ricolfi & Sciolla, 1980 e 1990; Offer, 1981 e 1988; Cavalli, 1985; Ricci Bitti *et al.*, 1985; Anatrlla, 1988; Fabbrini & Melucci, 1991). A maneira como a experiência do tempo é vivenciada vai depender de fatores cognitivos, emocionais e motivacionais os quais governam o modo como o indivíduo organiza o seu 'estar na terra'. Nesse sentido, atitudes relacionadas com várias fases temporais podem ser levadas em consideração (ex. satisfação ou frustração, abertura ou fechamento com respeito ao passado, presente ou futuro); ou a direção que cada pessoa atribui para a sua própria experiência do tempo (ex. preferência por uma orientação direcionada para uma ou outras fases temporais); ou o grau de extensão assumido pelo horizonte temporal para cada indivíduo (ex. perspectiva ampla ou limitada, contínua ou fragmentada). A organização de eventos e sua sequência, a relação entre eventos externos e internos, o grau de investimento emocional em várias situações — tudo se torna meio de organizar a própria biografia e definir a própria identidade (MELUCCI, 1997, p. 9).

1.2 Cultura juvenil

Partilha-se do entendimento de Valenzuela (2009, p. 139, tradução nossa), para quem “a cultura é o conjunto de processos e elementos que participam da construção de sentidos e significados da vida e inclui tanto os campos sociais como as representações e imaginários”. Os sujeitos sociais têm acesso a diferentes culturas, que não são necessariamente harmônicas entre si. O mesmo se dá entre os jovens: “As culturas juvenis fazem referência ao conjunto heterogêneo de expressões e práticas culturais juvenis” (REGUILLO, 2000, p. 55).

Morin (1986) considera a juventude uma categoria histórica e destaca a formação de uma cultura juvenil no seio da cultura de massas, a partir da metade do século XX. Reconstituindo alguns movimentos de jovens depois dos anos 1950, apresenta a cultura adolescente-juvenil como ambivalente. Predominantemente urbana, ela se integra, de um lado à

indústria cultural dominante, consumindo não só os produtos materiais, mas os seus valores: felicidade, amor, lazer etc. Ao mesmo tempo, procura se diferenciar, conquistar autonomia, emancipação. O autor apresenta a cultura juvenil não apenas como desestabilizadora de normas, mas como crítica e reformuladora de padrões, revelando as crises de uma sociedade.

De acordo com Pais (1997), não há uma cultura juvenil unitária, um bloco monolítico, homogêneo, senão culturas juvenis, com pontos convergentes e divergentes, com pensamentos e ações comuns, mas que são muitas vezes contraditórias entre si. Tais culturas seriam, portanto, outro constituinte básico da perspectiva que reivindica o uso do termo juventudes.

As várias juventudes podem ser semelhantes, na diferença. Segundo Charlot (2006, p. 2):

É inegável que se encontram vários tipos de jovens, bastante diferentes entre eles. Todavia é difícil descartar a ideia de que há elementos comuns entre eles, por mais diferentes que sejam. Além da “cultura jovem”, ou melhor, dos traços comuns às várias “culturas jovens”, sempre há pelo menos características comuns a todos, inclusive na abordagem de Bourdieu: esses jovens são considerados jovens pelos adultos e por si mesmos. Portanto, quando se pensa em juventude e jovens, não se pode renunciar nem ao plural, nem ao singular. Os jovens são diferentes, mas têm em comum o fato de serem considerados jovens e terem que lidar com os adultos. Essa relação entre gerações é fundamental para entender como são os jovens e o que é juventude em um determinado lugar e momento da história.

1.2.1 Relação entre cultura escolar e cultura juvenil

No caso da relação entre juventude e escola, o descompasso entre a cultura escolar e a cultura juvenil, a falta de sensibilidade pelas formas de ser dos jovens e como estes privilegiam a comunicação, os saberes que decolam do corpo e das artes, seriam também fontes de conflitos que podem potencializar problemas nas escolas. Segundo Reguillo (2000, p. 62):

[...] a escola se erige como fiscal, juiz e jurado, mas dificilmente se assume como parte da problemática das culturas juvenis, e menos ainda como propiciadora dessa problemática [...]. A dimensão expressiva das culturas juvenis se reduz a um comportamento tresloucado de ‘não crianças’, ‘não adultos’, e suas práticas e leituras do mundo nos dão pistas-chaves para decifrar possíveis configurações que assumem a sociedade (tradução nossa).

A escola é um espaço de diversidade. Portanto, nela se encontram diferentes culturas – com as consequentes possibilidades de diálogo, mas também de conflitos. A escola é uma instituição que se coloca como hegemônica, em detrimento da cultura experiencial, que tem raízes socioculturais. Nas palavras de Moreira e Candau:

Em vez de preservar uma tradição monocultural, a escola está sendo chamada a lidar com a pluralidade de culturas, reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, abrir espaços para a manifestação e valorização das diferenças (MOREIRA e CANDAU, 2003, p. 161).

Na escola, o jovem é despido da condição social de ser jovem e se transforma em “aluno”, ou seja, é visto por uma perspectiva exterior a ele, em uma imposição normativa do sistema de ensino, perdendo-se de vista a diversidade, as buscas e os parâmetros de comportamento que fazem parte das modelagens de juventudes. A escola desconsidera, portanto, a cultura juvenil, a qual se caracteriza por ser dinâmica, diversa, flexível e móvel.

Segundo Dussel e Quevedo (2011), a escola, como instituição baseada no conhecimento disciplinar estruturado, com tempos e espaços determinados de antemão, e mais lenta, não comporta o uso das novas tecnologias, que funcionam na base da personalização e da sedução, que são velozes e permitem interação imediata – e que são tão importantes na linguagem juvenil. A escola não utiliza as novas tecnologias e as redes sociais, onde os jovens mais se inserem e a partir de onde constroem significados.

Adverte-se sobre a importância da sociedade do conhecimento e da informação, sua importância na formação de culturas juvenis e a pouca sensibilidade da escola para tais paradigmas. Mas poucos estudos discutem como e para que são usadas essas novas tecnologias quando se tem como horizonte o conhecimento, a educação.

[...] não é suficiente dotar as escolas com computadores ou com acesso à Internet: também é necessário trabalhar na formação docente e na formulação de novos repertórios de práticas que permitam fazer usos mais complexos e significativos dos meios digitais (DUSSEL; QUEVEDO, 2011, p. 11, tradução nossa).

As inovações trazidas pelas novas tecnologias resultam:

Numa reestruturação do que entendemos por conhecimento, das fontes e dos critérios de verdade, e dos sujeitos autorizados e reconhecidos como produtores do conhecimento. E essa reestruturação não pode deixar incólume a escola, porque é uma instituição baseada em outro tipo de organização do saber, hierárquica e centralizada. Os educadores que aderem a esta posição sustentam que estamos diante de uma mudança de época e que se necessita organizar o ensino nos novos traços de produção dos saberes, como são a hipertextualidade, a interatividade, a conectividade e a coletividade (MARTÍN-BARBERO, 2006; DUSSEL; QUEVEDO, 2011, p. 12).

A cultura escolar modela o clima nessas instituições. Muitas vezes, se baseia em uma violência de cunho institucional, a qual se fundamenta na inadequação de diversos aspectos que constituem o cotidiano da escola – como o sistema de normas e regras que pode ser autoritário; as formas de convivência; o projeto político-pedagógico³; os recursos didáticos disponíveis e a qualidade da educação – em relação às características, expectativas e demandas dos alunos. Gera-se, dessa forma, uma tensão no relacionamento entre os atores sociais que convivem na escola (ABRAMOVAY; CASTRO, 2003), bem como tem lugar a negação do acervo cultural, de rua que os jovens carregam para dentro das escolas.

³ O Projeto Político-Pedagógico (PPP), que define a identidade da escola e indica caminhos para ensinar com qualidade, se configura numa ferramenta de planejamento e avaliação para todos os membros das equipes na escola.

Os esquemas de percepção, julgamento e avaliação trazidos pelos jovens – e decorrentes de um universo sociocultural distinto do escolar – são, muitas vezes, diferentes daqueles exigidos pela instituição (LAHIRE, 2004).

Tem destaque o fato de que se reconhece uma contradição entre a cultura escolar e a cultura de rua. As estratégias criadas para evitar o encontro de ambas geram um descompasso entre juventude e escola, dificultando a consolidação do sentimento de pertença dos estudantes ao espaço escolar. Segundo Zanten (2000), quando se trata de pesquisar os jovens, pode-se partir da escola, mas também da sociabilidade da rua. Vários autores destacam que na escola se mistura o ensino e a cultura de rua e que, no espaço escolar, muitas atitudes se ligam a essa cultura (DEVINE, 1996; ZANTEN, 2000):

[...] é inevitável um certo grau de interpenetração entre a experiência dos adolescentes no bairro e o que eles vivem no colégio, mesmo se a extensão e as formas de tal interpenetração variem em função dos contextos sócio-geográficos, das políticas da instituição escolar e das práticas dos profissionais da educação (ZANTEN, 2000, p. 28).

Os símbolos, a forma de falar, os valores estão muito longe da cultura escolar. Segundo Devine (1996), os alunos, quando chegam à escola, trazem essas referências e se deparam com uma escola que apresenta desorientação com respeito aos jovens. A escola apresenta comportamentos contraditórios: pode-se entrar em uma sala de aula e lembrar a escola dos anos 1950, com silêncio e ordem, enquanto, em algum corredor, acontece algum episódio de violência (DEVINE, 1996).

Além das culturas juvenis, a escola tem que conviver com uma série de diferenças marcadas pela etnia, pelo sexo/gênero, pela classe social, além de outras referências identitárias, que assumem diversas formas de ser, reclamando atenção e despertando estranhamentos. A manifestação da cultura juvenil no espaço escolar é um ponto de tensão na relação entre alunos e docentes. Muitos adultos ainda veem os jovens como atores sociais sem identidade própria, não consideram a sua diversidade e pensam a juventude por um dualismo “adultocrata” e maniqueísta (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006).

Assim, a escola tende a uma cultura adultocrata. O adultocentrismo, segundo Krauskopf (2002), é uma categoria que se embasa, na sociedade, por relação assimétrica e de tensão entre adultos e jovens. A representação dos adultos aparece, nessa concepção, como um modelo acabado e está baseada em um universo simbólico e de valores característicos da sociedade patriarcal. Para Fanfani (2000), as novas gerações são portadoras de diferentes culturas, mais fragmentadas, abertas, flexíveis e instáveis, onde o quadro negro e o giz passam a não ter sentido e se contrapõem à agilidade dos estímulos juvenis.

A escola tende a considerar a juventude como um grupo homogêneo, socialmente vulnerável, desprotegido, sem oportunidades, desinteressado e apático. Desconsidera-se o que é “ser jovem”, inviabilizando a noção do sujeito, perdendo a dimensão do que é a identidade juvenil, a sua diversidade e as diversas desigualdades sociais.

1.3 Educação, escola e o lugar do saber: por que os jovens frequentam a escola?

A socialização juvenil, entendida como o processo de aprendizagem e transmissão de normas, valores e costumes, visa, entre os seus objetivos, assegurar a reprodução social por meio de “agentes socializadores”, entre os quais se destacam a família, a escola, os grupos de jovens e a mídia.

Tradicionalmente, a família tem sido o principal agente socializador dos indivíduos. Quanto a isso, duas ressalvas são necessárias: as famílias aparecem no interior de marcos sociais mais amplos, como construtos socioculturais estruturados e estruturantes; e a família vem, gradativamente, perdendo a centralidade ou a exclusividade nos processos de socialização, ao mesmo tempo em que vem se constatando a influência ascendente de outros agentes. Nestes tempos, as famílias experimentam transformações, dando passagem a modelos múltiplos. Em muitos casos, ambos os cônjuges participam no mercado de trabalho, ou a mulher é chefe da família.

Os meios de comunicação de massa (TV, rádio, Internet), com o respaldo da emergência de novas tecnologias de informação, vêm se fortalecendo como agentes de socialização, adquirindo especial importância para culturas juvenis às redes sociais. Por sua vez, os grupos de jovens cumpriram sempre um papel decisivo no processo de socialização.

Destaca-se a escola como o ambiente de socialização mais constante e frequente de jovens, sendo a convivência na escola maior, em número de horas, do que na família, em muitos casos. Dessa forma, a socialização e as relações estabelecidas ‘na’ e ‘com’ a escola são fundamentais ao se discutir questões ligadas à juventude.

A educação é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e ao funcionamento de todas as sociedades. Por intermédio da ação educativa, o meio social exerce influências sobre os indivíduos e estes, ao assimilarem e recriarem essas influências, tornam-se capazes de estabelecer uma relação ativa e transformadora em relação àquele (ENGUITA, 1989). Tais influências se manifestam por meio de conhecimentos, experiências, valores, crenças, modos de agir, técnicas e costumes acumulados por muitas gerações de indivíduos e grupos, transmitidos, assimilados e recriados pelas novas gerações⁴.

Ideias neoliberais, pautadas na realização do projeto individual e competitivo, influenciam a forma pela qual se compreende a educação formal, direcionando um aumento no tempo de escolarização, associado à busca da inserção no mercado de trabalho - o que, por sua vez, promoveu a consolidação dos exames supletivos (PIERRO, 2005). O paradigma compensatório do supletivo permanece mesmo após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/1996), na qual o ensino oferecido aos jovens e adultos baseia-se na reposição do ensino de quando crianças e adolescentes, conforme a autora. Com isso, o ensino e a metodologia aplicada tornam-se rígidos, sem contemplar as trajetórias e características socioculturais dos sujeitos. Além disso, ainda

⁴ No Brasil, a educação passa a estar associada ao processo de escolarização, inscrevendo a educação de jovens e adultos no rol dos direitos sociais, a partir da Constituição Federal de 1988, além de ser considerada por muitos como o caminho para a conquista de outros direitos. Em 1996, é promulgada a Lei de Diretrizes Básicas, para disciplinar a educação no âmbito escolar, como também para vinculá-la ao mundo do trabalho e à prática social. E, em 2009, o artigo 4º desta Lei é alterado, ao regulamentar a universalização do ensino médio público e gratuito (na Lei nº 12.061/2009).

segundo Pierro (2005, p.119), este paradigma reforça a desvalorização e o não reconhecimento dos saberes e fazeres desses jovens e adultos, quando dirigem “o olhar para a falta de experiência e conhecimento escolar” deles, reproduzindo preconceitos e valores discriminatórios, solidificando as desigualdades já existentes.

Dayrell (2000) relata que, nas décadas de 1980 e 1990, as dissertações e teses sobre educação se focaram mais no âmbito pedagógico, sobre o funcionamento da escola e sobre o currículo, e que poucos analisavam os jovens na sua realidade, suas experiências escolares, interesses e formas de sociabilidade. Apesar de essa tendência ainda ser encontrada na revisão publicada em 2009, *O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira*, o autor indica que novos temas, como socialização, sociabilidade e a valorização da escola em suas especificidades fazem parte do acervo de dissertações e teses das universidades brasileiras.

No horizonte de percepções dos jovens sobre o Estado, a nação e a sociedade, a educação é parte de seus projetos de vida, ponto em que tal imaginário se aproxima da preocupação sobre sua importância na socialização dos jovens e na formação da cultura juvenil. A educação e o trabalho aparecem como sendo as maiores reivindicações pelos jovens e organizações juvenis, segundo Ribeiro (2011). Entretanto, afirma que o atendimento e a permanência dos jovens no ensino médio podem ser vistos como um dos desafios da atualidade ao se pensar em políticas públicas para juventudes no Brasil, frente ao crescimento da demanda⁵.

Destaca-se, nas formulações atuais sobre políticas de educação no Brasil, o interesse em problematizar diferenças e semelhanças entre as juventudes com base nas modalidades de ensino, além de outras categorias de análise, para entender se há motivações diferentes entre os que possuem diferentes trajetórias relacionadas à escolaridade. Apresenta-se anexa uma caracterização resumida dos programas analisados para fins deste estudo -o Projovem Urbano (PJU) e o Ensino de Jovens e Adultos (EJA) -, para melhor problematizar alguns significados da escola atribuídos pelos jovens.

Na sociedade ocidental, a escola é considerada um local privilegiado para aprendizagem e socialização, que deve ensinar a compreensão, que inclua a empatia, a identificação, a projeção, a simpatia e a generosidade. É um projeto, como explicita Morin (2000), necessário para a vida. Funciona também como um “passaporte de entrada” e de integração na sociedade, bem como pode chegar a criar condições que possibilitem às pessoas uma vida melhor. Para o autor:

A educação deve favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais e, de forma correlata, estimular o uso total da inteligência geral. Este uso total pede o livre exercício da curiosidade, a faculdade mais expandida e a mais viva durante a infância e adolescência, que com frequência a instrução extingue e que, ao contrário, se trata de estimular ou, caso esteja adormecida, de despertar (MORIN, 2000, p. 39).

⁵ Em busca da superação desses desafios, no Plano Nacional de Educação – PNE (Lei nº 13005/2014), vigente de 2011 a 2020, algumas metas são estabelecidas, tais como: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, a fim de alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo, em 2019; aumentar a oferta de matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional, como também aumentar o número de matrículas na educação profissional técnica de nível médio, seguindo as diretrizes estabelecidas no mesmo plano, como a melhoria da qualidade da educação.

O acesso à educação significa, segundo Delors (2001), a possibilidade de um desenvolvimento humano mais harmonioso, de fazer recuar determinados níveis de pobreza, de combater certas exclusões, de entender os processos e mecanismos de incompreensão, racismo, homofobia e opressão. “A educação pode ser um fator de coesão social, se tiver em conta a diversidade dos indivíduos e dos grupos humanos, evitando tornar-se um fator de exclusão social” (DELORS, 2001, p. 54).

Além disso, a escola é crucial para o desenvolvimento da autonomia, da capacidade crítica, da busca pela emancipação, bem como para a formação da identidade. “À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (DELORS, 2001, p. 89). Assim, são as interações e os vínculos entre os vários atores que permitem uma aproximação das vivências e dos conflitos que possibilitam, dificultam ou impedem a efetivação das garantias desses direitos.

Charlot (1997) ressalta que a escola possui um papel central no processo de aprendizagem. Ele lembra que, idealmente, a instituição é encarada pelos pais e estudantes como um espaço de aquisição do saber. Segundo este autor, a escola possibilita a construção do sujeito na sua singularidade.

A escola pode sustentar o desejo, o sonho e a utopia. Deve ser um lugar que ensine a pensar – e pensar é surpreender e transgredir. Segundo Charlot, estar matriculado em uma escola não implica obrigatoriamente em uma atitude positiva para com o conhecimento, pois a relação com o saber é uma relação de sentidos. Trata-se de procurar o que faz sentido para os indivíduos, ou seja, a relação do aluno com sua escola, com aquilo que se aprende e que varia de acordo com fatores como seus interesses, projetos de futuro, sua condição econômica ou mesmo seu capital social e cultural.

Charlot (2001) ainda afirma que há alunos que querem aprender e outros que se recusam a fazê-lo. Essas diferentes atitudes não se dão somente por características pessoais de cada um, mas também devido à sua mobilização, ao desejo de querer aprender e à possibilidade, por parte do conteúdo ensinado, de estabelecer comunicação: “[...] o que é aprendido só pode ser apropriado pelo sujeito se despertar nele ecos: se fizer sentido para ele” (CHARLOT, 2001, p. 21). A necessidade da apropriação de novas ideias, gestos, interações e formas de ver o mundo está sobremaneira associada à capacidade de persuasão e atratividade do que é ensinado: alunos se desanimam em estudar porque não têm nada para lhes chamar a atenção. O desejo de ir à escola mistura-se com a vontade de obtenção de conhecimento. Conhecimento este que tem sido reportado, no meio acadêmico, como crucial para a aquisição de capital cultural⁶.

⁶ Bourdieu (1979) constrói o conceito de capital cultural para analisar as diferenças nos resultados escolares de crianças de diversas classes sociais. É um conceito–recurso que foge de explicações naturalistas para o sucesso ou fracasso escolar, ou seja, de que estes estariam relacionados somente às aptidões naturais dos indivíduos. Para o autor, é imperativo que se critique a ideia de “aptidões naturais”, por reconhecer que estas, assim como os “dons”, são produtos da transmissão do capital cultural e da sua incorporação. A maior parte das propriedades do capital cultural pode ser deduzida dessa incorporação, na medida em que exige assimilação de conhecimento, consome tempo para ser investido no sujeito. O capital cultural é, portanto, algo transformador do ter em ser, aplicação do capital econômico para funcionar com capital simbólico. Todavia, para apropriar-se simbolicamente, é necessário possuir os instrumentos dessa apropriação e os códigos necessários para decifrá-los, ou seja, é necessário possuir capital cultural incorporado.

Ao se referir à pluralidade das relações com o saber, Charlot (2001) relata:

1. que toda relação com o saber é uma relação de quem aprende com aquilo que aprende e consigo próprio, apropriando-se sempre de algo do “mundo humano”. O sentido e o valor do que é aprendido “está indissociavelmente ligado ao sentido e ao valor que o sujeito atribui a ele mesmo enquanto aprende (ou fracassa na tentativa de aprender)” (CHARLOT, 2001, p. 27);
1. que toda relação com o saber é uma relação com o outro, pois o aprender dá acesso à comunidade virtual e presente dos que aprendem;
1. que toda relação com o saber é uma relação com o mundo em que a pessoa vive, aprende e desenvolve atividades. “O sujeito não interioriza passivamente o mundo que lhe é oferecido, ele o constrói” (CHARLOT, 2001, p. 27). Tais aprendizagens são mais ou menos importantes, mais ou menos interessantes para o sujeito. “O sentido e o valor de um saber [...] são indissociáveis dessa relação com o mundo” (CHARLOT, 2001, p. 27-28).

Portanto, a relação dos alunos com o saber e com a escola tem afinidade com seu cotidiano, suas experiências, sua forma de ver a vida e com as maneiras pelas quais a escola responde ou não às suas expectativas como local de aprendizagem, de construção de saberes, de socialização e de convivência. As percepções são tão distintas como são diferentes as escolas, os professores e os alunos, com suas histórias de vida e sua subjetividade.

Segundo Lahire (2000), não se pode pensar a escola histórica e antropológicamente desvinculada do saber. A escola tem como competência formar leitores e “escritores”, que possam compreender o mundo onde a escrita é onipresente. Assim, organização e ensino são vinculados à qualidade da escola em si.

Reflexões sobre educação, saber e escola são básicas ao debate sobre porque os jovens permanecem na escola, o lugar da obrigação e da vontade. Pain (2006, p. 60) chama a atenção, ainda sobre escola e saber, para o fato de que as crianças e os jovens não buscam a escola por vontade própria, mas sim para “[...] fazer a vontade dos adultos. A necessidade de aprender se constrói progressivamente, e muitas vezes não acontece” (tradução nossa). Caberia, portanto, à escola modelar um clima de sedução para que os jovens a assumam como um projeto próprio.

Já Freire (2010) combina desafios para a escola, como a sedução e o despertar para o exercício da curiosidade crítica: “Precisamente porque a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil” (FREIRE, 2010, p. 32).

São múltiplos os sentidos do saber e da escola. Há o saber socializar-se para estar na vida, pelo lúdico e pelo desafio, por instrumentalidade, como aprendizagem de conhecimentos e habilidades, pela gratificação de explorar o transcendente e o existencial, para enriquecer sociabilidades ou por hábito socialmente imposto. Não necessariamente tais vetores se excluem ou se realizam totalmente; são construções e sugerem que a importância do conhecimento é variada e passa por referências próprias do sujeito cognoscente, no

caso, o aluno. Como construções decolam de relações do eu com o mundo, do eu com outros significativos na ambiência próxima, desvendar construções de sentidos do saber, do conhecimento, do ir à escola pede, portanto, que ouvir os jovens seja ir além de um exercício democrático formal.

De fato, em distintas pesquisas o espaço escolar é visto pelos jovens de maneira ambígua: algumas vezes, o lugar de socialização e de convívio com os amigos e outras, um lugar de conflitos entre os pares e entre os alunos e os adultos da escola. A escola não é, em muitos casos, um espaço democrático, sedutor, e igualitário, tal como concebido e idealizado. Embora seja esperado que ela funcione como um lugar de inclusão, de convivência das diversidades, de negociação, a escola possui seus próprios mecanismos de exclusão e seleção social, escolhendo alguns indivíduos e colocando “para fora” outros. Esses “outros”, em geral, são os que não conseguem responder às expectativas quanto à aprendizagem, ao comportamento e ao relacionamento com os integrantes da comunidade escolar.

Para Gadotti (1998), a escola passa por uma crise paradigmática que implica na busca de estratégias reflexivas sobre seu papel social e, acrescentamos, sobre suas condições e qualidade do ensino, o que é reiterado por análises recentes. Uma pesquisa do Banco Interamericano de Desenvolvimento (cit. in WERTHEIN 2014)⁷ destaca a situação do ensino médio na América Latina, ressaltando, no caso do Brasil, a persistência de desigualdades sociais quanto a término, os fatores que levam os estudantes a abandonar os estudos, bem como o desencanto com a qualidade de ensino e o desinteresse. A pesquisa alerta para a importância de acompanhamento da história escolar do aluno de forma constante e para medidas preventivas que levem em consideração singularidades dos jovens na convivência escolar:

A maior parte dos estudantes que abandonam o ensino médio não acredita que a educação vai proporcionar melhor qualidade de vida. É o que aponta análise do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) com jovens brasileiros.

No Brasil, apenas 58% dos estudantes concluem o ensino médio - e as diferenças sociais são decisivas. Enquanto 85% dos alunos mais ricos no Brasil finalizam essa etapa, 28% dos jovens com menos recursos conseguem o mesmo.

Com base em pesquisas domiciliares em países latino-americanos, o BID identificou que a maioria dos estudantes entre 13 e 15 anos que não frequentam a escola coloca a falta de interesse como a principal razão para o abandono. Nas camadas mais pobres, os jovens latinos não chegam a completar 9 anos de educação e a disparidade na aprendizagem é elevada entre escolas urbanas e rurais.

Os estudantes indígenas são os mais excluídos: 40% da população entre 12 e 17 anos está fora da escola. Quando se trata de crianças e jovens com deficiências, estima-se que de 20% a 30% frequentem a escola.

⁷ WERTHEIN, Jorge. Disponível em: <jorgewerthein.blogspot.com.br>. Acesso em 21/07/2014.

Para o BID, as lacunas na educação exigem estratégias de prevenção e soluções inovadoras. ‘O maior desafio é conquistar o interesse dos jovens. Para isso, é importante que os educadores identifiquem os jovens em risco de abandono enquanto estão na escola e desenvolvam intervenções personalizadas para impedi-los de deixar as salas de aula’ afirma o estudo.

O levantamento destaca que entre os indicadores que alertam que um jovem pode deixar a escola estão assiduidade, comportamento em sala de aula e aprovação nas disciplinas. ‘Na prática, isso significa que é necessário avaliar todos os dias os alunos que vão para a escola, saber por que eles não comparecem e seguir o desempenho durante as aulas’, aponta o BID. O banco recomenda a implementação de intervenções individuais para o aluno (BID in WERTHEIN, ver nota 7).

Nesta época de globalização das relações econômicas, sociais e culturais, em que a escola possui um papel essencial na formação dos indivíduos na sociedade, o que prevalece é uma escola de classes, desigual quanto ao que ensina no que diz respeito às relações sociais que nela se dão e às diferenças socioeconômicas e culturais entre as áreas onde se encontram. As escolas também diferem quanto à infraestrutura, organização e gestão, oferecendo condições desiguais àqueles que as frequentam e que nelas depositam a expectativa de um futuro melhor. Paulo Freire (2010, p. 45) aponta para o que chama de “uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço”. Segundo o autor, “há eloquência do discurso ‘pronunciado’ na e pela limpeza do chão, na boniteza das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que adornam”⁸.

As escolas têm dificuldade de atender às demandas das novas clientelas, bem como de incorporar valores e culturas diversificadas. No caso específico do Brasil, a democratização do acesso ao ensino mascara uma série de desigualdades inerentes ao próprio sistema. Exemplo disso são as diferenças das condições de ensino entre estabelecimentos públicos e privados, bem como entre regiões do país⁹.

Na escola, a exclusão se dá principalmente por meio do desempenho escolar, da repetência, do abandono e da evasão. Quando da publicação *Ensino Médio: múltiplas vozes* (ABRAMOVAY; CASTRO, 2003) perguntou-se sobre o quanto a escola ensina, 53,2% dos alunos que participaram do *survey*, realizado em 2003, responderam “pouco”; 45% (743.385) dos alunos pesquisados já foram reprovados alguma vez em suas vidas e, desse subtotal, 65% (483.200) desses alunos estão concentrados no noturno. Quanto à repetência, 39% (644.267) dos alunos disseram ter repetido o ano alguma vez em suas vidas. Sobre o abandono, 20% (330.393) dos alunos declararam ter abandonado a escola, ou seja, 1/5 dos estudantes pesquisados já havia abandonado os estudos.

⁸ “Escolas sem acessibilidade, sem rede de esgoto, sem quadra de esporte e biblioteca, sem laboratórios de ciências e informática. Essa é a realidade de mais da metade dos colégios públicos do país, segundo dados do Censo Escolar 2013, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)”. In WERTHEIN, Jorge-jorgewerthein.blogspot.com.br, em 19.07.2014.

⁹ Levantamento realizado pela Fundação Lehmann e pela Meritt mostra a desproporção entre as escolas públicas e privadas no que diz respeito à infraestrutura. Na metade dos colégios públicos, por exemplo, não há acesso à Internet; já na rede particular, o número de escolas com computadores conectados chega a quase 90% [...] Só 29% das escolas públicas contam com biblioteca; já na rede privada, 59% das instituições possuem espaço com acervo de livros para consulta. In WERTHEIN, Jorge-jorgewerthein.blogspot.com.br, em 19.07.2014.

Um dos nós no complexo debate sobre a retenção dos jovens na escola diz respeito à equação estudo e trabalho. Para muitos jovens, o trabalho aparece como um dos principais temas de interesse para sua vida, para sua identidade, como um direito importante para sua cidadania e, principalmente, como uma necessidade para obtenção de recursos financeiros.

Corrochano e Nakano (2009, p. 37), analisando as teses e dissertações sobre juventude e trabalho, identificam três problemáticas principais, abordadas com maior frequência: a forma como o presente é vivido e o futuro projetado, considerando o mundo do trabalho; a compreensão das experiências e sentidos atribuídos ao trabalho; a aproximação dos jovens a formas de trabalho flexível. A partir dos anos 1990, as transformações no mundo do trabalho e os cenários de crise influenciam as pesquisas sobre tema, abrindo espaço para questionamentos do lugar do trabalho na vida de crianças, adolescentes e jovens; a experiência diante de um cenário de desemprego e a precarização das relações trabalhistas, e também das relações entre trabalho e educação (CORROCHANO; NAKANO, 2009, p. 17).

Existem diferentes abordagens acadêmicas relacionadas à questão da juventude e do trabalho. Mattos e Chaves (2010) identificam uma vertente para a qual o trabalho representa uma situação de risco, principalmente se não se enquadra na definição de trabalho decente, porque prejudica os estudos e pode até mesmo acarretar em abandono escolar; e também uma segunda vertente, para a qual o trabalho não representa um risco intrínseco, pois pode favorecer a permanência do jovem na escola e aumentar seus interesses pelo estudo. Para alguns, é o próprio trabalho que motiva o retorno à escola. No entanto, existe um consenso de que a educação é um fator fundamental na inserção profissional da juventude.

Embora existam investigações e análises consistentes sobre o trabalho na juventude, são ainda escassas aquelas que procuram identificar seus aspectos subjetivos, como, por exemplo, a maneira como os jovens o percebem. Isto é, ainda se faz necessário investigar, “a partir de uma perspectiva sistêmica que leve em conta, além dos fatores estruturais e contextuais, a maneira como os jovens interpretam suas experiências e as relações que estabelecem com a dimensão do trabalho e da escola” (MATTOS; CHAVES, 2010, p. 545).

Saraví (2009), em extensa pesquisa realizada no México sobre as relações entre escola e trabalho dos jovens, questiona a existência de uma competição entre as duas atividades, mostrando que é importante que as pesquisas sobre o assunto perscrutem o valor dado a uma e à outra, de acordo com projetos de vida. O autor também indica que a valorização da escola e do trabalho, assim como a relação entre ambos, pode modificar-se através do tempo.

É importante refletir sobre a razão pela qual alguns jovens têm no trabalho uma categoria essencial, se bem que se saiba que trabalhar possibilita a essa parcela da população recursos para o lazer e o consumo, bem como um aumento do grau de autonomia – que significa a passagem para a vida adulta: “[...] uma das razões pelas quais os adolescentes das classes populares querem abandonar a escola e começar a trabalhar muito cedo, é o desejo de aceder o mais rapidamente possível ao estatuto de adulto e às capacidades econômicas que lhes são associadas” (BOURDIEU, 1983, p. 115). O trabalho pode, em algumas situações, adquirir centralidade na vida dos jovens, descolocando a escola dessa posição (SARAVÍ, 2009).

Mas tal centralidade não necessariamente responde ao desejo dos jovens, e, sim, a necessidades materiais. É quando muitas vezes o trabalho no presente pode vir a comprometer uma trajetória. Note-se o alerta da literatura sobre juventudes para o fato de que o mais comum é que os jovens não se insiram no mundo do trabalho por aquilo que se entende como trabalho decente¹⁰. Em geral, ocupam postos informais, precários, de curta duração e baixa remuneração.

Considerando, entretanto, que há vários tipos de trabalho e que esses são dependentes das oportunidades do mercado e do tempo histórico da economia, há que ter a centralidade do trabalho *versus* a centralidade da educação, ou a busca por combinações no horizonte dos jovens, como tema em aberto, que pede mais pesquisas empíricas, em tempos e lugares contextualizados.

Trabalho e educação são temas que comumente interpelam os jovens como sujeitos de direitos. Mas eles são também sujeitos de desejos, entre os quais o de vir a criar direitos, como os de participar e criar a chamada cultura juvenil.

Carrano (2000), ao referenciar o Brasil, discute os pontos de tensão entre o mundo escolar e o mundo juvenil. A ênfase é colocada no papel do professor no que diz respeito ao processo de integração desses dois mundos. O autor reforça que o educador precisa tentar compreender subjetividades, os sentimentos e as potencialidades dos alunos, que, antes de serem alunos, são jovens que têm gostos e desejos que não devem ser indistintamente reprimidos pela escola.

O educador atento precisa ser capaz de indagar o que os grupos culturais da juventude têm a nos dizer. Não estariam eles provocando-nos – de muitas e variadas maneiras – para o diálogo com os sentidos de práticas culturais que não encontram espaço para habitar a instituição? Aquilo que consideramos como apatia ou desinteresse do jovem, não seria um deslocamento de sentido para outros contextos educativos que poderíamos explorar, desde que nos dispuséssemos ao diálogo? A evasão escolar não seria precedida de uma silenciosa evasão subjetiva de presença na instituição? (CARRANO, 2000, p. 7).

De fato, a cultura escolar não tem mostrado receptividade à linguagem e às várias formas de expressão juvenil e não colabora para aumentar o respeito às diferenças e o sentido de alteridade. A cultura escolar, hierárquica e pouco sensível ao que chega das ruas, das famílias, das formas de ser e querer dos jovens em suas múltiplas vivências, abstém-se também de promover e elaborar reflexões críticas sobre o autoritarismo da cultura dominante e de investimentos na compreensão crítica das culturas que chegam da rua, da família e das fraternidades juvenis. Ao contrário, reproduz a cultura dominante, nega as “transgressoras”, sem análise crítica, o que induz a um clima escolar negativo.

¹⁰ O trabalho decente é o ponto de convergência de vários objetivos estratégicos da Organização Internacional do Trabalho (OIT), e sua definição inclui o respeito aos direitos no trabalho; a extensão da proteção social; eliminação de todas as formas de discriminação em matéria de emprego e ocupação. Ver Relatório da OIT para o Brasil (COSTANZI, Rogério Nagamine. Trabalho decente e juventude no Brasil. Brasília: Organização Internacional do Trabalho, 2009).

A importância de mais enfatizar curtos-circuitos entre culturas, como a juvenil e a escolar, também remete à importância da comunicação no debate sobre educação. Tanto para a cultura juvenil como para a educação, a informação e a comunicação se constituem como eixos básicos. No primeiro caso, isso se dá por meio da busca pela autonomia, pela própria identidade e por ser ouvida; no caso da cultura escolar, ressalta-se que ela implica em comunicar e criticar saberes, o que a coloca além do plano meramente informativo. É quando, para este trabalho, nos apropriamos, ainda que de forma simplificada, do conceito de “consciência possível” de Goldmann (1970) e da reflexão de Nussbaum (2010) sobre a ausência de perspectiva nas escolas de um saber ensinar por “conhecimento crítico”.

Para melhor refletir sobre percepções, há que mais indagar sobre o lastro de informações e a capacidade crítica sobre o vivido à disposição dos jovens e as condições necessárias para mudá-las por sujeitos políticos e sociais. Como ir além de mal-estares se as alternativas e as possibilidades de construí-las não são conhecidas? É quando a exploração de percepções pede associação com a análise crítica sobre o conhecimento.

Neste subcapítulo, o diálogo com a literatura referida a tropos da pesquisa colabora com a modelação do marco inicial; jogam-se reflexões e frizam-se contribuições. Conquanto as temáticas e prismas de análise venham se diversificando, há que mais se investigar sobre as representações dos jovens sobre a educação, o que os seduz e os repele em relação à escola, a inserção da escola em seus projetos de vida e de futuro, a relação da escola com as famílias, o trabalho e a rua, bem como com a diversidade das formas de experimentar a juventude, ressaltando trajetórias, formas de pensar e viver o tempo, discutindo-se condições juvenis, culturas próprias. Também é necessário estender maior investigação às temáticas que condicionam a forma de apresentar e refletir sobre a retenção e o abandono escolar e o porquê de os jovens permanecem na escola, considerando sentidos dados às relações, às disciplinas, à organização das instituições e às suas trajetórias de vida.

Não por acaso, pesquisadores mais associados ao campo de políticas de juventude vêm recorrendo ao conceito de condição juvenil e chamando a atenção para as falas dos jovens e suas reivindicações, tônica desta pesquisa. Recorre-se aqui a Spink (2004), com sua ênfase nas “práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano” de jovens em diferentes modalidades de ensino, com a intenção de avançar no comum “ouvir os jovens” e de buscar compreender que construtos acionam em suas falas sobre o sentido da escola em suas vidas, para alertar sobre vontades, desencantos, frustrações e possibilidades de reordenar pertencas por participação, uma vez que os jovens acessados na pesquisa estão ou voltaram para a escola e, portanto, são agentes possíveis para sua remodelação.

Coerentes com a posição que defende um modelo de análise que transite entre os conceitos de juventude e juventudes, um dos constituintes do plano analítico – no que diz respeito à pesquisa empírica (por *survey* e grupos focais) – é procurar singularizar jovens, ainda que considerados como indivíduos de uma mesma geração, segundo diferentes inserções escolares. Daí o debate sobre as juventudes escolarizadas no ensino médio, no EJA e no Projovem Urbano ganha prioridade e tem implícita a proposta de contribuição para políticas públicas focalizadas e atentas a direitos universais.

Metodologia

Neste capítulo, a metodologia da pesquisa é detalhada. É importante frisar que tem-se como eixo conhecer quem são os jovens que frequentam as escolas, com a perspectiva de identificar as suas motivações, o lugar da escola como produção de conhecimento no horizonte de tais motivações, do clima escolar, das fratrias e estímulos externos.

2.1 Levantamento Quantitativo

1. UNIVERSO. Alunos na faixa de 15 a 29 anos de idade, matriculados no ensino médio, EJA/médio nas redes de ensino: estadual, municipal e Projovem Urbano.

Segundo a PNAD 2009 (que sempre vai ser menor que os dados do Censo/MEC do mesmo ano), teríamos um universo de quase 13 milhões de alunos na faixa dos 15 aos 29 anos de idade no País, com a distribuição a seguir:

TABELA 2.1 - Distribuição dos jovens de 15 a 29 anos que frequentam escola, por UF e Modalidade de ensino Brasil - 2009 (%)

UF	Curso que frequenta (15 a 29 anos)					População	% na escola
	EF	EJA_EF	EM	EJA_EM	TOTAL		
Acre	27,2	5,6	59,2	8,1	51.312	201.396	25,5
Alagoas	49,1	2,8	47,2	0,9	305.398	895.302	34,1
Amapá	26,5	7,6	65,5	0,4	59.207	192.327	30,8
Amazonas	36,3	6,1	55,0	2,5	316.370	974.438	32,5
Bahia	45,5	2,4	50,8	1,3	1.238.094	3.982.643	31,1
Brasil	32,6	3,4	61,4	2,6	12.880.584	49.907.048	25,8
Ceará	32,9	3,8	60,7	2,6	647.538	2.386.773	27,1
Distrito Federal	22,6	2,5	69,6	5,2	171.404	743.998	23,0
Espírito Santo	30,5	2,0	64,9	2,7	192.315	889.839	21,6
Goiás	27,6	1,5	69,1	1,7	369.723	1.559.141	23,7
Maranhão	44,8	2,4	51,1	1,7	566.042	1.839.597	30,8
Mato Grosso	29,4	1,6	67,4	1,6	220.489	820.328	26,9
Mato Grosso do Sul	28,5	6,5	59,7	5,3	150.420	620.069	24,3
Minas Gerais	28,4	4,0	65,0	2,7	1.264.163	5.101.902	24,8
Pará	41,5	8,8	47,6	2,0	654.724	2.139.594	30,6
Paraíba	43,8	4,6	49,2	2,5	306.171	1.034.468	29,6
Paraná	21,8	2,0	72,2	4,0	614.932	2.653.214	23,2
Pernambuco	42,2	4,3	51,0	2,5	664.464	2.335.272	28,5
Piauí	42,5	5,5	51,6	0,4	267.513	850.035	31,5
Rio de Janeiro	36,7	1,8	58,7	2,7	976.477	3.669.474	26,6
Rio Grande do Norte	39,2	6,7	52,9	1,2	254.424	937.941	27,1
Rio Grande do Sul	29,9	2,6	65,0	2,4	635.955	2.641.564	24,1
Rondônia	32,8	5,7	53,8	7,7	123.035	440.929	27,9
Roraima	25,9	7,1	54,5	12,5	33.348	124.149	26,9
Santa Catarina	19,7	5,4	69,7	5,2	355.232	1.617.932	22,0
São Paulo	18,6	1,7	76,7	3,0	2.167.370	10.308.541	21,0
Sergipe	41,9	5,4	49,7	3,0	169.637	596.301	28,4
Tocantins	30,5	2,2	65,8	1,5	104.827	349.881	30,0

Fonte: PNAD, 2009.

2.1.1 Detalhamento do processo amostral

Segundo estabelecido no projeto original da pesquisa, deveria ser estruturada uma amostra probabilística em condições de inferir o comportamento do universo de alunos pesquisados:

- alunos matriculados no ensino médio regular (EM);
- alunos matriculados no sistema de Educação de Jovens e Adultos (EJA);
- alunos do Projovem Urbano (PJU).

Essa amostra deveria ser elaborada num processo de várias etapas de seleção.

i. Primeira etapa

Seleção aleatória das UF's. Deveria ser selecionada aleatoriamente uma UF em cada uma das grandes regiões do País. Do processo seletivo, resultou a seguinte configuração:

- Região Norte: Pará;
- região Nordeste: Bahia;
- região Sul: Paraná;
- região Sudeste: Rio de Janeiro;
- região Centro-Oeste: Mato Grosso.

ii. Segunda etapa

Seleção aleatória de um município do interior, entre as cidades da UF com mais de 100 mil habitantes (a capital do estado é autosselecionada):

- Pará: Belém e Castanhal;
- Bahia: Salvador e Feira de Santana;
- Paraná: Curitiba e Ponta Grossa;
- Rio de Janeiro: Rio de Janeiro e Volta Redonda;
- Mato Grosso: Cuiabá e Rondonópolis.

iii. Terceira etapa

Seleção aleatória de escolas e turmas. Pelo critério formulado no projeto, deveriam ser selecionadas escolas com mais de 500 alunos matriculados. Em cada um dos 10 municípios selecionados, foram listadas as escolas que atendem a esse critério, além de oferecer as modalidades de ensino focalizadas no presente estudo. Foi utilizada a base de dados (microdados) do Censo Escolar do MEC de 2011 (último disponibilizado no Portal do INEP). Assim, as bases amostrais para a seleção das escolas obedeciam ao critério de contar com mais de 500 alunos nas modalidades pesquisadas.

Com base nessas listas, foram sorteadas as escolas que integrariam a amostra, com indicação do número de turmas necessárias para atingir o mínimo de casos estimados para uma inferência, com um erro máximo de 5%, dentro de um intervalo de confiança de 95%.

A indicação do número de turmas por modalidade/escola foi realizada estimando, para cada turma, um número médio de 30 alunos por turma. A seleção aleatória das turmas foi realizada no início do ciclo letivo de 2013, quando as escolas constituem e

distribuem sua matrícula, considerando que, no início do ciclo letivo, os sistemas não contavam ainda com a informação de turmas.

2.1.2 Caracterização da amostra

Depurada a amostra (formulários entregues em branco ou com sérias deficiências na marcação), restaram 8.283 questionários válidos. A maior parte deles, cerca de 69,4%, corresponde a alunos do ensino médio regular (EM); uma proporção bem menor, 24,0%, a alunos de cursos de Educação de Jovens e Adultos na modalidade presencial (EJA); e, menor ainda, 6,7%, a alunos do Projovem Urbano (PJU).

TABELA 2.2 - Distribuição da amostra, segundo modalidade de ensino

CATEGORIAS	N.	% TOTAL	% VÁLIDO
Projovem Urbano	552	6,7	6,7
Educação de Jovens e Adultos	1.986	24,0	24,0
Ensino Médio	5.745	69,4	69,4
Total	8.283	100,0	100,0

Em conformidade com o plano amostral original, a distribuição entre as cinco UFs selecionadas resultou equitativa, em torno de 20% do total da amostra. O mesmo pode ser verificado para as 10 cidades trabalhadas: próximo de 10% para cada uma. O menor número de questionários preenchidos foi registrado no Rio de Janeiro, com 572, e o maior, em Volta Redonda, com 1.025 questionários.

Essas diferenças entre cidades têm sua origem na metodologia amostral proposta no plano original: seleção aleatória de unidades escolares e, seguidamente de turmas, até completar um mínimo de 2000 alunos por cidade, distribuídos de forma equitativa entre as três modalidades de ensino que deveriam participar da amostra: EM, EJA e PJU. Também foram sorteadas escolas para atuar como reposição, para o caso de escolas inexistentes, fechadas por reforma etc.

Os dados de escolas e matrícula por turma foram obtidos no Censo Escolar do MEC, salvo os do PJU, cujos dados de matrícula foram fornecidos pelo MEC. Nesse tipo de pesquisa sempre existem diferenças entre a matrícula inicial censitária, utilizada para construir a amostra, e a matrícula real – o número de alunos presentes em sala de aula no dia da aplicação do questionário –, o que explica uma parcela das diferenças entre as cidades.

Nesta pesquisa específica, houve uma grande quantidade de turmas inexistentes no PJU sem condições de reposição, por serem as únicas turmas de PJU na cidade. Ainda assim, em todas as cidades o número de casos (alunos) foi suficiente para manter as inferências dentro do patamar de erro máximo de 5% para um intervalo de confiança de 95% em variáveis dicotômicas, como previsto na metodologia amostral originalmente proposta.

TABELA 2.3 - Distribuição da amostra segundo Cidade/UF

CATEGORIAS	N.	% TOTAL
Ananindeua	651	7,9
Belém	886	10,7
PARÁ	1.537	18,6
Feira de Santana	1.005	12,1
Salvador	778	9,4
BAHIA	1.783	21,5
Rio de Janeiro	572	6,9
Volta Redonda	1.025	12,4
RIO DE JANEIRO	1.597	19,3
Curitiba	869	10,5
Ponta Grossa	960	11,6
PARANÁ	1.829	22,1
Cuiabá	805	9,7
Rondonópolis	732	8,8
MATO GROSSO	1.537	18,5

2.1.3 Instrumentos

Foi realizado um levantamento quantitativo/qualitativo via:

- questionário autoaplicável a alunos em escolas do ensino médio regular, EJA/supletivo e Projovem Urbano (PJU), selecionadas para a amostra;
- grupos focais e entrevistas em profundidade com informantes-chave (alunos, lideranças juvenis e demais adultos da escola).

O instrumento quantitativo, o questionário, assim como o qualitativo, o roteiro dos grupos focais, foram submetidos a testes pilotos. A seguir, algumas considerações sobre essa etapa.

A primeira versão do questionário e do roteiro para grupo focal foi aplicada a um público reduzido, semelhante ao público-alvo da pesquisa. Dessa forma, foi possível avaliar:

- a validade das perguntas para os diferentes perfis de pesquisados;
- o tempo de aplicação do questionário e de realização do grupo focal;
- a compreensão das perguntas pelos entrevistados;
- a necessidade de desmembramento das questões;
- a adequação das escalas de mensuração;
- em que medida os instrumentos propostos conseguiam capturar os dados almejados pela pesquisa.

A aplicação prévia e experimental dos instrumentos de pesquisa apurou as modificações necessárias, que foram então incorporadas ao questionário e ao roteiro do grupo focal. Foi possível também identificar pontos de atenção para aproximação do campo, abordagem das escolas e dos entrevistados. O pré-teste permitiu, ainda, a elaboração de resultados preliminares, o que foi feito com o intuito de verificar a adequação dos instrumentos para a obtenção das informações ambicionadas por esta pesquisa.

Ainda que de maneira inicial, o exercício propiciou um primeiro contato com uma diversidade de juventudes, suas representações sobre o conhecimento, a escola e, ainda, sobre o modo como eles se encaixam (ou como divergem) de seus projetos e aspirações futuras. De uma forma geral, consideramos que os instrumentos, apesar de bem elaborados, tiveram que sofrer diversas adaptações, sugeridas pelo exercício de aplicação do piloto. Deste modo, entendemos que serão capazes de ensinar o conhecimento desejado sobre o perfil dos jovens que frequentam as escolas, sua motivação para tanto, sua compreensão sobre a escola como lugar de produção e reprodução do conhecimento, sobre o ambiente escolar e sobre os estímulos externos à escola (como por exemplo, a família e o trabalho).

Vários problemas foram enfrentados no campo, quer durante o pré-teste, quer na aplicação, como a paralisação dos professores das escolas públicas, a eleição de diretores e, em alguns casos, a desinformação sobre o trabalho.

2.1.4 Processamento dos questionários

Foi realizado via leitura escaneada.

2.1.4.1 Dimensões de análise

Tanto no questionário quanto nos grupos focais e entrevistas em profundidade, foram focalizadas as seguintes dimensões, entre outras:

- perfil socioeconômico dos jovens e da família;
- história da vida escolar;
- percepções sobre a escola;
- relações sociais na escola (alunos, professores, direção);
- imagem de seu futuro e relação desse futuro com sua escolarização;
- por que permanecer ou sair da escola;
- relações entre estudo e trabalho;
- valores, gostos e hábitos;
- participação: tipologia, motivação e relacionamentos, lugar dos pares;
- principais demandas de como deveria ser a escola: propostas.

Partimos da hipótese de que as juventudes apresentam expectativas sobre a escola e a educação, segundo estímulos obtidos pela/na escola que frequentam, a relação com os

colegas e com os adultos das escolas – o clima escolar –, a família, o seu sentimento de pertença ou não à escola, as condições socioeconômicas e culturais da comunidade e o seu lugar na sociedade.

2.2 Caminho qualitativo

2.2.1 Grupos Focais

A metodologia adotada envolveu a organização de grupos focais semiestruturados com alunos, de modo a articular os dados para benefício dos seus objetivos. Nesse contexto, utiliza-se a abordagem compreensiva, que busca o sentido, as intenções e as motivações, as crenças e os valores dos atores sociais sobre o seu próprio mundo e o mundo exterior. Essa abordagem ocupa-se de percepções de diversos comportamentos sociais, por meio de técnicas e instrumentos de pesquisa qualitativa.

Considera-se o grupo focal como uma adequada técnica de pesquisa para buscar respostas aos “porquês” e “como” dos comportamentos sociais. É uma fonte de informação para entender as atitudes, as crenças e os valores de um grupo ou de uma comunidade relacionada aos aspectos específicos que se quer estudar. Essa técnica transformou-se em um dos principais instrumentos dos métodos de “indagação rápida” (*Rapid Assessment*)¹, desenvolvida para obter uma informação em profundidade e que possibilite dar respostas em curto prazo às indagações sugeridas em campo.

2.2.2 O trabalho de campo

Relatórios de campo foram elaborados por cada coordenador local. Incluem a descrição do processo de capacitação e do trabalho de campo em cada unidade territorial e escola, na amostra.

Tais relatórios decolam de vários documentos elaborados pelos aplicadores e pelos pesquisadores de campo, por escola; seguem modelo elaborado pela coordenação da pesquisa. Nesta pesquisa I, os nomes das escolas visitadas foram omitidos, evitando individualizações, mas há de se observar as diversidades de situações, as dificuldades e as estratégias acionadas por direções e professores em nível local.

Este material foi um rico insumo, com observações sobre ambiência comunitária e escolar, sobre o *modus operandi* da pesquisa e se constituíram nas primeiras descrições sobre diversas dimensões dos roteiros, considerando testemunhos de alunos e de outros agentes da escola. Contudo, ainda que tenha sido elaborado com base em modelos de relatório a serem seguidos por todas as coordenações de campo, existe uma variação em termos de sensibilidade etnográfica e analítica e a disponibilidade de informações. Nos modelos de relatório constaram: descrição sobre o contexto local da cidade / município; observações sobre a escola; observações sobre a turma; sobre a entrada na escola; e sobre a realização do grupo focal.

¹ O *Rapid Assessment* é utilizado para facilitar decisões que devem ser pautadas na realidade; é uma ferramenta para articular opiniões, julgamentos e perspectivas dos envolvidos em processos sociais diversos. (World Bank, 1993)

Os jovens se entusiasmaram com a possibilidade de serem sujeitos, havendo até mesmo disputas para participarem dos grupos focais. De fato, muitos entrevistados destacaram que, para eles, a experiência dos grupos focais teria sido *importante e diferente*, porque puderam discutir questões relacionadas à escola. O depoimento de um jovem do ensino médio, de Volta Redonda, é emblemático de outros: (...) *é uma coisa diferente que a gente está podendo colocar para fora*.

O tempo médio de duração de cada grupo focal foi de uma hora e meia. Os grupos focais foram feitos nos três períodos (matutino, vespertino e noturno), o que permitiu uma ampla visão das singularidades dos alunos tanto em termos de tipo de ensino cursado, bem como das diferenças entre alunos de turmas matutinas, vespertinas e noturnas.

Em síntese, foram realizados 16 grupos focais em cada Estado, sendo 8 no município capital e 8 em município do interior, compreendendo turmas do ensino médio; EJA/médio e Projovem Urbano. Oitenta grupos focais foram feitos, numa média de 150 horas gravadas e transcritas, de acordo com codificação própria ao modelo da pesquisa. As seguintes localidades tiveram escolas integrantes desta etapa:

- Bahia - Salvador e Feira de Santana;
- Rio de Janeiro - Rio de Janeiro e Volta Redonda;
- Pará - Belém e Ananindeua;
- Paraná - Curitiba e Ponta Grossa;
- Mato Grosso - Cuiabá e Rondonópolis.

A pesquisa

3.1 Perfil dos jovens pesquisados quanto a características sociodemográficas e à tipologia familiar

Neste subcapítulo, é traçado um perfil sociodemográfico sobre os jovens pesquisados quanto ao sexo, raça/cor, estrutura etária, religião, tipo de deficiência, relação com o mundo do trabalho, número de horas que trabalham, com quem moram, número de filhos, instrução dos pais, comparando ensino médio, EJA e Projovem Urbano.

Nas três modalidades de ensino estudadas, prepondera o sexo feminino, com destaque para o PJU (Projovem Urbano), onde as mulheres chegam a representar acima de 2/3 do alunado, o que sugere que tal modalidade, de fato, vem beneficiando mulheres que, por razões diversas, em especial por imposições da vida familiar, como gravidez, cuidados com filhos, marido, casa e até limitações por parte do marido, não estavam estudando.

TABELA 3.1.1 - Distribuição percentual por sexo dos alunos, segundo modalidade de ensino (%)

Sexo	EJA	EM	PJU	Total*
Feminino	53,8%	55,5%	68,0%	55,3%
Masculino	46,2%	44,5%	32,0%	44,7%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Abramovay, Waiselfisz e Castro, Pesquisa Jovens de 15 a 29 anos - FLACSO e MEC, 2013.

Com relação à raça/cor, identifica-se maior presença de alunos que se autodeclararam como brancos no ensino médio regular - menor na EJA e, menor ainda, no PJU. **Tanto na primeira modalidade, EJA como no PJU** preponderam os que selecionaram as alter-

nativas *pardo* e *preto*. De acordo com a Tabela 3.1.2, indica-se o esperado: a mais baixa representação dos que se consideraram da raça/cor *amarelo* e *indígena*. Efetivamente, na categoria de *amarelo* e *indígena*, segundo a PNAD 2012, tem-se 1,0% e 0,6%, respectivamente, da população de 15 a 29 anos que frequenta ensino médio ou EJA. Note-se que, na amostra, temos aproximadamente quatro vezes essa participação.

TABELA 3.1.2 - Distribuição percentual por raça/cor dos alunos segundo modalidade de ensino (%)

Raça/cor	EJA	EM	PJU	Total
Amarelo	3,3%	4,5%	3,7%	4,4%
Branco	23,4%	31,0%	19,7%	30,1%
Indígena	2,5%	2,1%	2,2%	2,1%
Pardo	50,3%	43,5%	53,9%	44,4%
Preto	20,4%	18,9%	20,4%	19,1%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Abramovay, Waiselfisz e Castro, Pesquisa Jovens de 15 a 29 anos - FLACSO e MEC, 2013.

A Tabela 3.1.3 reflete a estrutura etária da amostra. Tem-se elevada concentração na faixa de 15 a 18 anos de idade, onde se agrupa 65,5% do total de alunos que responderam o questionário.

Como era de esperar, a menor média etária é encontrada no EM (16,9 anos) e a maior, no PJU (22,7 anos). Note-se que, a partir dos 19 anos, a proporção daqueles que estão na EJA e no PJU é superior àquela dos jovens no EM. E, a partir dos 21 anos, destacam-se aqueles que estão no PJU, o que indica que cada modalidade de ensino, em princípio, tem um perfil singular quanto à distribuição etária dos jovens. Fica como hipótese, que merece mais pesquisa, se a singularidade da composição etária de cada modalidade de ensino se relaciona à vontade dos jovens ou a políticas de distribuição dos alunos, de acordo com a inscrição etária por parte das escolas, a fim de melhorar seu desempenho. Tal reflexão tem respaldo em análises sobre a conjuntura educacional, como a seguinte:

O número de adolescentes cursando o antigo supletivo, modalidade de ensino mais rápida destinada a alunos atrasados, cresceu entre 2007 e 2013, na contramão do ocorrido nas outras faixas etárias. As matrículas de alunos de 15 a 17 anos nos anos finais do ensino fundamental da EJA (Educação para Jovens e Adultos) subiram 6% no período, para 466 mil. Todas as outras faixas etárias nas diferentes etapas encolheram. Com isso, a fatia dos adolescentes nos anos finais do ensino fundamental da EJA saltou de 22,3% para 30%. Essa migração firme reflete a dificuldade das escolas em manter os adolescentes na série certa. Embora

seja o espelho de um retrato educacional falho, a ida dos adolescentes para a EJA melhora as estatísticas escolares. Os alunos atrasados transferidos deixam de ser contabilizados em indicadores do ensino regular, como a distorção entre idade e série cursada, que vem caindo no país (FRAGA, 2014).

TABELA 3.1.3 - Distribuição percentual por idade dos alunos segundo modalidade de ensino (%)

Idades	EJA	EM	PJU	Total*
14 ou menos anos	0,1%	1,4%	0,2%	1,0%
15 anos	1,8%	17,8%	0,2%	12,8%
16 anos	4,2%	28,0%	1,5%	20,6%
17 anos	6,5%	26,0%	2,9%	19,8%
18 anos	10,9%	13,3%	6,2%	12,3%
19 anos	12,5%	5,7%	11,3%	7,7%
20 anos	9,6%	2,8%	9,1%	4,8%
21 anos	5,8%	1,3%	8,4%	2,8%
22 anos	4,0%	0,8%	8,2%	2,1%
23 anos	4,2%	0,5%	6,4%	1,8%
24 anos	3,0%	0,4%	6,6%	1,4%
25 anos	2,4%	0,2%	4,9%	1,1%
26 anos	2,5%	0,2%	7,1%	1,2%
27 anos	2,2%	0,1%	8,0%	1,2%
28 anos	1,6%	0,2%	4,0%	0,8%
29 anos	1,6%	0,1%	6,0%	0,8%
30 e mais anos	27,2%	1,1%	8,8%	7,8%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Média etária (anos)	20,4	16,9	22,7	17,3

Fonte: Abramovay, Waiselfisz e Castro, Pesquisa Jovens de 15 a 29 anos - FLACSO e MEC, 2013.

De acordo com a Tabela 3.1.4, na amostra da pesquisa há elevada proporção de jovens (73,6%) que declara professar a religião católica ou a evangélica, de forma mais ou menos equitativa. As religiões restantes listadas receberam baixos níveis de adesão. Essa dimensão, inscrição quanto à religião, é a única que tende à universalidade no elenco a que, neste subcapítulo se recorre para *perfilar* os jovens, ou seja, sem variação, segundo tipo de modalidade de curso dos jovens.

TABELA 3.1.4 - Distribuição percentual por religião dos alunos segundo modalidade de ensino (%)

Religião	EJA	EM	PJU	Total
Católica	39,6%	37,6%	33,9%	37,8%
Evangélica	35,8%	35,8%	44,0%	35,8%
Protestante	2,2%	2,5%	1,2%	2,5%
Pentecostal	1,8%	1,7%	2,8%	1,7%
Espírita/Kardecista	1,5%	1,8%	0,9%	1,7%
Batista/Metodista/Presbiteriana	1,4%	1,9%	0,7%	1,9%
Judaica	0,0%	0,2%	0,2%	0,2%
Orientais	0,2%	0,2%	0,0%	0,2%
Candomblé	0,5%	0,6%	0,7%	0,6%
Umbanda	0,6%	0,7%	1,0%	0,7%
Outra(s)	2,4%	3,1%	1,2%	3,0%
Não tem religião	14,0%	13,9%	13,4%	13,9%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Abramovay, Waiselfisz e Castro, Pesquisa Jovens de 15 a 29 anos - FLACSO e MEC, 2013.

Em geral, os índices de alunos que declaram possuir algum tipo de deficiência (Tabela 3.1.5) são muito semelhantes nas três modalidades. Entre as deficiências, a mais frequente é a baixa visão (4,2%).

TABELA 3.1.5 - Distribuição percentual dos alunos por tipo de deficiência segundo modalidade de ensino (%)

Deficiência	EJA	EM	PJU	Total
Surdez/Cegueira	0,1%	0,0%	0,0%	0,0%
Cegueira	0,1%	0,1%	0,2%	0,1%
Deficiência múltipla	0,1%	0,1%	0,2%	0,1%
Auditiva	0,4%	0,2%	0,4%	0,2%
Deficiência intelectual	0,2%	0,2%	0,0%	0,2%
Surdez	0,1%	0,2%	0,8%	0,2%
Deficiência física	1,0%	0,4%	0,8%	0,5%
Baixa visão	5,6%	4,0%	3,6%	4,2%
Não tem	92,5%	94,8%	94,1%	94,5%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Abramovay, Waiselfisz e Castro, Pesquisa Jovens de 15 a 29 anos - FLACSO e MEC, 2013.

As diferenças entre jovens, segundo a modalidade de ensino, são claras quando se considera sua relação com o mundo do trabalho.

Estudar e trabalhar é a situação de 32,1% dos jovens. Mas, por modalidade de ensino, são os do EM que menos estudam e trabalham, destacando-se dos demais na categoria dos que só estudam e nunca trabalharam (45,3%). Aí estão 12,9% dos alunos da EJA e 16,9% daqueles no PJU.

Considerando o *fazer bicos* como uma modalidade de trabalho/ocupação, tem-se até 10% dos alunos. Essa também é a condição em que mais se encontram os que estão na EJA (12,5%) e, principalmente, entre os alunos do PJU (19,6%). Os que nunca trabalharam têm percentual mais expressivo: 41,3%. Destacam-se os do EM (45,3%), seguidos dos que estão no PJU (16,9%), enquanto entre os da EJA estão 12,9%.

TABELA 3.1.6 - Distribuição percentual dos jovens por condição de estudo e trabalho, segundo modalidade de ensino (%)

Situação	EJA	EM	PJU	Total
Só estuda e nunca trabalhou	12,9%	45,3%	16,9%	41,3%
Estuda e trabalha	55,0%	28,9%	44,2%	32,1%
Estuda e faz bicos	12,5%	9,7%	19,6%	10,1%
Estuda e já trabalhou	19,6%	16,1%	19,3%	10,1%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Abramovay, Waiselfisz e Castro, Pesquisa Jovens de 15 a 29 anos - FLACSO e MEC, 2013.

Existem diferenças de inserção no mundo do trabalho entre homens e mulheres, independentemente do tipo de ensino em que estejam. Em todas as modalidades há mais homens que *estudam e trabalham*. Em contrapartida, tanto na EJA quanto no PJU, há mais mulheres que homens que *fazem bicos* ou que *trabalharam no passado*. Mas, em todas as modalidades, as mulheres mais se destacam em relação aos homens na condição dos que *nunca trabalharam*.

TABELA 3.1.7 - Distribuição percentual dos jovens por estudo e trabalho, segundo modalidade de ensino e sexo (%)

Situação	EJA		EM		PJU		Total	
	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.
Estuda e trabalha	45,8%	64,4%	24,1%	34,7%	35,0%	64,4%	26,5%	38,2%
Estuda e já trabalhou	24,2%	14,7%	14,3%	18,0%	23,4%	9,4%	15,5%	17,6%
Estuda e faz bicos	13,4%	11,9%	7,4%	12,4%	22,3%	15,0%	8,1%	12,3%
Só estuda e nunca trabalhou	16,5%	9,0%	54,2%	34,9%	19,3%	11,2%	49,9%	31,9%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Abramovay, Waiselfisz e Castro, Pesquisa Jovens de 15 a 29 anos - FLACSO e MEC, 2013.

Entre os alunos da EJA que estão trabalhando ou que já trabalharam, preponderam os que estavam ou estão em empregos com carteira assinada (51,4%) e, em segundo lugar,

em empregos sem carteira (27,6%). Já no EM acontece o contrário: preponderam os sem carteira (48,6%) e, em segundo lugar, os com carteira assinada (31,3%). No PJU, as duas situações estão emparelhadas (cerca de 37%). No conjunto, 44,8% têm emprego sem carteira e 34,9% com carteira, evidenciando a precariedade ocupacional, principalmente no PJU (ver Tabela 3.1.8). Note-se que menos de 3% em cada modalidade de ensino declaram ser funcionários públicos ou empregadores. Tanto a situação de trabalho de profissional liberal, como a de trabalhador não remunerado no lar, congregam 8,5% cada.

TABELA 3.1.8 - Distribuição percentual por situação no trabalho dos alunos (os que trabalham ou já trabalharam), segundo modalidade de ensino (%)

Posição	EJA	EM	PJU	Total
Empregado, sem carteira	27,6%	48,6%	37,2%	44,8%
Empregado, carteira assinada	51,4%	31,3%	38,1%	34,9%
Profissão Liberal	10,6%	8,0%	11,9%	8,5%
Trabalho não remunerado lar	6,1%	9,0%	9,3%	8,5%
Funcionário Público	2,2%	2,0%	1,3%	2,0%
Empregador	2,2%	1,1%	2,2%	1,3%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Abramovay, Waiselfisz e Castro, Pesquisa Jovens de 15 a 29 anos - FLACSO e MEC, 2013.

A maior parte dos alunos que trabalha tem jornada de 8 horas diárias (22,3%) ou mais (13,4%), situação em que mais se destacam os da EJA (40,3%, 8 horas, e 25,9%, mais de 8 horas). No EM a distribuição não é muito concentrada, mas uma parcela significativa, cerca de 37,6%, trabalha 4 horas (25,9%) ou menos (11,7%).

TABELA 3.1.9 - Distribuição percentual de alunos, segundo jornada de trabalho (os que trabalham) e por modalidade de ensino (%)

Número de horas	EJA	EM	PJU	Total
Menos de 4 horas	4,3%	11,7%	4,5%	10,3%
4 horas	6,6%	25,9%	5,6%	22,2%
5 horas	5,5%	14,1%	6,1%	12,4%
6 horas	10,2%	13,8%	11,2%	13,1%
7 horas	7,3%	6,0%	5,6%	6,3%
8 horas	40,3%	18,1%	36,6%	22,3%
Mais de 8	25,9%	10,3%	30,2%	13,4%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Abramovay, Waiselfisz e Castro, Pesquisa Jovens de 15 a 29 anos - FLACSO e MEC, 2013.

A seguir, a tipologia familiar dos jovens entrevistados é apresentada. De acordo com a Tabela 3.1.10, a maior parte dos alunos (85,9%) mora com parentes consanguíneos, principalmente os do EM. Em função das diferenças etárias, a incidência da consanguinidade é menor entre os alunos da EJA e do PJU. Entre esses, predominam os que moram com marido/esposa/companheiro(a) e/ou com filho(s). Principalmente a mãe (31,9%), os irmãos (26,6%) e o pai (24,6%) estão representados na família de residência dos jovens. Note-se que não chega a 1% aqueles que vivem sós.

TABELA 3.1.10 - Distribuição percentual dos jovens em cada modalidade de ensino, segundo com quem mora (seleção múltipla) (%)

Com quem mora	EJA	EM	PJU	Total
Mão/madrasta	20,2%	33,2%	17,6%	31,9%
Irmão(s)/irmã(s)	19,1%	27,4%	15,0%	26,6%
Pai/padrasto	14,7%	25,7%	10,5%	24,6%
Outra(s) pessoa(s)	9,6%	8,5%	10,2%	8,6%
Marido/esposa/companheiro(a)	17,3%	3,2%	20,2%	4,6%
Filho(s)/filha(s)	16,0%	1,3%	23,9%	2,8%
Sozinho	3,0%	0,7%	2,7%	0,9%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Consanguíneo	70,1%	87,7%	67,0%	85,9%
Não consanguíneo	29,9%	12,3%	33,0%	14,1%

Fonte: Abramovay, Waiselfisz e Castro, Pesquisa Jovens de 15 a 29 anos - FLACSO e MEC, 2013.

A Tabela 3.1.11 indica que a maioria quase absoluta (95,2%) dos alunos do EM não tem filhos. Mas na EJA, nessa situação, encontram-se 58,6% e, entre os do PJU, são 49,2%.

TABELA 3.1.11 - Distribuição percentual dos jovens, segundo modalidade de ensino, segundo ter ou não filhos (%)

Filhos (as)	EJA	EM	PJU	Total
Não tem filhos	58,6%	95,2%	40,2%	90,6%
1 filho	17,5%	3,1%	27,0%	4,9%
2 filhos	12,9%	0,9%	20,3%	2,4%
3 ou + filhos	11,0%	0,8%	12,6%	2,1%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Abramovay, Waiselfisz e Castro, Pesquisa Jovens de 15 a 29 anos - FLACSO e MEC, 2013.

No EM, as taxas dos que não têm filhos são semelhantes e elevadas, tanto no caso de homens como no de mulheres. O mesmo não acontece na EJA, onde 56,1% das jovens

têm filho(s) contra 22,7% dos jovens que não têm, e também no PJU: 29,4% dos jovens alunos têm filho(s) contra 73,1% das alunas (Tabela 3.1.12).

TABELA 3.1.12 - Distribuição percentual dos jovens por condição de ter ou não filhos e número de filhos, por sexo e segundo modalidade de ensino (%)

Filhos	EJA		EM		PJU		Total	
	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.
Não tem filhos	43,9%	77,3%	94,7%	96,3%	26,9%	70,6%	88,8%	94,0%
1 filho	22,9%	12,2%	3,4%	2,7%	30,7%	19,0%	5,6%	3,8%
2 filhos	18,8%	4,7%	1,3%	0,3%	26,9%	7,8%	3,3%	0,9%
3 ou + filhos	14,5%	5,7%	0,7%	0,7%	15,5%	2,6%	2,3%	1,3%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Abramovay, Waiselfisz e Castro, Pesquisa Jovens de 15 a 29 anos - FLACSO e MEC, 2013.

As tabelas 3.1.13 e 3.1.14 sintetizam os níveis de instrução dos pais dos alunos, indicando que os níveis educacionais desses são marcadamente superiores entre os alunos do EM. Isso se reflete no fato de haver menor contingente de pais sem instrução e na maior proporção de pais com nível superior entre eles.

Em relação a esse indicador, o nível de instrução dos pais, evidenciam-se diferenças entre o caso dos jovens na EJA e no PJU, ainda que menores que entre esses e aqueles do EM: 18,8 % dos pais de alunos da EJA não tem instrução alguma. Entre os alunos do PJU, essa proporção é de 26,6%. Considerando as mães, a diferença é maior ainda: 17,7% na EJA e 28,8% no PJU.

TABELA 3.1.13 - Distribuição percentual dos alunos por nível de instrução do pai dos alunos, segundo modalidade de ensino (%)

Instrução Pai	EJA	EM	PJU	Total
1. Sem instrução	18,8%	6,0%	26,6%	10,1%
2. EF incompleto	36,2%	26,7%	35,8%	29,4%
3. EF completo	10,0%	10,1%	8,5%	10,0%
4. EM incompleto	6,8%	10,5%	5,1%	9,3%
5. EM completo	15,0%	26,0%	11,8%	22,7%
6. Sup. incompleto	3,5%	5,0%	3,5%	4,5%
7. Sup. completo	6,1%	11,8%	4,4%	10,1%
8. Outros	3,6%	4,0%	4,4%	3,9%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Abramovay, Waiselfisz e Castro, Pesquisa Jovens de 15 a 29 anos - FLACSO e MEC, 2013.

TABELA 3.1.14 - Distribuição percentual dos alunos por nível de instrução da mãe e segundo modalidade de ensino (%)

Instrução Mãe	EJA	EM	PJU	Total
1. Sem instrução	17,7%	4,6%	27,8%	6,2%
2. EF incompleto	34,4%	24,4%	36,8%	25,7%
3. EF completo	10,0%	9,1%	7,7%	9,2%
4. EM incompleto	9,0%	11,4%	5,4%	11,1%
5. EM completo	15,7%	28,7%	11,3%	27,1%
6. Sup. incompleto	4,2%	5,3%	4,1%	5,2%
7. Sup. completo	6,3%	13,2%	4,5%	12,4%
8. Outros	2,7%	3,1%	2,4%	3,0%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Abramovay, Waiselfisz e Castro, Pesquisa Jovens de 15 a 29 anos - FLACSO e MEC, 2013.

Em síntese, neste subcapítulo indica-se que há singularidades marcantes entre os jovens, quando se considera a modalidade de ensino em que se encontram, com indicadores mais problemáticos para aqueles que cursam a EJA e, principalmente, para os que estão no PJU.

Quando o caminho qualitativo é percorrido, depara-se com um quadro similar. Também se verifica que os jovens participantes dos grupos focais apresentam uma distribuição sociodemográfica parecida, sem singularidades regionais, em relação à autoinscrição racial, com predomínio dos que se nomearam pardos, negros e morenos; religião, a maioria declarando-se católico, evangélico ou cristão e, quanto à profissão dos pais, relacionadas a serviços pessoais, serviços de consumo, comércio e trabalhos braçais, com forte presença de ocupações do setor informal. Somente em dois ou três grupos focais registraram-se jovens cujos pais tinham uma profissão de nível superior: professoras e um advogado¹. Infere-se a busca por uma mobilidade social vertical por meio da educação formal. Com a maior probabilidade, estamos focalizando uma geração de jovens que terão um nível de escolaridade superior a de seus pais.

3.2 História de vida e trajetória escolar

Neste subcapítulo, recorre-se às duas fontes primárias da pesquisa: a enquête quantitativa e narrativas colhidas nos grupos focais, com o objetivo de discutir o lugar da escola na história de vida dos jovens.

É preciso adiantar que o nexos entre família e escola aparece espontaneamente nos grupos focais quando se pede aos jovens que falem sobre o lugar da escola em sua história de vida. Os fenômenos que são pontos de inflexão ou significativos nas trajetórias são

1 Foram controladas, para conseguir algum equilíbrio em cada grupo, a distribuição por sexo e idade.

analisados, como mudanças de escola, violências nas escolas, problemas com professores, influências negativas de colegas, abandono, volta à escola, transferência e repetência.

Destaca-se, além de turbulências familiares, o impacto de mudanças de escola, contando episódios que lhes marcaram de forma negativa, pelas diferenças - entre outros aspectos -, quanto às relações sociais entre os pares e com os professores, ressaltando o estranhamento com o novo ambiente.

3.2.1 Escola e trajetórias

Alguns frisam que a escola, em algum momento, foi um ponto importante em suas vidas, considerando o ambiente familiar, suprimindo carências aí encontradas. Nesses relatos, mais do que a escola, valoriza-se o papel que, em tal momento, tiveram os professores e diretores em suas vidas, combinando cuidados e aulas agradáveis, dinâmicas. Com tal parâmetro, hoje seriam mais críticos de situações vividas e frisam a possibilidade da escola ir mais além dos conhecimentos letrados, para ser um aparato de socialização, em que pese a importância dos primeiros:

Eu passava o dia todo no colégio porque os meus pais eram ausentes, de manhã eu estudava e à tarde eu ficava com os professores. Tinha uma relação de família com eles, na 5ª e na 6ª série os meus pais estavam se separando então foi meio complicado para mim. Eu estudava num colégio adventista e lá tinha algumas coisas, não podia pintar unha, usar brinco, pintar o cabelo e eu estava numa fase que queria usar tudo, mas lá eu gostava muito dos professores. Gostava do jeito que eles davam aula porque eles não davam aquela aula tipo parar e vamos escrever no quadro, eles davam aula dinâmica. De manhã eu estudava e à tarde tinha atividades extracurriculares, eu não estava bem psicologicamente. Eu gostava da relação também que eu tinha com os professores, com o diretor e foi ele que me ajudou porque eu estava rebelde sem causa e ele que me colocou nos eixos. Eu estudei até a 8ª e vim para cá. Estou aqui desde o 1º ano, mas os dois primeiros anos eu vinha por vir e não queria muito saber de estudar. Esse ano que é o 3º, eu comecei a trabalhar. É que eu saí do conto de fadas e dei valor aos estudos. Agora quero saber de estudar, mas o que eu acho é que aqui têm alguns professores que não vem para darem aula, mas só falam de alguns conteúdos (Grupo Focal Ensino Médio, Paraná).

É comum associar abandono escolar, repetências e quedas no desempenho escolar a problemas vividos no âmbito familiar, relacionados aos professores, como faltas e displicência, ou, ainda, relacionados a fases das vidas dos alunos, nas quais podem ser mais atraídos por outras atividades. O discurso seguinte traz várias dessas figuras de sentido, comuns nos vocabulários dos jovens sobre suas vidas escolares. Note-se também, no discurso que segue, há ênfase na comparação entre escolas pelas quais passou, ressaltando a superioridade quanto a equipamentos e agenda de atividades da escola particular, mas sem maniqueísmo de generalizações, uma vez que a escola em que está seria reconhecidamente muito boa, não uma típica escola pública, segundo o relato:

(1) Eu estudei da 1ª a 4ª série numa escola particular, depois vim para Curitiba e fui estudar numa escola que não estava acostumada, porque até então estudava numa escola de interior e

as pessoas eram mais tranquilas. Então eu sofri bastante, as pessoas eram bem diferentes. Eu não conseguia prestar atenção nas aulas, aí ganhei uma bolsa para estudar no Colégio X, que era uma escola muito incrível, a gente tinha laboratório com uma diversidade enorme de animais no laboratório de biologia, o laboratório de química era enorme e o de física maior ainda. A gente tinha aula de mecânica, aula de dança. Aí eu perdi a bolsa e voltei para a escola de antes. Nesse ano mudou muita coisa na minha vida porque meus pais brigaram definitivamente. Comecei a matar aula, não ir para a escola e me envolvi com outras coisas, acabei reprovando por falta e problemas que eu tive no colégio por briga. Porque briguei com a professora também fora da escola e ela acabou me reprovando. Eu fui para uma escola pública e me surpreendeu muito porque é muito, muito diferente da realidade de você estudar numa escola particular, os professores não passavam nada no quadro e na maioria das aulas não tinha nem lista de presença. Você se apresentava na 6ª feira, os professores chegavam e perguntavam quem tinha vindo na 2ª, na 3ª, na 4ª, na 5ª. Só tinha dois professores que iam na sala e diziam: nós queremos fazer a diferença, aproveitem. Teve semana que a gente não tinha aula porque os professores não entravam na sala, eu fiquei mais fechada ainda porque me esforcei muito para passar e quando eu passei, eles nem avisaram. Fui perguntar e nem pediram meu número porque disseram que todos da sala tinham passado, aí decidi sair de lá.

(2) Vim parar aqui por ser uma escola estadual de bairro, acho o nível altíssimo, os professores se esforçam para passar o conteúdo. No 2º ano, em dois meses de aula de física e português, 1ª vez que estou tendo uma professora presente em todas as aulas, fiquei muito defasada. Eu acho que esse ano está massa aqui, porque tipo na prova do ENEM caiu várias coisas que a gente passou aqui, que os professores passavam, eu me surpreendi porque nunca pensei que fosse assim por ser um colégio público, mas deixando claro que este é o único colégio público que eu colocaria a minha mão no fogo (Debate Grupo Focal Ensino Médio, Paraná).

As mudanças de escola costumam ser mais citadas quando associadas a outras, como a migração, em que o lugar de origem ou dos primeiros anos cursados em muito se diferenciava do lugar de destino. No depoimento seguinte, existe a comparação do clima escolar de uma cidade pequena com a de uma metrópole e são citadas a disparidade de costumes e de modelagens pedagógicas. Como na narrativa antes apresentada, destaca-se a diferença entre escolas, a “superioridade”, em termos comparativos, da escola particular, mas também sugere-se que há diversidade entre as escolas públicas. Note-se também nesses depoimentos a centralidade dos professores e dos diretores na apreciação e na comparação entre escolas:

Eu sou de Santa Catarina, uma cidade pequena, eu sempre tive o mesmo círculo de amigos. Eu sempre estudei na mesma escola, tinha relação muito boa com os meus diretores. Eu lembro porque isso foi muito marcante para mim. Quando eu vim para cá na 5ª série foi um impacto para mim, fiquei muito assustada, era criança ainda, acostumada com a minha vida no interior, não era rural, mas cidade pequena. Eu conhecia todas as pessoas, quando cheguei aqui eram pessoas da mesma idade que eu que já fumavam, umas coisas que eu tinha visto, e os professores [...]. Eu lembro tudo que aprendi com os professores que me ensinaram na

minha infância, tudo que estudei em colégio público. Aqui não lembro de nada, nada. Nada do conteúdo que eles me passaram eu consegui absorver, pouquíssimas coisas, pouquíssimas. Da 6ª a 8ª série eu fiz num colégio chamado X, ele é particular e na época era de uma igreja evangélica e foi ali que eu estabeleci todos os meus conhecimentos porque nesses três anos aprendi mais que todos esses anos em colégio público. Depois que eu saí da 8ª série meu pai ficou desempregado e tive que ir para a escola pública, mas não tive base nenhuma, passei o 1º e o 2º ano lá, mas vim para cá porque não tinha como. Eu quero fazer Direito, meu sonho. Aqui aprendi muito, esse ano estou estudando muito, fazendo cursinho (Grupo Focal Ensino Médio, Paraná).

Casos de violência são lembrados por alguns, sendo estímulo para mudança de escola. Além de tal tema, destaca-se a mudança de escola por avaliar que, devido a fragilidades na qualidade do ensino, já que não teria como passar no vestibular ou no ENEM, se ficasse na escola original: *Eu do pré até a 4ª série estudei num colégio particular, fiz lá a 5ª série, aí a minha mãe se mudou, nisso me envolvi numa briga na nova escola, uma guria me bateu, sofri bullying.*

A mudança de escola visando o ENEM é comum em vários relatos: *Fiz ENEM ano passado para testar e fui super mal porque não tinha aula de português nem nada e decidi entrar aqui, estou muito feliz, é um colégio onde você aprende.*

Um jovem comenta que teria sido *influenciado para o mau* em algum ponto da sua trajetória de vida, citando o uso de substâncias psicoativas: *Eu também passei por esse caminho de beber, usar drogas e isso aconteceu na escola pública, na particular eu acredito que também exista isso, mas ninguém te oferece. Acontece também que além de oferecer todo mundo usa e se você não aceita você acaba excluído.* Este tema mobilizou o grupo, nem todos concordando com a ideia de que haveria mais oportunidade de tráfico ou de oferta dessas substâncias em uma escola pública: *Eu acho que as pessoas usam se quiserem porque eu sempre estudei em colégio público e nunca teve alguém que me ofereceu e colocou isso como condição para se integrar ao grupo.*

Em outros grupos focais, registra-se a tônica antes anunciada, da memória se fixar em casos na vida familiar e, por outro lado, a sugestão de que o processo de amadurecimento não é linear e que muitos jovens insistem que agora estariam em um período diferente, mais conscientes do que querem, em termos de futuro. Há discursos que questionam a rígida codificação dos ciclos de vida por idades e a importância de considerar que as trajetórias de vida não seguem padrões deterministas. Muitos indicam que são críticos de tempos passados e que têm expectativa de outras construções para seu futuro. Ressaltam-se ponderações sobre considerar que a família teria sido ausente quanto a sua vida escolar, mas apostar na sua vontade por superação:

Eu nunca tive a participação dos meus pais assim no decorrer da minha vida como estudante. Nunca tive. Minha mãe nunca viu um boletim, nada. Agora eu sou adotado, com 12 anos, mas quando eu morava realmente com minha mãe verdadeira eu estudava, mas não ia frequentemente.

Então um ano eu reprovei porque eu faltava muito, mas com o passar do tempo eu fui criando a mentalidade que eu tinha que ter uma vida melhor do que a que eu estava. Então a partir do momento que eu tive essa mentalidade eu passei a estudar. Meus pais cuidam, falam ‘ah você tem que ir bem tal’ (Grupo Focal Ensino Médio, Ponta Grossa).

Em que pese a reivindicação dos jovens por autonomia, é comum a transferência para os pais e professores dos rumos impressos em suas trajetórias, como uma repetência, um mau desempenho escolar:

(1) Eu estudei em outro colégio e vim para cá na 8ª série, eu vim para cá desde o ano passado, que não sou daqui e repeti a 2ª série porque tinha perdido algumas matérias. Minha mãe chegou numa conclusão errada que por eu ter perdido essas matérias não tinha condições de passar para o 3º ano e optou por eu repetir, que foi até uma briga com a diretora que queria que eu fizesse a recuperação e ela não queria deixar. Conclusão, a minha mãe me fez repetir a 2ª série. Hoje ela se arrepende que só porque hoje eu poderia estar formada.

(2) Eu só fiquei de alguns anos para cá em recuperação de educação física e inglês. Educação física porque o professor durante a 6ª, 7ª série colocava a gente para jogar futebol contra os meninos e eu não aceitava, ficava sentada e quando o professor vinha perguntar por que eu não participava, eu dizia que porque não aceitava jogar com os meninos, acabei ficando de recuperação. De outra vez também fiquei de recuperação de inglês porque não gosto de estudar, não gosto de inglês até hoje. Acho até bom que agora no 3º ano é espanhol e eu adoro espanhol, mas inglês eu não gosto não (Debate em Grupo Focal Ensino Médio, Feira de Santana).

3.2.2 Abandono da escola

Os alunos, em diferentes modalidades de ensino, têm trajetórias escolares singulares quanto a números de vezes que pararam de estudar. Segundo a tabela que segue, 88,1% dos alunos do EM nunca deixaram a escola. Entre os alunos da EJA, a proporção dos que estão nessa situação é significativamente menor: 25,7%.

TABELA 3.2.1 - Distribuição dos alunos, segundo modalidade de ensino e número de vezes que parou de estudar (%)

Vezez	EJA	EM	PJU	Total
Nenhuma	25,7%	88,1%	-	80,3%
1 vez	25,8%	6,7%	24,9%	9,1%
2 vezes	18,0%	2,8%	25,8%	4,7%
3 vezes	14,8%	1,2%	26,0%	2,9%
4 vezes	7,4%	0,7%	9,5%	1,5%
5 vezes ou mais	8,3%	0,5%	13,8%	1,5%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Abramovay, Waiselfisz e Castro, Pesquisa Jovens de 15 a 29 anos - FLACSO e MEC, 2013.

No EM não existem diferenças por sexo quanto à permanência na escola (cerca de 88% nunca pararam de estudar) pelo número de vezes em que pararam; já tanto entre os alunos da EJA quanto os do PJU, a distância por sexo é ampla, em especial no caso destes em relação aos que pararam mais de uma vez. Se, entre os alunos da EJA, tem-se que, no grupo de mulheres, a proporção dos que nunca pararam é de 21,6%, entre homens essa taxa sobe para 31,7%. Já focalizando os que pararam de estudar alguma vez em sua trajetória de vida, nota-se que, no caso dos alunos da EJA e, principalmente entre os do PJU, a intermitência é mais alta em se tratando de mulheres. Essas, com alguma probabilidade, interrompem mais vezes essa trajetória (ver Tabela 3.2.2).

TABELA 3.2.2 - Distribuição dos alunos segundo modalidade de ensino, sexo e número de vezes que parou de estudar (%)

Vezez em que parou de estudar	EJA		EM		PJU		Total	
	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.
Nenhuma	21,6%	31,7%	88,3%	89,2%	-	-	80,7%	82,4%
1 vez	25,7%	25,2%	6,3%	6,3%	23,9%	26,0%	8,5%	8,5%
2 vezes	20,8%	15,2%	3,1%	2,3%	29,5%	19,5%	5,1%	3,8%
3 vezes	14,9%	14,3%	1,1%	1,2%	25,2%	26,9%	2,7%	2,7%
4 vezes	8,5%	6,5%	,6%	,7%	7,6%	14,6%	1,5%	1,4%
5 vezes ou +	8,5%	7,1%	,6%	,4%	13,7%	13,0%	1,5%	1,2%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Abramovay, Waiselfisz e Castro, Pesquisa Jovens de 15 a 29 anos - FLACSO e MEC, 2013.

Os motivos que levaram os alunos a pararem seus estudos são variados, mas, em ordem de importância, destacam-se: *para trabalhar* (28%), fundamentalmente entre os da EJA (35,5%) e os do PJU (26%), mas também não é baixa a proporção de alunos do EM: 21,4%. Outro motivo que se destaca entre os selecionados é relativo a *questões familiares*, principalmente entre os alunos de EM (23,8%). Questões relacionadas à escola, *violência na escola*, *problemas na escola*, *não gostava de estudar* e *escola chata* galvanizam cerca de 20% das indicações. Isso alerta para a importância de mais discutir o lugar do ensino e da escola na modelação de vontades dos alunos, tendo em vista que a subjetividade se entrelaça com um objeto de referência básico e objetivo, qual seja, a socialização pelo conhecimento e modos de vida em sociedade, que seriam próprios da escola. São próximas as proporções entre cada segmento por modalidade que se orientam por tais categorias críticas da escola. Mas é precisamente entre os alunos do EM que a escola é considerada *chata/desinteressante* (ver Tabela 3.2.3).

TABELA 3.2.3 - Distribuição dos alunos, segundo modalidade de ensino por motivos pelos quais que parou de estudar (seleção múltipla dos que pararam) (%)

Motivos pelos quais parou de estudar	EJA	EM	PJU	Total
Para trabalhar	35,5%	21,4%	26,0%	28,0%
Por questões de família	17,0%	23,8%	18,8%	20,6%
Por motivo de gravidez	13,8%	8,3%	26,5%	11,1%
Não gostava de estudar	7,3%	7,1%	8,5%	7,2%
Problemas de saúde	4,4%	8,8%	3,5%	6,7%
Problemas na escola	4,2%	6,2%	2,7%	5,2%
Escola chata/desinteressante	2,8%	5,9%	2,2%	4,4%
Violências na escola	2,2%	2,7%	1,9%	2,5%
Outro	12,8%	15,8%	9,9%	14,3%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Abramovay, Waiselfisz e Castro, Pesquisa Jovens de 15 a 29 anos - FLACSO e MEC, 2013.

A Tabela 3.2.4 desagrega a informação da tabela anterior, segundo sexo. Podemos verificar a preponderância masculina nos seguintes quesitos: *para trabalhar* – 36,6%/20,9%; *problemas na escola* – 7,0%/4,1%; *não gostava de estudar* – 10,1%/5,5%; *escola chata/desinteressante* – 5,4%/3,6%. Note-se que a diferença favorável aos homens é bastante ampla, sobretudo no caso daqueles na EJA e no PJU, quando o foco é ter deixado de estudar para trabalhar.

Já as mulheres se destacam em relação aos homens nos seguintes quesitos: *por motivo de gravidez* – 18,1%/1,3%; *por questões de família* – 23,1%/16,4% e *problemas de saúde* – 7,7%/5,0%. Tais dados corroboram achados e reflexões de uma extensa gama de trabalhos que chamam atenção para a carga da mulher com a vida privada, familiar e a responsabilidade pela reprodução da vida, sendo que a gravidez afeta principalmente o curso de vida das mulheres, inclusive sua trajetória escolar.

TABELA 3.2.4 - Distribuição dos alunos, segundo modalidade de ensino, sexo e motivos pelos quais parou de estudar (seleção múltipla dos que pararam) (%)

Motivos pelos quais parou de estudar	EJA		EM		PJU		Total	
	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.
Por motivo de gravidez	22,9%	1,4%	13,3%	1,2%	35,7%	,0%	18,1%	1,3%
Por questões de família	21,0%	10,8%	24,9%	21,1%	20,8%	12,8%	23,1%	16,4%
Para trabalhar	26,2%	47,1%	16,4%	27,5%	18,7%	49,0%	20,9%	36,6%
Não gostava de estudar	4,6%	11,3%	6,3%	9,1%	6,9%	12,1%	5,5%	10,1%
Problemas de saúde	5,5%	3,2%	9,8%	6,6%	4,0%	2,0%	7,7%	5,0%
Problemas na escola	2,9%	6,1%	5,2%	7,9%	2,1%	4,0%	4,1%	7,0%
Escola chata/desinteresse	2,1%	4,0%	5,0%	6,6%	1,7%	3,3%	3,6%	5,4%
Violências na escola	1,7%	3,0%	2,8%	2,7%	1,4%	3,3%	2,3%	2,9%
Outro	13,1%	13,0%	16,2%	17,2%	8,7%	13,4%	14,6%	15,3%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Abramovay, Waiselfisz e Castro, Pesquisa Jovens de 15 a 29 anos - FLACSO e MEC, 2013.

Nos grupos focais, os jovens qualificam mais os casos de abandono da escola em suas histórias de vida. Suas narrativas se ajustam ao indicado nas tabelas anteriores, qual seja, que um dos principais motivos para terem parado de estudar foi por não conseguir conciliar trabalho e estudo. Reconhecem os jovens que o fato de dispor de alguma renda via emprego também seria um desestímulo para continuar na escola: *Muitos adolescentes começam a trabalhar e ficam naquela profissão e começam a ganhar dinheiro e saem, acham que não precisam mais estudar.* A idade de 18 anos também pode ser um marco: *Muita gente começou a trabalhar, porque fez dezoito.*

Note-se que trabalho e família se entrelaçam, destacando-se como motivos para deixar de estudar. Assim, alguns estudantes deixaram a escola porque constituíram família, o que lhes obrigou trabalhar, em detrimento dos estudos. Tal desajuste entre estudar e ter que trabalhar é refletido por um jovem que critica a organização da sociedade, mais que a escola:

Na minha opinião não é escola que tem problema. Eu acho que é a realidade brasileira. Porque vamos supor que tem lugares em que o acesso é praticamente impossível. É muito complicado. As pessoas param de estudar para trabalhar, necessidade em casa, tem que sustentar a família, e eu acho que essas coisas dificultam bastante (Grupo Focal Ensino Médio, Curitiba).

De acordo com a Tabela 3.2.4, antes analisada, cerca de 21% dos que responderam o questionário indicaram como motivo para ter parado de estudar *questões familiares*. A pesquisa qualitativa especifica que tais questões assumem várias formas. Em diversas narrativas, a *casa* aparece como a principal causa. Nos debates sobre escola e família, é comum observar como essas duas instituições são muitas vezes contraditórias e culpabilizantes, discurso que é reforçado pelos alunos:

- (1) Eu acho que não é uma questão de escola, é uma questão de casa.
- (2) Na minha opinião isso [o abandono da escola] já é muito delicado porque como ela disse é uma opinião própria, aí volto a dizer que a educação vem de casa, vem de berço, vem, mas cada um tem o seu.
- (3) Para mim isso vem de casa porque você tem sua família, seu pai e sua mãe, se eles não te apoiassem nos estudos você não ia ter aquele estímulo, mas se você tem um pai com pulso firme, aquele apoio moral para você estudar tem uma reação diferente daquela pessoa que não tem. Tenho um amigo que o pai foi embora, a mãe não liga para ele. Ele com o pai, ele estudava, fazia tudo. Ele abandonou. Já eu tenho também um colega que nem o pai nem a mãe não ligam para ele, mas ele decidiu estudar, ele quer estudar, ele estuda e ele está trabalhando, ele não tem apoio dos pais dele, mas ele estuda, ele quer melhorar (Debate Grupo Focal Ensino Médio, Salvador).

A família original pode ser também uma fonte de estímulo para que se continue na escola, o que, segundo o depoimento seguinte, não necessariamente é aceito, sugerindo que tal recusa traz implícita a busca por autonomia. Neste sentido, e considerar *muito chato estudar*, corrobora o alerta sobre a importância da escola na trajetória dos jovens, inclusive para que dela se afastem:

Meu irmão parou. Ele parou porque na verdade assim, ele não queria estudar, ele queria trabalhar. Ele achava muito chato estudar. Minha mãe é professora. Ela fez Pedagogia. Na verdade ela é pedagoga e daí tipo ela fica pegando no pé, sabe. Daí ele falou assim 'não quero mais estudar quero trabalhar'. Daí ele foi morar sozinho ele trabalhou. Há mais de dez anos isso (Grupo Focal Ensino Médio, Curitiba).

Na mesma linha de considerar a escola *chata*, alguns se referem ao tédio e à monotonia da escola, tida como não inovadora: *Sei lá, tomei tédio da escola, parei; Eu acho que fica uma coisa monótona, você assiste às aulas, vai para casa e todo dia a mesma coisa, sem passeio a um laboratório.*

Entretanto, vários jovens isentam a escola de responsabilidade com o abandono. Nesse caso, a força de vontade individual e o desinteresse são mais ressaltados. *Eu acho que não vai da escola, vai da pessoa mesmo; Eu acho que vai muito da pessoa assim, por que tem gente que mora na p que p e vem estudar. Assim, o querer anima a vontade ou não de permanecer na escola:*

(1) Ah, eu acho assim, que tem uns que não querem estudar, querem parar porque é uma coisa da natureza da pessoa mesmo. Eu acho que isso aí nem pai, nem mãe, nem escola. Você não conseguir mudar, não tem mais jeito, porque como tem gente que tem força de vontade para continuar, tem outros que não tem. Tem gente que você vê aí que tem pai e mãe traficante, mas estuda e é alguém na vida, tem gente que tem pai e mãe traficante e vai usar disso para ser também. É isso que eu estou querendo dizer (Grupo Focal Ensino Médio, Salvador).

(2) No caso da pessoa que eu conheço vai da pessoa. Porque no caso é meu irmão, ele parou de estudar. Como ele parou de estudar eu acho que é dele. Porque se ele trabalha de manhã e a tarde, sai do serviço às quatro horas. Dá tempo de ir em casa, tomar um banho e ir para a escola à noite. Tem gente que tem rotina pior. E aguenta, então vai da pessoa, se ele quer mesmo subir na vida ele se esforçaria só nesse tempo de passar de ano (Grupo focal Ensino Médio, Cuiabá).

(3) E mesmo que o colégio fizesse alguma coisa, se eu não quisesse, eu já paro (Grupo Focal Ensino Médio, Curitiba).

Em muitos depoimentos a responsabilidade da escola, como instituição social, é retirada. Os alunos são considerados por eles mesmos a causa de seu fracasso: *O colégio não pode fazer nada se o aluno não quiser estudar não estuda, eu só passei de ano quando botei na cabeça que tinha que levar a sério e estudar. Eu acho que a pessoa tem que querer. Tem que desejar estudar.*

Somente em um caso de abandono a atuação do Conselho, para que crianças e adolescentes se mantenham na escola, é mencionada. Note-se que o jovem sugere que o Conselho não viria cumprindo seu papel de controle:

Que nem meu primo, ele vem dois meses e para, aí não vai mais. Vai trabalhar com o pai dele, daí vem dois meses e para. E o Conselho vai atrás dele. Eles falam que vão. Quem não estuda eles vão falar com a mãe e com o pai, pra saber porque não está estudando. Na verdade nenhuma pessoa assim que largou o colégio eu nunca vi que o Conselho foi em casa chamar os pais. Tem dois garotos que não tem vindo mais (Grupo Focal Ensino Médio, Ponta Grossa).

As condições econômicas da família original podem levar a que os jovens não consigam permanecer nas escolas: *Eu parei de estudar quando era menor, porque meus pais não tinham condições de pagar a escola, que eu estava estudando, aí eu tive que parar.*

As violências na escola aparecem em vários depoimentos, como os que seguem, que mencionam desde preconceitos até o chamado “bullying”:

Eu acho que tem pessoas que não querem estudar porque têm preconceito, sofrem ‘bullying’, a pessoa sofre porque é baixa, porque é magra, é gorda, se tiver uma deficiência, porque eles acham a pessoa diferente, para mim não todo mundo é igual a todo mundo, todo mundo é de pele, de osso (Grupo focal Ensino Médio Salvador).

As relações entre professores e alunos podem significar um marco na vida dos jovens. Como mais se discute em outro subcapítulo, essas relações sociais são fundamentais para os estudantes e podem tanto fazer com que a percepção da escola seja positiva, como que a abandonem:

(1) Tive um desentendimento muito grande com um professor que fez desistir (Grupo Focal Ensino Médio, Curitiba).

(2) Não deu ânimo pra estudar, por causa da professora. Se eu pedisse alguma coisa pra ela assim que ela visse que nós estávamos conversando ela nos mandava pra fora (Grupo Focal Ensino Médio, Ponta Grossa).

Como se indica na Tabela 3.2.4, acima, a gravidez e a maternidade são fatores que levam, principalmente as jovens mulheres, a deixarem a escola. O marido também é nomeado como um impedimento à continuação dos estudos:

(1) Parei porque tive o meu filho e aí fiquei sem estudar um ano. No 2º ano, tenho 18 anos e já tenho dois filhos, eu parei com 16 anos (Grupo Focal Ensino Médio, Rio de Janeiro).

(2) Porque eu engravidei cedo, com 15 aí eu parei, foi por aí, porque tive a minha filha com 16 anos. Porque eu me separei então voltei, ele não deixava eu estudar (Grupo Focal Ensino Médio Ananindeua).

(3) Eu conheço duas pessoas, minha vizinha e a minha cunhada, as duas engravidaram e não têm condições de continuar os estudos (Grupo Focal Ensino Médio, Volta Redonda).

(4) Eu acho assim, tem gente que trabalha, eu tenho amigas que não frequentam escola porque tem filho, tem gente que a mãe e o pai não tem condição e tem gente que não consegue associar os horários porque trabalha. Tem uma amiga minha que faltava aqui de manhã porque tinha vários filhos (Grupo Focal Ensino Médio, Salvador).

A categoria *questões de saúde* também aterrissa em distintas experiências no correr da vida. Em muitos casos, são situações vividas pelos próprios jovens: *Eu parei um ano e*

pouco, porque eu fiz uma cirurgia naquele ano. Em outros, a referência é o cuidado com familiares: *Eu parei de estudar para cuidar do meu avô, ele teve câncer. Aí eu fiquei três anos com ele. Aí era muito difícil pra mim estudar, então eu tinha que estudar de noite aí eu tava muito cansada, então eu preferi ficar o tempo todo com ele.*

Considerando a volta registra-se que o sentimento de estar atrasado na escola causa constrangimentos; há, ainda, as comparações com os colegas que nunca deixaram a escola. O arrependimento também é citado:

Horível, porque eu, eu tenho o último ano, já repeti, já parei de estudar. Só que quando a gente para, pensa assim, a gente fala assim, gente eu já passei da época, eu estou parada no tempo, ficar parada no tempo, eu vejo pessoas que já estão comigo, já estão trabalhando, fazendo faculdade e eu estou aqui sabe. Eu estou atrasada, eu ainda tenho medo disso (Grupo Focal Ensino Médio, Volta Redonda).

3.2.3 Retomada dos estudos, repetência e transferência

De acordo com o *survey*, muitos voltaram para a escola para ter *mais oportunidades de conseguir trabalho* ou *para ter uma vida melhor*, o que indica que, ainda que haja críticas ao estudo e as escolas, como está indicado anteriormente, é alta a expectativa quanto à importância da escola em sua trajetória futura. São bem mais altas as proporções entre os alunos da EJA (42,2%) e do PJU (47,9%), que, no caso do coorte do EM (23,7), indicam que um motivo básico para voltar a estudar é porque considera que assim tem *mais oportunidades de conseguir trabalho*. O mesmo quadro se mostra idêntico quando se analisa a categoria *para ter uma vida melhor* – 41,2% entre os da EJA; 35,7% entre os do EM; e 44,4% entre os do PJU. Ou seja, é precisamente entre os jovens mais necessitados, com perfil que indica maior exposição a vulnerabilidades sociais, como se indica no subcapítulo anterior, e os mais velhos – os da EJA e do PJU –, que a escola se destaca como uma instituição idealizada como um mecanismo de colaborar para uma possível mudança em suas vidas. Isso também alerta para a grande responsabilidade social da escola, em termos de fazer diferença na vida dos jovens e seu impacto nas desigualdades sociais dos pais.

TABELA 3.2.5 - Motivos declarados para voltar para escola, entre os que pararam de estudar, segundo modalidade de ensino (%)

Motivos pelos quais voltou a estudar	EJA	EM	PJU	Total
Para ter uma vida melhor	41,2%	35,7%	44,4%	37,9%
Mais oportunidades de conseguir trabalho	42,2%	23,7%	47,9%	31,0%
Resolveu os problemas que tinha	6,5%	16,0%	2,5%	12,3%
Pelo certificado	3,6%	1,6%	1,0%	2,4%
Obrigado pela família	1,7%	2,1%	0,2%	1,9%
Obrigado pela justiça/juizado	0,4%	0,6%	0,8%	0,5%
Outros	4,4%	20,2%	3,1%	14,0%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Abramovay, Waiselfisz e Castro, Pesquisa Jovens de 15 a 29 anos - FLACSO e MEC, 2013.

A repetência é outro fenômeno comum na trajetória escolar de muitos jovens, em especial dos que hoje cursam a EJA e o PJU. Pela tabela seguinte, tem-se ainda que a repetência pode ocorrer em qualquer ano/série. O primeiro ano de cada nova modalidade/ciclo parece atuar como barreira para os alunos: assim acontece no primeiro ano do ensino fundamental (12,3%), no 6º ano/5ª série (11%) e no primeiro ano do EM (13,9%). São esses os níveis que apresentam as maiores taxas de repetência:

TABELA 3.2.6 - Séries em que se deu a repetência (só os que repetiram. Seleção múltipla), considerando a modalidade de ensino (%)

Ano/série	EJA	EM	PJU	Total
1º ano	8,5%	13,1%	5,2%	12,3%
2º ano/1ª série	5,4%	7,7%	5,3%	7,4%
3º ano/2ª série	6,7%	6,9%	10,7%	7,1%
4º ano/3ª série	7,0%	5,5%	12,7%	6,0%
5º ano/4ª série	14,7%	7,8%	19,7%	9,7%
6º ano/5ª série	15,3%	9,6%	20,0%	11,0%
7º ano/6ª série	10,7%	8,2%		8,6%
8º ano/7ª série	12,9%	8,8%		9,4%
9º ano/8ª série	5,4%	7,8%		7,0%
1º ano EM	8,7%	15,5%		13,9%
2º ano EM	3,5%	6,8%		5,7%
3º ano EM	1,1%	2,2%		1,9%
Total	100,0%	100,0%		100,0%

Fonte: Abramovay, Waiselfisz e Castro, Pesquisa Jovens de 15 a 29 anos - FLACSO e MEC, 2013.

Pela Tabela 3.2.7 pode-se observar situações diferenciadas, quando o sexo e a cidade dos alunos da amostra são considerados. Em primeiro lugar, observa-se que cada aluno apresenta, em média, 0,60 repetências, com a seguinte distribuição: 52,5% dos alunos indicaram que não repetiram nenhum ano; 36,6%, que repetiram um ano; 8,7%, dois anos; e 2,2%, três anos ou mais.

TABELA 3.2.7 - Média de repetências por sexo e idade

Cidade	Fem.	Masc.	Total
Ananindeua	0,88	0,90	0,89
Belém	0,78	0,81	0,79
Cuiabá	0,41	0,60	0,50
Curitiba	0,31	0,52	0,40
Feira de Santana	0,76	1,03	0,87
Ponta Grossa	0,34	0,52	0,43
Rio de Janeiro	0,30	0,44	0,36
Rondonópolis	0,46	0,60	0,52
Salvador	0,75	0,92	0,82
Volta Redonda	0,52	0,60	0,55
Total	0,54	0,68	0,60

Fonte: Abramovay, Waiselfisz e Castro, Pesquisa Jovens de 15 a 29 anos - FLACSO e MEC, 2013.

Observando a distribuição por sexo, vemos que a repetência entre jovens do sexo masculino é significativamente maior que a existente entre as mulheres: média de 0,68% contra 0,54%, respectivamente.

Considerando os municípios pesquisados, vemos que os do Paraná apresentam as menores médias: 0,40% em Curitiba e 0,43% em Ponta Grossa, bem longe dos percentuais daqueles da Bahia e do Pará, que duplicam esses índices.

Os alunos, em geral, culpabilizam os próprios alunos pela repetência, principalmente: *porque não se esforçam* (39,5%), *porque faltam muito às aulas* (17,5%) ou *porque precisam trabalhar* (9,7%). As diferenças entre as diversas modalidades de ensino resultam pouco relevantes, indicando que há uma cultura de culpa comum entre os jovens, que vai além da relação entre tipo de ensino e repetência (ver Tabela 3.2.8).

TABELA 3.2.8 - Motivos declarados sobre porque acha que os alunos repetem o ano, segundo modalidade de ensino (%)

Motivos pelos quais os alunos repetem o ano	EJA	EM	PJU	Total
Porque não se esforçam	39,2%	39,5%	39,4%	39,5%
Porque faltam a muitas aulas	17,4%	17,5%	17,2%	17,5%
Porque precisam trabalhar	16,0%	9,0%	17,0%	9,7%
Acham o conteúdo muito difícil	7,3%	8,4%	6,9%	8,2%
Porque não gostam da escola	4,8%	7,8%	3,6%	7,5%
Por motivos de gravidez	6,3%	6,7%	9,0%	6,6%
Professores não sabem ensinar	3,3%	6,5%	2,9%	6,1%
Por outro motivo	5,6%	4,8%	4,0%	4,9%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Abramovay, Waiselfisz e Castro, Pesquisa Jovens de 15 a 29 anos - FLACSO e MEC, 2013.

Nos grupos focais, melhor se explora o que seriam os *outros motivos* para repetência.

A *bagunça* - [E você acha que foi por culpa de alguma coisa da escola?] *Não, minha culpa mesmo, eu ficava bagunçando; o não gostar de estudar – Eu repeti três vezes, mas também porque não gostava de estudar; briga – Eu repeti a 1ª série por causa de briga eu não levei à sério. Tais figuras* são parte do vocabulário dos jovens quando discutem porquês da repetência, mais uma vez se autoculpando.

A *bagunça* pode assumir formatos extremos de rebelião contra as regras da escola e as hierarquias: *Eu repeti porque tranquei a professora na sala. Porque ela não queria deixar eu ir a um passeio.* Ela também pode estar referida a um comportamento coletivo, a certo clima escolar que envolve o aluno e que o induz a faltar à escola:

Eu estudava à tarde, aí mudei de turno e fui para o noturno e é muito bagunçado aí vêm às conhecidas más influências e eu comecei a me envolver, me envolver, matar aula, só ficava fora da sala, não estudava, bagunçava, bagunçava e a hora que eu vi já estava reprovado (Grupo Focal Ensino Médio, Rondonópolis).

Um possível *outro motivo* para a repetência seriam conflitos com os professores e diretores:

(1) Não foi falta de interesse velho, tipo assim eu não gosto que mexam com minha mãe e tinha uma menina que eu já não ia com a cara dela, ela veio mexer com a minha mãe e eu dei um soco nela. Aí a diretora não deixou eu fazer nem a 3º e nem a 4º avaliação. Foi, mas ela também repetiu (Grupo Focal Ensino Médio, Belém).

(2) Foi ruim [repetir de ano], não passei também por causa dos professores. Os professores favoreciam muitos alunos que foram empurrados. Aí eu por uma matéria eu fiquei, tipo eu era quieto na sala, aí os professores não me conheciam muito (Grupo Focal Ensino Médio, Cuiabá).

(3) Tive dificuldade com uma professora que falou o ano todo que eu reprovei, que eu achava que ela ia me dar dois pontos, então discuti com ela, saí da sala e deixei ela falando sozinha. Ela veio atrás de mim e foi na coordenação. Eu falei que repeti e que o problema era meu, então acabou me reprovando, eu reprovei só na matéria dela que é matemática. É ela não explica nada e acha que está certa, ela reprova mesmo sem nem saber explicar. Ela não deixa a gente usar calculadora e não é que a gente quer usar porque não quer fazer conta, mas porque realmente os cálculos são muito grandes, demora muito (Grupo Focal Ensino Médio, Volta Redonda).

Lembramos que, de acordo com a Tabela 3.2.8, *faltar ou matar a aula* é motivo alegado por quase 20% dos jovens do *survey* para que se repita de ano:

(1) Eu reprovei por bagunça e por matar aula, mas foi mais por matar aula porque no colégio lá você até passava se fosse só bagunça agora matar aula reprovava. Estava na 8ª série aí eu matei muita aula, mas muita aula e reprovei se não tivesse matado teria passado (Grupo Focal Ensino Médio, Rondonópolis).

(2) [Repetir de ano] Porque eu cabulava muito (Grupo Focal Ensino Médio, Salvador).

São diversas as racionalizações apresentadas para o *matar aulas*, como *amizades, ficar jogando videogame, ficar namorando, ficar conversando, jogando futebol*. Esses fatores são constituintes do cotidiano juvenil e competem com a escola pelo interesse dos alunos, o que sugere que o aprender não é uma atividade prazerosa, mas uma obrigação.

Também com a pesquisa qualitativa se comprova a força de uma série de porquês para a reprovação e a repetência, registradas na Tabela 3.2.8. Assim, muitos indicam que a reprovação se vincula ao fato de terem que trabalhar: *Não vinha na escola mesmo. Estava trabalhando*.

O caminho qualitativo possibilita explorar outros motivos representados pelos jovens como causas da sua reprovação em seu histórico de vida escolar. A violência figura como um tipo de motivo que não necessariamente é assumido como culpa própria, que sugere o desconhecimento da escola sobre a vida dos jovens e os nexos entre vivência fora da escola e aprendizagem:

Eu repeti, mas não foi desinteresse. Porque eu estava num momento complicado. Minha irmã tinha se envolvido e ela ficou devendo muito dinheiro. Os traficantes entraram na minha casa armados. Então eu perdi bem meu foco, eu ia para a escola mas ficava com medo. Quando eu estudava em X, eles me seguiam para a minha casa e eles queriam que minha irmã pagasse a dívida a eles. Eu ficava aterrorizada aí eu perdi (Grupo Focal Ensino Médio, Salvador).

Se a história de vida dos jovens fosse mais considerada na escola, seria possível perceber que há marcas que podem dificultar o aprendizado, como, por exemplo, a mudança de escola: *Mudança de colégio. Perdi o ano passado foi o primeiro ano que eu entrei aqui eu perdi. Porque o ensino daqui é totalmente diferente do colégio que eu estudava é mais puxado, bem mais puxado.*

Circunstâncias traumáticas na vida familiar dos jovens, como a perda de um parente, também costumam ter efeitos negativos em sua história escolar. É igualmente comum a referência a problemas de saúde, que podem ser de várias ordens, como acidentes, *dislexia* – não identificada pelos professores como tal, *depressão*, *problemas psicológicos*, *cirurgia*, *surdez*.

Na história escolar dos jovens, a repetência é lembrada por múltiplos significados que vão além do sentido de tempo perdido, tocando também no autorrespeito e como se é considerado pelos colegas, inclusive constituindo-se, segundo alguns, motivo para “autobullying”:

(1) A pior sensação para quem sofre por reprovar é tipo assim, você continua na mesma escola e a maioria dos seus amigos está em outra sala e você fala, ‘cala a boca você reprovou’, isso também é uma forma de *bullying* entendeu (Grupo Focal Ensino Médio, Volta Redonda).

(2) Eu tenho 16 anos, porque não fazia nada, estou me sentindo mal, por ter que no outro ano fazer tudo outra vez e todos os meus colegas passaram, o 1º dia de aula foi muito ruim, mas depois eu fui me acostumando (Grupo Focal Ensino Médio, Rondonópolis).

Considerando outro fenômeno da dinâmica escolar, parte da trajetória de muitos, a questão da transferência, tem-se a Tabela 3.2.9, na qual se evidencia que, no caso da amostra desta pesquisa, não foram identificadas grandes diferenças entre os alunos, segundo modalidade de ensino: 5,5% dos alunos já foram transferidos por problemas na escola.

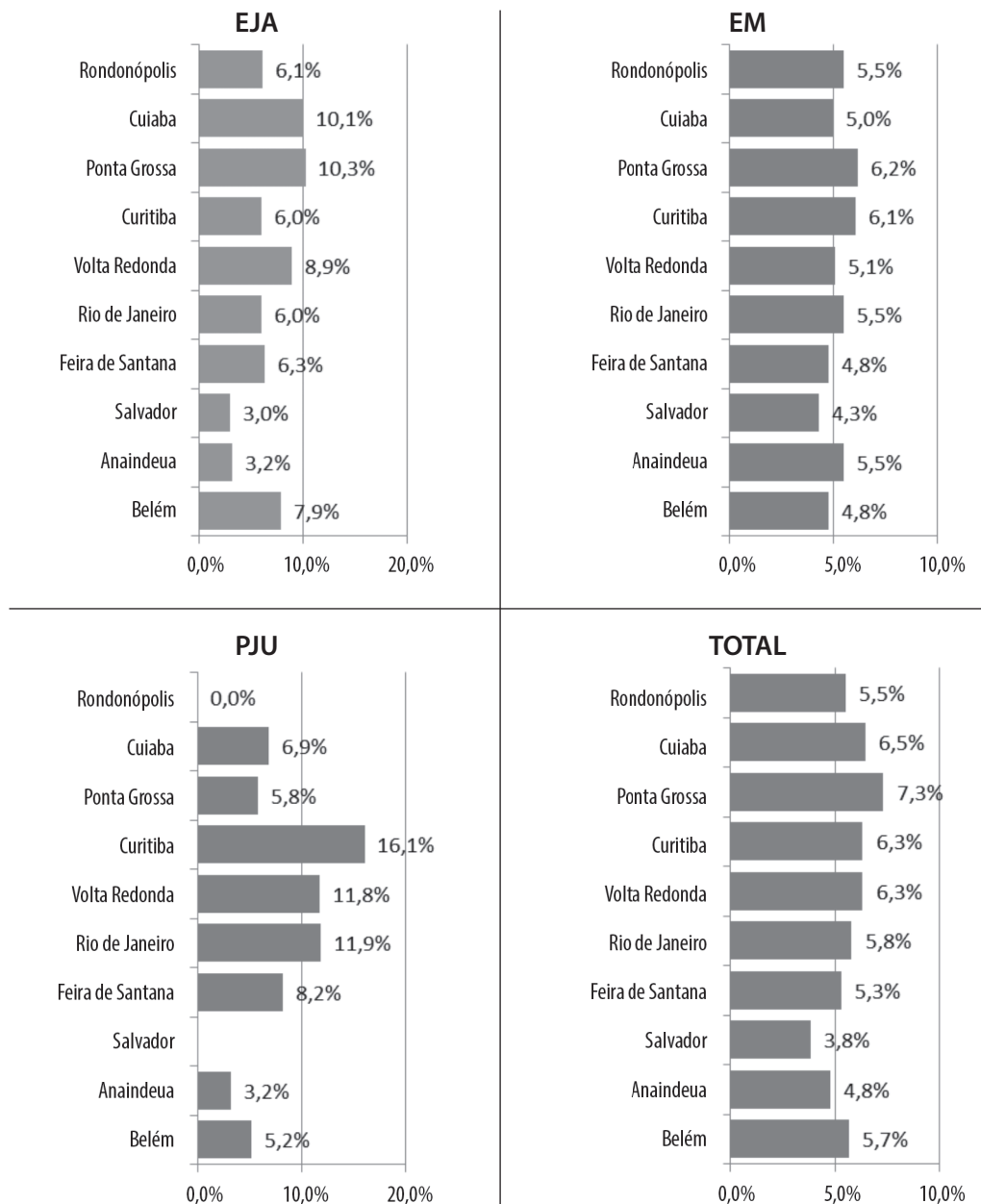
TABELA 3.2.9 - Distribuição dos alunos segundo a condição de ter ou não sido transferido por problemas na escola, por modalidade de ensino (%)

Transferência	EJA	EM	PJU	Total
Não foi transferido	93,2%	94,7%	92,4%	94,5%
Sim, foi transferido	6,8%	5,3%	7,6%	5,5%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Abramovay, Waiselfisz e Castro, Pesquisa Jovens de 15 a 29 anos - FLACSO e MEC, 2013.

No Gráfico 3.2.1 pode-se observar que os dois municípios do Paraná aparecem com os maiores índices de transferência de alunos. Com os menores índices estão Salvador e Ananindeua.

GRÁFICO 3.2.1 - Proporção de alunos transferidos por problemas na escola, segundo município e por modalidade de ensino



Fonte: Abramovay, Waiselfisz e Castro, Pesquisa Jovens de 15 a 29 anos - FLACSO e MEC, 2013.

Neste subcapítulo, evidencia-se que a escola tem lugar singular na trajetória dos jovens, sendo marco destacado quando se pergunta sobre suas vidas. Essas vidas se entrelaçam com dinâmicas que têm a ver com vários condicionantes e projetos de mudanças, escolhas e determinantes, como as relacionadas ao clima familiar, às necessidades objetivas nesse âmbito e à formação de novas famílias.

Mudanças de escola, violências nas escolas, problemas com professores, influências negativas de colegas, abandono, volta à escola, transferência e repetência são discutidas. Abandono ou ter parado de estudar é tema que preocupa a comunidade no campo da educação. Na amostra, esse fator não é tão extensivo, indicando-se que a maioria dos jovens no EM nunca abandonou a escola; no caso daqueles em EJA e PJU, alerta-se para a intolerância, sendo que muitos deixaram e voltaram mais de uma vez.

Repetência, abandono e transferência são referidos como associados a dimensões que jogam com a subjetividade, com a falta de interesse e com o apelo de outros estímulos. Têm, contudo, bases materializadas em críticas sobre a qualidade do clima escolar, das relações com os professores e diretores e em imposições que se referem a uma micropolítica de necessidades, como o ter que trabalhar, ter constituído uma família, não poder bem conciliar trabalho e escola, mas que, muitas vezes, são assumidas como culpas próprias.

É comum também transferir para um outro significativo, como os pais e os professores, a culpa por problemas na vida escolar. O que se ressalta de tais tendências é o paradoxo entre a busca por autonomia e a necessidade de depender de alguém, bem como a falta de perspectiva crítica sobre seus caminhos e sobre a instituição escolar.

3.3 Perspectivas sobre a escola e a educação

Neste subcapítulo, é explorada uma série de representações dos jovens sobre escola e educação, abarcando subjetividades e sentidos que decolam de suas vivências. Assim, são analisados aspectos como, por exemplo, como os alunos se sentem em relação a suas escolas; as dificuldades que enfrentam para estudar; o que favorece ou dificulta para que continuem na escola; e a valoração de diferentes fatores que podem colaborar para conseguirem trabalho.

Tais temas são apresentados em sua distribuição extensiva, segundo a modalidade de ensino dos jovens (*survey*). Essa análise é antecedida por discussão sobre percepções quanto às regras das escolas, uma vez que tal dimensão é objeto de conflitos e influi no clima escolar. Nos grupos focais mais se debate sobre o porquê dos jovens frequentarem a escola, recorrendo-se também a alguma exploração quantitativa. Pelo caminho qualitativo, uma seção voltada aos jovens da EJA e do PJU é apresentada, considerando que, como é possível notar em distintos itens e mais se corrobora nas análises deste texto, tal população tem uma relação peculiar com a escola, sendo mais positiva sobre sua importância para os planos de vida e mais voltada, em sua apreciação, ao sentido de ter uma escolaridade e diploma para conseguir melhor posição no mercado de trabalho.

3.3.1 Significados dados à escola

Em geral, a predisposição dos alunos com relação à sua escola é positiva: *se sentir respeitado; gostar da escola; sentir-se atendido pelos professores; ou gostar por ter amizades* são alternativas que representam acima de 3/4 das respostas: 76,6%. Já as inclinações negativas (23,4%) focam o fato de *se sentir inseguro, desmotivado ou querer estudar em outra escola*. *Se sentir respeitado e receber atenção dos professores* são opções mais selecionadas pelos da EJA e do PJU. *Gostar porque tem amigos* motiva mais os alunos do EM (ver Tabela 3.3.1). As diferenças de motivação por sexo são insignificantes.

TABELA 3.3.1 - Significados dados à escola, segundo modalidade de ensino dos alunos (%)

Significados dados à escola	EJA	EM	PJU	Total
Gosta da sua escola	24,0%	23,8%	18,5%	23,8%
Gosta porque tem amigos	12,0%	23,4%	12,6%	22,0%
Sente-se respeitado	24,2%	16,8%	24,6%	17,7%
Os professores dão atenção a você	24,3%	11,6%	34,4%	13,1%
Gostaria de estudar em outra escola	3,8%	9,9%	1,9%	9,2%
Sente-se inseguro	6,9%	7,2%	4,7%	7,2%
Sente-se desmotivado	4,8%	7,4%	3,3%	7,0%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Abramovay, Waiselfisz e Castro, Pesquisa Jovens de 15 a 29 anos - FLACSO e MEC, 2013.

Ao se indagar sobre as dificuldades que uma pessoa enfrenta para estudar (Tabela 4.3.2), *o cansaço* (22,6%) e *precisar trabalhar* (19,1%) são as principais razões. Chama atenção o fato de que são precisamente os alunos da EJA e do PJU que mais indicam tais dificuldades, em particular os do EJA, quanto ao *cansaço* (26,7%), em relação aos do PJU (23,1%) e do EM (22,0%).

Mais uma vez, tem-se a indicação de que, com maior probabilidade, os jovens do EM são bem mais críticos à escola que os da EJA e do PJU. Entre os primeiros, a categoria *o ambiente da escola é ruim e desanima* agrega 9,3% das respostas, enquanto entre os da EJA o percentual é de 4,5% e, entre os do PJU, de 3,3%. São os jovens do EM também que se mostram mais desanimados em relação à escola, já que, entre eles, 6,4% selecionam a alternativa para indicar dificuldades que uma pessoa enfrenta para estudar, o que sugere a frase *não ter certeza se vai ter algum ganho com estudar*. As proporções daqueles que selecionam tal alternativa é bem menor entre os da EJA (3,1%) e do PJU (2,0%). Outro indicador que vai nessa mesma linha se refere à alternativa que defende que a dificuldade é porque *há falta de base, o ensino é fraco*, selecionado por 6,2% dos alunos do EM, e apenas 3,3% da EJA e 2,6% do PJU (ver Tabela 3.3.2).

TABELA 3.3.2 - Principais dificuldades que uma pessoa enfrenta para estudar, segundo Modalidade de Ensino

Principais dificuldades que uma pessoa enfrenta para estudar	EJA	EM	PJU	Total
Cansaço	26,7%	22,0%	23,1%	22,6%
Precisa trabalhar	24,6%	18,4%	24,0%	19,1%
A escola é longe	9,2%	12,0%	10,5%	11,7%
Ter que cuidar da casa, dos filhos, ter outras obrigações	15,9%	9,6%	19,6%	10,4%
O ambiente da escola é ruim, desanima	4,5%	9,3%	3,3%	8,7%
Não ter certeza se vai ter algum ganho com estudar	3,1%	6,4%	2,0%	6,0%
Falta de dinheiro para passagens, livros, cadernos, etc	5,5%	6,4%	7,7%	6,3%
Falta de base, o ensino é fraco	3,3%	6,2%	2,6%	5,8%
Por outro motivo	7,1%	9,7%	7,1%	9,4%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Abramovay, Waiselfisz e Castro, Pesquisa Jovens de 15 a 29 anos - FLACSO e MEC, 2013.

Gênero imprime marcas significativas quando se perscruta as dificuldades que uma pessoa enfrenta para estudar. *Ter que cuidar da casa, dos filhos ou ter outras obrigações* pesa muito mais entre as mulheres (12,3%) do que entre os homens (7,7%). Note-se que tal categoria, na tabela anterior, era também mais expressiva entre os alunos do PJU (19,6%) e da EJA (15, %) que entre os do EM (9,6%), possivelmente porque há mais mulheres nessas modalidades (ver Tabela 3.3.3).

TABELA 3.3.3 - Principais dificuldades que uma pessoa enfrenta para estudar, segundo sexo

Principais dificuldades que uma pessoa enfrenta para estudar	Fem.	Masc.	Total
Cansaço	21,4%	24,0%	22,5%
Precisa trabalhar	19,5%	18,4%	19,1%
A escola é longe	12,0%	11,4%	11,7%
Ter que cuidar da casa, dos filhos, ter outras obrigações	12,3%	7,7%	10,3%
O ambiente da escola é ruim, desanima	8,2%	9,5%	8,7%
Falta de dinheiro para passagens, livros, cadernos, etc	7,5%	4,8%	6,4%
Não ter certeza se vai ter algum ganho com estudar	4,9%	7,4%	6,0%
Falta de base, o ensino é fraco	5,9%	5,8%	5,9%
Por outro motivo	8,3%	11,0%	9,5%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Abramovay, Waiselfisz e Castro, Pesquisa Jovens de 15 a 29 anos - FLACSO e MEC, 2013.

Entre os aspectos que favorecem a continuidade nos estudos, os alunos destacam, pela ordem: *amigos na escola* (23,5%), principalmente entre alunos do EM (25,9%); *aulas legais* (23,3%); *passeios e atividades fora da escola* (15,3%); e *ensino mais relacionado com a vida do aluno* (10%). As demais alternativas apresentadas pela pesquisa - *grêmio*, *associação de pais*, *atividades com computador*, *diálogo com a direção* e *merenda* - não chegam a atrair 10% dos alunos, segundo cada modalidade de ensino (ver tabela 3.3.4).

TABELA 3.3.4 – Aspectos que favorecem que os alunos continuem na escola, segundo modalidade de ensino

Aspectos que favorecem que os alunos continuem na escola	EJA	EM	PJU	Total
Amigos na escola	18,6%	25,9%	15,3%	23,5%
Aulas legais	24,1%	23,3%	20,9%	23,3%
Passeios e atividades fora da escola	11,8%	16,4%	15,3%	15,3%
Ensino mais relacionado com a vida dos alunos	12,3%	9,1%	12,6%	10,0%
Merenda	7,1%	8,3%	6,4%	7,9%
Mais atividades com computador	8,9%	4,9%	14,0%	6,4%
Diálogo com a direção	7,5%	4,1%	7,0%	5,1%
Associação de pais	5,4%	4,3%	5,9%	4,6%
Grêmio	4,3%	3,8%	2,7%	3,8%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Abramovay, Waiselfisz e Castro, Pesquisa Jovens de 15 a 29 anos - FLACSO e MEC, 2013.

A Tabela 3.3.5 permite verificar que praticamente não existem diferenças atribuíveis a sexo.

TABELA 3.3.5 - Aspectos que favorecem que os alunos continuem na escola, segundo modalidade de ensino (%)

Aspectos que favorecem que os alunos continuem na escola	Fem.	Masc.	Total
Amigos na escola	22,7%	24,9%	23,5%
Aulas legais	23,7%	22,8%	23,3%
Passeios e atividades fora da escola	16,2%	14,5%	15,3%
Ensino mais relacionado com a vida dos alunos	10,1%	10,0%	10,0%
Merenda	7,2%	9,1%	8,0%
Mais atividades com computador	6,3%	6,2%	6,3%
Diálogo com a direção	5,4%	4,4%	5,1%
Associação de pais	4,8%	4,2%	4,6%
Grêmio	3,6%	3,9%	3,8%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Abramovay, Waiselfisz e Castro, Pesquisa Jovens de 15 a 29 anos - FLACSO e MEC, 2013.

Também solicitou-se que os alunos opinassem sobre a importância de diversos quesitos para conseguir trabalho nos dias de hoje, atribuindo uma nota de 1 a 10 aos itens apresentados no questionário. Foi indicado que o extremo 1 é o *não importante* e o 10 o *muito importante* para conseguir trabalho (ver Tabela 3.3.6).

TABELA 3.3.6 - Importância de algumas categorias para conseguir trabalho, segundo modalidade de ensino dos alunos (escala de 1 a 10) (%)

Categoria importante para conseguir trabalho	EJA	EM	PJU	Total
Escolaridade	9,2	9,3	9,1	9,3
Saber escrever	9,1	9,3	9,0	9,2
Ter um diploma	8,5	8,5	8,4	8,5
Experiência	8,2	8,0	8,3	8,1
Comunicação	8,1	8,0	8,2	8,1
Saber informática	7,8	7,3	8,1	7,4
Recomendação	7,1	6,5	7,4	6,7
Aparência	6,9	6,4	7,0	6,5
Idade	6,4	6,2	6,3	6,3
Local de Moradia	5,0	4,6	5,1	4,7
Ser homem	4,3	3,9	4,3	4,0
Ser mulher	4,2	3,8	4,4	3,9
Raça	3,8	3,2	3,6	3,4
Ser malandro	2,5	2,7	2,3	2,7

Fonte: Abramovay, Waiselfisz e Castro, Pesquisa Jovens de 15 a 29 anos - FLACSO e MEC, 2013.

Os quatro quesitos que os alunos julgam mais importantes para conseguir trabalho são: *escolaridade* (9,3%); *saber escrever* (9,2%); *ter um diploma* (8,5%); *ter experiência e saber se comunicar* (8,1% cada). Por outro lado, não consideram que as características identitárias tenham grande influência, como *ser homem*, *ser mulher*, *sua raça e idade*, assim como *aparência e local de moradia*. Esses quesitos recebem nota 6 ou menos.

3.3.2 Os porquês da frequência à escola

À questão-estímulo *por que frequenta a escola*, várias respostas foram apresentadas, tanto no *survey* como nos grupos focais, indicando relativa diversidade de interesses, mas com o predomínio de uma orientação racional instrumental, relacionada a projetos de vida, alguns imediatos e outros, de mais largo prazo. Isso indica que, ainda que se tenha crítica às escolas, elas se configuram, no imaginário juvenil, como básicas para se situar na vida, no mercado de trabalho e conseguir alguma mobilidade social, ou

seja, com perspectiva de futuro, o que questiona a orientação niilista e reafirma que, nesta geração, vem predominando a perspectiva individual, centrada no “eu”, na sua possível história de vida.

Explorando os dados da pesquisa quantitativa, tem-se que, segundo as Tabelas 3.3.7 e 3.3.8, os jovens consideram que ir à escola teria como um dos principais motivos *ter uma vida melhor* (37%), sendo os jovens do EM (37,6%) os que mais se concentram em tal alternativa, quando comparados aos da EJA (32,6%) e aos do PJU (30,8%). Entre esses, principalmente *para conseguir um emprego melhor* é o item que mais valorizam quando se refere à escola: EJA (41,6%), PJU (40,9%) e EM (31,1%). Os demais possíveis motivos não são tão atrativos, sendo que somente *por causa dos meus amigos/amigas* concentra cerca de 10% - e apenas entre os estudantes do EM, já que entre os jovens de outras modalidades, são bem mais baixas as proporções: EJA (2,9%) e PJU (2,0%). Mais uma vez é possível diferenciar as juventudes por modalidade de ensino, indicando que o significado da escolaridade decola, para uns, de necessidades socialmente impostas (casos da EJA e PJU) e, para outros, da possibilidade de sentidos existenciais, como o de desenvolver fratrias.

Outro indicador que muito diferencia os jovens aqui focalizados diz respeito à relação deles com os professores. A importância dos professores, o gostar deles mais influencia os jovens do PJU (5,4%), que os da EJA e do EM, (1,3% e 0,9%, respectivamente). Os dados da Tabela 4.3.8 alertam para que não há diferenças marcantes entre sexos quanto aos *principais motivos para vir a escola*.

TABELA 3.3.7 - Principais motivos para vir para escola, selecionados pelos jovens segundo modalidade de ensino (%)

Motivos para vir à escola	EJA	EM	PJU	Total
Para ter uma vida melhor	32,6%	37,6%	30,8%	37,0%
Para conseguir um emprego melhor	41,6%	31,1%	40,9%	32,3%
Por causa dos meus amigos/amigas	2,9%	9,9%	2,0%	9,1%
Para obter certificado	9,2%	6,6%	8,5%	6,9%
Por causa das aulas	4,5%	4,4%	4,4%	4,4%
Porque sou obrigado	0,7%	4,0%	0,7%	3,6%
Para não ficar em casa	1,6%	2,0%	1,8%	1,9%
Por causa dos professores, gosto deles	1,3%	0,9%	5,4%	1,0%
Para não ficar na rua	1,3%	0,5%	1,9%	0,6%
Outro motivo	4,2%	3,0%	3,6%	3,1%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Abramovay, Waiselfisz e Castro, Pesquisa Jovens de 15 a 29 anos - FLACSO e MEC, 2013.

TABELA 3.3.8 - Principais motivos para vir para escola, selecionados pelos jovens segundo modalidade de ensino e sexo

Motivos para vir à escola	Fem.	Masc.	Total
Para ter uma vida melhor	38,3%	33,8%	37,0%
Para conseguir um emprego melhor	33,1%	34,5%	32,3%
Por causa dos meus amigos/amigas	7,1%	8,9%	9,1%
Para obter certificado	7,4%	7,1%	6,9%
Por causa das aulas	4,7%	3,9%	4,4%
Porque sou obrigado	2,7%	3,7%	3,6%
Para não ficar em casa	1,9%	2,0%	1,9%
Por causa dos professores, gosto deles	1,3%	1,2%	1,0%
Para não ficar na rua	0,4%	1,2%	0,6%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Abramovay, Waiselfisz e Castro, Pesquisa Jovens de 15 a 29 anos - FLACSO e MEC, 2013.

Nos grupos focais, outros nortes são mencionados de forma espontânea. A seguinte classificação das respostas sobre como vêm à escola é sugerida:

A escola como uma obrigação, uma imposição dos pais, uma necessidade, sem, contudo, definir o que se entende por tal, como ilustram os testemunhos seguintes:

- Minha mãe me faz vir, ela me obriga. Eu não gosto da escola, falar bem a verdade. Acho que ninguém gosta de escola de vir todo dia sentar na carteira, passar quatro horas todo dia, os professores estressados entendeu? (Grupo Focal Ensino Médio, Ponta Grossa).
- Eu venho porque a minha mãe quer que eu venha (Grupo Focal Ensino Médio, Rio de Janeiro).
- Estudar é chato, mas precisa (Grupo Focal Ensino Médio, Rio de Janeiro).
- Acho que ninguém gosta de estudar (Grupo Focal Ensino Médio, Rio de Janeiro).
- Vou ser sincero, não é que a gente quer estudar, mas até pela necessidade (Grupo Focal Ensino Médio, Belém).
- Venho quase por uma obrigação. Gostar, gostar, não, vem por que tem que vir. É necessário (Grupo Focal Ensino Médio, Curitiba).
- Eu venho porque é necessário (Grupo Focal Ensino Médio, Rio de Janeiro).

Há os que consideram que vir à escola é importante, mas também sem mais qualificar o porquê:

- Estudando eu consigo uma coisa melhor pra mim (Grupo Focal Ensino Médio, Belém).
- Há os que não identificam razões para vir, mas externam críticas à escola, ao não reconhecimento da condição juvenil.
- Para ficar triste, desde as 9 horas da manhã sem aula (Grupo Focal Ensino Médio, Salvador).
- Porque o colégio deixa muito a desejar, no Colégio X mesmo teve uma festa que foi massa, mas aqui nesse colégio não tem nada, teve só apresentação e teve até suspensão de quem apresentou, porque estava cantando pagode. O colégio nunca faz nada para a gente e quando a gente quer fazer alguma coisa, todo mundo se diverte, eles acham ruim (Grupo Focal Ensino Médio, Salvador).

Note-se que o sentido de crítica à escola se confunde com a ideia de que a escola não tem razão de ser:

Agora o principal foco que seria o ensino mesmo, que elas aplicam no quadro eu não vejo nenhuma funcionalidade. Nenhuma função ativa daquilo que eles passam na sala de aula. Não seria mais fácil pra gente apreender uma profissão, alguma coisa, um curso técnico, ajuda muito mais do que eu apreendo aqui na escola (Grupo Focal Ensino Médio, Salvador).

O diálogo seguinte é bem mais contundente em suas críticas, principalmente pela qualidade das aulas:

(1) Eu viria um dia sim um dia não.

(2) Eu ia vir, mas também dois dias por semana seria muito, como sou obrigado... [Risos].

(3) Mas eu acho assim, que digamos se as aulas fossem melhor aí todo mundo gostaria da escola.

(4) Se pelo menos eles tentassem fazer uma melhoria. Eles não tentam. Eles passam a matéria no quadro e também uma explicada básica e só. Quanto a isso a rotina de passar no quadro e a gente estudar – fazer uma coisa bem diferente assim e quando a gente gosta da aula, a gente apreende muito mais. Assim o professor de Geografia ele brinca com a gente. Ele compara a vida dele com as coisas da matéria. É bem legal assim (Debate Grupo focal, Ponta Grossa).

Ainda no plano de razões impostas que motivam o jovem para o conhecimento, destacam-se as necessidades de vir a conseguir um emprego: *Eu preciso passar no ensino médio, para tentar arrumar um bom emprego*; ou outras congêneres, como: *Se não vir pra escola perco o meu estágio*. É muito comum a expressão para *passar no vestibular*. Há os que consideram a escola uma alternativa em relação à casa: *Enche o saco ficar em casa*. E há aqueles que frisam a importância de uma mobilidade social: *Pra ser alguém na vida, senão vou ser um Zé ninguém da vida, não fazer nada. Porque eu botei na cabeça que se eu quiser ser rico tenho que estudar*. É comum também considerar a situação dos seus pais, para vir a superá-la:

(1) Eu não quero me acomodar, tem o pessoal da minha casa. Todo mundo se acomodou muito, então o meu pai parou na quarta série. Minha madrasta terminou o terceiro, mas não fez faculdade. Ela tem duas filhas nem sei se vai fazer, porque ela não comenta as coisas comigo. Meu tio também parou no segundo sabe, minha avó também não tem, ela sabe escrever o nome dela um pouquinho só, aí fico pensando né, a única pessoa formada é a minha madrinha, e ela é formada em informática, então eu quero evoluir eu quero ter o que meu pai não teve, minha mãe não teve (Grupo Focal Ensino Médio, Cuiabá).

(2) Eu não gosto de estudar, mas eu tenho orgulho do meu pai ser o que ele é, mas eu não quero ser igual a ele. Eu não quero ser motorista de ônibus. Eu quero ser uma coisa melhor, eu quero

poder administrar o meu tempo, porque o meu pai tem uma folga por semana, mas que uma pessoa que trabalha durante a semana folga só um dia acho que não é o suficiente.

(3) E também tem que lembrar que a tua mãezinha não vai viver pra sempre pra dar tua comidinha. Teu pai não vai estar sempre vivo pra trabalhar e dar o dinheirinho pra tu sair. Tem que pensar todas essas coisas (Debate Grupo focal Ensino Médio, Belém).

(4) É isso que meus colegas falaram, todo mundo quer ser alguém mais lá na frente, para não ter uma profissão que nem os nossos pais.

(5) Para melhorar mesmo (Debate Grupo Focal Ensino Médio, Ananindeua).

(6) Eu não tive tudo o que eu queria, meus pais não podiam me dar, então eu quero dar isso pros meus filhos. Eu quero poder dar um futuro melhor pra eles. Eu quero poder pagar uma boa escola. Eu quero ter, podemos dizer, uma certa vida de luxo, que eu possa ter um conforto e possa dar um conforto pro meus filhos, que foi o que eu não tive. Que é o que eu quero né pra mim por isso eu estou aqui. Pra mim poder ter uma profissão ter um trabalho e ganhar pra me manter, manter minha família (Grupo Focal Ensino Médio Ponta Grossa).

Para ter um futuro melhor é expressão comum quando os porquês de ir à escola são discutidos. Na maioria dos casos, a referência é uma pretendida trajetória. É singular, portanto, o seguinte depoimento que também aponta para uma razão mais coletivista: Como ela falou em busca de um futuro melhor para nós mesmos, não só para nós, mas como para o mundo todo fazer diferença a gente está aí vendo o que passa no jornal

A escola, para alguns, tem uma razão de ser em si, mais ligada à sua ambiência de gregarismo, lugar de estar ou de fazer amigos:

(1) Futuro melhor; ter amizade mesmo; Pelos colegas (Grupo Focal Ensino Médio Ponta Grossa).

(2) Não venho para estudar, para encontrar os amigos e estudar. Eu gosto porque a gente tem amigos. Se diverte também, mas eu gosto de estudar (Grupo Focal Ensino Médio Curitiba).

(3) Acho que a escola não é só o lugar que transmite conhecimento simplesmente. É um lugar de socialização. Que a gente interage, a gente está no coletivo. A gente passa a se socializar mais. Aí a gente já sai da escola com amigos e também com mais conhecimento (Grupo Focal Ensino Médio, Cuiabá).

Encontra-se quem destaque a escola como lugar *gostoso de estar*, inclusive por brindar conhecimentos:

(1) Para estudar.

(2) Eu gosto de vir para escola.

(3) Eu gosto muito de vir à escola, eu não gosto muito de estudar, minha mãe me cobra para vir sempre mais mesmo, se ela não cobrasse, eu viria (Debate Grupo Focal Ensino Médio, Rio de Janeiro).

(4) Eu não, já venho para cá pra adquirir mais conhecimento, venho buscar mais conhecimento, também como eu quero ser uma engenheira civil e fazer em uma Federal, aí tenho que meter bronca, estudar (Grupo Focal Ensino Médio, Belém).

(5) Eu sinceramente não me sinto obrigado a vir para escola, eu venho porque eu gosto de estudar aqui, é um ambiente que me agrada (Grupo Focal Ensino Médio, Ananindeua).

(6) Sinceramente, no começo, na primeira série, na segunda, eu me achava obrigado a vir para a escola. – Não, não quero, prefiro assistir Looney Tunes. Eu era desse jeito. – Eu prefiro assistir meus desenhos aqui. Só que depois você vai vendo que conhecimento é bom e necessário para a sua vida. Isso vai entrando em você e vai tomando conta. Querendo ou não às vezes é chato estar ali todo dia. Todo dia aquela mesma coisa, o mesmo horário, mas você vai se adaptando àquilo. Vai vendo que aquilo é prazeroso e é bom para você. Para você poder no futuro ser alguém que tem algo importante. Ou às vezes até mesmo fazer o que gosta. Fazer aquilo que lhe faz bem. Eu acho excelente (Grupo Focal Ensino Médio, Cuiabá).

O depoimento de uma aluna ilustra a frustração quando a escola chega a ser apenas uma alternativa à rotina de casa: *Eu particularmente venho pra escola, porque quando eu venho pra cá, eu não tô lavando louça* [Risos].

3.3.3 O Projovem Urbano e a EJA

De modo geral, os alunos do PJU e da EJA apresentam, como motivos de frequência à escola, o entendimento desta como uma obrigação, bem como pela cobrança dos pais e/ou companheiro, como no caso do EM. Essa obrigação aparece como influência da família, em forma de apoio social para conclusão dos estudos. Algumas vezes, o desejo de terminar surge como uma tomada de consciência ao se estipular esta meta na vida: *Voltei a estudar porque eu pus na minha cabeça que vou conseguir e eu vou conseguir*.

A necessidade de cursar a escola e concluí-la está atrelada ao interesse de garantir um futuro melhor para si e para seus filhos, o que está normalmente associado a uma melhor inserção no mercado de trabalho e/ou à qualificação profissional direcionada a um *emprego melhor* ou, ainda, à possibilidade de poder sonhar como um *futuro profissional* e em ser *alguém na vida*, e, com isso, almejar um futuro que não seja o mesmo que o de seus pais:

(1) E outra no mercado tudo pede estudo e ninguém quer ficar, aí eu trabalho de diarista eu não quero ficar o resto da minha vida limpando a casa dos outros. Eu quero estudar e um dia poder sentar numa mesa, poder mexer em um computador, alguma coisa parecida porque é sofrido e minha mãe já é diarista, criou os três filhos assim (Grupo Focal PJU, Curitiba).

(2) Para justamente você conseguir um emprego, melhor remunerado, ganhar bem, para você trabalhar de acordo com o que você ganha (Grupo Focal PJU, Salvador).

(3) Tem uma hora que você toma consciência que tem que concluir os estudos se quiser conseguir um emprego melhor (Grupo Focal PJU, Feira de Santana).

A conclusão dos estudos é vista como um exemplo para os filhos, ao demonstrar que esse caminho é uma possibilidade real de uma vida melhor para si e para sua família:

(1) Também para dar um futuro melhor para meu filho, para ele se espelhar. Em não ver minha mãe parando na quinta série, eu também tenho que parar, porque a maioria, mãe que não tem estudo não força o filho a estudar. Agora quem tem estudo força. Ela vai lá, eu sofri. Tem experiência para passar (Grupo Focal PJU, Curitiba).

(2) Eu acho que depois que a gente tem o filho a gente pensa – vale a pena. A gente passa a ter consciência. Eu quero estudar pra dar exemplo, por isso que eu quero estudar (Grupo Focal PJU, Belém).

Neste sentido, o frequentar a escola na EJA e no PJU *é uma oportunidade que não tiveram antes*, uma forma de *realizar sonho!* Também a *possibilidade de conciliar trabalho e estudo* e a *proximidade de casa* foi um aspecto destacado como atrativo para os alunos participarem da EJA e do PJU.

Para os alunos do PJU, destaca-se especificamente o auxílio financeiro recebido na execução do Programa como um dos motivos para frequentar a escola. Mas, apesar deste argumento ser muito utilizado, alguns sinalizam ainda que *quem fica não é pelo dinheiro. Às vezes no começo todo mundo abre o olho por causa do dinheiro aí demora sair, demora sair, aí depois com o tempo a gente vê que nem tem o dinheiro, a gente até esquece quando vai ver vai pegar, tem gente que vai pela grana. É tão bom que a gente até esquece que recebe bolsa, anima mais.* Os alunos justificam, assim, que a permanência na escola não se sustenta pelo recebimento deste auxílio. Em algumas localidades, o auxílio, não era recebido pelos alunos. Para alguns entrevistados a evasão do Programa está baseada na dificuldade em ter dinheiro para o transporte para irem à escola.

Outro argumento muito utilizado pelos jovens do PJU é a conclusão do ensino fundamental em tempo menor. Defendem que, pelo Projovem Urbano, terão maior aprendizado quando comparam com a escola pública regular, além de um maior apoio e respeito social. Os benefícios são associados ao aumento da escolaridade, à aquisição de mais conhecimento, além da oportunidade de voltarem a estudar. O próprio fato de cursarem esse Programa já é visto, por alguns, como um diferencial em suas trajetórias:

(1) E compensa, porque o horário é acessível. Você pode trabalhar e estudar e conciliar as duas coisas numa boa. É perto de casa, acho que para todo mundo é perto (Grupo Focal PJU, Curitiba).

(2) No ano retrasado eu ficava desanimada porque eu pensava, nossa ainda vou ter tanto tempo que vou estudar, mas dois anos para eu terminar o fundamental, aí chegou o Projovem e terminar tudo de uma vez foi bem melhor.

(3) Porque a gente aprende mais, a gente se qualifica mais para o mercado de trabalho, porque a gente aprende aqui coisas que a gente não aprende em escola pública (Diálogo em Grupo Focal PJU, Cuiabá).

Alguns estudantes ainda ressaltam o PJU como estímulo para continuar estudando, e especificamente, como um caminho para o aperfeiçoamento em algum curso técnico ou para buscar a conclusão do ensino médio e tentarem cursar a universidade, ao prestarem o vestibular:

(1) Foi mais rápido de fazer. Durante três anos estou terminando o segundo grau, já dá pra mim fazer o vestibular, o que eu quero, eu pretendo – a minha visão é essa entendeu. Eu acho assim não importa a idade da pessoa. Importa o sonho da pessoa, porque o meu sonho é isso, então eu pretendo realizar meu sonho (Grupo Focal PJU, Belém).

(2) Para mim Projovem é oportunidade que tem aberto... que tem favorecido muito. Eu pensava que talvez nem ia conseguir mais terminar os estudos. Concluir um Ensino Médio e faculdade. E de repente me veio esta porta e me incentivou e estimulou e eu cheguei até aqui, já estou terminando e daqui para frente eu creio que não vou parar. Estou motivado. Eu sempre agradeço a Deus porque creio que ele tenha iluminado a mente dessas pessoas para poder promover esses projetos. Também agradeço o Projovem, os organizadores do Pró Jovem, os professores que são mais que professores, são mães e são pais mesmo. Agradeço a eles, agradeço a todas as pessoas por terem apoiado esse projeto porque graças a esse projeto eu conheço várias outras pessoas que conseguiu e eu posso testemunhar que eu estou conseguindo (Grupo Focal PJU, Cuiabá).

Por sua vez, os jovens apresentam como justificativa por estarem frequentando a EJA a possibilidade de *recuperarem o atraso, recuperarem o tempo*, em função da distorção idade e série: *tem gente que está atrasada na quinta série, na quarta, tem gente muito atrasada e a gente está indo mais para frente, para aprender mais. É uma forma mais rápida de concluir a nossos ensinos até porque nós perdemos muito tempo com outras coisas.*

Alguns outros argumentos são expressos como justificativas para cursarem a EJA, como a possibilidade de *conciliar o estudo com o trabalho*. Explicitam também a perspectiva de *melhoria de vida* ao concluírem os estudos pela EJA, normalmente associada a um *melhor emprego* e, com isso, a salários melhores:

(1) Porque é uma forma mais rápida de poder terminar e também por causa do horário não é? Não preciso sair correndo do trabalho, como eu saía correndo graças a Deus (Grupo Focal EJA, Rio de Janeiro).

(2) Para ter uma melhora de vida, hoje muitas empresas pedem o ensino médio e também a gente precisa melhorar o salário, então a gente vive melhor (Grupo Focal EJA, Rondonópolis).

Alguns consideram que a EJA oferece um melhor ensino, enquanto outros reclamam que há diferenças de funcionamento entre as turmas, em função dos turnos, bem como de ensino e de conteúdos nas disciplinas. *É mais rápido, mas se bem que a gente não tem todo aquele conhecimento do pessoal do horário da manhã e do pessoal da tarde, a gente tem a metade do ensino. Geralmente à noite é mais EJA, então a maioria trabalha fica mais fácil.*

O frequentar a escola é uma possibilidade de *mostrar que o programa é bom*. Ressaltam os benefícios do PJU pelo auxílio, aquisição do material didático, possibilidade de levarem os seus filhos para a escola e pela própria oportunidade de estudar. Destacam o fato de aprenderem coisas novas e a relação estabelecida com os professores. Especificamente em Cuiabá, os participantes de um grupo focal percebem o cursar o Projovem Urbano como um *acolhimento ao jovem*, uma *oportunidade* que possibilita a *integração com a sociedade* e um *aumento da autoestima, confiança em si mesma*. Estes argumentos são explicitados como: *O Projovem acolhe as pessoas que não terminou e tentar um futuro melhor. É isso que já falaram, é integração com a sociedade, resgate da autoestima principalmente. Eu falo desde o começo, para mim Pró Jovem é um kit. Você ganha pagamento, material, a bolsa que é R\$ 100,00 e você estuda. É um kit que você tem que se incentivar. E você diz assim: - Eu tenho que ir até terminar.*

A participação no PJU é sublinhada como uma possibilidade de crescimento intelectual e de melhorias nas relações interpessoais, ao estimular mudanças na forma de se comunicarem com as outras pessoas da sua rede, pela escrita ou verbalmente. O Projovem Urbano aparece também como possibilidade de *diversão*. *Aulas criativas* e para não *ficar em casa, desanimada* são outros tropos das narrativas:

(1) Para mim a pessoa fica mais confiante quando ela começa a estudar, porque de uma forma ajuda no crescimento intelectual da pessoa. E a pessoa sendo mais intelectual ela fica mais comunicativa, ela já não tem vergonha para poder chegar e conversar. Porque às vezes não tem domínio do que está falando. E a própria escola, a tecnologia e quem não está estudando, está fora. E quando ela está estudando já não, já tem esse entendimento, já tem o conhecimento. Facilita mais. Para mim é isso.

(2) Porque desenvolveu mais a gente se portar no meio das pessoas, a fala como se portar, como se comunicar com as pessoas e isso ajuda muito no mercado de emprego (Debate Grupo Focal PJU, Cuiabá).

Evidencia-se que a educação não é percebida como um direito, mas sim como um benefício. Reconhecem que podem ser incluídos socialmente por outras oportunidades, não comuns à sua história de vida, até o momento marcada por inúmeras exclusões: *O Projovem é uma porta para a gente ter um acesso às informações para a gente saber o que a gente pode fazer, o que a gente não pode*. Afinal, o frequentar a escola é representado tanto como uma forma de ter acesso às informações como para dar *direções na vida*.

Decolando das dificuldades em suas vidas para conciliar cuidados com os filhos, garantir a sobrevivência e conciliar com o desejo de estudar e melhorar de vida, os alunos refletem sobre os sentidos do Programa e sugerem que seja melhor divulgado, para a ampliação dos beneficiados.

Eu vejo o Projovem como um projeto bem interessante para mães que pararam de estudar, para todas as pessoas que pararam para cuidar dos filhos, dos pais e que foram deixando o tempo passar e não tinham oportunidade de voltarem, eu só acho que deveria ser mais divulgado. Eu mesma quando soube não me interessei, mas quando vi na televisão a propaganda do Projovem que eles diziam para as mães de até 29 anos que quisessem voltar a estudar que ia ter uma sala de recreação e que elas poderiam levar os seus filhos eu achei interessante, um incentivo a mais, você recebe uma bolsa de R\$100,00, é interessante, mas acho que deveria ter uma divulgação maior, como fazem num posto de saúde quando tem vacinação (Grupo Focal PJU, Feira de Santana).

Neste subcapítulo em que se focalizam representações dos jovens sobre escola e educação, discute-se, considerando respostas às questões-estímulos no questionário e por depoimentos, as dificuldades que encontram os alunos para estudar e para que permaneçam na escola. Tais análises passam por discutir percepções sobre as regras das escolas. Corrobora-se achados de outros estudos (ver Abramovay et al, 2013, entre outros), quando se alerta que o conhecimento das regras, sua discussão com os alunos e a compreensão quanto à sua racionalidade são princípios básicos para uma boa convivência. Mais uma vez, é demonstrado que muitas vezes as regras são coercitivas, que raramente são discutidas pelos sujeitos da escola e que passam à margem de considerações sobre culturas juvenis.

O jogo dialético entre fatores que contribuem para que se critique a escola e aqueles que colaboram para a permanência dos jovens não é de fácil identificação, já que se trabalha de alguma forma com os ‘insistentes’, ou seja, os que persistem em continuar na escola, ou voltar a estudar. O significado dado à escola tende ao positivo, sublinhando-se sua importância socializadora, sociabilizante e instrumental, considerando o mercado de trabalho. O interesse em mobilidade social, afastando-se da situação dos pais, são motores para tal tendência. Contudo, é significativo o acervo de críticas e o sentido de frustração sobre a escola que se frequenta. Constata-se forte ajuizamento da escola como ela é modelada hoje e uma subliminar percepção de que deveria ser um lugar melhor, uma vez que se considera que é importante por diversas necessidades do mercado e para ter um futuro melhor que os seus pais.

Os jovens da EJA e do PJU são mais assertivos na representação positiva da escola, quando têm como parâmetro a sua história de vida escolar, suas necessidades de voltar a estudar e de conciliar trabalho e estudo. O projeto de mudança social, considerando a precariedade da vida de seus pais, sua própria história e o desejo por uma outra história que possa influenciar seus filhos para que continuem a estudar, são figuras comuns em seus depoimentos sobre o porquê de frequentarem a escola. Esses alunos são menos crí-

ticos que os jovens do EM sobre o clima escolar e a qualidade do ensino; ressaltam, no caso do PJU, a importância das salas de acolhimento, o que vai além da perspectiva de conciliar estudo e trabalho, mas também de harmonizar vida familiar-estudo-e-trabalho.

3.4 Relações sociais na escola

Neste subcapítulo, as relações sociais na escola são focalizadas, considerando a importância de tal dimensão para a dinâmica escolar. Como é enfatizado e demonstrado por diversas pesquisas no Brasil, as relações sociais na escola são constituintes básicas do clima escolar (ver entre outras ABRAMOVAY, et al 2009; ABRAMOVAY, et al, 2003). Assim, tem-se como objetivo apreender como se dão e como se expressam os jovens sobre as interações, conflituosas ou não, entre alunos, professores e membros da direção, bem como modelar tipologias que aparecem nas narrativas dos alunos sobre o que consideram um bom professor, além de abstrair reflexões sobre as disciplinas.

3.4.1 Relações entre alunos

A sociabilidade é essencial no processo de formação e maturação. A escola é um espaço de socialização marcante, apesar das críticas sobre a perda de sua centralidade, assim como a da família, em tal processo. O relacionamento entre alunos é marcado pela necessidade de confiar, de gostar do outro, de encontrar interesses semelhantes aos seus, de procurar aqueles que pensam e agem de forma parecida, para que os colegas consigam se tornar *verdadeiros amigos*.

Nas situações da pesquisa qualitativa, que mais se caracterizam por trocas, contatos primários entre os sujeitos da investigação, evidencia-se que as relações entre alunos das diversas modalidades de ensino são consideradas *boas*, quando são percebidas como sendo *sem brigas* e discussões e os colegas, *legais* e *abertos*. O reconhecimento das boas relações está associado às características pessoais dos colegas:

- (1) Entre a gente está tudo bem.
- (2) De tarde tem muita briga.
- (3) Briga é direto de tarde, de tarde é direto.
- (4) Como pessoal daqui é um pouquinho mais velho, tem mais cabeça, não tem rivalidade alguma. Eu acho que fica melhor (Debate Grupo Focal EJA, Curitiba).
- (5) Todo mundo se relaciona bem aqui no Projovem, pelo menos eu nunca vi nenhuma discussão (Grupo Focal PJU, Cuiabá).

Entretanto, alguns estudantes reconhecem que as relações são dinâmicas e que nem sempre se está bem com todos: *tipo uma família, como uma família, tem briga, tem discussão, mas é aquela amizade entendeu, na hora de um apoiar o outro tem aquele apoio não é assim*

tão bagunçado; são entre tapas e beijos, porque uma hora um se irrita com o outro. Um estudante considera como possibilidade o aparecimento de conflitos e intrigas de vez em quando.

O fato de brigarem não é necessariamente visto de forma negativa. Um estudante afirma ter prazer em ver os *colegas esquentados brigando com todo mundo*. E, especificamente no PJU, uma aluna alertou *eu brigo*, dando uma conotação positiva ao papel que desempenha como representante de turma.

A diversidade de opiniões fica evidenciada nas críticas quanto ao comportamento de alguns alunos. Por exemplo, alguns alunos da EJA criticam os que conversam demais. Outros se reconhecem como pessoas que gostam de conversar e criticam aqueles que não o fazem.

Nos grupos do EM há jovens que consideram alguns dos seus colegas como *sem educação; as meninas são um pouco porcas e colocam roupas na privada para entupir mesmo*.

Mas, em geral, as relações são vistas como *boas*, sendo as meninas consideradas *mais bravas* e que *batem boca*: *Os rapazes são mais sossegados*. A atitude das meninas, já encontrada em outras pesquisas sobre violências nas escolas (ver ABRAMOVAY et al, 2009; ABRAMOVAY et al, 2006), indica que elas, no espaço escolar, vêm quebrando alguns estereótipos de gênero, como a fragilidade e passividade, como indica o diálogo abaixo:

- (1) Os meninos são mais na deles, eles perturbam, mas são mais quietos.
- (2) Os meninos são mais quietos.
- (3) Menina é assim, adora uma confusão.
- (4) Eu gosto de assistir não de participar.
- (5) Menina tem pavio mais curto que os meninos.
- (6) Por qualquer coisinhas sai bate boca.
- (7) Eu sou barraqueira. - Eu discuto se alguém discute comigo, eu vou discutir também, mas é na palavra.
- (8) E mais se alguém vier me bater, eu vou bater nela também, se tiver que ir para cima eu vou, só não saíu briga na sala de aula porque o professor de matemática não deixou (Debate Grupo Focal Ensino Médio, Rio de Janeiro).

As brincadeiras também consideradas como *zoação*, como outra forma de relacionamento. Todavia, a *zoação* entre alunos é, muitas vezes, motivo de diversão, implicando em ver outros se machucando e sendo humilhados. São os alunos mais fortes, maiores e mais respeitados que se sentem no direito de assumir determinados comportamentos. Não se pode afirmar que as *zoações* entre colegas sejam inofensivas ou sentidas como tal:

- (1) A gente só discute.
- (2) Bobeira.
- (3) Porque aqui cada conta da vida um do outro.
- (4) Tem pessoas aqui que não sabem respeitar, tem gente que solta piadas e aí acaba discutindo. Tem vezes que tem até tapa comigo.
- (5) Se brinca é porque dá confiança, ele coitado ele sai lá da frente e vai lá para trás, aí vai acontecer essas coisas mesmo, isso é porque deu confiança.
- (6) Tem dia que eu aceito a zoação, mas hoje, eu não implico com vocês e eu não sou boba, não quero brincadeira.
- (7) Eles são da turma da zoação, eles fazem isso todos os dias.
- (8) Eles me enchem todo os dias, mas só que eu hoje eu não quero brincadeira (Debate Grupo Focal Ensino Médio, Rio de Janeiro).

Pertencer a um grupo faz parte da condição juvenil. Contudo, os alunos não necessariamente se pautam somente por relações positivas - mas não necessariamente os conflitos abalam fratrias e colaborações, como aquelas relacionadas a atividades escolares:

- (1) Na minha turma não tem esse negócio de grupo em relação a afinidades, não tem, só tem cobrinhas dentro da sala. Não pode confiar de jeito nenhum porque são pessoas falsas duas caras.
- (2) Eu não gosto de gente assim que na frente fala bem e atrás mete o pau.
- (3) Porque ele é espreitado, ele fala, eu e nosso grupo falamos tudo que a gente quer. A gente não poupa as pessoas, não quando falou o nome dela para representante. Todo mundo ficou contra porque sabia que tudo ela fala mesmo e todos ficaram contra ela (Debate Grupo Focal Ensino Médio, Volta Redonda).
- (4) Na minha sala tem esses grupinhos, tem gente que fala, eu não falo com fulano da minha sala, mas quando vai precisar para fazer um trabalho, ou vai precisar de algo assim, eu não vou deixar de falar, por questão de orgulho assim (Grupo Focal Ensino Médio, Belém).

Muitas vezes, as relações são permeadas por conflitos diversos, como agressões verbais, físicas, humilhações e falta de respeito. São formas de se relacionar tidas como *habitus* em interações entre jovens, que não podem ser vistas, *a priori*, como violências, mas que podem chegar a ser. Essas formas não são a essência do conceito de juventudes, mas dos casos encontrados em escolas:

- (1) É briga, briga todo dia.
- (2) Um caos.
- (3) O nosso grupo aqui já é pequeno, mesmo assim desunido (Debate Grupo Focal Ensino Médio, Volta Redonda).
- (4) Tem confusão.
- (5) Depende, têm alunos que brigam, discutem, se batem, tem até ameaça.
- (6) Aqui teve várias, teve até uma de matar. Uma menina até teve que ir embora porque ameaçavam bater nela, ela pediu transferência.
- (7) Ela e a mãe foram ameaçadas, ela foi agredida na frente da mãe (Debate Grupo Focal Ensino Médio, Ananindeua).

Tendo em vista o numeroso contingente de adolescentes, jovens de diferentes estilos e cosmologias, as afinidades existentes não são generalizáveis. Os alunos tendem a formar grupos com os que mais se identificam e procurar seus pares, o que é comum em qualquer contexto, principalmente na escola:

- (1) A gente fala mal dos outros. Aqui as pessoas falam assim na sua ausência, na frente não falam. E você sabe que falaram, aqui acho que ninguém é amigo de ninguém, colega mesmo. A sala é dividida em grupos (Grupo Focal Ensino Médio, Rondonópolis).
- (2) Tem uma relação entre todos, na verdade existem grupos.
- (3) A maioria é panelinha, tem muito grupo, eu acho que todo mundo fala com todo mundo quando precisa, mas no dia a dia mesmo só os amigos de sempre.
- (4) Tem gente que anda de skate lá na sala, tem gente que joga vídeo game.
- (5) É por isso, é questão de ideia mesmo, porque sempre vai ter uma pessoa que você não vai conseguir pensar do mesmo jeito que ela e você vai acabar batendo de frente com ela, principalmente em escola. Tem pessoas que você não vai gostar da pessoa, por isso que tem os grupos assim, quem se dá bem geralmente fica junto (Debate Grupo Focal Ensino Médio, Curitiba).

De modo geral, observa-se que há uma identificação dos jovens da EJA, ao se reconhecerem como pertencentes a um grupo no contexto escolar, ao se diferenciarem dos demais jovens na escola. Afirmam que normalmente *se dão bem*, pois *um*

ajuda o outro, todo mundo fala com todo mundo e há colaboração. Justificam que as relações entre eles costumam acontecer de forma diferente do EM, por exemplo, em razão de serem um *pouquinho mais velhos* do que os outros alunos e, por isso, *com menos rivalidade*.

Essa diferenciação com as outras juventudes também ocorre com os alunos do PJU, que identificam que entre eles há um *compartilhamento*, que envolve *problemas e alegrias*. Demonstram que desempenham ações de apoio e incentivo: *se alguém atrasou, nós já ligamos pra perguntar*, como também para *animar uns aos outros*.

Destaca-se, ainda, que as afirmações recorrentes dos jovens entrevistados do PJU mencionam o bom relacionamento para com os colegas como a uma realidade específica do Programa, principalmente associada a levar os filhos com eles para poderem estudar. Acredita-se que esse fato reforce a percepção de se reconhecerem como *uma família*, estabelecendo relações de confiança e intimidade: *Eu acho que a gente virou meio que irmão já. Eu mesmo tenho que trazer meu filho pra cá pra poder estudar*.

Fica claro que as relações entre os alunos influenciam suas avaliações e até a permanência na escola. Ali desfrutam de convivência e se ligam afetivamente uns aos outros. É comum a *amizade* ou o *coleguismo* com membros de uma turma que não necessariamente seja a sua. Da mesma forma que as amizades melhoram a percepção que se tem da escola, a falta pode condicionar uma perspectiva negativa, um sentimento de não pertencimento:

- (1) Não tem muito diálogo entre a gente. Isso a gente tem que admitir, mas a gente se dá bem.
- (2) Porque cada um faz o seu próprio grupo. Então cada um fica no seu grupo.
- (3) Cada um fica no seu canto. Ninguém quase não conhece ninguém, só de cada sala e fica isolada. É só entre nós mesmo (Debate Grupo Focal Ensino Médio, Salvador).

A percepção negativa sobre os colegas embasa um clima de hostilidade e culpabilização dos pares pelo que acontece no cotidiano da escola: são *bagunceiros; desinteressados já que o único que interessa é chegar no final do ano receber a nota e tchau*.

Mas a escola também pode colaborar para criar um clima interativo e solidário, como se relata em uma escola onde tiveram que se preparar para as Olimpíadas: *E assim não foi trabalho de um, foi trabalho de todos. Por isso que uniu a gente*.

No *survey*, os parâmetros para relações entre pares na escola são investigados, focalizando-se a percepção e a aceitação/rejeição de diversas categorias de jovens. Foi proposta a questão: *Qual das pessoas você não queria ter como colega de classe*, apresentando-se um elenco de alternativas, tais categorias, tendo como referências pesquisas realizadas com outras juventudes (ver entre outros ABRAMOVAY, CASTRO, 2006; ABRAMOVAY, RUA, 2002; ABRAMOVAY, CASTRO, 2003). Pela Tabela 3.4.1 a seguir,

observamos que os maiores índices de rejeição são dirigidos aos *bagunceiros* (41,4%), percepção selecionada principalmente entre os jovens da EJA (55,1%) e entre os do PJU (58,7%), mas também por expressiva parcela entre os do EM (35,7%); e os *puxa-saco dos professores*, com maior incidência entre os alunos do EM (29,5%), não tão distante do que foi encontrado entre os da EJA (23,6%) e os do PJU (23,5%).

Como demonstrado em várias outras pesquisas (CASTRO, ABRAMOVAY, SILVA, 2004; MAZON, 2010), a homofobia é um dos principais tipos de preconceitos nas escolas. *Homossexuais, transexuais, transgêneros e travestis* são indicados como *pessoas que não se queria ter como colega de classe* por 19,3% dos alunos, sendo os jovens do EM os que mais se rejeitam essas pessoas.

TABELA 3.4.1 - Indicação das pessoas que não se queria ter como colega de classe, segundo modalidade de ensino dos alunos

ASPECTO	EJA	EM	PJU	Total
Bagunceiros	55,1%	35,7%	58,7%	41,4%
"Puxa-saco" dos professores	23,6%	29,5%	23,5%	27,8%
Travestis	4,3%	8,3%	3,7%	7,1%
Egressos de Unidades Prisionais	4,0%	6,2%	1,9%	5,5%
Homossexuais	3,4%	6,1%	2,7%	5,3%
Transexuais	2,6%	5,2%	1,8%	4,4%
"Nerds"	3,3%	3,6%	2,2%	3,5%
Transgêneros	1,2%	3,0%	0,7%	2,5%
Pessoas de outros estados ou região	1,2%	0,7%	1,8%	0,9%
Pobres	0,4%	0,8%	1,6%	0,7%
Pessoas com deficiência	0,6%	0,6%	0,7%	0,6%
Negros	0,2%	0,3%	0,8%	0,3%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Abramovay, Waiselfisz e Castro, Pesquisa Jovens de 15 a 29 anos - FLACSO e MEC, 2013.

Existem diferenças na predisposição com os colegas quando separamos os alunos por sexo. Mulheres tendem a rejeitar com maior ênfase: os *bagunceiros*, os *puxa-saco dos professores* e os *egressos de unidades prisionais*. Em contrapartida, evidenciam maior aceitação que os homens para as diversas sexualidades não heteronormativas. Enquanto 31,3% dos rapazes dizem não querer ter como colegas de classe *homossexuais, transexuais, transgêneros e travestis*, baixa para 8% a proporção de meninas que assim se expressam (ver Tabela 3.4.2).

TABELA 3.4.2 - Indicação das pessoas que não se queria ter como colega de classe, segundo modalidade de ensino e sexo dos alunos (%)

Pessoa que não se queria ter como colega de classe	Fem.	Masc.	Total
Bagunceiros	48,6%	33,0%	41,4%
"Puxa-saco" dos professores	31,7%	24,3%	27,9%
Travestis	3,3%	11,2%	7,1%
Egressos de Unidades Prisionais	6,7%	4,4%	5,6%
Homossexuais	2,0%	8,8%	5,3%
Transexuais	1,8%	7,2%	4,4%
"Nerds"	2,8%	4,2%	3,5%
Transgêneros	1,0%	4,1%	2,5%
Pessoas de outros estados ou região	0,9%	0,8%	0,9%
Pobres	0,5%	1,0%	0,7%
Pessoas com deficiência	0,7%	0,5%	0,6%
Negros	0,2%	0,4%	0,3%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Abramovay, Waiselfisz e Castro, Pesquisa Jovens de 15 a 29 anos - FLACSO e MEC, 2013.

3.4.2 Relações entre alunos e professores

Considerando o *survey* com alunos de diferentes modalidades de ensino, segundo a Tabela 3.4.3, tem-se que o principal motivo de reclamo em relação a seus professores é centrado *nas notas* (32,9%), especialmente entre os alunos da EJA (43%) e do PJU (44,3%), mas também alta entre os de EM (31,5%). O quadro se mantém quando se considera os alunos por sexo (ver Tabela 3.4.4).

TABELA 3.4.3 - Apreciação sobre seus professores, segundo alunos por modalidade de ensino (%)

Motivos para apreciarem os professores	EJA	EM	PJU	Total
São injustos com as notas	43,0%	31,5%	44,3%	32,9%
Gostam dos alunos	3,4%	11,0%	1,3%	10,1%
Trabalham bem os seus conteúdos	9,2%	8,4%	13,3%	8,5%
Desrespeitam os alunos	5,5%	8,0%	2,6%	7,7%
Faltam muito	0,8%	5,2%	0,9%	4,7%
Incentivam os alunos	1,9%	4,2%	0,5%	3,9%
Outros	36,3%	31,7%	37,1%	32,3%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Abramovay, Waiselfisz e Castro, Pesquisa Jovens de 15 a 29 anos - FLACSO e MEC, 2013.

TABELA 3.4.4 - Apreciação sobre seus professores, segundo alunos, por sexo e por modalidade de ensino (%)

Motivos para apreciarem os professores	Fem.	Masc.	Total
São injustos com as notas	32,9%	32,2%	32,9%
Gostam dos alunos	10,4%	10,0%	10,1%
Trabalham bem os seus conteúdos	7,9%	9,3%	8,5%
Desrespeitam os alunos	8,1%	7,2%	7,7%
Faltam muito	3,9%	5,8%	4,7%
Incentivam os alunos	3,4%	4,6%	3,9%
Outros	33,5%	30,9%	32,3%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Abramovay, Waiselfisz e Castro, Pesquisa Jovens de 15 a 29 anos - FLACSO e MEC, 2013.

A questão sobre como seriam as relações com os professores, nos grupos focais, não necessariamente tem consenso. Contudo, adverte-se que boa parte dos alunos tende a indicar desconforto, insatisfação com tais relações, sublinhando que os comportamentos no trato pessoal com os alunos, nas relações primárias (face a face), nas relações com a turma e nas formas de dar aula, podem dificultar o aprendizado.

Note-se que o professor geralmente é avaliado em si, mas há quem relativize sua postura, considerando que essa postura se dá em um contexto específico, ou seja, como resposta a um tipo de comportamento do aluno. O olhar para a interação está presente em todos os entrevistados, ao reconhecerem que a relação entre alunos e professores depende tanto *dos professores* quanto *dos alunos*.

De fato, a discrepância entre as respostas à questão-estímulo, foco da primeira seção deste subcapítulo, *como são as relações alunos com os professores*, e aquelas relativas à seção que segue, pautada na questão-estímulo *o que seria um bom professor* sugerem que, subliminarmente, as relações sociais entre alunos e professores são importantes para o clima escolar. Há, entretanto, uma consciência crítica que se afirma entrelinhas, qual seja, considerar que o bom professor deveria saber desenvolver duas dimensões: saber fazer, isto é, ensinar, ter conteúdo, método para tanto e saber conviver, respeitar o aluno e cuidar da individuação deste, ou associar conhecimentos acadêmicos com civilidade e sensibilidade para com os modos de ser jovem.

Os tipos de críticas e apreciações positivas consensuadas nos grupos focais são detalhadas e ilustradas com depoimentos emblemáticos, com destaque, quando for o caso, para as diversidades. A valoração do professor por seu conhecimento e forma de ensinar é destacada pelos jovens que indicam que ter atenção, explicar bem, saber cobrar resultados e utilizar método apropriado de ensino seriam qualidades importantes em um professor - e que reconhecem que alguns deles merecem tal reconhecimento: *Os professores tem um bom método de ensino, alguns tem o seu próprio método, outros nem tanto, muitas vezes os professores estão explicando de um jeito e a gente não entende, passa para outro jeito.*

Outro aspecto também ressaltado para essa boa relação depende do comprometimento do professor com o seu trabalho, do interesse demonstrado na condução da aula e da paciência para explicar o assunto quantas vezes forem necessárias. Em um grupo focal da EJA destaca-se: *Para mim os professores daqui são interessados, eles se interessam em passar o conhecimento deles para os alunos, mas também nem todos querem estudar, nem todos são esforçados.*

De modo geral, os professores que estabelecem boas relações com os alunos normalmente são percebidos por se dedicarem ao que fazem e se preocuparem com os alunos, por darem conselhos aos mesmos:

(1) Eu não tenho motivos para reclamar de ninguém. Todos são atenciosos. São atenciosos, bem legais todos. Cada um no seu jeito (Grupo Focal EJA, Belém).

(2) Porque tem uns que são esforçados que ensinam direitinho, mas tem uns que não tem cuidado com o aluno (Grupo Focal EJA, Rio de Janeiro).

A sensibilidade com a diversidade de níveis entre os alunos, por parte do professor, também aparece espontaneamente nas falas de jovens do EM, que ressaltam que muitos deles adaptam a matéria à maneira de aprender dos jovens, beneficiando a todos: *tem alunos que são mais avançados, então eles adaptam um modo muito fácil, que dá para todos os alunos compreenderem e entenderem.*

As dificuldades ou limitações pessoais, como a dificuldade de falar em público, é considerada não como uma questão pessoal, senão dos professores, que não ensinaram aos seus alunos técnicas específicas de comunicação. Esse tipo de trabalho, segundo um depoimento, fez com que a professora humilhasse os alunos.

(1) Ela antes de passar meio que falar, porque é difícil você estar ali na frente não é fácil, você fala com todo mundo olhando para você, é igual lá no curso. Eu começo seminário, você fica nervoso, aquilo é seu. Você não é acostumado falar na frente. É uma coisa sua, eu acho assim, ela devia antes meio que fazer uma aula de oratória, sentar com o aluno e falar o jeito de como se posicionar está errado, estuda mais, foca nisso, tira isso. Ela não, no dia que chegou lá, ela humilhava aluno lá na frente, ele humilhava, tanto é que a menina que estudava que saiu. Ela falava. A menina falou um nome errado, ela falou não é assim que fala, é assim. Acabou todo mundo, ficou uma coisa constrangida dentro da sala, aí ficou chato. Tanto é que os últimos que iam fazer o trabalho dela fez por fazer, porque assim, vou chegar lá e ela vai me humilhar de novo.

(2) Eu mesmo vou ser bem sincera, não fiz esse trabalho. Para mim chegar lá e ela falar assim, tipo assim, você está lá parada, você esquece, cruzou a perna ela já ralhava então eu nem fiz, eu não fiz.

(3) Eu também tenho pavor de falar e apresentar. Tem muita gente que ficou com medo, na primeira vez na frente, ninguém queria ouvir.

(4) É chato.

(5) Eu for ali na frente ela me xingasse eu ia retrucar, então para não causar isso tudo eu não fiz.

(6) É chato, aí ela vem com historinha, aí que vocês vão aprender na faculdade que não sei o que, tudo bem eu sei que na faculdade vai passar por isso, só que assim, como ela é professora em escola de aluno de ensino médio ela tem que sentar e falar não está errado, volta lá é assim que faz, agora ela humilhar o aluno na frente de todo mundo isso acaba com o aluno.

(7) Deveria ter a compreensão dela também né, uma aluna de manhã repetente, comparar (Debate Grupo Focal Ensino Médio, Cuiabá).

Boas relações são acentuadas: *Tipo a aula de X, o professor é super gente boa, ele tem relação de amigo com alunos assim.* Os jovens sugerem que há um desencontro entre ritmos do professor e dos alunos, faltando uma combinação entre habilidades pedagógicas, civilidade, sensibilidade e *paciência*, qualidades favoráveis para aprender e para gostar das aulas. Comentam que tais construtos seriam raros nas escolas que frequentam:

(1) Nem todos são bons professores, aqui. Tem professor que às vezes o aluno tem interesse e pergunta e repete e ele fala assim 'não vou explicar de novo, por que eu já expliquei'. Então você tem dúvida.

(2) O professor fala que não vai explicar mais e aí continua passando a matéria. Cada vez mais vai acumulando.

(3) E se você não entende o conteúdo anterior você não consegue acompanhar o conteúdo novo. Eles te prejudicam bastante na hora da prova trabalho (Debate Grupo Focal Ensino Médio, Ponta Grossa).

Uma diversidade maior de opiniões fica evidenciada nos grupos focais da EJA, que talvez esteja atrelada a especificidades locais. No Rio de Janeiro, os alunos afirmam que os professores compreendem a realidade dos jovens, em função da maioria trabalhar. Por sua vez, em Salvador, os estudantes acreditam que a relação entre os professores e eles é diferente do que com outros alunos, justamente por serem alunos da EJA.

(1) Eles entendem que a gente trabalha, muitos são idosos e eles entendem que tem dificuldade para entender e aí eles explicam direito, é legal esse lado também (Grupo Focal EJA, Rio de Janeiro).

(2) No colégio anterior que eu estudei que é lá em São Martins, o EJA de lá eu achei que é muito assim, tem um pouco que é melhor do que o daqui pelo fato dos professores ficarem mais no pé. Também é horrível porque é a mesma pessoa de ensino entendeu, mas lá não lá os professores ficam no pé, aqui não. Aqui se você não quiser ficar na sala, tanto faz, lá não, lá eles já botam medo em você, tira ponto coisa assim está entendendo, você fica já, não, não vou sair da sala para não perder aquele décimo que eu tenho ali (Grupo Focal EJA, Salvador).

É comum a referência a casos de desrespeito aos alunos, o que assume distintas formas, como violências verbais do tipo gritar, xingar, maltratar e ridicularizar:

- (1) Tratar mal, gritar é uma prática das escolas (Grupo Focal Ensino Médio, Belém).
- (2) Ela xinga os outros de ridículo. Você é ridículo, ela chegou ao segundo B e falou que a menina do segundo A não estava dando risada. Ele estava latindo, isso não é de professor (Grupo Focal Ensino Médio, Feira de Santana).
- (3) Eu acho que esse colégio os professores são muito ignorantes, tem gente que se acha o melhor do mundo e não sabe na verdade conversar direito, só sabe gritar, não sabem conversar igual gente (Grupo Focal Ensino Médio, Volta Redonda).
- (4) O professor de X é um que também muita gente reclama. Aí ele começa a xingar do nada assim. A gente não pode nem respirar na sala. Ele xinga alto. Ele chega, começa um sermão sem ninguém ter feito nada. E aí se pergunta alguma coisa pra ele, ele vira as costas e não responde. Não que ele seja ruim. Ele é chato qualquer coisinha ele para e dá um sermão. Ele bota o aluno fora da sala por culpa de outros. Ele não quer saber o que aconteceu (Grupo Focal Ensino Médio, Ponta Grossa).

Existem, ainda, referências indignadas aos professores que não respeitam e riem dos alunos: *O professor X é muito rigoroso com a gente, tipo a gente faz uma pergunta e ele fica tirando sarro da gente, ele vem com ignorância.* Há reclamações de que algumas vezes os jovens são *maltratados* pelos professores, que se dirigem àqueles de forma irônica, desrespeitosa e debochada:

- (1) O ano passado uma amiga minha perguntou pra ele e não lembro bem o que foi – perguntou se ele ia dar a prova – alguma coisa assim. Ele virou e falou ‘querida você está me incomodando’, tipo na frente de todo mundo. E uma vez também ele gritou comigo na sala. Ele pediu pra mim ler um negócio um texto lá – eu falei assim “professor tô com vergonha”. Ele gritou comigo ‘querida você vai ler ou não?’ Eu dei pra uma amiga minha. E depois pediu desculpas (Grupo Focal Ensino Médio, Belém).
- (2) Ela sai com cara de deboche às vezes a gente pede para explicar de novo, ela não explica eu acho que é falta de força de vontade que está faltando para ela vir trabalhar (Grupo Focal Ensino Médio, Volta Redonda).
- (3) Agora tem professor que entra na sala parecendo bicho nem olha na cara do aluno (Grupo Focal Ensino Médio, Salvador).

Em algumas escolas, atitudes dos professores têm consequências como o caso de um professor do EM que gritou com os alunos dizendo palavrões e foi desligado da escola: [...] *Aí foram falar com o diretor a respeito disso e ele foi desligado daqui da escola. Foi transferido.*

São vários tipos de abusos de poder por parte dos professores, marcando uma superioridade e uma distância que desmotivariam os jovens, além de fragilizá-los, podendo

até mesmo seus roteiros de vida, ao minimizar sua potencialidade, por exemplo, para prestar provas do ENEM:

(1) O professor disse para mim que ele é mais que eu, que ele é superior que eu e que eu ainda não sou concursada. É, ele já disse isso na minha cara e na cara da minha mãe e da direção também. De certa forma, ele até pode ser melhor que eu, mas eu acho que ele não tem direito de falar isso (Grupo Focal Ensino Médio, Rio de Janeiro).

(2) Ela ficou jogando praga na gente, ela disse eu quero que vocês se ferrem no ENEM porque 'eu não preciso disso, eu já passei por isso, um gari não consegue, vocês só podem ser um gari' (Grupo Focal Ensino Médio, Volta Redonda).

(3) Acho que para eles tanto faz. Porque uma vez um professor falou para a sala, a sala estava toda bagunçada e falou bem assim para aluno do primeiro ano: - "Eu não estou nem aí para vocês, para nenhum aluno, eu quero que vocês se f. Eu quero que os seus filhos sejam empregados dos meus". Desse jeito (Grupo Focal Ensino Médio, Rondonópolis).

(4) Ela fala entre aspas que as pessoas não têm capacidade, ontem mesmo ela chamou um aluno de idiota, indiretamente, mas chamou. Ela falou: 'eu não aceito que alunos sem capacidade, idiotas, riem de pessoas que tiram notas melhores' (Grupo Focal Ensino Médio, Rio de Janeiro).

Em muitos casos, o diálogo mostra-se difícil, como em uma escola na qual os alunos do EM discutem o tema: *A gente não pode falar nada, eles vão mandar a gente para a Direção; lá tem pessoa que não deixa nem a gente se abrir; não tem abertura, não tem intimidade e não faz questão*. No mesmo grupo, um dos estudantes relata que alguns professores têm uma atitude de indiferença para com os alunos, não se importando se aprendem ou não e estão focados em uma espécie de obrigação, que se torna mecânica:

(1) É eu estou aqui, estou na aula e não quero nada com vocês. Estou aqui para receber o meu salário. É aquela coisa por obrigação, porque se eu não estivesse aqui eu ia estar passando fome. Se você aprender ou não, não importa.

(2) É como eu disse, uma coisa mecânica, não buscam interação com os alunos, é aquela palavra que ele dá ali e não está aberto a nenhuma opinião (Debate Grupo Focal Ensino Médio, Curitiba).

(3) Tem uma professora que acho que não gosta de mim, porque teve uma vez que eu estava conversando com uma amiga e ela falou que ia me dar falta, eu falei: não professora, vai me dar falta, eu vou sair da sala porque vou ficar com falta de qualquer jeito, saí e depois ela me trata assim, posso fazer trabalho ou o que for que não adianta, ela não vai com a minha cara.

(4) Teve o professor que eu entrei na sala e não olhei para ele, ele queria porque queria que eu olhasse para a cara dele e como não olhei ele pegou e me botou para fora da sala, simplesmente, sem causa nenhuma, só porque eu não quis olhar para ele e quando foi na prova dele, só para

me humilhar, ele falou que eu estava precisando de um psiquiatra e falou alto para todo mundo ouvir (Debate Grupo Focal Ensino Médio, Feira de Santana).

No entanto, aparecem opiniões divergentes, pois, para alguns alunos do EM, o diálogo é difícil: *só acontece nesse momento e não tem outro jeito é quando já chegou no extremo*. Para outros, há conversa, *conselhos e os professores dão força*. Mas um aluno explica que há diferenças: *há aqueles que ficam centralizados na matéria, dá a matéria vai embora e pronto e há outros que conversam*.

Existem muitos casos em que os professores são elogiados, já que dialogam com seus alunos e propõem novas técnicas de aprendizagem que não as tradicionais: *sempre conversa sobre livro, com a X sempre converso coisas como, por exemplo, uma doença; técnicas de comunicação, sentar em círculo e não permanecer ela não fica na frente do quadro o tempo todo escrevendo, ela quer troca de ideias*. Tais atitudes são valorizadas pelos estudantes. Ensinar, portanto, dialogando, *brincando*, leva a uma compreensão mais fácil e efetiva da matéria:

- (1) Tem brincadeira construtiva e tem brincadeiras que a gente fala da nossa vida, do que aconteceu. Outro dia ele brincando comigo, ele estava passando o conteúdo de se um corpo se chocar com alguma coisa em movimento tem que estar no mesmo horário, no mesmo local. Depois ele veio comigo e falou assim, se você quiser encontrar com o seu paquerinha, basta vocês se encontrarem não sei aonde, no mesmo dia, na mesma hora, no mesmo local e foi explicando o conteúdo baseado nisso. Eu aprendi mil vezes mais rápido do que se ele estivesse falando de uma forma mais formal.
- (2) Toda aula que a gente brincava era do professor de X, tipo ele brincava, e na brincadeira ele explicava tudo para você e você entendia. Ele é muito legal.
- (3) A professora de biologia é maravilhosa, ela só dá aula de 6ª feira e conversa muito com a gente.
- (4) Não é sendo sério que faz com que o aluno aprenda ficar escrevendo no quadro um monte de coisas sem conversar com o aluno (Debate Grupo Focal Ensino Médio, Salvador).
- (5) Os professores são ótimos, conversam bastante. Eles dialogam bastante com a gente sobre tudo, até mesmo antes de dar a aula, acho isso super legal (Grupo Focal EJA, Rio de Janeiro).

Na realidade do PJU, observa-se que os professores assumem um papel fundamental, como o ressaltado pela literatura sobre o Programa, em que eles passam a ser referências pessoais e profissionais para os jovens. Os alunos se sentem reconhecidos como sujeitos pelos docentes, acolhidos e incentivados em suas trajetórias, o que possibilita ampliar as perspectivas de futuro em relação aos estudos e com o mundo do trabalho, além da relação com eles mesmos. Como afirma uma jovem, ela obtém a atenção e a preocupação dos professores sobre como ela está, *principalmente se tiver triste e quieta*, tendo ajuda oferecida, bem como de contar, muitas vezes, com conselhos.

Além disso, os jovens do PJU conversam *bastante* com muitos professores, possuindo um diálogo aberto sobre o dia a dia. Ressaltam a não conversa como exceção, imputada a características pessoais, por serem considerados mais fechados.

(1) A gente fala muitas coisas com os professores, da família, do dia a dia, de como vai ser, essa professora mesmo de educação cidadã, a gente conversa bastante e descontrai.

(2) Também as professoras de matemática, de português perguntam do dia a dia da gente, conversam bastante.

(3) Só a professora de ciências que a gente não bate muito papo porque ela é muito fechada (Debate Grupo focal, Feira de Santana).

Nos grupos focais realizados com estudantes da EJA, foi relatado que existem professores que são reconhecidos por se relacionarem bem, por *brincarem*, mas que não se preocupam em esclarecerem as dúvidas dos alunos. Além disso, afirmam que têm professores que, por brincar, não conseguem controlar a turma e dar andamento à aula.

Observa-se que o incentivo aos alunos por parte dos professores inclui o falar sobre o seu futuro, elogiar os trabalhos e propor atividades inovadoras, o que seria uma dimensão positiva da relação entre professores e alunos. Mas tais discursos não têm muita densidade entre os alunos do EM:

(1) O professor X incentiva a gente. Ele falava para a gente fazer vídeos, concorrer entre os alunos, vídeos ensinando experiências que ele passava. A gente tinha que aprender se procurasse as experiências, a gente fazia, apresentava em vídeo tudo certinho, aí ele ia até fazer uma geladeira com a gente, com os alunos, fala gente vamos fazer uma geladeira (Grupo Focal Ensino Médio, Cuiabá).

(2) Tem professor que bota fé assim na gente, acha que esse aí vai pra frente, vai fazer faculdade, vai conseguir trabalhar, vai ter uma vida bem sucedida. Agora tem professor que não. A X não aposta em ninguém. Ela olha e nem fica animada quando a gente fala as coisas (Grupo Focal Ensino Médio, Ponta Grossa).

Os jovens se ressentem da forma como são tratados e não economizam críticas ao que consideram como descaso e desinteresse dos professores pela própria profissão, como ilustra o diálogo abaixo:

(1) Tem professor que entra aqui tipo hoje eu não quero dar aula, parece que não esquecem os problemas familiares, eles trazem dentro da sala, já entram mal humorados.

(2) Alguns mandam a gente abrir o livro, fazer o dever e pronto, em cinco minutos faz a correção e vai embora.

(3) Outro dia eu vi uma palavra que eu não conhecia porque não sou fluente em inglês, então perguntei para ela o que a palavra significava, ela respondeu que isso é uma questão de vocabulário e que a gente tem que saber, mas ela é a professora, ela está aqui para ensinar.

(4) Tem professor que não acredita que está ali para ensinar, no papel de educador, desistiu e só está aqui para receber seu salário no fim do mês (Debate Grupo Focal Ensino Médio, Rio de Janeiro).

(5) Muitos professores não têm nem um pouco de respeito com os alunos. Eles deviam respeitar porque a função do professor é muito importante. Teoricamente eles ensinam a gente tudo o que vem aprendendo na infância e eles preparam a gente (Grupo Focal Ensino Médio, Feira de Santana).

Há, também, falta de controle e assistência com os trabalhos pedidos: *O professor de educação física manda fazer um trabalho, ele não volta para dar assistência no trabalho, só chega no dia de apresentar. A dificuldade de comunicação também é relatada: com uma professora que a gente não consegue entender nada que ela fala, aquilo que ela passa não consigo entender nada sabe.*

O sistema de recuperação aparece entre os discursos mais críticos sobre os professores, ressaltando-se a falta de acordo prévio com os alunos e o prejuízo para a aprendizagem:

(1) Pegaram uma semana e fizeram recuperação do primeiro e segundo bimestre.

(2) E teve alunos que não ficaram em recuperação, teve alunos que vieram outros não, mas ninguém teve aula desses daí que não ficaram nesse projeto ficaram sem aula.

(3) Tinha filme tinha umas palestras.

(4) Eu acho que eles deveriam ter perguntado para os alunos se eles concordariam com isso porque a maioria, eu acho em minha opinião, que não ia concordar com isso.

(5) E se a gente não viesse, ganhava falta a semana inteira.

(6) Tinha que vir para responder chamada.

(7) O professor falou bem claro: 'você vai aprender o primeiro e o segundo bimestre novamente'. Praticamente em 50 minutos – uma aula – tirando a chamada e tudo mais são 40 minutos. Você aprende em 40 minutos, 2 bimestres. São 4 ou 6 meses em 40 minutos. Você vai aprender isso? Se desvaloriza quem estudou e valoriza aquele que não estudou. É a mesma coisa que fazer medicina em 10 horas, e se formou (Debate Grupo focal Ensino Médio, Ponta Grossa).

Os jovens se sentem discriminados quando alguns professores desvalorizam a escola pública, na comparação com escolas particulares: *Os professores aqui valorizam muito o colégio particular se eles acham o colégio particular melhor não sei nem o que eles estão fazendo aqui.*

É possível identificar, em alguns relatos nos grupos focais do EM, casos de assédio por parte do professor - e que não foram levados ao conhecimento de direção. Isso indica que os jovens, ainda que revoltados por certos comportamentos dos professores, não têm conhecimento de seus direitos de cidadania e não têm confiança nos adultos da escola: *Teve uma vez que um professor que era a fim de mim e me passou porque era a fim de mim e aqui a gente vê tipo assim querendo ter [...].*

Outras diferenças também são consideradas pelos jovens, como, por exemplo, ao se queixarem que a direção mais acolhe o professor do que o aluno ou que, quando apresentam dificuldades em uma matéria, mesmo que a culpa seja do professor, para a escola *o aluno é sempre considerado culpado*. Os depoimentos seguintes são representativos de tal reificação, ou seja, de apenas privilegiar uma das partes da relação como agente:

(1) Gente ficou com nota bem baixa. Um pouco é por culpa dos atrasos dela; a gente pede explicação, a culpa é sempre do aluno, nunca é do professor (Grupo Focal Ensino Médio, Ponta Grossa).

(2) O professor de matemática é um bom professor, mas ele não sabe lidar muito com as pessoas. Ele se estressa fácil. Ele sai da sala. Não sabe conversar com as pessoas, ele passa trabalho e na hora de corrigir tem pessoas falando, e aí claro, as pessoas estão falando e aí ele não consegue conversar com elas, ele briga com elas (Grupo Focal Ensino Médio, Rio de Janeiro).

Os alunos reclamam que não têm voz na escola, que não podem fazer greves, nem reivindicar direitos, o que é tema de controvérsia, cabendo a eles conquistar o direito de se fazer ouvir e lutar pelos nossos direitos; eles concordam que os professores não os apoiariam:

(1) Acho que tem voz e vez que a gente não tem. E eu acho assim que também a gente não pode entrar em greve. Eu acho que também podia. Se eles podem porque a gente não pode?

(2) A gente pode sim, porque a gente tem vários direitos para reclamar.

(3) Lutar pelo nosso direito sim. Lutar sim.

(4) Eles não apoiam a gente quando a gente quer ficar protestando. Olha, a última vez que teve eles não apoiaram. Eles vieram e pagaram no ouvido da gente. São quase dois meses sem aula e a gente não pode falar nada? Eles estão certos, estão reivindicando (Debate Grupo Focal Ensino Médio, Belém).

Nem sempre predomina o consenso na avaliação de um professor, como indica o diálogo seguinte, que também revela o interesse de muitos alunos por uma boa aula, o que pode se combinar com um clima de relação negativo. Assim, destaca-se nos extratos abaixo que uma aula pode ser considerada uma *porcaria*, pelas atitudes de intransigência do professor, e *uma boa aula*, pelo conteúdo e valor da aprendizagem:

(1) É tudo certinho, mas a aula dele é uma porcaria. Essa questão do atraso eu até que concordo com o professor, que ele está dando aula aí vem e entra um, entra outro. Beleza, isso aí está certo, só que eu acho errado é ele não passar a aula para os alunos não perderem. É que tem dois terceiros anos. Eu não consigo chegar cedo porque é muito trânsito. Eu não consigo chegar cedo e perco a aula dele. Eu tento ver na outra sala, no outro terceiro ano e ele me tira da sala de aula, como é que eu vou assistir a aula dele, como é que eu vou entender a matéria dele, como é que eu vou fazer a prova dele? Eu não discuto nem por ele não deixar entrar na aula dele, no horário dele. É que ele não deixa eu assistir a aula dele na outra sala. Só que a aula dele é boa. O que tu perguntar para ele, ele explica de boa.

(2) Eu discordo contigo. Eu acho que ele deve ter a língua pregada, ele fala baixo. Muita gente se perde, além dele falar baixo e todo enrolado, ele fala muito rápido (Debate Grupo focal Ensino Médio, Belém).

São poucos aqueles que se referem a si mesmo ou a colegas como os que desrespeitam o professor, desconsiderando a sua importância:

(1) Porque às vezes o professor passa dias e dias preparando a matéria e chega lá e vê o aluno desinteressado, às vezes também é porque está acontecendo alguma coisa. Porque é chato você querer ensinar uma coisa para a pessoa e ela não te dar a mínima (Grupo Focal Ensino Médio, Rondonópolis).

(2) Porque tem gente que fala que não entendeu a matéria, que o professor não quis explicar, mas se eu fosse o professor, se eu estivesse explicando a matéria e no momento que eu estivesse explicando a matéria as pessoas estivessem conversando, eu já não sei, eu até explicaria depois, mas no momento eu ia parar de explicar, porque se o aluno tem interesse na aula, tem interesse na matéria que eu estou falando (Grupo Focal Ensino Médio, Volta Redonda).

Alguns jovens ponderam que há bons professores, mas com alguns problemas: *não ensinam com a qualidade que a gente precisa aprender e tem pouca paciência*. Admitem que muitos alunos também *abusam da paciência do professor* e há aqueles que intimidam os alunos, reforçando barreiras nas relações e tolhendo o processo de aprendizagem: *Tem professor que só pela cara, você quer perguntar olha para ele, ele olha para você e você fica quieto*.

Culpa-se o professor pelas dificuldades na aprendizagem, para se entender as diversas disciplinas, não se reconhecendo como sujeitos de conhecimento. Estudantes comentam que os professores algumas vezes se negam a repetir o conteúdo: *Tem professor que entra na sala de aula enche a gente de atividade, ano passado ele colocava a atividade, explicação até hoje eu nunca tive. O professor X, o aluno fica viajando enquanto ele fala, fala, fala palavras que ninguém está entendendo*. Alguns professores dariam aula para si ou para poucos, chegando a ignorar alunos, como mostra o diálogo que se deu em um grupo focal:

(1) Na verdade você não entendeu nada, ele vai explicar o assunto. Você não sabe nem o que ele falou não sabe nem que é um átomo como é que a gente vai entender o assunto se a gente não sabe nem a metade da metade do assunto.

(2) Essa professora que ele está falando, eu acho que ela ensina para se livrar mesmo do dia, a gente pede para tirar a dúvida, ela olha para cara da gente e não responde (Debate Grupo Focal Ensino Médio, Feira de Santana).

Atitudes arrogantes, avessas à dialógica dos professores, como não responder a perguntas e não explicar de maneira coerente, são encontradas no dia a dia, não respeitando o ritmo dos alunos e insistindo na obsoleta técnica de ‘giz e cuspe’, sendo que, muitas vezes, nem “cuspe” há: *tem que copiar do quadro rapidamente, quando você vai copiar ela já apagou tudo.*

Nos grupos da EJA também houve relatos de que existem alguns professores que não gostam de explicar, que se *queixam demais* e que têm uma percepção de que os alunos são *ignorantes*. Em algumas situações, essas interações resultam em ações desrespeitosas aos alunos, com insultos e xingamentos: *Eu tenho uma professora ruim, tipo assim ela não gosta de ficar explicando, professora eu não entendi ela ah você é um idiota, a professora de matemática.*

Há controvérsia entre os alunos quanto ao comportamento de alunos e professores:

(1) Só que tem que ver um detalhe, quando ele está explicando tem um povo lá que não presta atenção então às vezes a culpa não é só dos professores é de ambas as partes.

(2) Ele fora da sala passa pela gente e não cumprimenta, a gente cumprimenta e ele nem responde, ele trata mal a gente, então a gente não presta atenção na aula dele (Debate Grupo focal Ensino Médio, Ananindeua).

Outros reiteram que, além dos professores se interessarem em dar as aulas, os alunos deveriam participar mais. Insistem que há expectativa em relação a papéis diferenciados e que os alunos devem cobrar dos professores que ensinem e os professores devem cobrar dos alunos que aprendam e que prestem atenção:

(1) Quem está ali para aprender é o aluno, não o professor. Ele está trabalhando. Quem está aprendendo é o lado, eu acho que não é o professor que tem que cobrar.

(2) Tem uns professores que não explicam muito bem, por exemplo, ele explica uma vez dão uma atividade para você e não corrige e coloca na prova, mas você não sabe se é aquilo você escreve na prova está errado (Debate Grupo Focal Ensino médio, Ponta Grossa).

(3) Mais ou menos. Porque assim a gente está sentado aqui na frente e tem uns alunos fazendo bagunça lá atrás e então o professor sai da sala e deixa a gente sem aula.

(4) Eles são educados com os alunos que também são educados, mas também têm alunos que são mal educados, que desrespeitam os professores e aí prejudicam todo mundo, os alunos que querem estudar também acabam prejudicados (Debate Grupo Focal Ensino Médio, Ananindeua).

A postura de distanciamento e indiferença em relação ao ritmo do aluno leva ao descrédito e à desconfiança:

(1) Tem aulas também onde o professor às vezes ele escolheu a profissão errada ele deixa isso bem claro. Ele fala que ele não tem gosto por explicar, ensinar os alunos e acaba descontando isso em todos eles. Acaba não aplicando. Ele fala blá, blá, blá. Quem entendeu, entendeu, quem não entendeu, não entendeu. Se você vai falar com ele: - Professor, olha eu não entendi. - Estuda na sua casa. E ele te dá uma patada e às vezes eu sou obrigado até mesmo a querer responder, porque a raiva vai subindo também. E às vezes você pega e responde para o professor e o aluno sai como errado na história.

(2) Eles não sabem criar um método que faz a gente se envolver (Debate Grupo Focal Ensino Médio, Cuiabá).

A impressão é de que, diferentemente da idealização do professor como aquele que combina saber e vocação, ter-se-ia professores com interesse pelo cargo e não pelos jovens, que, de alguma forma, se sentem discriminados, ou melhor, ignorados:

Eu cheguei aqui porque esse é o 1º ano que estudo aqui e quando eu cheguei esperava mais dos professores, que eles não se interessam pela gente, chega o horário deles e eles não estão nem aí, chegam na sala na hora em que eles bem querem e como também têm muitos alunos que não estão nem aí eles não exigem muito dos professores (Grupo Focal Ensino Médio, Ananindeua).

Junto com a desqualificação do professor, desqualifica-se o estudar, o lugar da escolaridade de nível médio, que passa, como mais se discute em outros itens, a ser apenas tida como etapa necessária, imposta para a entrada no mercado, admissão, ou o vir a fazer uma faculdade. Assistir as aulas é algo que se tem que fazer, mas de que não se gosta:

Eu não gosto da escola aqui, é muito chato, muita regra para o meu gosto, muita gente ignorante. Têm professores que como ele falou não sabem explicar nada e gostam de por moral dentro da sala. Dão provas difíceis que fica todo mundo com nota vermelha e fala depois que só gosta de ensinar gente inteligente, ou seja, chamou a gente de burra. Depois a gente vai reclamar e ela não aceita. Tem muita gente que quer botar moral dentro da sala, sendo que eles mesmos não têm capacidade disso, não têm nem educação para falar (Grupo Focal Ensino Médio, Volta Redonda).

Não se percebe, no acervo de falas dos jovens, uma significativa intenção de que houvesse um rebaixamento das exigências acadêmicas ou aulas mais fáceis e mais flexíveis quanto à disciplina, ao contrário. Os professores, segundo alguns depoimentos do

EM, deveriam ter mais controle sobre o que fazem os alunos na sala de aula, mesmo se for *chato*; deveriam estar mais presentes para poderem realmente ensinar. Reconhecem os jovens que não aprender trará consequências para o seu futuro: *O professor chega lá, senta, se a gente trouxer o computador de casa, a gente coloca música e fica tudo bem na sala entendeu? Só que assim, a gente não aprendeu nada.*

Aprender e ter acesso ao conteúdo é tido como importante, inclusive para mudanças de hábitos e atitudes dos jovens em relação ao conhecimento, como relata uma jovem do EM que queria ser advogada, mas não gostava de ler: *eles te incentivam muito a ler.* Os professores que combinam saber com formas casuais de relacionamento mais conseguem a atenção dos alunos: *falam de si, brincam com os alunos* e são os que melhor *facilitam aprender*, encorajando seus alunos: *É a gente ri, mas a gente aprende.* Incentivam, por exemplo, ao contarem sobre suas trajetórias de vida e serem respeitados pelo conhecimento, e que os jovens pensem sobre suas vidas e seu futuro.

Ele me fez refletir na vida dele, que ele precisava estudar para crescer na vida. Minha mãe, por exemplo, ela terminou o ensino médio, mas por ela ter eu e minhas irmãs ela parou de estudar, então eu não quero isso para minha vida. Eu quero ter uma vida melhor, uma casa que seja minha e não uma casa alugada. Morar de casa alugada é a pior coisa que tem (Grupo Focal Ensino Médio, Belém).

A pesquisa de campo coincidiu com uma greve dos professores, episódio que é resgatado de diversas formas. Para muitos, a crítica foi mais em relação ao comportamento acadêmico de alguns professores, como não explicar uma matéria, mas *passar os alunos com nota 10*, e outros, pela ausência:

(1) Ela chega à sala, pega o piloto escreve e escreve, pega as coisas dela e vai embora e no final do mês as mãos vão pegar o boletim e vê que as nossas notas estão baixas (...) porque o ano passado teve greve, enfim as desculpas deles. Eles passavam um trabalho no final do ano e quando voltou a aula passava um trabalho e liberava todo mundo, passava, tirava 10 e tal. E como é que a gente vai saber X, uma matéria que é difícil e chega à sala passa e sai da sala sem dar uma explicação sem nada, não tem como a gente evoluir depois (Grupo Focal Ensino Médio, Feira de Santana).

(2) Os professores de X, X e X não vem dar aula. Eles fazem greve sozinho. A de X nem entra na sala e quando ela entra não tem ninguém para assistir aula (...) que ela tem má vontade.

(3) Como é que eles querem que a gente se prepare para o vestibular se não tem aula que a gente necessita (Debate Grupo Focal Ensino Médio, Volta Redonda).

Em grupos da EJA, alguns problematizam a greve com base no reconhecimento dos prejuízos que tiveram. Apontam para o não retorno da greve por alguns professores, ocasionando substituições, bem como para a realização de avaliações das disciplinas sem aulas suficientes para apreensão do conteúdo.

(1) Os professores fazem greve o tempo todo, se eles forem fazer greve, se forem sensatos não damos prova gente, porque é assim eles dão três aulas para a gente e vão dar prova para o 3º ano? Tem que entrar num consenso pelo menos para dar uma chance e explicar, pelo menos para saber. Ela falou que vai dar prova daqui a pouco, a professora.

(2) É a outra professora que estava em greve, ela não voltou. Veio outra e essa outra na terceira aula dela, já estava dando prova. É a professora de história. Ela está passando matéria. Ela passa uma e apaga a outra e tem que ser tudo do jeito dela (Debate Grupo Focal EJA, Rio de Janeiro).

O tema das faltas dos professores ou dos atrasos frequentes é recorrente nos discursos dos alunos do EM e da EJA, sugerindo que não são previamente avisados² e reclamam que ficam muitas horas ociosos nas escolas: *A gente fica até tarde, sendo que a gente chega cedo na escola e fica sem aula. Tem vez que a gente vem e fica até 6 horas sem professor, sentada, é a nossa sala sem ventilador, a menina passou mal com dor de cabeça.* Neste sentido, reafirmam que não estabelecem um bom relacionamento, pois esses profissionais não se preocupam com a aprendizagem dos alunos, prejudicando-os de diversas formas, inclusive com a reprovação.

(1) Não é nem os professores que vem atrás do aluno. É o aluno que tem que ir atrás do professor, porque tinha um professor de física e ele pega no 3º e 4º horário, ele só entra no 4º horário, se a gente for chamar ele, se não for, vem depois e fala olha tem esse trabalho para vocês fazerem para entregar no tal dia. Se não entregar no tal dia já era.

(2) Sem falar no professor de história, não é? É nem aparece. Ele aparece no dia da prova (Debate Grupo Focal EJA, Ananindeua).

Implicitamente, a crítica é também feita à direção da escola, quando as faltas dos professores são discutidas: *A gente vai [à direção] e realmente a gente nunca tem razão. Eu sou presidente da minha turma, as pessoas vêm direto em mim, eu vou buscar e ninguém vem dar satisfação para gente porque o professor de Física não estava vindo e não tem professor de Física.* A falta atrapalha o rendimento e a reposição complica o cotidiano dos alunos:

(1) A gente tem as aulas e tudo mais, e alguns professores acabam faltando, atrapalhando até mesmo o rendimento dos alunos dentro da sala de aula.

(2) Geralmente durante a semana faltam professores.

(3) Cada dia falta um.

(4) É ruim porque tem reposição.

(5) Principalmente agora depois da greve (Debate Grupo Focal Ensino Médio, Cuiabá).

² Note-se que, ainda que a legislação reconheça o abono de certas faltas, como por saúde, não se identifica nos discursos do aluno referências a elas, indicando que possivelmente essa seja uma regra não conhecida ou compartilhada pelos alunos.

Observa-se, de maneira geral, que as ausências dos professores, também para os alunos da EJA, comprometem o seu interesse e a permanência na escola. Afinal, ao saber que *nem sempre vêm todos os professores*, a ida à escola deve passar a ser ponderada pelos esforços empregados por grande parte desses jovens, que enfrentam diversas situações adversas para chegarem às escolas: *Chega ali na porta da sala como estava agora, aí vem avisar, não vem professor nenhum, então a gente vai procurar saber, vai todo mundo para casa.*

Em uma escola, os alunos do EM defendem os professores, afirmando que somente por motivo sério há faltas e que eles são previamente avisados. *Tem alguns professores que muito dificilmente faltam. Quando vão faltar avisam.*

Dar aulas em outras escolas e mudar de trabalho são outras práticas de alguns professores, apontadas como prejudiciais aos alunos, já que ficam sem obter as notas e comprometem o desempenho:

(1) A gente teve um ano que não teve nem professor de matemática, nem professor de física. A gente passou sem saber. Imagine a gente no terceiro ano, agora, tendo aula de matemática e aula de física, todo mundo se batendo, todo mundo não sabendo para que lado vai. Todo mundo tentando fazer para ver se aprende alguma coisa. Se pega alguma coisa (Grupo Focal Ensino Médio, Salvador).

(2) A gente ficou sem nota porque o professor saiu e a gente ficou sem professor. Não sei o que deu nele, ele não veio mais dar aula, sumiu, aí a gente ficou sem professor. Porque até a minha mãe veio aqui, a minha filha está sem nota. Mas não tem professor a gente não pode ficar sem nota, e eles estão procurando um professor para ver se consegue nota para a gente. A professora de Filosofia virou de Português também, por dois anos, ela dava curso tanto para um quanto pra o outro.

(3) Não, porque esse ano teve uma professora que desistiu da gente porque éramos um pouquinho impossíveis e a gente não prestava atenção. Ela acabou desistindo da gente, mas tem outra professora que cuida da gente (Debate Grupo Focal Ensino Médio, Ananindeua).

De fato, as várias mudanças de professores também são avaliadas como negativas:

(1) Porque ela começou a dar aula e saiu de licença, entrou uma estagiária no lugar dela e depois ela voltou, é muita coisa, eu tirei nota baixa porque ela fala uma coisa, a estagiária outra, eu mesma não entendia nada. E a mudança de professor atrapalha bastante (Grupo Focal Ensino Médio, Feira de Santana).

(2) Só esse ano mudou professor de matemática três vezes (Grupo Focal Ensino Médio, Cuiabá).

Registram-se, em alguns casos, diferentes percepções em um mesmo grupo focal; enquanto alguns elogiam, outros criticam os professores:

(1) Os professores são ótimos não sei quem vai dar aula, mas até agora não vi nenhum professor desrespeitando nenhum aluno, eles são bem legais.

(2) Eu tenho que reclamar sim. Não é todos os professores que chegam à sala que passam o trabalho e não respeitam. [Alguns] professores realmente estão passando o trabalho e explicando tudo. Outros não vão à sala e dizem: 'esse aqui é o trabalho, vale 5 pontos para o simulado, o resto vocês se virem'. Eles não falam nesse linguajar, mas dá para entender.

(3) Uns aparecem só para entregar o trabalho, no resto do ano ninguém vê o professor (Debate Grupo Focal Ensino Médio, Ananindeua).

De fato, os jovens reiteram que há diversos tipos de professores, na mesma escola: *Alguns explicam muito bem, o que a gente não entende; outros não gostam que se pergunte; nunca gosta dos trabalhos; fala que não é o que ele queria; dá nota baixa e ainda há os que são incapazes de esclarecer as dúvidas. Quando ela explicava a gente se sentia confuso com a explicação dela, não batia com a pergunta que a gente fazia, aí todo mundo saía sem entender, todo mundo ficou com nota vermelha.*

3.4.3 O bom professor

Após os jovens relatarem todas as suas questões e problemas no que concerne ao tipo de relações sociais com os professores, questionamos o que seria para eles, então, *um bom professor*. Nesta seção, apresentamos casos que ilustram o porquê de os alunos gostarem e admirarem determinados professores. Os motivos são muitos: porque ensinam bem, sabem explicar, passam a matéria de forma compreensível, são exigentes, conhecem as dificuldades dos alunos, são inovadores, têm relações pessoais e de respeito com os alunos, têm uma boa interação e são amigos.

Tais características não são somente enunciadas como ideais, mas relacionadas a algum ou a vários professores, tendo base as experiências vividas, portanto são qualidades possíveis: *professores ativos que sabem brincar, conversar, interagir, incentivam a gente a aprender; dão boas aulas, trabalhos interessantes, respondem as dúvidas, sabem prender a atenção*. Estes são termos repetidos por vários alunos. Nossa hipótese é de que um “bom professor”, considerando tais parâmetros, pode ser uma das causas importantes para reter os alunos no espaço escolar.

Identifica-se um núcleo mais marcante na expectativa dos jovens sobre o professor: a sua capacidade de saber ensinar e explicar. Portanto, mesmo sugerindo que as relações pessoais são importantes, os jovens não perdem o eixo do porquê se encontram na escola, ou seja, para aprender um tipo de conhecimento que, implicitamente assumem, só pode ser passado via escola.

Um grupo do EM afirma que o bom professor sabe explicar (*passa a matéria de um jeito que prende você na explicação dele, na verdade é o professor que faz a aula*); faz entender a aula (*você consegue lembrar a aula dele*); tem prazer em ser professor (*gosta do que faz, que não só ensina a matéria, mas te traz conhecimento*); e se preocupa com os alunos: (*está preocupado em ensinar a gente, que a gente aprenda, ele tira as suas dúvidas. Ele prende a gente na aula dele, faz você prestar atenção e principalmente gosta do que faz*).

Para os jovens de um PJU, o bom professor *é aquele que não precisa escrever no quadro, mas ele explica tudo*. Também sinalizam para importância da relação estabelecida com esse profissional, ao saber distinguir os momentos de se ater ou não à matéria ensinada. *Eu acho que o professor bom ele tem que se dar bem com aquele e não ficar só naquela matéria, tem que ter uma descontração, brincar às vezes, igual ao professor de matemática*.

O saber ensinar passa por um processo dialógico, questionador. Os jovens da atual geração recusam serem passivos receptores de conhecimento; muitas são as críticas sobre os professores que não explicam, nem discutem o que escrevem no quadro: *Ele acha que só chegando passa no quadro, o aluno copia, lê, já aprendeu, entendeu? Não é bem assim. O professor já passou por todo processo para ser professor, então ele tinha que saber mais passar entendeu, eu acho que ele tinha que ter criatividade*.

Sobre as formas de ensinar, alguns estudantes sinalizam como necessário o uso de metodologias com base na compreensão das realidades das juventudes: *aprendem melhor brincando e com alguém que entenda o lado deles*. Consideram, com isso, a atenção à linguagem utilizada para passar o conteúdo.

(1) Para mim o bom professor seria o que entendesse o lado da gente. De que forma, aqui todo mundo trabalha, às vezes não dá tempo da gente chegar no horário certo na sala (Grupo Focal PJU, Feira de Santana).

(2) Porque tem uns professores que só ficam naquela matéria no modo antigo ainda, não é assim. Nós já gostamos de dar risadas e essas coisas, aprender a matéria brincando nós aprendemos muito mais. O professor está explicando e ele não dá uma risada, ele começa a falar dos antigos alunos dele, o aluno era assim e assado e deveria ser assim e assado (Grupo Focal PJU, Ponta Grossa).

Outras formas de ensinar, como explica um aluno do EM, prendem a atenção dos alunos, como por exemplo, um professor que passa um texto e depois pergunta: *Ensinam muito mais do que os professores que passam no quadro e explicam qualquer coisinha e acabou. O problema está no que o professor se dispõe a fazer. O problema não é a matéria, o problema é o professor*.

O ensinar, quando se mescla ao lúdico, potencializa o aprender: *Fazem a gente entender sem sentir; aprender brincando; ele fala, ele explica, ele faz gestos, a gente se diverte aprendendo, melhor do que a gente sentar lá na cadeira e o professor falar e a gente não entende nada*. Tais expressões, colhidas em diferentes lugares e grupos, são ilustrativas de muitas outras, uma vez que o tema *bom professor*, de fato, mobiliza a participação.

A palavra *explicar* surge muitas vezes nos depoimentos: *Um professor que sabe explicar, que sabe tirar as dúvidas dos alunos*. No caso, comparam duas professoras da mesma matéria: *Tem professores que não sabem explicar. Tem que saber interagir com os alunos, que tire as dúvidas porque, a gente tem duas professoras de matemática uma sabe explicar e a outra não sabe, ela só dá a matéria e a explicação a gente tem que pedir para a outra*.

Os jovens são atentos ao modo de dar aula, recusando quando tal ato se resume a repetições, que a tornam monótona, desinteressante:

Um professor que acatasse as ideias do aluno, porque tem aluno que dorme na aula, porque a gente não tem mais interesse de assistir a aula porque é a mesma coisa sempre. Entra capítulo e sai capítulo e a forma é a mesma coisa. Acho que tinha que fazer uma coisa diferente para a gente poder entender (Grupo Focal Ensino Médio, Rondonópolis).

Estimular a participação do aluno e buscar inovar são figuras-chaves. Aquele que melhor explica, inventa, conversa, é um bom professor: *Acho que ser professor não é ficar só na mesmice. É mesclar a teoria com a dinâmica, com a prática e não fica somente na teoria.* Os professores que fazem seus alunos participarem de suas aulas, assim como aqueles que organizam atividades extracurriculares, são apontados como exemplo de bons professores.

Alguns professores buscam a participação dos alunos por diferentes meios, como um professor do EM, que leva o violão para suas aulas: *O professor de filosofia traz o violão e ele faz a gente entrar na música que ele cria. São músicas populares que ele muda o conteúdo. A gente se interage bastante.* Outra maneira de inovar seria recorrer a novas tecnologias: *utilizar o datashow e dar aulas inovadoras não somente falando, falando, falando e copiando.* De fato, muito se valoriza a inovação:

Colocava sempre um tema no quadro viaja comigo, então o que significa isso, ele quer que o aluno entre no conteúdo junto com ele. Ele fazia uma dinâmica, fazia a gente interagir com ele. A gente precisa dos professores, professores levem os alunos a “viajar”... porque de que adianta o professor chegar, sentar, pronto acabou. Explica assim por cima o aluno mal e mal pegou, assim chego em casa a mãe, “o que você aprendeu na escola”, “ah esqueci”. O professor tem que viajar na matéria, tem que usar de espontaneidade porque a gente precisa de dinâmica, coisa espontânea, coisa divertida para a gente aprender (Grupo Focal Ensino Médio, Cuiabá).

Insiste-se que o bom professor é aquele que fala, explica e consegue fazer o aluno entender, é aquele que *é apaixonado pela matéria: se ele é apaixonado por aquilo, se ele estuda mesmo e gosta daquilo ele vai saber explicar, ele vai saber ensinar a gente se a gente tiver dúvida.* Tal reflexão colhida encontra eco em outro grupo:

(1) A gente percebe quando o professor não gosta de dar aula. Quando ele está ali porque se formou numa profissão, achou que ia encontrar um trabalho numa área e não conseguiu e acabou sendo professor. A gente percebe, é visível aquele professor que gosta, que ele se esforça, que ele fala: - Não, você está com dificuldade, eu vou te ajudar, a gente vai sentar junto, você vai conseguir tirar essa dúvida. Chega com o colega que sabe mais e diz: - Vocês sentam os dois juntos. Então é aquele professor que gosta do que faz. Esse é um bom professor.

(2) Um bom professor seria o professor ter prazer de ser professor e nesse total prazer ele fazer a pessoa que está ali prestando atenção ter prazer de ser aluno. Dela poder estar ali. Interagir na aula. O professor está explicando e ao mesmo tempo em que ele explica a pessoa está tendo atenção total. Eu acredito que ser professor não é só chegar à aula e: - Bom pessoal, hoje eu vou explicar, isso, aquilo, raiz de x no cosseno e não sei o que e tal. Entenderam? - Não. - Vou explicar

de novo. Aquela coisa sistemática, robótica. Vou chegar na sala de aula, blá, blá, blá e acabou. Não é isso. Ele tem que conquistar o carinho dos alunos (Debate Grupo Focal Ensino Médio, Cuiabá).

Os alunos não têm vontade de faltar às aulas quando estas são boas, quando os professores *sabem passar o conteúdo ao invés de ser chato para o aluno fazem ficar interessante*. O professor é a figura central para os alunos: *A gente vem porque gosta das aulas por causa dos professores*.

Sobre o mesmo tema, insistem outros alunos do EM: *Bom professor é aquele que fala, te explica e você consegue entender; gosta de ensinar pras pessoas o que ele aprende*. O mesmo discurso é encontrado em outro lugar: *Um professor que ensinasse bem o aluno ao invés de criticar ensinasse o aluno, se esforçar para fazer o aluno aprender a fazer melhor*.

Ensinar também significa ser sensível, olhar com cuidado as dificuldades de cada um: *Tem que ver a dificuldade de cada um. Porque nem todos têm a mesma mentalidade para aprendizagem, cada um tem a sua maneira de aprender; há que olhar o lado dos alunos também*. Portanto:

(1) Os alunos querem aprender as coisas bem explicadas, porque tem professor que só passa o dever e esquece de explicar.

(2) Mais atenção, porque tem alunos na sala que tem muita dificuldade para aprender, mas eles não sabem. Por eles ficarem quietos no canto, eles também deveriam olhar para aquele lado, para aquelas crianças que ficam no canto oprimido e que não pergunta nada. É, porque dá na cara às vezes que tem problemas mas não vê. Eu estou pondo dever no quadro, mas não vejo que aquele aluno tem problema para aprender (Debate Grupo Focal Ensino Médio, Rio de Janeiro).

Outro aluno, em outro grupo focal do EM, também insiste na importância de ouvir os jovens, dialogar com eles: *Ele é maravilhoso, quando ele te explica no quadro e você não entende, ele faz questão de te levar para explicar para toda a sala, na nossa turma, todos os professores que a gente tem, eles são bons, e todos os professores dão ouvidos para a gente*.

As características de um bom professor mais destacadas pelos grupos do PJU se referem ao ensinar com base em ter sensibilidade para cada aluno ou, como denominam, *o ser atencioso*. Essa atenção se evidencia ao demonstrar preocupação com os alunos, reconhecer-los como sujeitos, nas suas potencialidades e dificuldades, valorizando o contato: *Seria um bom professor aquele que tem atenção, paciência, determinação. Ser presente*. Outro aluno complementa: *Tem que ter qualidades... olhar nos olhos é assim você não está entendendo vem aqui me chama que eu vou te explicar vou te ensinar*.

Em alguns locais, insiste-se na qualidade da relação; o bom professor aparece como aquele que passa a matéria de forma interessante, mas que tem uma relação pessoal com os alunos:

(1) Que o aluno busque aprender e não ser só professor ser amigo também, se vê alguém desinteressado que pergunte por que você está desinteressado, está acontecendo alguma coisa com você? (Grupo Focal Ensino Médio, Rondonópolis).

(2) Mostrar que tem interesse no aluno, quer que o aluno aprenda, que sabe e se preocupa que o aluno está ali porque quis voltar estudar e eu já vi que em outras escolas não é assim como é aqui, os professores não se interessam pela volta do aluno (Grupo Focal PJU, Feira de Santana).

O processo de aprendizagem é explicitado como uma relação de troca: *Eles não estão só para ensinar, eles estão para ensinar e aprender um pouco. Interação* é vocábulo de presença constante: *Um professor tem também que ter interação com o aluno, não é só dar aula, mas tem que ter uma relação com o aluno; que venha com frequência que tenha boa vontade com a gente.* Interação pode ser operacionalizada por distintos sentidos e não necessariamente indica amizade, mas pressupõe algum vínculo, atenção ao outro, ao aluno:

Saber interagir com o aluno. Saber explicar uma matéria. Ao mesmo tempo o aluno fazer uma pergunta e você sem querer ter aquela vontade de responder. Aquela vontade: - Vou te explicar. O prazer de explicar a matéria. Não aquele professor, de mal com a vida, pegar o aluno e mandar praticamente um f.... Não, você não entendeu, eu não vou explicar (Grupo Focal Ensino Médio, Cuiabá).

Mas há os que consideram que o professor deve *ser amigo; relacionar-se bem com os alunos; ser companheiro; dar atenção, estar interessado; também ser criativo e ajudar seus alunos.* Aquele que tem boa interação, é amigo, defende também o seu aluno em situações adversas, protegendo-o.

(1) Se acontecer algum problema e alguém apontar o dedo e falar, não o seu aluno não tem capacidade ele fala não, tem capacidade sim porque eu acompanho ele, eu estou com ele eu ensino ele, e se ele errou eu estou aqui do lado dele para ajudar no que precisar entendeu? (Grupo Focal Ensino Médio, Cuiabá).

(2) Assim fica mais fácil. Você sendo amigo do professor acho que você entende melhor a matéria, você consegue lidar mais com a escola, vai ser mais divertido vir para escola, não vai ser aquela rotina, “ah, eu tenho que ir para escola”, vai ser uma coisa melhor, você fala com aquela animação, “ah, eu vou para escola”.

(3) Você perde até o medo de perguntar, quando você tem uma dúvida, perguntar para o professor, quando ele é seu amigo (Debate Grupo focal Ensino Médio, Cuiabá).

De modo geral, para os alunos o bom professor é um amigo, alguém que os incentiva, que *conversa muito, entende a gente, acredita em você, brinca, ensina*, com a preocupação da apreensão dos conteúdos pelos alunos. Como exposto na seção sobre relações entre alunos e professores, os jovens reconhecem o trabalho de um bom professor pelo comprometimento e dedicação no dia a dia de sala de aula, ao gostar de ensinar, fazendo com que o aluno entenda o que está sendo exposto.

- (1) Eles estão lutando junto com a gente né.
- (2) Eles estão apostando na gente.
- (3) E assim com dificuldade de alguma coisa que faz certinho. Não passa assim rápido né. Eles tentam ensinar você a aprender e depois passar pra outro. Eles não saem reprovando assim. Se tiver dificuldade em fazer alguma coisa.
- (4) Explica com certeza o que for necessário (Debate Grupo Focal PJU, Rondonópolis).
- (5) Ter paciência e saber explicar ele tem que gostar daquilo o que ele está fazendo (Grupo Focal PJU, Volta Redonda).
- (6) Ser um bom professor é tipo dar atenção na hora que o aluno precisar ele saber, explicar a matéria se o aluno estiver com dificuldade, ele ver que o aluno está com dificuldade e ele vier e procurar saber qual que é o problema que o aluno tem, não é? Precisando resolver na hora de desenvolver a matéria, eu acho que esse é um bom professor, atencioso com seus alunos (Grupo Focal PJU, Cuiabá).

A empatia é vista como um atributo necessário e que valoriza o professor, muitas vezes como ressignificação de outras relações ao longo das trajetórias desses jovens, pautadas por diferentes vulnerabilizações e violências. Um jovem do PJU salienta que *não adianta ser aquela professora estúpida e falar tudo certinho*. Afirma que o bom professor precisa ser *amoroso*.

Assim, não necessariamente o bom professor é somente aquele que dá bem a sua disciplina. Muitos jovens consideram que o bom professor se preocupa com eles, com outras dimensões de sua vida e os orientam.

Na oitava série tinha uma de artes. Eu acho assim, ela era professora de artes, mas ela não tinha nenhuma obrigação de chegar para gente e falar o que é certo o que é errado, mas se não tem outros professores para dizer isso quem vai nos **orientar**. No começo do ano ela sentou e falou com a gente que tinha que tomar cuidado com certas coisas deu orientação (Grupo focal Ensino Médio, Feira de Santana).

A palavra incentivo surge em vários depoimentos. O bom professor não pode desistir do aluno e tem que estimulá-lo a aprender, indicando que compreende subliminarmente o processo de aprendizagem como um tipo de socialização, cabendo aos adultos, no caso os professores, um papel esperado:

- (1) Não desiste do aluno. Aqui a gente tem muito isso. Às vezes por um aluno acaba que todos saem prejudicados. Já aconteceu isso na nossa sala. E ainda acontece.
- (2) Acho que é o professor que incentiva a gente (Debate Grupo Focal Ensino Médio, Cuiabá).

A autoridade é admitida quando vem relacionada ao saber ensinar. Os jovens insistem em ser respeitados, o que facilita a necessária interação entre professor e aluno, ponto básico para se manter o interesse na aula. Se o professor, quando ensina, pode e deve ser rigoroso para que os jovens estudem, os alunos devem *cobrar, ser exigentes*, como indicam os depoimentos abaixo:

(1) Eu acho que ele tem que cobrar a altura, a altura da aula dele. Se a aula dele for de uma boa qualidade, então cobre na sua altura. Acho que tem que exigir mesmo do aluno. Porque, por exemplo, quando você fica acuado, você se sente fragilizado, você vai procurar sintonizar em você e procurar melhora (Grupo Focal Ensino Médio, Salvador).

(2) Ela é uma ótima professora. O único problema dela é que ela entra na sala e quer que todo mundo aprenda. Ela não quer que ninguém fique de fora, quer que todo mundo participe. Ela quer que a gente aprenda e explique para ela o que aprendeu. Se você não souber explicar ela ensina de novo até que você aprenda, ela entra na sala para ensinar. É ela tem que fazer isso porque se você não aprender, quando chegar na universidade não tem como, porque já tem que saber. Muitos professores não cobram isso que é fundamental na formação universitária.

(3) E a professora é chata, ela tem o ponto de vista dela, é chata, mas ensina bem prepara a gente para o vestibular. A gente está acostumado com muita moleza e quando vem alguém mais rígido. Ela exige da gente, ela é uma professora que brinca com a gente, que fala sério. Eu acho que às vezes ela é muito dura e por nada bota para fora da sala. Não gosta quando a gente faz uma pergunta que ela não acha importante, ela ignora (Debate Grupo Focal Ensino Médio, Feira de Santana).

(4) A explicação dele é tipo muito boa. Fui aluna dele no primeiro ano. Assim a prova dele é gigantesca quatro páginas, mas todo mundo achava chato agora tira nota baixa. Eu via que aquilo o que ele passou pra mim tinha sete questões. A aula dele é ótima (Grupo Focal Ensino Médio, Belém).

Insiste-se que o ponto central do argumento é o rigor do professor ao ensinar bem e ser exigente e ajudar os alunos: *Um empurrãozinho no aluno para ele tentar entender, ter curiosidade no assunto e ela explicar bem*. Mas há os que criticam também quando consideram que há muita exigência:

Ela se enturma com a gente, ela quer que a gente seja além que a gente pode ser, tipo a gente está no ensino médio, primeiro ano, ela quer que a gente faça coisas impossíveis que não estão no esquema. Mas ela quer o melhor da gente. Mas só que ela te exige muito, muito mesmo e ela tem que ir com mais calma, que ninguém é Super Homem aqui. É o primeiro ano da gente nessa escola então a gente não sabe como são as coisas, estamos aprendendo agora e ela quer que a gente faça uma coisa que o pessoal do segundo e do terceiro ano já faz e a gente está aprendendo isso agora (Grupo Focal Ensino Médio, Salvador).

Apesar de críticas a vários professores, os alunos reconhecem que muito do que pensam e sabem devem a eles. Há falas em que aparece com muita força a importância do saber e o prazer de bem aprender, independente da maneira de se comportar do professor com os alunos: *Eu tinha um professor de biologia que era cruel, se você não prestasse atenção na aula ele descascava você na frente de todo mundo, ele era duro, mas tudo o que sei agradeço a ele, eu aprendi realmente.*

Há controvérsias entre os alunos quanto a tipos de interação e se faz diferença entre brincar, dar aula e fazer *show*. Um professor pode ser admirado por conhecer os alunos pelo nome, ser divertido durante as aulas, mas ter seu comportamento criticado por outros. O interessante dos depoimentos que se seguem é ressaltar como, em uma mesma sala de aula, as percepções sobre o mesmo professor podem ser divergentes:

- (1) Um bom professor chega e cumprimenta: oi galera, tudo bem.
- (2) Chama você pelo seu nome.
- (3) Que não seja como o professor de história que só faz brincar.
- (4) Mas, a gente sabe a diferença entre a hora de brincadeira e a hora séria, ele sabe a hora de brincar, ele explica 1º e explica muito bem. Eu faço o maior elogio para ele porque acho que ele é o melhor professor que eu já tive.
- (5) É aquela situação, ele não dá aula, ele dá *show* (Debate Grupo focal Ensino Médio, Ananindeua).

Quando não existe interação, o processo de ensino-aprendizagem não acontece. Não se aprende sentado em uma cadeira e *escrevendo, escrevendo, escrevendo*. Os debates, as trocas de ideias e discordâncias são fundamentais. Há aulas que são proveitosas e outras que inibem as perguntas:

E o ponto bom, por exemplo, a professora X interage bastante com a gente bastante. O que ela explica a gente pega na hora, porque ela conversa, ao mesmo tempo ela foge um pouco do assunto, mas envolvendo o assunto ao mesmo tempo, conversando, brincando. E assim ela faz a gente gostar bastante. Já a aula de Y é bem diferente. É uma coisa que a gente tem medo de perguntar para levar um.... A gente nem pergunta porque a gente fica com medo (Grupo Focal Ensino Médio, Cuiabá).

O ser divertido, saber brincar, *saber ensinar com diversão; brincar com estudo*; são características essenciais, já que há professores que não têm paciência e estão sempre estressados:

- (1) Exatamente diversão, eu acho que é um professor divertido.

(2) Professor que brinca. Ele brinca, mas tem estudo. Incrível como quem tem estudo incentiva.

(3) Aprende na brincadeira.

(4) Então é aquele professor que sabe. Aquele professor que entrou na sala falando e que não tem paciência é aquele professor que veio aqui já mal humorado. Mas aquele professor que chega contigo tudo bem? E aí me conta - pergunta: tu entendeu? Não. Ele torna a falar de novo. Tu entendeu?

(5) O professor eu acho que tem que ter paciência. Tem que entrosar bem com o aluno. Ele tem que saber dar o assunto.

(6) A gente tem que entender também que as condições de vida do professor não é nada legal, fica estressado, por isso que às vezes ele trata a gente mal – do stress (Debate Grupo Focal Ensino Médio, Pará).

Assim, há muita expectativa não somente com a relação que estabelecem com o professor, a confiança que depositam nesses adultos, como também a crença de que esses possam vir a mudar suas vidas. Apesar das críticas encontradas na seção anterior, é paradigmática a frase de um aluno de Volta Redonda, que coloca suas expectativas de futuro não somente no que pode oferecer a escola, mas naquilo que pode aprender quando tem um bom professor: *Todo bom profissional vem de um bom professor, se a gente não tiver um bom professor se aprende as coisas, se não tem aula a gente vai aprender o que?*

3.4.4 Considerações sobre as disciplinas

Os alunos afirmam que gostar ou não de uma disciplina tem relação com a atitude do professor, com a maneira que ensinam, com a compreensão do conteúdo e com a interação que possuem com os mesmos. Os alunos parecem gostar das mais variadas disciplinas e não daquelas consideradas mais *fáceis*, como se afirma no senso comum.

O conteúdo é importante e os mobiliza, principalmente se a aula é tida como interessante, com o uso de recursos didáticos criativos e interativos, como o depoimento a seguir de um jovem do EM: *Um professor amigo, ele passa vídeos na TV pelo Pen Drive, ele transmite o conteúdo não por aquele jeito mecânico, ele vai buscar outras fontes, então deixa a aula mais legal.*

O estabelecimento do diálogo entre o professor e os alunos, quando os alunos se sentem bem tratados, podem conversar, têm as suas dúvidas esclarecidas e não são obrigados a copiar, os aproxima da disciplina:

(1) O que ajuda bastante também é antes de começar a aula primeiro ele, pra tratar melhor os alunos – tem uma conversa antes de aplicar o assunto. Os mais elogiados aqui, que são a de inglês

e a de história. Eles chegam na sala procuram saber como que a gente tá e aí conversa sobre outras matérias um pouco pra ver se a gente relaciona com alguns assuntos e explicam melhor pra gente. Perguntam se tem alguma dúvida alguma coisa. Fala sobre alguns problemas da direção. Os problemas que está havendo decorre delas mesmos. A gente não escreve nada em história. Nada. Nada. Nada. A gente consegue apreender tudo sem copiar. Só ela ensinando. Só falando. Só palestra (Grupo Focal Ensino Médio Salvador).

(2) A professora não é das mais legais, mas sempre soube explicar bem. Eu gosto da matéria dela. Ela faz coisas diferentes.

(3) Pela matéria, que a gente gosta.

(4) Pela matéria.

(5) Eu acho que depende do professor pra matéria ser melhor.

(6) Depende muito do professor por que às vezes até quando o professor não é bom você não consegue apreender. Quando o professor assim é aquela pessoa chata. O professor não gosta, te trata mal e é estúpido com você. Você vai se sentir mal, você não vai querer estudar. É difícil assim.

(7) Por causa dos professores.

(8) Por causa dos professores.

(9) É pelos professores.

(10) Pelos professores (Debate Grupo Focal Ensino Médio, Ponta Grossa).

O que os alunos chamam de método para aprender está associado ao método de ensinar do professor.

Ano passado mesmo eu não gostava de química. Ano passado, nem no primeiro ano. Este ano é perfeito. (...) Ano passado eu mudei de escola na verdade e quando eu entrei lá, eu cheguei aqui com um método, aí eu mudei e lá tinha outro método. Eu odiei química. Mas eu voltei para cá este ano e percebi muita diferença. Eu não gosto literalmente de química, mas o meu professor ele tem um método de dar a aula (Grupo Focal Ensino Médio, Cuiabá).

Mas é principalmente o professor que marca uma grande diferença, mostrando que eles gostam ou não de uma matéria tendo como referência um professor: *Eu acho que depende do professor pra matéria ser melhor*. O que é reiterado por um diálogo em um grupo focal:

(1) Por causa dos professores.

- (2) Por causa dos professores.
- (3) É pelos professores.
- (4) Pelos professores.
- (5) Quando o professor é bom vale a pena você estudar, você consegue aprender com ele falando de 1ª.
- (6) Você se interessa de verdade pelo que ele está falando.
- (7) Tanto você se interessa pela matéria por causa do professor como às vezes você não gosta da matéria por causa do professor (Debate Grupo Focal Ensino Médio, Rondonópolis).

Essa referência ao professor também é evidenciada nos grupos focais da EJA e do PJU. Como uma estudante do EJA afirma: *O professor faz muita diferença*. Essa relação inclui os incentivos para assimilação de determinado conteúdo, pelo comprometimento profissional, pelo incentivo e apoio ao aluno, modificando o interesse por uma disciplina da qual, a princípio, o aluno não gostava.

- (1) Inglês e matemática.
- (2) Inglês é bacana demais. Mas, a gente não tem como pensar no inglês sem pensar no X (*nome do professor*).
- (3) O X (*nome do professor*) é 10 (Debate Grupo Focal EJA, Rio de Janeiro).
- (4) Eu passei a gostar de fazer cálculo de matemática, de física, tudo com ele. Ele me ajudou, me auxiliava e eu comecei a gostar (Grupo Focal EJA, Curitiba).

A identificação da disciplina passa pelo reconhecimento do bom professor e do trabalho desenvolvido por ele, pela didática utilizada, pelos estímulos dados aos alunos, bem como pela paciência para explicar, ao tirar dúvidas quando necessário. É destacada também a forma como os professores cobram o conteúdo passado e como interagem com os alunos no dia a dia da sala de aula.

- (1) Português, a professora dá muita atenção, porque também a professora conversa com a gente. Interage... brinca mais, não é aquela professora que vai e coloca a matéria no quadro e pronto como a professora de matemática (Grupo Focal EJA, Cuiabá).
- (2) Português, porque acho bacana a matéria não é? E a professora tem paciência. Ela explica quantas vezes a gente precisar. Ela explica gostoso, sabe? Dá mais interesse de aprender (Grupo Focal EJA, Ananinduea).

(3) Matemática. Acho que é por causa do professor, ele é um bom professor. Ele facilita o contato, a explicação. Ele é super calmo, ele te explica mil vezes até aprender. Se você não está entendendo, ele senta, ele ensina, explica. Aluno por aluno. É, quantas vezes você precisar ele explicar, ele explica (Grupo Focal EJA, Cuiabá).

(4) Matemática que a gente não gostava, a gente passou a gostar, aprender a gostar, então ela passou para a gente que a matemática não é um bicho de sete cabeças que a gente achava, então é por isso que a gente se identificou (Grupo Focal PJU, Volta Redonda).

Além de escolherem as matérias de que mais gostam em função de um professor, esse deve ter uma série de atributos, como saber explicar bem: *Eu acho que é assim, para a gente gostar da disciplina depende muito do professor, um professor que explica bem a gente acaba gostando. Eu acho que a melhor matéria desse ano é física. O professor passa a matéria, mas ele explica pra você. Se você não entender ele explica. E não é a mesma coisa toda aula.*

Assim, uma disciplina que é considerada *chata* pode até se tornar interessante, pela forma com que é explicada, de acordo com o depoimento de dois alunos do EM: *A matéria é até chata, é muita coisa, mas pelo jeito dela explicar a gente acaba gostando; o jeito dela dar aula acaba ficando interessante. No ano passado a minha matéria preferida era História, o professor explicava bem e eu gostava da matéria. Aí chega aqui é outro professor, outra adaptação, eu não estou gostando da aula de História.*

Ademais da necessidade que os professores ensinem bem, o diálogo com os alunos faz com que aprendam melhor e que se sintam mais próximos da matéria, como sinalizam jovens do EM: *A gente tem um diálogo com esses professores, nessas matérias específicas, eles têm um diálogo, eles gostam de conversar, trocar uma ideia com a gente. A gente não escolhe pela matéria. A matéria, todas para a gente, é igual. Mas como o professor interage com a gente, como ele propõe o tema é divertido.*

Reiteram que professores que sabem ensinar e que aceitam dialogar, fazem com que suas matérias sejam escolhidas como as preferidas. Note-se que um tipo de interação entre professores e alunos, segundo estes, é fazer trânsitos entre temas da disciplina e outros de seu interesse, como questões da escola - e que em tal interação se sintam sujeitos -, pois, mais que ensinar com textos, o diálogo deve ser estimulado, assegurando a participação, o que implica, inclusive, em provocar críticas e debates:

(1) Redação mais por causa da professora, acho que a melhor professora daqui é ela.

(2) Ela ensinou muita coisa assim que a gente vê, olha no meu caso muita coisa que ela ensinou no início de ano que foi para o ENEM e a de português que é a professora ideal, ela explica muito bem para a gente, entendeu? É uma das melhores professoras.

(3) E ela aceita críticas, ela fala quando eu estiver errada vocês podem me criticar que eu vou aceitar.

(4) Ela gosta de se envolver como se ela fosse uma das alunas e ela explica muito bem o que ela falou, olhe isso aqui vocês tem que entender às vezes vocês não interessam em prestar atenção, mas é uma coisa que vocês vão precisar muito.

(5) Se tiver uma dúvida aí você pergunta e ela responde e te da força (Debate Grupo Focal Ensino Médio, Belém).

Neste sentido, sugerem que professores que interagem de forma constante, que têm como método o diálogo, a conversa com os alunos, ensinam mais ou mais atraem os estudantes para os temas curriculares:

(1) De filosofia. Uma aula ele só interagia com os alunos. A outra ele dava matéria, então assim eu gostava muito dele. Às vezes eu vejo ele e converso com ele. A professora desse ano ela passa muita matéria, mas muitas vezes ela tem que interagir com o aluno por causa da matéria. Então por isso que eu gosto da matéria, assim porque sociologia muitas vezes tem que interagir também. Esse ano nem tanto, mas eu tinha uma professora que eu interagia muito com ela também (Grupo Focal Ensino Médio, Ponta Grossa).

(2) Ele gosta de se integrar com a gente, e faz a gente se divertir na aula dele.

(3) Ele torna a aula uma brincadeira (Debate Grupo focal Ensino Médio, Rio de Janeiro).

Há algumas disciplinas que são modeladas por uma lógica mais abstrata, trabalhando com conceitos e exigindo uma base de conhecimento que não faz parte do universo dos jovens, em especial jovens que lidam, em suas comunidades e famílias, com questões concretas, do dia a dia, que exigem aterrissagem rápida. Muitas são as queixas em relação à forma como são dadas, por exemplo, as aulas de filosofia: *O professor de filosofia, a explicação dele é muito difícil de entender, ele está explicando e para, pensa, fica dois segundos fora do ar, parece perdido.*

A interação professor e alunos surge do parâmetro de comparações entre disciplinas: *A gente não escolhe pela matéria. A matéria todas para a gente é igual. Mas como o professor interage com a gente, como ele propõe o tema é divertido. Artes como ele falou, mas não é porque ela passa pouca matéria, porque a gente interage com ela. Ela mesmo ensinou a gente a pintar.*

Os professores com a linguagem próxima dos jovens mais os sensibiliza e estimula em relação às disciplinas, como mostram os depoimentos seguintes:

(1) Professor legal que dava aula de história. Ele era um professor legal interagia com a turma, dava a aula dele e fazia com que todo mundo entendesse e na prova todo mundo fosse bem.

(2) Você aprendia o que ele falava (Debate Grupo Focal Ensino Médio, Ponta Grossa).

- (3) Os professores são maneiros, eles são jovens e interagem com a gente.
- (4) Na idade, eles sabem explicar a matéria de acordo com a nossa linguagem, eles falam igual a gente, aí fica mais fácil (Debate Grupo Focal Ensino Médio, Rio de Janeiro).
- (5) História e inglês. Eles são legais. A aula se torna legal. Quando ele atrasa faz sempre alguma brincadeira com a gente na sala, tipo uma aula mais descontraída.
- (6) Gosto mais de história porque a professora ajuda [risos]. Porque eu acho muito legal (Debate Grupo Focal Ensino Médio, Salvador).

Outro aspecto apresentado para o maior interesse dos jovens, especificamente da EJA e do PJU, passa pelo reconhecimento da utilidade dos conhecimentos aprendidos para uso em sua vida cotidiana. Observa-se que a atribuição da utilidade dos conteúdos não exclui a relação com o professor, por ser a pessoa que proporciona tal aprendizado.

- (1) A professora de sociologia, ela é a única que manda ler. Incentiva a gente, ela traz livro para a gente ler, tudo que ela acha interessante, ela incentiva a gente ler. É ela incentiva a leitura (Grupo Focal EJA, Belém).
- (2) Matemática, porque falou em conta, falou em dinheiro. Acho que vai servir mais para mim (Grupo Focal PJU, Feira de Santana).
- (3) A gente pensava que a matemática era aquele bicho de sete cabeças de somar, a professora falou que não é. Ela procura um modo mais fácil. Ela dá exemplos reais do dia a dia. É bem mais fácil (Grupo Focal PJU, Volta Redonda).

Neste sentido, alguns jovens costumam comparar os professores com base nos conhecimentos que foram adquiridos. É mais valorizado quem proporciona o aprendizado de aspectos antes desconhecidos pelos jovens.

A X (*nome do professor*) era a poderosa. Não era tão boa quanto a Y (*nome do professor*). Por que dentro de um mês que ela entrou a gente já terminou todo um capítulo. Ela ensina muita coisa que a gente não sabia com a professora X (*nome do professor*) (Grupo Focal PJU, Rio de Janeiro).

Um dos jovens expõe que essa identificação com as matérias é atravessada por questões de gênero, ao considerar as relações estabelecidas com professores do gênero masculino, por exemplo, em geral de ciências exatas e da natureza.

Eu sou mais próximo de ciências da natureza e de matemática, não porque são homens, mas por que parece bem com o mundo. As mulheres são meio assim, mas são legais também. A gente

consegue acompanhar. Eu consigo entender melhor, porque eles explicam mais. É assim (Grupo Focal PJU, Rondonópolis).

Ainda que não seja a tendência dominante, há alunos que gostam da disciplina independentemente do professor: *Eu gosto bastante das exatas, gosto de filosofia e sociologia. São matérias que muitas vezes o professor pode não ser muito bom, mas ainda assim você tem ele, tem que interagir com você.*

A identificação de uma disciplina com um professor, via composição de figuras-moldes que se admira, tem o risco da fragilidade da construção de vocações ou de racionalizações para a escolha de disciplinas queridas e não apreciadas. Contudo, não haveria propriamente determinismos: se o professor “guru” influencia alguns, não necessariamente desencoraja outros, sendo, portanto, complexos os caminhos para eleição de matérias preferidas, assim como as interferências em suas futuras carreiras:

(1) Eu gosto de sociologia por incrível que pareça, mas com a professora desse ano eu até me desestimulei, eu até pensava em fazer ciências sociais no ano passado e desisti.

(2) Eu quero falar, quanto a professora de sociologia. Posso até não ter atentado ao fato dela ter chamado o aluno de idiota, mas ela é uma ótima professora, dá todo o conteúdo, é extremamente organizada e ela se preocupa com a gente, ela conhece as características de cada aluno.

(3) Ela fala uma coisa e quer que a gente coloque na prova exatamente o que ela falou. Isso não faz sentido nenhum na área dela, sociologia tem a ver com características pessoais, pontos de vista diferentes.

(4) O que eu penso é que os professores são muito bons, muitos deles são pós-graduados, têm boa formação, o que acontece é que nesse ano não sei se sentem desestimulados, mas eles têm faltado bastante (Debate Grupo Focal Ensino Médio, Rio de Janeiro).

Quando os jovens não se sentem vistos pelos professores e nem seu esforço para estar em sala é valorizado, compromete-se a relação entre eles e, consequentemente, o interesse e o aprendizado da matéria.

O diálogo abaixo é emblemático da tônica indicada nesta seção, análise sobre orientações para as disciplinas, o porquê de se gostar mais de umas do que de outras, qual seja, o lugar do professor. Atente que um dos participantes do diálogo seguinte indica que gosta de matemática por sua linguagem, os números, ou seja, o construto da matéria em si. O que fica evidente é que a apresentação da disciplina, como indica o termo, pede disciplinar o conhecimento, aliando a forma de dar aula e a interação com a exposição de conteúdo:

(1) Gosto de Inglês, porque a aula é divertida.

(2) Matemática. Porque gosto de número.

(3) Eu gosto de Ciências por causa do professor que estava aqui. Ciências da Natureza. Se você não entendeu ele vai à sua mesa e explica. Ou explica para todo mundo. Ele não deixa ser uma matéria chata (Debate Grupo Focal PJU, Curitiba).

3.4.5 Relações com a direção

As percepções dos alunos sobre as equipes de direção de suas escolas são múltiplas e, por vezes, contraditórias. Mesmo assim, na maior parte das falas, os estudantes do EM e do PJU revelam que as relações com a direção não são harmoniosas, nem agradáveis. No entanto, há vários diretores que são avaliados de forma positiva pelo seu *cuidado com a escola e com o aluno*.

A gestão é tida como *legal* com os alunos quando estabelece espaços de diálogos e busca entender seus problemas. Para alguns jovens do PJU, por exemplo, *não tem o que falar da direção, pois são queridos, conversam e tomam cafezinho*.

Argumentos semelhantes são levantados pelos estudantes do EM, ao avaliarem positivamente as gestões das suas escolas, quando se referem ao cuidado da escola e dos alunos, e também quando estão disponíveis para as demandas deles: *O diretor tudo o que a gente precisa ele está aí, sempre corre atrás. Ele que está correndo atrás da reforma. Ele é um diretor bom, conversa com os que bagunçam. Eu tive um problema, as minhas notas não apareciam no site, eu fui e falei com ela, falou que iam mandar um e-mail, para entrar depois de um tempo que ia aparecer e apareceu mesmo*. Ouvem os alunos: *Aqui os alunos se chegarem na diretora sobre o que eles querem eles vão te ouvir. Ela é amigável e querida*. O saber dialogar e entender problemas dos alunos também foi destacado:

(1) Ela não é aquele tipo de diretora que vem para brigar, ela vem para falar o que a gente deve fazer e o que não deve. Por exemplo, a gente está mexendo no celular e a professora fala e a gente continua a professora fala com a diretora que chama a gente para ir lá e lá ela conversa com a gente.

(2) Outra coisa, a gente (dois alunos) mora muito longe e vem a pé então a gente chega atrasado, 1 hora e 5 minutos a gente chega e a entrada é 1 hora, conversamos com ela e ela deixa a gente entrar (Debate Grupo Focal Ensino Médio, Rondonópolis).

(3) A gestão é uma gestão legal com os alunos. Pelo menos no meu ponto de vista. Tem muitas escolas em Rondonópolis que você vai falar com a direção, eles são grossos com você. Aqui não, quando eu entrei eu apaixonei realmente por todos aqui da escola, pela direção mesmo. Por atender os alunos. Eles vão lá, buscam, atendem. Eu gosto do pessoal daqui (Grupo Focal Ensino Médio, Rondonópolis).

No entanto, a maioria dos depoimentos é muito crítica e a linha divisória entre uma *boa* e uma *péssima* direção é tênue, pois a interpretação do desrespeito pela autoridade e a posse do poder também o é. Como desenvolvido anteriormente, à rigidez podem ser atribuídos aspectos de justiça ou de injustiça. Grosserias, ofensas, humilhações e constrangimento são interpretados pelos alunos como motivos para que a direção seja considerada ruim e, como consequência, que a escola seja pensada como ruim: *A diretora é muito ignorante, ela sempre dá uma resposta, tem sempre uma resposta na ponta da língua. Você*

fica toda sem graça, se eu pergunto uma coisa e ela me responde assim, eu viro as costas e saio andando, não falo nada porque acho que é falta de respeito.

Quando os diretores são considerados autoritários, estariam, para os alunos, se esquecendo da finalidade da escola e a quem ela se destina: *A escola é para gente, não é para eles. Eu tenho que pegar um trabalho, ela falou 'não vai para sua sala agora', eu falei, 'mas eu tenho que pegar o trabalho', ela falou 'não interessa vai para sua sala, se você tirar nota vermelha, sinto muito'.* O autoritarismo também é avaliado de forma negativa pela maioria dos alunos do PJU, o que, para muitos, implica numa relação de desconfiança para com a direção da escola.

Alguns diretores são reconhecidos por apresentarem atitudes agressivas: *Ele não responde, dá as costas* e referências como: *A Rainha da cocada preta; ignorante, não sabe ouvir, não sabe conversar, sarcástica, grossa, irônica, ignorante, rígida.* Esses são adjetivos reiterados por jovens de diversos municípios.

Esse autoritarismo se faz presente também nas demonstrações de exigências ao cumprimento das regras da escola, principalmente com relação ao horário. As cobranças são feitas normalmente por gritos, acompanhadas, em alguns momentos, por insultos, *nos tratando com ignorância.* Como dizem jovens do PJU: *O recreio acaba e a gente sabe que a gente tem que vir para sala e ela fica gritando com a gente. A gente comendo e ela fala vamos embora, apressando para comer rápido.*

Alguns diretores são mal avaliados por não atenderem os alunos e não escutá-los: *Quando a pessoas tem que lidar com outras pessoas ela tem que ter um mínimo de decência e educação. Agora a gente chega lá: "eu quero um atestado", "porque você quer um atestado da escola volta a semana que vem cinco horas da tarde".* Há queixas também relacionadas à falta de comunicação entre a gestão e os alunos, comprometendo a organização da escola e o cumprimento das atividades dos alunos, que muitas vezes se sentem desorientados.

Essa é a questão da organização que quando for organizado tudo acontece conforme foi organizado, né? Quando a aula é desorganizada acontece tipo momentâneo, acontece na hora, você se vira na hora, no momento. Para você ter uma ideia a escola não informa os alunos o que tem que fazer, o que deixa de fazer, é os alunos que tem que se virar para descobrir o que tem o que vai fazer (Grupo Focal Ensino Médio, Ponta Grossa).

A não compreensão da realidade dos jovens e a imposição para mudar a maneira deles serem também são percebidas pelos entrevistados de forma negativa: *A diretora quer mudar o nosso jeito.* Essa falta de compreensão também é abordada em um grupo focal do PJU, embora os motivos sejam diferentes. Atribuem a falta de habilidade da direção em lidar com eles, por estarem os diretores acostumados a se relacionarem com crianças na escola.

(1) Ela fica no pé da gente, aonde a gente vai, ela vai atrás da gente, não deixa a gente ficar no intervalo até a hora que tem ficar. Fica chato uma diretora assim.

(2) Tem razão. Porque aqui não tem nenhuma criança. Sabe que vem para estudar e não para

brincar. Ela lida com criança de dia e ela acha que todos os comportamentos são iguais (Debate Grupo Focal PJU, Rio de Janeiro).

De uma forma também específica, alguns jovens do PJU frisam que são tratados de forma diferente dos demais alunos da escola, já que o Programa possui um desenho diferente de outros existentes, exigindo uma flexibilização por parte dos gestores. Os diretores exercem a autoridade com o autoritarismo, essa flexibilidade não é praticada:

Eu acho assim que a gente é muito chamado atenção, muitas vezes, eu uso saia, mas ela não usa, ela vem com bermuda e recebe uma certa piadinha porque é do Projovem. Ah, eu estou cansada do Projovem. O Projovem tem que vir assim e não é assim, os direitos são para todo mundo. A gente entende que têm regras, mas as reclamações só vem para nós, a direção só vem reclamar para a gente (Grupo Focal PJU, Feira de Santana).

Há alunos que acham que são considerados como *rebeldes*: *Aluno bom é aquele que não fala nada, não protesta*. Outra queixa ressaltada é a ausência da direção e o *distanciamento*. Não são raros os relatos sobre a ausência e a pouca ou inexistente comunicação entre esses dois atores escolares - muitos alunos sequer conhecem o representante da direção da escola:

(1) A gente nem vê quase a diretora.

(2) Mesmo porque a eleição para diretora eles não procuram falar com os alunos, é mais entre eles é tipo uma panelinha.

(3) Para dizer a verdade a gente nem conhece a diretora no colégio, eu fui conhecer essa diretora ontem (Debate Grupo Focal Ensino Médio, Belém).

(4) Também o diretor nunca está aqui, às vezes precisa resolver alguma coisa que precisa dele e ele não está e também nunca tem ninguém responsável que fique no lugar dele e uma secretária que fica se você pergunta alguma coisa ela não sabe responder e o local dela ficar é ali, mas ela nunca está (Grupo Focal Ensino Médio, Volta Redonda).

(5) No máximo oi, tchau.

(6) Ela veio uma vez aqui falar com a gente foi quando ela veio explicar sobre o Saeb.

(7) Quando a diretora está aqui ela resolve os problemas, mas é muito difícil ela está aqui.

(8) A gente nem vê a cara da diretora (Debate Grupo Focal Ensino Médio, Rio de Janeiro).

(9) A diretora não vem muito, só vem à noite.

(10) A diretora só vem em dia de festa.

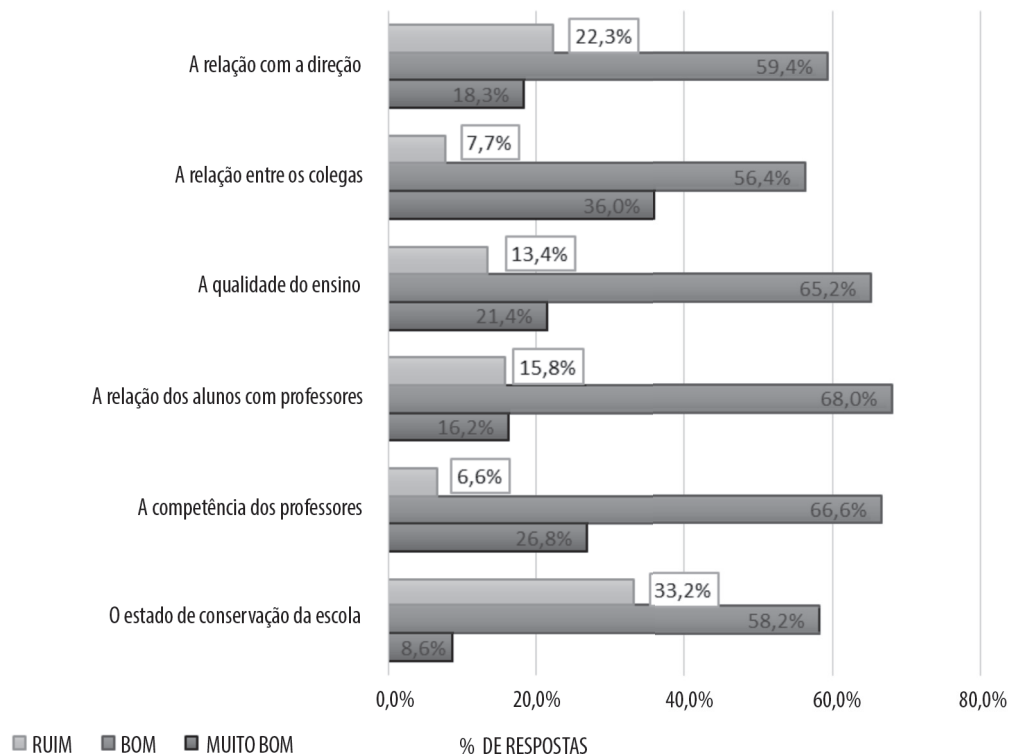
- (11) A diretora da escola daqui, eu até quis falar sobre isso com ela mas até hoje ninguém conhece quem é a diretora.
- (12) É verdade, ninguém conhece.
- (13) Eu não conheço, já vi. Mas ela não fala com os alunos.
- (14) Ela não vai nas salas.
- (15) Só uma vez no ano que ela vem (Debate Grupo Focal Ensino Médio, Feira de Santana).
- (16) A gente fala com a direção, por causa de um professor que ele não dava aula. A verdade é essa, ele não dava aula. Não ensinava nada. E a gente ia sempre procurar. Normalmente ele nunca tava (Grupo Focal Ensino Médio, Salvador).
- (17) A direção fica meio afastada. A diretora meio afastada dos alunos porque quando trocou a direção, a vice-diretora saiu de sala em sala e se apresentou, a diretora nem deu as caras, nem conheci a diretora (Grupo Focal Ensino Médio, Feira de Santana).
- (18) Primeiramente é raro você encontrar o diretor na escola, tem o dia certo, ele está em tal dia, e assim, não tem muita participação dele na escola, às vezes a gente tem que correr atrás dele (Grupo Focal Ensino Médio, Cuiabá).

Em Ananindeua, houve um caso específico em que foi feita a denúncia de que há, em uma escola, um diretor que favorece uma das alunas: *Ele namora uma das alunas aqui da escola, eu acho que isso não pode porque, como diretor ele tem poder de favorecer a ela; e já é conhecido por dar em cima de algumas alunas. Na mesma escola, há denúncias de falta de segurança: A direção não faz nada, já aconteceu várias coisas aqui, arrombaram o muro para roubar a gente aqui dentro.*

Em suma, o que se verifica, em muitas das relações estabelecidas entre alunos e diretores, é exatamente a não relação. O relacionamento entre esses atores é essencialmente marcado pelo distanciamento, sobretudo quando se considera que há casos em que os alunos nunca tiveram qualquer contato com a direção, bem como pelas críticas às formas de relação e ao exercício de poder. Nota-se a tendência à ausência, ao não atendimento de demandas, à indisponibilidade, ao autoritarismo e à falta de diálogo.

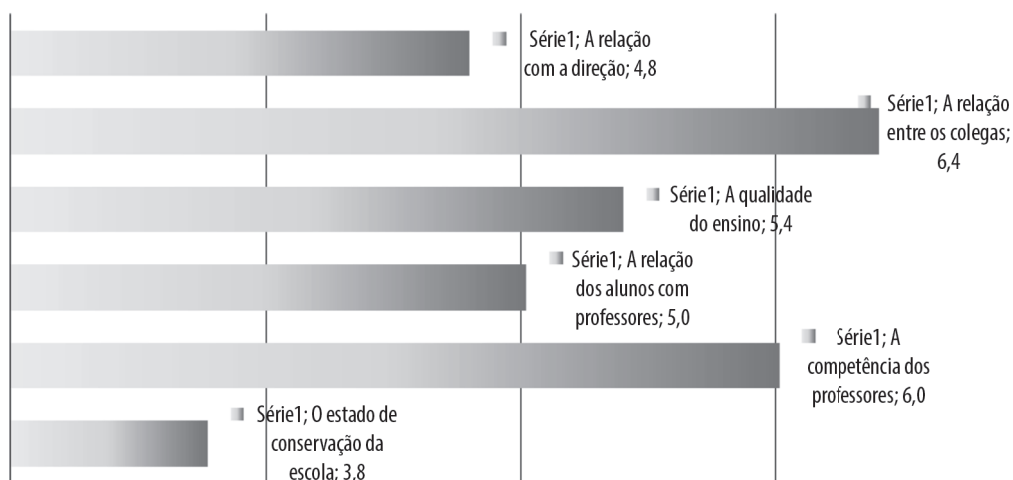
Os gráficos seguintes sumarizam em expressões quantitativas de algumas dimensões analisadas neste subcapítulo. São construídos com base no *survey*, quando se registra a percepção dos alunos a respeito de aspectos da escola que lhes foram apresentados via questionários estruturados. Note-se que o quesito pior avaliado foi o estado de conservação das escolas (tópico a ser mais explorado em outro subcapítulo) e, em segundo lugar, a relação dos alunos com a direção, o que está de acordo com o que foi realçado pelos jovens na pesquisa qualitativa. Os melhores aspectos avaliados foram a relação com os colegas e a competência dos professores.

GRÁFICO 3.4.1 - Percepção sobre dimensões da escola pelos alunos, utilizando as categorias muito bom, bom ou ruim (%)



Fonte: Abramovay, Waiselfisz e Castro, Pesquisa Jovens de 15 a 29 anos - FLACSO e MEC, 2013.

GRÁFICO 3.4.2 - Ponderação dos aspectos da escola em escala 0 a 10 (Ruim=0; Bom= 5 e Muito bom=10)



Fonte: Abramovay, Waiselfisz e Castro, Pesquisa Jovens de 15 a 29 anos - FLACSO e MEC, 2013.

Insiste-se que depoimentos indicam que o estabelecimento das relações sociais e a construção de vínculos são questões fundamentais para o querer estar na escola. Têm-se debates e narrativas entusiasmadas sobre os tópicos deste subcapítulo nos grupos focais. Ainda que tal material siga a tendência quantificada nos gráficos, há sutis diferenças, indicando que nos grupos focais há mais espaço para qualificar e acentuar posições.

Assim, ressalta-se nas conversas que as relações com os colegas são apreciadas como importantes pelos alunos e, nos gráficos, é o fator melhor avaliado. Entre os alunos, há discursos sobre a possibilidade do desenvolvimento de relações com os colegas por meio da amizade e da confiança, mas também há os que destacam tensão e conflitos no cotidiano de suas relações.

Já quando o foco da análise são os professores, se, no plano extensivo, também tendem a ser positivas as relações professores e alunos, no campo discursivo, tais relações são idealizadas, consideradas importantes, mas, em muitos casos, há ácidas críticas. De fato, no plano das narrativas há uma diversidade de avaliações, possivelmente porque o contexto da escola e as diferentes modalidades de ensino influenciam para que se tenha um quadro diversificado em relação a tal tema no universo das narrativas. Mas, se há bons e maus professores no campo das relações com os alunos - e esses bem apreciam tal ponto como fator que lhes influencia sobre sua percepção da escola -, vale ressaltar que os jovens são bastante claros e objetivos na sua modelação sobre o que seria um bom professor, quando, além das relações, também analisam o método de ensino e a competência no domínio da matéria.

Como indica o Gráfico 3.4.2, a competência dos professores é apreciada. Com maior probabilidade, espera-se dos professores conhecimento, conteúdo e comunicação no ensinar; se acompanhados de respeito pelos alunos e autoridade sem autoritarismo, mais é apreciado.

Na relação com os professores, os jovens se veem e querem ser vistos como sujeitos ativos. Assim, quando não se sentem reconhecidos e valorizados, o aprendizado é comprometido.

A pesquisa embasa a hipótese de que um *bom professor* é aquele aberto ao diálogo, que compreende a realidade dos jovens, é sensível à diversidade e, uma singularidade, que principalmente saiba ensinar. Os achados indicam que o perfil do professor é fundamental para reter os alunos no espaço escolar.

3.5 Cultura juvenil

Neste subcapítulo discutimos distintos construtos de uma cultura juvenil que influencia a socialização e a sociabilidade dos jovens.

Resgatando debates do marco teórico, frisamos a propriedade desses conceitos para discutir cultura juvenil, entendendo-se socialização como “maneiras de aprendizado formal e informal, na adaptação e na percepção que o indivíduo contemporâneo passa a ter sobre o mundo e sobre ele mesmo” (SETTON, 2005, p. 346). Destaca-se, em sociabilidade, seu acento no lúdico e no sentido de autonomia nas relações sociais:

Como categoria sociológica, designo assim a sociabilidade como a forma lúdica de sociação. Sua relação com a sociação concreta, determinada pelo conteúdo, é semelhante à relação do trabalho de arte com a realidade” (SIMMEL, 1983, p. 169).

A escola *versus* a rua, tidos como lugares de socialização e sociabilidade, podem competir ou se complementar. Discute-se: perfil de gostos, hábitos e valores; representações quanto a vivências em espaços/tempos de lazer; lugar da Internet em suas vidas e o que consideram como atividades prazerosas. O imaginário político-cultural é acessado por exploração do que pensam sobre a sua geração e sobre o Brasil. Registram-se diversidades entre juventudes, comunalidades, mas também diferenças, em vários casos relacionadas a gênero, momento no ciclo de vida e modalidade de ensino em que se encontram. Nesse caso, como já se apresentou no sobre história de vida dos jovens, os alunos do EM, da EJA e do PJU, além de composição etária, têm trajetórias de classe singulares.

3.5.1 Escola x Rua, na cultura juvenil

A diversidade de fontes de socialização faz parte da vida contemporânea. É quando a escola pode se destacar por sua singularidade, pode competir com outras, pode ser considerada complementar ou mesmo ser superada, nas representações dos jovens.

Para identificar como os jovens configuram a relação entre fontes de conhecimento, foi perguntado, quando dos grupos focais, *onde mais aprendem, se na rua ou na escola*. A maioria implicitamente considera que há, de fato, diversos caminhos de aprendizagem, mas qualificam por comparações.

A escola, para muitos, é o local que são obrigados a frequentar. Lá aprendem conteúdo; a escola colabora para a organização de suas vidas, prepara para o mundo trabalho e é onde se convive com os colegas e se faz amigos.

Na rua, estratégias de sobrevivência são aprendidas, como respeitar o outro, dividir e conhecer melhor as pessoas: *Aprende-se o que é a vida*. Assim, considera-se que é na rua que se aprende a *sobreviver no mundo, muita prática, malandragem, a ficar esperto, a não confiar em todos*. A comparação com a escola se faz presente: *Tipo o jeito, sobre preconceito também, no meio da rua todo mundo se respeita às vezes mais do que na escola. Na escola a gente não se respeita e na rua se respeita. Na escola tem muita gente que nem se dá*. Ou, como sustenta outro jovem, é na rua que você aprende diversidade: *Você sai para rua você aprende a interagir com pessoas diferentes, conviver com pessoas diferentes*. Sugere-se que é na rua que se aprende a convivência, a ficar atento à alteridade, inclusive por temor às reações do outro, um tipo de sociabilidade que combina o lúdico à autonomia e às resistências: *Não é todo mundo que você pode chegar para cumprimentar e dar um tapinha, porque tem quem não goste desse tipo de brincadeira, então você aprende a respeitar as pessoas e ser respeitado por elas, na rua também você conhece muito mais gente*. Nesse espaço se aprende mais de filosofia, história é o que mais se aprende na rua.

A propriedade de combinação entre convivência com o diferente e o respeito à diversidade é tema recorrente na comparação entre escola e rua: *Na rua a gente aprende a*

compartilhar mais, a ser mais igual, não tem a hierarquia que tem na escola, todo mundo é do mesmo jeito, se trata com educação, aprende mais respeito entre a gente na rua.

Na escola o ensino é tido como *rápido*, possivelmente considerando-se que não se acentua a importância e a complexidade de certos temas, que serão melhor apreendidos pelo contato empírico. Os alunos indicam que temas como *presídios e violência, por exemplo*, não são conversados no espaço escolar.

Nos depoimentos, a importância da rua é ressaltada por ser identificada com experiência que consideram que tem *mais realidade*. Também é ressaltado o fato de que a escola se distancia de construções básicas para a aprendizagem, como a liberdade de testar escolhas. Mas se reconhece que são importantes os saberes formalizados em disciplinas, e não necessariamente por seu valor instrumental, como o de ter emprego, mas, pelo valor de colaborarem para cosmovisões que possam *levar para o resto da nossa vida*.

Contudo, apesar de tal avaliação sobre a importância do saber escolar, há, em suas narrativas, críticas duras ao fato de que é na rua e não na escola que viriam mais aprendendo, ainda que saberes diferentes:

(1) Na rua a gente aprende a ter experiência de vida, coisa que a gente não vai aprender na escola. Dentro da escola a gente aprende coisas mais voltadas para estudos científicos que é a língua portuguesa, biologia, literatura, essas coisas a gente tem que aprender aqui.

(2) Não, na rua a gente aprende o fato real, na rua a gente aprende o que está acontecendo e nas escolas as matérias que a gente vai levar para o resto da nossa vida.

(3) Na rua você aprende o que presta e o que não presta e na escola aprende o que presta.

(4) Eu aprendo mais na rua do que na escola.

(5) Aprendi mais na rua. Não é a mesma coisa, não tem nada a ver, na rua você está livre. A gente não pode fazer o que quiser aqui. Na rua pode falar o que quiser, zoar quem quiser. Pode brincar um com o outro e aqui neguinho não aceita. Aí quer jogar a cadeira no outro.

(6) É muita verdade, porque se você olhar para o ensino de antigamente, minha mãe parou na 5ª série e sabe muito mais que eu que estou no 1º ano. Aí você vai no meio da rua e aprende muito mais com as pessoas que estão na rua (Debate Grupo focal Ensino Médio, Rio de Janeiro).

Também entre alunos da EJA a questão-estímulo *tem gente que diz que na rua se aprende mais do que na escola* encontrou apoio entre alguns:

É eu também achei isso, acho que a ideia da frase para mim soa como assim: é na escola a gente aprende o teórico, na rua a gente aprende o prático, respeito é a sociologia, a filosofia você vê muita coisa na rua, muita coisa mesmo, eu acho que mais nisso na prática (Grupo Focal EJA, Curitiba).

Há muitas coisas que a escola não ensina e os alunos fazem uma diferença entre aprendizagem e conhecimento; aprende-se na rua, já que a escola não chega a ensinar: *Depende do conhecimento é como ela falou se aprende na escola agora as outras coisas que a escola normalmente não ensina se aprende na rua*. Resumindo: *Na escola que se aprende e na rua que se pratica*.

Na rua o método é reconhecidamente por ensaio e erro, o que não necessariamente é algo tranquilo, pois orienta-se por experiência mais do que por conceitos. A realidade da rua faz com que se *aprenda e muito, é onde se quebra a cara*, é lugar menos protegido e mais real do que a escola:

(1) Na rua, se aprende mais do que na escola. Eles falam, eles informam para você. Passa a informação do que aconteceu para você, no jornal a gente vê. Na rua é diferente, você presencia aquilo que aconteceu. Eu já vi um cara ser esfaqueado na minha frente. E eu tive que ajudar. Eu fiquei cheia de sangue, mas eu ajudei (Grupo Focal, Ensino Médio, Cuiabá).

(2) Aprender na rua não é sinônimo de aprender coisa boa ou ruim, pode ser bem os dois, aprender coisa boa e coisa ruim (Grupo Focal Ensino Médio, Belém).

(3) Praticamente a rua é um teste para nós (Grupo Focal Ensino Médio, Belém).

Alguns estudantes entrevistados da EJA afirmam que a escola e a rua proporcionam diferentes tipos de socialização. Reconhecem que o aprendizado da escola se refere à *questão de estudo, de aprendizagem mesmo*; é na rua que se aprende *sobre como é a vida lá fora*. *Depende, porque no colégio tem aquele foco, na rua você vai aprender diferente de um jeito que a vida vai lhe ensinar. Para a vida, assim na rua a gente aprende sim, a gente adquire experiência, boas e ruins*.

A rua é também analisada de forma negativa, já que é o local onde se a descobre o que é violência, crime, roubar, traficar:

Eu acho que na escola é bem melhor do que ficar na rua. Porque na rua a gente só vai aprender, muitas vezes só o que não presta. A gente fala assim, você não aprende na escola e em casa, vai aprender na rua, então a rua, o mundo vai ensinar de outro jeito, sempre do jeito errado. O que acontece é que muitas pessoas caem no crime, nas drogas. A gente teve uma palestra em um teatro falando sobre isso (Grupo Focal Ensino Médio, Rondonópolis).

Alguns jovens da EJA se alinham também nas comparações escola x rua, tendendo a mais valorizar escola, pois consideram que *na escola aprendem coisas positivas e na rua coisas mais negativas*. Estudantes do PJU afirmam a complementaridade do aprendizado adquirido na rua e na escola, em que *aprendem a ser cidadão*. Ressaltam, com isso, a importância das relações sociais, *para não acabar formando um caráter de violência*.

Para alguns jovens do EM, a escola não corresponde às suas expectativas, não lhes proporciona novas formas de aprender: *Os alunos gostam de coisas novas e a escola não lhes dá*. Ela não diversifica e não sabe ensinar aos alunos *coisas que chamam a atenção*. O

que se aprende na escola pode ser considerado sem valor nenhum: *Muitos falam assim: o que eu aprendo na escola não vai me servir para nada.*

Para outros, a escola pode ser desinteressante e, no entanto, ensina, organiza a vida para enfrentar a realidade, funciona como incentivo, prepara para o mundo do trabalho: *A escola é mais um meio para ajudar, um incentivo e uma forma de preparar você para o trabalho, mas não para vida acho que para vida você vai se preparar sozinho. As coisas são bem diferentes na escola, muito diferentes, na rua a gente aprende a lidar com o mundo, na escola a gente aprende o que a gente precisa para viver lá fora.*

A rua é um local de prazer, de diversão, de modelagem de autonomia, ou seja, de sociabilidade, mas é na escola que se vai aprender o que será significativo para o futuro: *Eu acho assim, na rua você aprende só o que você gosta. Só se divertir, se divertir. Aqui você vai aprender coisas que você vai levar para o resto da sua vida. A pessoa não presta atenção nisso agora.* Alguns jovens da EJA expressam que *na rua se coloca em prática o que aprende na escola.* Defendem a propriedade da escola: *Acho que se na rua aprendesse mais do que na escola não precisaria ter escola então para que ter escola se a gente aprende mais na rua do que na escola.*

Ressaltam ainda os perigos da rua, como drogas e bebidas, destacando a importância de sua maturidade para tal raciocínio, pois é preciso *saber o que se quer* na rua, para ponderar como agir frente aos atrativos com os quais irão se deparar na rua: *Aqui você vem e fica certo tempo igual a nós, chega lá na rua tem muita coisa que te oferecem, drogas, que te oferece para vender, bebida, nós maiores que já sabemos o que queremos dá até para falar não, mas e os menores que não sabem.*

Há ainda alguns depoimentos dos jovens da EJA, que acreditam que o maior aprendizado que uma pessoa tem é pela base familiar. Para eles, *a educação vem de casa e a escola complementa* esse aprendizado. Negam, com isso, que podem aprender algo na rua, a ponto de sugerirem a mudança da afirmação proposta pelas facilitadoras do grupo. Expressam concepções deterministas, defendem que *se não tiver uma base familiar a pessoa vem para o colégio e não vai aprender nada* ou *se está torto não vai endireitar, educação vem de casa a escola não educa ninguém a escola só complementa o que vem de casa.*

Considera-se que a escola pode e deve ser um local onde se aprende, que muito depende do professor e que as questões relacionadas à vida e ao mundo poderiam ser mais ensinadas:

Concordo em partes. A semana passada o professor de Geografia, conversou com a gente, aí ele estava explicando que o nosso modelo de ensino é muito antigo, é jesuíta. Aí ele falou que a gente devia aprender outras coisas, por isso que a gente gosta da aula dele, que a aula dele é uma geografia diferente. Aí eu fiquei pensando nisso, falei “nossa, aprende na escola, mas o que a gente aprende não é o que a gente devia aprender mesmo, sobre o mundo, sobre a vida que a gente vai ter, e a gente aprende da vida na rua e não dentro da escola” (Grupo Focal Ensino Médio, Rondonópolis).

Já para outros, os significados do conhecimento escolar são modelados pelos alunos e cada um absorve o que mais tem interesse:

(1) Você não vai esperar que seu professor vai chegar para você e vai explicar tudo o que você vai ter que aprender para a sua vida. Isso é só a base para a sua vida inteira. Para você querer aprender mais, para você poder buscar o que você realmente quer para a sua vida.

(2) Tem pessoas que gostam realmente e tem pessoas que não gostam. Não querem mesmo. Existem pessoas que gostam, mas estão lá e vamos, tal. E tem gente que não gosta e não vai querer aprender (Debate Grupo Focal Ensino Médio, Cuiabá).

O ensino é valorizado por muitos, que ressaltam o reconhecimento da família àqueles que se destacam. Também sublinham o sentido dialógico do conhecimento, cabendo aos jovens dar sentido de aprendizagem ao que é recebido na escola e ser capaz de múltiplas atividades, sem prejudicar aquele processo:

É assim, o que você aprende na escola, tem pessoas que, meus parentes mesmo, a gente está reunido lá, batendo papo. De repente, eles pedem para eu explicar o que na escola foi falado. Eles me acham inteligente. Eu gosto de estudar. É que eu estudo de uma forma diferente de todos, não sou sistemática, às vezes o que está falando eu estou no celular, mas eu estou aprendendo. E às vezes não escrevendo, só ouvindo o que você está falando, eu vou entender. Cada um tem uma forma de entender a explicação (Grupo Focal Ensino Médio, Cuiabá).

Em algumas narrativas, observa-se o reconhecimento do nexos entre aprendizagem e exercício profissional, valorizando a tradução para sua cotidianidade do que lhes é passado:

(1) Por exemplo, na aula de química a gente estava trabalhando as funções químicas. Explicou e tal toda a parte do formol. E eu trabalho em um salão de beleza. Uma vez chegou uma cliente reclamando do produto que tem formol. Ela: - “Não, eu preciso que você usa isso porque não tem formol”. Eu falei: - “Ter, tem, só que a quantidade é pequena, qualquer produto que você pegar vai ter formol, só que ele vai servir para conservação do produto, se não tiver formol no produto em três dias ele vai estragar”. E eu tinha a base que eu aprendi na escola de falar para ela o que é a verdade sobre aquilo (Grupo Focal Ensino Médio, Cuiabá).

(2) Matemática sempre que eu for fazer uma compra, eu vou fazer uma conta e vou ver se eu vou comprar ou não, se está ao meu alcance ou não. Português é a nossa língua, então tudo quanto é tipo de escola pelo menos tem um pouco, nada é em vão (Grupo Focal Ensino Médio, Rondonópolis).

São diferentes as posições dos vários alunos, em uma discussão de grupo, sobre a importância da escola. Para alguns, o que aprendem é fundamental, podem colocar em prática e citam concretamente algumas disciplinas como Matemática, Geografia, Português, História e Conhecimentos Gerais, disciplinas que são tidas como importantes. Mas, para outros, a escola simplesmente não serve, o que não é objeto de mais elaboração:

(1) Diretamente a maior parte do que a gente aprende aqui está lá, você vai fazer um cálculo, você precisa do que você aprendeu na escola.

(2) Sabe o que eu acho legal assim, eu estou trabalhando na área de administração né? E muitas coisas que eu aprendi no colégio eu achava que nunca vou ver na minha vida, eu estou vendo agora no meu trabalho lá. Eu acho assim bem bacana, que nem eu falei Artes e Português, é uma coisa que eu me identifico mais, são matérias que eu pretendo futuramente investir. Eu acho bacana, que eu estou fazendo um curso de Administração, e trabalhando em escritório de administração, mas coisas que eu aprendi na escola eu estou praticando lá, eu estou achando massa.

(3) Mas vamos supor que você vai viajar você vai usar um pouco de geografia, mesmo que você não queira você vai usar. Se você souber um pouquinho de geografia se você souber você vai localizar mais fácil, é só você pensar nas coisas básicas que você usa que você sabe.

(4) A grande maioria não *serve*

(5) A Maioria.

(6) Não completamente, em parte.

(7) Mas algum dia você vai usar, é a base.

(8) Tipo Matemática se você decidir fazer Arquitetura, fazer uma engenharia você vai precisar e é coisa que você não vai conseguir fazer sem isso e se você não usar não vai dar certo, tem coisas que a gente precisa saber, são básicas mesmo e depois tem taxas e juros que a gente usa no dia a dia mesmo, eu acho que gente tem que saber, isso é básico.

(9) Conhecimentos gerais.

(10) História e Geografia são as mais importantes na minha opinião.

(11) A Linguagem também é interessante, porque aí a gente entende o mundo de certa forma.

(12) Também conviver com as pessoas (Debate Grupo Focal Ensino Médio, Curitiba).

Em outras localidades, a importância das disciplinas, tanto para o dia a dia quanto para o futuro, é também sublinhada:

Eu acho que o que a gente aprende na escola, a gente vai usar sim tudo. A gente não pode dizer 'ah eu estou aprendendo uma coisa que eu não vou nem usar', a gente não pode falar isso futuramente, que a gente não sabe, mas a gente vai usar nem que seja o exemplo da matemática. O professor se formou em geografia, mas eu acho que a matemática é essencial para o dia a dia, no cotidiano, por exemplo, em contas é dinheiro, banco essas coisas. Então é essencial, por exemplo, português saber não só escrever o português, mas também assim falar, da forma correta, de se comunicar enfim, redação, por exemplo, uma pessoa que não sabe uma redação como que ela vai ficar, por exemplo, para escrever uma carta, um e-mail. Precisa aprender a fazer a se envolver

com o mercado de trabalho, eu acho que a gente aprende na escola eu acho que a gente vai usar sim futuramente (Grupo Focal Ensino Médio, Ananindeua).

Ao serem indagados sobre o que *acham que a escola lhes ensina e que tem sido importantes para vocês*, a maioria dos jovens da EJA também responde associando às disciplinas. A disciplina de Português é valorizada pela exigência da escrita no cotidiano; o Inglês, pela exigência do mercado de trabalho; e a Matemática, pelo emprego de algumas fórmulas e cálculos, e principalmente relacionada ao desempenho do trabalho:

Principalmente português, português é o essencial. Matemática depois que inventaram a calculadora a pessoa deixa de lado matemática. O português sim porque tem um uso direto. Se você faz um documento, não precisa fazer uma redação, mas vai mandar uma carta, mandar um ofício, um documento para alguém um e-mail, então o português, português influencia no mercado de trabalho. Pede muito do inglês também (Grupo Focal EJA, Curitiba).

Em outra escola, a convivência com os colegas é tida como algo que permanece, o que é mais destacado que o próprio ensino. Para outros alunos, dependendo do que se vai escolher no futuro, as disciplinas são úteis e fundamentais:

(1) Aprender a conviver com as pessoas, porque as matérias a gente vai esquecer ou vamos lembrar depois, mas convivência e aprender a lidar com as pessoas isso fica. O valor das pessoas. É tem muita coisa, muita matéria que você aprende que você não vai usar para nada.

(2) Depende da profissão que você vai escolher se você for fazer engenharia mecânica, por exemplo, é claro que tudo que aprendeu de matemática vai ser necessário.

(3) Tudo que você aprendeu na escola vai servir de alguma forma para alguma coisa na sua vida.

(4) Muita coisa que se aprende na sala você aplica na sua vida. E a pessoa que não tem convívio vira um bicho e é na escola que você aprende a conviver com as pessoas, com as diferenças, você tem essa primeira experiência de viver em sociedade na escola (Debate Grupo Focal Ensino Médio, Curitiba).

A escola como lugar de sociabilidade, de prazer pelas relações com os pares, é bem apreciada e tal qualificação, sublinhada: *e na escola também você tem esse tipo de relacionamento com seus amigos então é conhecimento e também troca de informações*.

Sobre as relações interpessoais, alguns estudantes evidenciam que é no espaço escolar que *se aprende a se relacionar com outras pessoas, aceitar as diferenças, conhecer novas pessoas, associando também a convivência na escola com o mundo do trabalho*. Afirmam, assim, que na escola aprendem *a respeitar o próximo*:

(1) O relacionamento das pessoas também porque nós chegamos tímidos aqui na escola, não conversamos com ninguém daí lá fora isso vai poder atrapalhar, serviço, na vida profissional

também, porque nós não aceitamos as diferenças no caso assim, nós só queremos ver o mundo de nós, não aceita a diferença dos outros e não procura se enturmar, não procura se juntar, conhecer pessoas novas, a escola já faz com que nós se unimos mais, comece a conversar, descontraí, sentir também (Grupo Focal EJA, Ponta Grossa).

(2) A gente aprende a ser cidadão, desde pequeno quando uma criança joga um papel no chão e a professora fala que não pode já estar formando o caráter daquela criança na escola. O professor tem que tratar bem o aluno e o aluno tratar bem o professor para quando a gente chegar em casa tratar bem os nossos pais, para não acabar formando um caráter de violência como ele falou que tinha na escola onde ele estudava, aconteceu isso também com o meu marido que parou de estudar na 4ª série porque a escola tinha muita violência (Grupo Focal PJU, Feira de Santana).

É nesse ambiente que pode se dar uma mudança de atitude, contribuindo para perspectivas mais democráticas, questionando preconceitos: *Na sala de aula tem o que eu aprendi bastante, quando cheguei aqui eu era bem, nossa era tudo diferente eu não gostava, eu era bem, como posso dizer, de uma certa forma era racista.*

O espaço escolar contribui para que se aprenda *o respeito ao próximo*, a diversidade: *Você tem que saber conviver com quem está do seu lado. Não é exatamente só aprender matemática e química, mas a se relacionar com os outros. Aprende a convivência na sociedade. Além das matérias eu aprendo sobre a sociedade, a minha maneira de ser, a minha maneira de pensar essa escola me influencia muito, é isso aí.* Note-se que as narrativas, de alguma forma, questionam a dicotomia rígida entre escola e rua quanto às oportunidades de relacionamento, convivência e aprendizagem sobre diferenças e alteridade.

Mas muitos traçam uma rígida separação entre vida e escola, depreciando essa última como fonte de múltiplos saberes e em, alguns casos, até por seu eixo de ensino de disciplinas: *Serve só para o conhecimento porque para outras coisas na escola eu não venho aprender nada; serve para ganhar o diploma; é só para passar de ano mesmo.*

A diversidade de perspectivas entre as representações sobre escola e o conhecimento chama atenção. Como se registra acima, muitos jovens valorizam várias disciplinas, como a Matemática, por sua instrumentalidade; já outros destacam algumas disciplinas como secundárias, por exemplo: *Matemática e Física. Lá fora nenhum serviço pede isso, pelo menos não estão pedindo é você saber ler e mexer com o computador, é isso que eles estão pedindo. Eu acho que uma coisa são as aulas de cálculo. Eu acho muito difícil de eu usar na minha vida.*

Outro grupo focal também discorre sobre as disciplinas que consideram inúteis: *Quem vai se formar tem coisa que não serve, por exemplo, física pra nada. Se não for um físico você não vai usar. Algumas coisas de matemática você nunca vai usar. Somar, dividir, multiplicar, diminuir, a única coisa que você usa no dia a dia.*

É corrente, ainda que não única, uma visão utilitária do saber que não necessariamente corresponde à demanda contemporânea, tanto no mundo do trabalho como em termos de sociabilidade existencial. De fato, defendem que muito do que aprendem não tem sentido e, dando como exemplo *o português*, porque *não se vai utilizar as regras aprendidas.* Fica

a indagação se tal construção social sobre um conhecimento básico para a vida, para a formação da subjetividade, a razão e a comunicação não teria a ver com a forma como o português seria ensinado, quando os alunos não fazem nexos entre regras de gramática e o saber escrever, falar e usar a língua. Tema para outras pesquisas.

Vários jovens se referem à utilidade do ensino profissionalizante, comparando com cursos que fazem em outro período no SENAI. Outros também, decolando possivelmente de exposições em outros ambientes, reclamam da falta de algumas disciplinas ou abordagens, como de política e religião:

Não seria mais fácil pra gente um curso técnico, ajuda muito mais do que eu aprendo aqui na escola, principalmente curso de inglês, porque inglês eu faço fora daqui. Porque lá o primeiro semestre eu aprendi muito mais e além do que eu aprendi a minha vida toda de inglês da escola. No curso técnico também aprendi assim tudo aquilo que vou usar. É claro partindo dos princípios básicos que a gente aprendeu no colégio, mas é quase nada daquilo que a gente aprendeu aqui na sala de aula. Vou usar na vida real – tipo trabalho mesmo. Em nenhum momento eles conversam com a gente sobre um tema que eu achava que seria principal, que seria política. Eles não falam sobre política nem sobre religião. Muitos poucos professores falam sobre religião a não ser o de filosofia, mas só o de filosofia que abrange um pouco mais de religião. Seriam uns temas que seria mais útil pra ser abordado em sala de aula do que qual é a distância entre o Sol e a Terra. [Risos] (Grupo Focal Ensino Médio, Salvador).

A escola não discute temas emergentes, importantes para os jovens, em especial, nestes tempos, como a questão da droga: *Eu acho que a escola deveria se envolver mais com a vida do aluno, tipo eles falam que é o aluno mexendo com droga, mas eles não passam nada sobre isso, eles não falam nada mais sobre isso e vocês não querem que a pessoa se envolva.* Temas relacionados a sexualidade também são marginalizados.

Alguns questionam que se avalie conhecimentos escolares pelo uso imediato e observam que há que ampliar o horizonte, considerando o futuro: *Pode ser que não esteja servindo agora, mas lá na frente com certeza vai servir.* Para outros, a escola não tem possibilidade de atender a todas as demandas e aqueles que querem aprender, devem fazê-lo por conta própria: *Eu procuro pesquisar e aprender em casa, porque o colégio não vai passar esse conteúdo.*

Muitos não gostariam de estar na escola: *Eu sinceramente não, eu nem sinto vontade de vir para a escola, já que é um espaço que somente se dá disciplinas e que, muitas vezes, aprendem mais sozinhos: Eu acho que essa questão de educação e saber como sobreviver e saber falar e saber como lidar eu acho que a gente aprende mais com a gente mesmo do que com a escola.*

São poucos os alunos que dizem gostar de ler e, quando citam a leitura, foi sempre alguém de fora da escola que os introduziu à leitura: *Eu aprendi a gostar de literatura em casa, não foi na escola, porque minha prima trouxe e eu comecei a ler para ver se eu conseguia ir até o fim, acabei gostando porque era um romance, então comecei a ler. Eu também comecei a ler por iniciativa minha mesmo porque eu gosto de livro de autoajuda. Comecei a ler como refúgio, estava passando por um problema pessoal, aí estava na internet lendo Facebook, estava vendo a capa do livro e comecei a ler.*

As representações sobre o conhecimento adquirido na escola variam por diferenças nas construções sociais, por formas de passar disciplinas e pelas próprias escolas. Assim, como se registrou antes, alguns consideram que faltam debates políticos na escola que ajudem a compreender fenômenos sociais contemporâneos, já outros ressaltam que é por meio das reflexões de um professor, como, por exemplo, o de Sociologia, que mais elaboram um pensamento crítico sobre o que leem nos jornais:

- (1) Ajuda [o que se aprende na escola] também a entender a realidade atual, com disciplinas como a sociologia, que discutiu com eles a greve. Na matéria de Sociologia que você leva para fora sobre as greves você entende porque eles estavam fazendo porque eles pintaram a estatua dos bandeirantes.
- (2) Você vê no jornal. A gente sabe de tudo que acontece porque eles fazem protesto porque tudo que está acontecendo no Brasil acontece de um lado diferente do lado que a gente vê no jornal.
- (3) Eles não colocam no jornal eles não colocam o porquê eles estão fazendo aquilo.
- (4) Eles colocaram no jornal que era vândalo e não era vândalo o cara era professor se eu não me engano (Debate Grupo Focal Ensino Médio, Ponta Grossa).

Outros destacam o valor do que recebem no ensino médio para que continuem sua trajetória acadêmica, para o ENEM ou vestibular ou para tirar uma nota mínima e fazer com que a escola seja bem classificada no SAEB: *A gente aprende que tem que tirar 5 para passar. Eles falam para estudar para o Saeb para a escola tirar uma escola boa e a gente não.*

3.5.2 Gostos, Hábitos e Valores

Todos os jovens gostam de sair, ir a shoppings, festas, baladas, escutar música de muitos gêneros diferentes. A igreja aparece como uma forma de diversão, não contraditória com outras formas de entretenimento. Contudo, o gostar não necessariamente se materializa em diversão ou lazer, devido à falta de tempo, às condições econômicas e, em especial no caso das jovens e mães, à carga com cuidados no plano doméstico ou à dupla jornada de trabalho. Note-se que, mesmo em cidades com praia, são pouquíssimos os que frequentam esse espaço; a leitura não é considerada uma forma de passatempo, ou algo que aflore como tal nos grupos focais, quando se lhes propõe conversar sobre gostos e formas de passar o *tempo livre*, o que, reiteramos, para muitos é uma utopia.

Adiantamos que o próprio conceito de lazer e gostos tem formulações diferenciadas no vocabulário dos jovens e dos pesquisadores, tanto que muitos dos quesitos sobre tal tema que se lhes apresentam no questionário, não são espontaneamente citados nas entrevistas.

Para todos os grupos de jovens, a Internet, especificamente o *Facebook*, foi mencionado como o principal divertimento, assim como um instrumento de aprendizagem, que dá sentido de pertencimento por meio das redes e possibilita a troca de ideias.

A seguir, o material quantitativo e o qualitativo é organizado para melhor detalhar tipos de preferências e sentidos da tecnologia em suas práticas de vida.

3.5.2.1 O que dá prazer

Os jovens, tanto do ensino médio como da EJA e do PJU, em suas falas, apresentam uma gama variada de predileções sobre o que gostam de fazer fora da escola, que incorpora ir a shoppings, a shows, a baladas, tocar instrumentos, a ir a pizzarias, ao cinema, à igreja, jogar bola, mas, principalmente, ficar na Internet e mais especificamente no *Facebook*.

No campo da perfilhação quantitativa, foram propostos 16 quesitos para identificar escolhas quanto a tipos de gostos e preferências. Para cada um deles, o aluno tinha que responder do que mais gosta e do que menos gosta, por uma escala de 1 a 10 pontos, sendo o valor 1 para o que menos gosta e 10 para o que mais gosta.

Para o conjunto da amostra, vemos que se destaca *ouvir música* em primeiro lugar, entre atividades preferidas (nota 8,6), tema que espontaneamente também se destaca nas conversas.

A Tabela 3.5.1 seguinte, desagrega o elenco de atividades, segundo tipo de modalidade de ensino em que estão os jovens da amostra.

TABELA 3.5.1 - O que os jovens, segundo a modalidade de ensino, mais gostam e menos gostam de fazer (nota de 1 a 10, sendo 1 não gosta e 10 gosta muito)

Tipos de atividades avaliadas	EJA	EM	PJU	Total
Ouvir música	8,1	8,8	8,0	8,6
Estudar	7,9	7,2	8,4	7,4
Praticar esportes	7,4	7,4	7,1	7,3
Ir ao shopping	6,5	7,3	6,4	7,1
Ficar no computador	6,0	7,4	5,9	7,0
Fazer cursos	7,3	6,9	7,5	7,0
Ver televisão	6,5	6,9	6,9	6,8
Ver filmes em vídeo/DVD	6,3	7,0	6,4	6,8
Ir ao cinema	5,8	7,1	5,5	6,8
Ler livros / revistas / jornais	6,4	6,0	6,6	6,1
Ir a atividades religiosas	6,4	5,9	6,6	6,1
Ficar pela rua com amigos	3,8	5,7	3,4	5,1
Tocar algum instrumento	4,2	4,6	3,9	4,5
Ir a museus/exposições/concertos	4,7	4,5	5,0	4,5
Ir ao teatro	4,1	4,4	4,1	4,4
Ficar sem fazer nada	3,2	4,5	3,1	4,1

Fonte: Abramovay, Waiselfisz e Castro, Pesquisa Jovens de 15 a 29 anos - FLACSO e MEC, 2013.

Analisando, segundo modalidade de ensino, não se observam diferenças expressivas, apesar de que algumas podem ser apontadas.

Atividades típicas de lazer, como *ir ao cinema* (7,1), *ir ao shopping* (7,3), *ouvir música* (8,8) e *ficar no computador* (7,4) são mais valoradas pelos alunos do EM, em contraposição

aos alunos EJA e PJU, que têm maior propensão que esses para *estudar* (7,9 e 8,4, respectivamente). Esses também dão nota acima de 7 a *ouvir música* (8,1 e 8,0), forma de lazer que mais se associa aos jovens ou é por eles destacada também no plano da pesquisa qualitativa.

A desagregação por sexo (Tabela 3.5.2) não indica grandes diferenças. A divisão sexual de prazer se reafirma: *praticar esportes* é mais apreciada pelos homens (8,4) que pelas mulheres (6,5), assim como *ficar pela rua com amigos* – os jovens a classificam com a nota 5,6 e as jovens mulheres, 4,8. Já *ler livros, revistas e jornais* recebe a cotação de 6,7 entre as jovens, enquanto entre os jovens, 5,4.

TABELA 3.5.2 - O que os jovens, por sexo, mais gostam e menos gostam de fazer (nota de 1 a 10, sendo 1 não gosta e 10 gosta muito)

Tipos de atividades avaliadas	Fem.	Masc.	Total
Ouvir música	8,6	8,6	8,6
Praticar esportes	6,5	8,4	7,4
Estudar	7,6	7,2	7,4
Ir ao shopping	7,2	6,9	7,1
Ficar no computador	6,9	7,2	7,0
Fazer cursos	7,2	6,8	7,0
Ver televisão	6,9	6,8	6,8
Ver filmes em vídeo/DVD	6,7	6,9	6,8
Ir ao cinema	6,8	6,8	6,8
Ler livros/revistas/jornais	6,7	5,4	6,1
Ir a atividades religiosas	6,3	5,7	6,0
Ficar pela rua com amigos	4,8	5,6	5,2
Tocar algum instrumento	4,1	5,0	4,5
Ir a museus/exposições/concertos	4,7	4,3	4,5
Ir ao teatro	4,7	4,0	4,4
Ficar sem fazer nada	4,1	4,2	4,2

Fonte: Abramovay, Waiselfisz e Castro, Pesquisa Jovens de 15 a 29 anos - FLACSO e MEC, 2013.

Nas narrativas que afloram por debates nos grupos focais, considerando a proposta da pesquisa de que os jovens falassem do que mais gostam de fazer para se divertir, o *shopping* é mencionado com frequência no EM: *Dia de sábado eu limpo a minha casa e de domingo eu saio, vou na casa da minha sogra, vou para o parque, vou para o shopping*. Já entre os da EJA e do PJU, ir ao shopping, ao cinema e a lanchonetes são atividades pouco referidas.

Os estudantes da EJA e do PJU se dividem entre *gostar de ir a festas e não gostar*. Normalmente ato de ir a festas está atrelado ao sair com amigos e consumir bebidas alcoólicas, bem como ao gostar de dançar. Em Cuiabá e Belém, essa opção de lazer é frequentemente

destacada como forma de diversão: *No final de semana, nem todos, às vezes eu vou dançar um reggae e um sertanejo com amigos às vezes uma festa na orla.*

Os shows e as baladas aparecem em relatos de jovens de todos os municípios, sendo que muitos esclarecem que tais alternativas de diversão têm a vantagem, em muitos casos, de serem gratuitas: *Eu vou em shows desses que não são pagos.* Já viajar só apareceu em poucos grupos focais.

Como já nos referimos, escutar música conta quase com a unanimidade de menções. Os estilos de música de que mais gostam são: charme, MPB, reggae, forró, funk, pagode, rock, música eletrônica; não foram encontradas diferenças regionais. A maioria diz ser eclética, mas alguns não apreciam determinados estilos: *Olha eu gosto de música clássica, hip hop, jazz, só não gosto de coisa que grita demais, eu odeio barulho.*

O cinema é opção para poucos, o que está de acordo com as análises extensivas anteriores: *Eu vou ao cinema só uma vez por ano.* Namorar, sair com o/a namorado/a aparece espontaneamente nos grupos focais de vários lugares; ir à igreja ou à missa também foi uma declaração feita com frequência, como uma opção de lazer, o que é exemplificado por um depoimento de jovens do EM: *Por eu ser adventista passo mais o sábado na igreja e de vez em quando ou tem passeio da igreja que é no domingo que é o único dia que dá para sair ou então a gente vem para a praça, ver atividade. Em Ananindeua meu final de semana é basicamente igreja.* Com outras palavras, reafirmam tal prática os jovens da EJA:

(1) A maioria de nós somos evangélicas, então aqui em Volta Redonda não proporciona muita festa evangélica. É mais festa com bebida, coisas que a gente não se identifica, então a gente fica mais em casa, só entre a gente mesmo (Grupo Focal EJA, Volta Redonda).

(2) Quando eu estou em casa e não tem nada para fazer, eu vou ler uma Bíblia também, para distrair a mente, essas coisas a gente tem que ser humilde (Grupo Focal EJA, Feira de Santana).

A frequência à igreja aparece também como uma opção de lazer entre os alunos do PJU, tanto para passear com a família como para ir sozinho, de vez em quando: *Eu vou para a igreja, não todos os dias, mas eu gosto de ir para a igreja. Eu gosto de sair com a minha família – shopping essas coisas, pizzaria, ir na igreja gosto. Tem que ir pelo menos uma vez no ano.*

Para alguns estudantes não há propriamente escolhas e, sim, combinações de atividades. Assim, podem ir à igreja, a shows; jogar futebol, passear; eu frequento academia e de sábado célula da igreja à tarde, à noite tem culto e domingo também, então o final de semana é mais voltado para a igreja.

Mesmo em localidades aclamadas por suas praias, o hábito de frequentá-las não é comum às práticas dos jovens desta pesquisa. Poucos estudantes do EM do Rio de Janeiro e de Salvador afirmaram que a praia é um local de diversão. Segundo um aluno da EJA: *Eu vou em todo lugar, o único lugar que não vou é a praia.*

Alguns ponderam que não necessariamente o que fazem nos finais de semana é diversão: *Acho meio chato, mas enfim final de semana eu fico em casa*. Atividades que são apreciadas por outros: *gosto de estar com a família; no final de semana é junto da família*. De fato, muitos ressaltam que gostam de ficar em casa com parentes ou ir à casa deles, assim como de frequentar festas de família, um costume daqueles que dizem *serem mais família*. Isso se destaca no depoimento a seguir: *Eu sou mais família, gosto de estar mais com minha família, sempre tem almoço na casa de alguém da família e aí a gente fica mais família*.

Outras alternativas aparecem em algumas localidades, tal como receber amigos em casa ou ir à casa deles:

(1) Eu sou uma pessoa ligada em filme e cada sexta-feira tem cineminha na casa de cada adolescente, aí vai todo mundo e cada um leva uma coisa, pipoca, guaraná, se for na minha casa a mãe pede pizza, aí a gente se reúne (Grupo Focal Ensino Médio, Rio de Janeiro).

(2) Amanhã a gente vai fazer um churrasco na casa de um amigo e aí cada um vai levar uma coisa, aí a gente põe um som lá (Grupo Focal Ensino Médio, Rio de Janeiro).

(3) Fico em casa conversando com os amigos. Na verdade contato físico, até que ultimamente eu ando bem, eu ando saindo bastante, vendo um cinema, na casa de um amigo, faço alguma coisa (Grupo Focal Ensino Médio, Curitiba).

É bem cotado ir à casa de amigos: *Vai também uns nas casas dos outros; vou para a casa das amigas jogar conversa fora*. Os alunos saem também muito com amigos e colegas para *beber, dançar* e passear, *porque aqui todo mundo mora perto, só têm dois que moram mais longe, mas mesmo assim a gente convida e também vai na casa deles; ando de bicicleta, jogo bola, participo em um grupo de dança gaúcha como em Ponta Grossa são outras das opções de diversão*.

Também entre os jovens da EJA, ficar em casa ou ir à casa dos amigos é um tipo de entretenimento destacado, para conversarem, beberem, jogarem videogame ou cartas: *Vou para a casa das amigas jogar conversa fora. Eu sou mais de jogar vídeo game, de vez em quando jogo bola com os colegas, vou ao cinema*. A leitura é pouco citada como diversão.

Praticar algum tipo de esporte somente surge como tema quando os jovens se referem ao futebol ou a *jogar bola*, entre os do EM. Entre os da EJA, distintas modalidades de esporte são mencionadas além do futebol, como o karatê, andar de *skate*, aeróbica e dança. Observa-se que a escolha dessas atividades implica em abdicar de outras: *Uma coisa que eu gosto é de esportes. Então eu deixo de ir para uma festa*.

Há jovens, principalmente em Belém, que afirmam participar de alguns projetos sociais no campo de esportes:

(1) Tem Programa Pro Paz, mas a gente não participa.

(2) Já participei. É na periferia.

(3) É um programa que incentiva fazer esportes. É legal (Debate Grupo Focal Ensino Médio, Belém).

Em que pese a pouca diferenciação de formas de circulação e de buscas por lazer, destaca-se que a menção a apelar para bebidas alcoólicas é mais comum entre os jovens da EJA, possivelmente por serem mais velhos: *Eu viajo e vou encher a cara. Eu vou passear pra casa das minhas colegas e umas bebidinhas, que eu também não sou santa.*

São também os da EJA que relatam que permanecem em casa por causa do desemprego, já que, na maioria das vezes, o lazer está associado a espaços de consumo e ao fato de poderem ser consumidores. Assim, aqueles que estão desempregados, além de excluídos do mundo do trabalho, também o são de outros espaços sociais, pela falta de dinheiro:

Eu sou igual a elas só em casa, porque não estou trabalhando e não tenho dinheiro, é sempre bom sair com dinheiro porque a gente não sabe o que vai acontecer. Eu posso sair só com o dinheiro da passagem porque eu não bebo, para mim não tem problema nenhum, mas mesmo assim, eu como estou correndo atrás de trabalho está bravo (Grupo Focal EJA, Rio de Janeiro).

Em contraposição, alguns que trabalham justificam não terem tempo para usufruírem de diversão, em função do cansaço ou por não se sentirem motivados a saírem de casa.

(1) Eu fico em casa porque todo dia é a mesma rotina, de final de semana. Estou exausta não só pelo cansaço, mas fazer a mesma coisa todo dia, todo dia dá até desânimo de sair de casa, aí eu acabo ficando em casa (Grupo Focal EJA, Rondonópolis).

(2) Eu trabalho, não tenho nem tempo de me divertir (Grupo Focal EJA, Rio de Janeiro).

(3) Agora estou sem tempo. Finais de semana para mim é descanso e um baralho com os amigos, um burquinho é bom (Grupo Focal EJA, Salvador).

De forma mais frequente do que nos outros grupos, os do PJU ponderaram que não saem em muitos finais de semana pelo cansaço associado ao trabalho: *Tem final de semana que eu fico em casa se estou muito cansado, tem final de semana que às vezes eu saio. No final de semana estou tão cansada daquela rotina que eu fico em casa mesmo ou vou para casa da minha mãe. Final de semana, se a semana não foi cansativa, eu caio na gandaia.*

Há também jovens da EJA que exprimem o medo de saírem de casa ou de frequentarem determinados espaços de lazer por causa da violência, com receio de serem assaltados: *Você não pode ficar muito tempo (no cais) se não é roubado.* Também entre os do PJU a relação entre diversão e violência é destacada, o que condiciona a escolha do local para onde se vai: *Lugar que não tenha complicação para voltar para casa. Vou para Copacabana no quiosque tomar um refrigerante e depois eu meto o pé.*

No Rio de Janeiro, enquanto alguns falam sobre benefícios que algumas comunidades tiveram com as Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs), podendo se divertir nas praças, outros expressam indignação ao controle do Estado nas comunidades pacificadas

com relação à permissão do som dos eventos nos finais de semana, regulamentada de forma arbitrária:

(1) A gente estava comentando na Praça do conhecimento. Ficou bem legal, as crianças se divertem bastante no final de semana, tem curso, tem o cinema. Mas tem muitas comunidades que tem UPP que não tem nada.

(2) E aqui na praça também, às vezes eles colocam uma caixa de som. Mas quando a UPP deixa. Deixa quando eles querem. E quando deixam dão horário para terminar. E eles ficam em cima também. Quando eles deixam tem regra do som parar às duas horas, e quando eles não estão a fim de deixar eles não deixam. O palco é montado e eles vão lá e mandam desmontar e tirar tudo. Não sei, não sei o que se passa pela cabeça deles, sei lá, não sei por que não. Porque eles deixam uma semana e na outra eles não deixam, não sei porquê (Debate Grupo Focal EJA, Rio de Janeiro).

Foi observada a influência de algumas características regionais para a delimitação das escolhas de lazer. Em Mato Grosso, por exemplo, alguns mencionam *ir a cachoeira* e outros desejam *um rio bom para tomar banho*. *Uma cachoeira que nem agora no final de semana sábado domingo fui numa fazenda de uns conhecidos da gente: cachoeira, pescando, tomar banho. A gente volta bem relaxado*. Já no Pará, alguns depoimentos remetem ao uso do espaço público de praças das cidades e da orla de Belém como opções de ficarem com os amigos.

Há, ainda, alguns que, ao falarem sobre o que costumam fazer fora da escola, expressam críticas às suas cidades, pelas poucas opções e espaços disponíveis e pela falta de conservação dos equipamentos urbanos.

(1) Aqui é uma cidade que não tem muito que fazer, aqui não tem muito lazer, aqui não tem muito lugar para você jogar um futebol.

(2) Eu gosto de sair com as minhas amigas, é como eles falaram não tem lazer aqui, final de semana tem o cais, mas está tudo destruído (Debate Grupo Focal, EJA, Rondonópolis).

(3) Volta Redonda para os jovens não tem muita a oferecer. É só cinema e shopping (Grupo Focal EJA, Volta Redonda).

Por sua vez, os jovens do PJU, de modo geral, ao responderem sobre o que gostam de fazer quando estão fora da escola e/ou nos finais de semana, apresentam maior preocupação com os cuidados dos filhos e da casa. Muitos, inclusive, demonstram a necessidade de conciliar esse cuidado com o trabalho e com outras opções de lazer, como jogar e passear com amigos ou familiares:

(1) Eu fico no sobe e desce levo minhas crianças para escola, volto para casa, vou buscar na escola volto para casa, tomo banho venho para escola, levo eles para escolinha e passa o dia (Grupo Focal PJU, Volta Redonda).

(2) Eu fico em casa mesmo, cuidando da casa, do marido, dos filhos (Grupo Focal PJU, Feira de Santana).

(3) Eu chego do serviço sábado à noite e saio, pego meu filho e saio (Grupo Focal PJU, Curitiba).

(4) De manhã eu limpo minha casa e de tarde eu saio para passear com meu filho, jogo bola e de noite vou passear (Grupo Focal PJU, Curitiba).

A preocupação por se fazer mais presente refere-se à mudança de hábitos, com base numa questão de gênero e de idade. Afinal, como visto anteriormente, a maioria dos jovens do PJU é constituída por mulheres e mães. A questão de gênero também é evidenciada em outras falas. Algumas jovens expressam que o que costumam fazer quando estão fora da escola depende da relação com seus companheiros, seja para a aprovação e concessão dele para que elas saiam - além da preocupação em agradá-los -, como também ao se referirem à divisão de tarefas, ou pelo fato de ser a mulher a cuidadora na família: *No feriado quero estar de folga. Cheia de roupa pra lavar. Dona de casa tem que dar atenção pro marido.*

Note-se, no depoimento seguinte, o modo de vida quando a mulher é casada :

Com a família, uma vez ou duas vezes por mês eu saio com o esposo. A gente vai dançar porque eu gosto de sair para dançar, aí eu saio para dançar com meu esposo. Aí a gente sai com a família duas vezes por mês. Eu saio com ele duas vezes por mês, uma vez e uma vez a família e é assim que a gente se diverte (Grupo Focal PJU, Volta Redonda).

A relação com trabalho nos momentos em que estão fora de sala de aula também foi evidenciada. Muitas apresentam a preocupação de conciliar as atividades domésticas, a ajuda com negócio do marido e alguma atividade lúdica:

(1) Eu trabalho até sábado, aí chego em casa trabalho doméstico. Domingo eu descanso. Faço tudo no sábado pra descansar, quando não saio pra casa de algum parente senão fico em casa.

(2) Eu trabalho numa panificadora. Dia de domingo eu gosto de pintar tecido fazer sandália, artesanato, essas coisas (Debate em Grupo focal PJU, Belém).

(3) Eu, com meu marido trabalhamos e a gente tem um bar, eu fico tomando conta até ele chegar às 7 horas (Grupo Focal PJU, Feira de Santana).

Os que trabalham e estudam e têm a atividade de cuidar da casa, como grande parte dos estudantes do PJU, ressaltam limitações de escolhas e observam como o seu tempo tem outro sentido, encolhe. A discussão das jovens com relação a essa questão remeteu à sensação de que o *final de semana voa*, sendo curto para o que precisam ou desejariam fazer.

Se, para muitos, o chamado tempo livre, de lazer, os finais de semana não se distinguem de uma rotina de responsabilidades com a sobrevivência própria e familiar e de trabalhos domésticos, outros, na mesma linha de crítica implícita a uma rotina imposta por necessidades, se referem ao sentido do domingo à tarde, ao anúncio do retorno das preocupações da semana: *É começar tudo de novo*; queixam-se de que *não deu tempo de eu fazer nada*.

3.5.2.2 Uso da Internet e Facebook

Com base nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) realizada em 2011 (IBGE, 2013) tem-se que o número de brasileiros com mais de 10 anos que fazem uso da Internet cresceu nos últimos seis anos, chegando a 45,8 milhões. O crescimento do acesso à Internet no período foi maior para o público juvenil, principalmente entre os de 15 a 17 anos (74,1%), seguido do grupo de 18 ou 19 anos de idade (71,8%) e o de 20 a 24 anos (66,4%). Entre os jovens de 25 a 29 anos, o crescimento dos que usam Internet no período 2001-2011 também foi bastante significativo, 60,3%.

Um bloco de questões do questionário objetivou indagar a relação dos jovens alunos com a Internet. Foi feita a pergunta se nos últimos três meses tinham feito uso da Internet: mais de 90% dos alunos do EM faziam uso frequentemente. Essa proporção, ainda que elevada, é menor entre alunos da EJA (73,6%) e do PJU (67,3%). Só 2% dos alunos do EM manifestaram não saber usar a Internet. Essa proporção é superior no caso dos da EJA (13,5%) e maior ainda para os de PJU (17,8%) (ver Tabela 3.5.3). Não foram encontradas diferenças significativas por sexo, conforme indicam as tabelas seguintes, sobre o uso e o lugar de uso da Internet.

TABELA 3.5.3 - Uso da internet nos últimos três meses, pelos alunos, segundo modalidade de ensino (%)

Uso da internet – Últimos três meses	EJA	EM	PJU	Total
Sim, muitas vezes por semana	43,1%	64,6%	34,6%	62,0%
Sim, algumas vezes por semana	30,5%	26,5%	32,7%	27,0%
Não, mas sei usar internet	13,0%	7,0%	15,0%	7,7%
Não, não sei usar internet	13,5%	2,0%	17,8%	3,4%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Abramovay, Waiselfisz e Castro, Pesquisa Jovens de 15 a 29 anos - FLACSO e MEC, 2013.

Alunos nas diferentes modalidades de ensino apresentam índices bem semelhantes quanto aos locais prioritários de acesso à Internet. O *celular* congrega cerca de 35% das respostas em cada modalidade de ensino. Somente quando se focaliza a casa há, de fato, algumas diferenças: enquanto 35,6% dos alunos da EJA e 38,9% do EM indicam que acessam a Internet da *casa*, cai para 27,4% o índice, no caso dos alunos do PJU (ver Tabela 3.5.4.).

TABELA 3.5.4 - Lugar em que os alunos, segundo modalidade de ensino, costumam prioritariamente acessar internet (%)

Local prioritário de acesso à internet	EJA	EM	PJU	Total
De casa	35,6%	38,9%	27,4%	38,6%
Do celular	34,4%	35,0%	35,7%	34,9%
Da casa de amigos	7,5%	9,2%	9,6%	9,1%
De lan house	9,4%	5,8%	13,2%	6,2%
Do trabalho	7,1%	4,1%	3,9%	4,4%
De telecentro	0,1%	0,1%	0,4%	0,1%
De outros lugares	3,0%	3,0%	3,2%	3,0%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Abramovay, Waiselfisz e Castro, Pesquisa Jovens de 15 a 29 anos - FLACSO e MEC, 2013.

O uso da Internet estimula debates com certa paixão. Um jovem declara que a Internet apresenta a possibilidade de tornar realidade sonhos e de fantasiar como pessoas que não são, ou seja, de criar personagens: *Eu concordo [que a geração é plugada na Internet], porque às vezes na internet você é tudo que você não é de verdade, na internet você é um personagem.* O argumento a favor da Internet, por possibilitar viver uma realidade diferente da que vivem, é encontrado em várias narrativas: *Gosto de ver a vida das pessoas famosas, quem a gente não tem acesso pessoalmente. Notícias não gosto muito porque só passa miséria. Saber um pouco de uma realidade que não é nossa. Novela não é uma realidade que é nossa.*

A Internet se constitui em uma *grande diversão* para a maioria dos jovens, independentemente da sua modalidade de ensino. Muitos dizem que têm computadores e acesso fácil, e que recorrem a tal meio para variados fins, preferindo ficar plugados a outras formas de diversão: *Para ler notícias; ter acesso às redes sociais e realizar cursos online. Eu sou antissocial, eu fico dentro de casa final de semana. Prefiro ficar dentro de casa mexendo no computador e comendo doce e ninguém me enchendo o saco.*

Também tem um papel pedagógico a Internet; é onde se aprende de forma mais fácil e interessante, sejam temas relacionados à escola ou ao cotidiano: *Sim, ensina. Ela ensina. Quando você tem vontade de aprender acha pela internet.* Segundo um jovem da EJA: *Eu acho que ensina, eu tiro por mim, ensina sim, você vai lá e escreve uma palavra errada e ela corrige.*

Tal observação encontra eco na pesquisa quantitativa, sendo significativa a proporção dos que declaram que, de alguma forma, a Internet entra como auxílio em seus estudos (cerca de 60%). Contudo, tal prática não anula a importância dos livros e do material escolar como fonte básica, principalmente entre os alunos do PJU (45,1%), mas também expressiva entre os da EJA (39%) e do EM (28,4%) (ver Tabela 3.5.5.).

TABELA 3.5.5 - A internet como auxiliar nos estudos, entre os alunos, segundo a modalidade de ensino (%)

Uso da internet como auxiliar nos estudos	EJA	EM	PJU	Total
Às vezes uso Internet, às vezes não	38,8%	43,7%	35,7%	43,1%
Uso somente livros e anotações de aula	39,0%	28,4%	45,1%	29,7%
Estudo buscando os assuntos na Internet	18,0%	21,9%	15,7%	21,4%
Uso tablet/ Ipad/ celular para acompanhar as aulas	4,2%	6,1%	3,5%	5,8%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Abramovay, Waiselfisz e Castro, Pesquisa Jovens de 15 a 29 anos - FLACSO e MEC, 2013.

Na Internet são pesquisados temas que entrelaçam aprendizagem e diversão e a ampliação do conhecer: *Eu, por exemplo, estou com dificuldade numa matéria, vou lá e pesquiso. Eu vejo alguma coisa na rua que não sei e vou lá e pesquiso na internet, ou até palavras que eu não sei o significado, eu vou lá e pesquiso na internet, então assim eu sempre estou aprendendo com a internet. O professor passa uma questão é só ir no Google que aparece lá a questão e a resposta.*

A Internet tem não somente um papel de complementar à escola, mas também de substituí-la: *Mas o que você aprende na escola se você for inteligente você procura na internet, mais tem que saber usar; para pesquisar, aprender, ter mais conhecimento, conhecer outras pessoas, outras culturas, costumes; quem tem internet, tem livro.*

A tecnologia não somente é positiva como um instrumento *que veio para ajudar, não para complicar*, mas para colaborar para um melhor pensar, deixando os alunos atualizados:

- (1) Tem uma página no *Facebook* que é acontecimentos históricos, que é coisas que está acontecendo no passado e é um texto não tem imagem, eu fico lendo às vezes e é legal para aprender.
- (2) É fica sabendo uma coisa que já aconteceu, acho que ajuda.
- (3) Você aprende muito mais vendo, a coisa pode ser de um filme. Você aprende mais vendo a história assim de que só lendo (Debate Grupo Focal Ensino Médio, Cuiabá).

Outro sentido pedagógico ressaltado é o da comunicação sobre a rotina de aulas e a troca de ideias sobre as matérias: *A gente tem um grupo aqui na sala no Facebook, aí se a gente falta, por exemplo, usa para perguntar o que teve nas aulas do dia, pode também tirar alguma dúvida.* Tais potencialidades para o conhecimento não necessariamente são reconhecidas pela escola. Jovens da EJA apresentam críticas mais explícitas à não utilização dos recursos de tecnologia da informação pela escola, considerando que tal uso poderia colaborar para uma maior interatividade e aprendizado:

Dá para aprender pela internet. Só que eu acho que as escolas hoje não tem internet para todos os alunos. Se tivesse para todos eu usaria aqui mesmo, de forma que todos pudessem usar. Igual

os professores esse ano, cada uma ganhou um Tablet para buscar mais informações dentro da sala mesmo e passar para a gente, só que não está sendo usado ainda, porque a internet da escola não chega em todos lugares, então estamos esperando colocar uma internet melhor para eles poderem usar essa interatividade (Grupo Focal EJA, Rondonópolis).

Alguns comparam os tipos de conhecimentos adquiridos pelo uso da rede virtual com os obtidos na escola, afirmando que temas do cotidiano, normalmente não debatidos em sala de aula, são aprendidos pela Internet, tais como Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs), AIDS, além de outras informações relacionadas às diferentes esferas da vida, como moda, saúde e política:

(1) A gente aprende mais na internet que na escola, a internet ela fala sobre a AIDS, na escola a gente tem que puxar se não ninguém fala, vamos nos comunicar falar sobre a AIDS, sobre isso (Grupo Focal EJA, Ananindeua).

(2) Eu e meus amigos, a gente tem uma página que a gente se divide assim em equipes. Um é através de política, de saúde, aí vai para a parte do humor, aí quando eu comecei a trabalhar, eu vou ter que me afastar por causa do trabalho, e o estudo não vai ter como, mas ainda hoje entro e vejo eles lá, mas a informação maior é política (Grupo Focal EJA, Feira de Santana).

A Internet pode se configurar - em especial para os jovens de menor poder aquisitivo e com menos possibilidade de circulação, por restrições econômicas, como os da EJA -, como a única alternativa de lazer e comunicação mais ampliada:

É o único tipo de comunicação que a gente tem. Por exemplo, se a gente precisar, se os nossos pais precisarem de nossa ajuda, podem me encontrar pelo celular e *Facebook* é um jeito que a gente tem para se divertir. Sai de fossa, a gente dá risada faz até umas brincadeiras sem graça pelo *Facebook*, e é um meio da gente tem para a gente se entreter, se expressar, no caso mesmo da Globo, vou colocar esse caso pode não pode? Da Globo, eu vendo muito no *Facebook*, que é um tema do face, que é gastam mais de um milhão para Ronaldo (Grupo Focal EJA, Salvador).

O sentido gregário, a amizade por redes é valorizada, *já que fica mais fácil conversar, ter uma maior comunicação; maior privacidade; compartilhar coisas com os amigos.*

A Internet tem hoje lugar fundamental no processo de socialização juvenil. Assim, *falar, fofocar, conversar com os amigos* e mesmo *namorar* são destacados: *É se minha namorada tinha que falar comigo, tá eu falava entendeu, só assim que a gente namorava.* É considerada uma diversão também pela facilidade de postar fotos e de comunicação, o que não necessariamente toma um só sentido, pois as vantagens se mesclam à menção de problemas:

(1) Para se comunicar, se você não quer sair pronto, você fica conversando, fica mantendo o contato.

(2) Fica em casa conversando (Debate Grupo Focal Ensino Médio, Belém).

(3) Aprende muita coisa boa e muita coisa ruim também.

(4) Para se comunicar com parentes que estão distantes (Debate Grupo Focal Ensino Médio, Rondonópolis).

A comunicação e a socialização propiciadas pela Internet são reconfiguradas, a depender das necessidades, vulnerabilizações e situações associadas à posição de classe. Não ao azar, certas figuras de discurso são mais comuns entre os da EJA: comunicar-se com pessoas que moram longe; sentir-se mais seguros; ter um sentido de pertença a um grupo social; e recorrer à Internet como meio de trabalho. Ilustram-se tais figuras a seguir.

Manter contato com pessoas que moram longe, sejam familiares ou amigos:

(1) Primeiro, porque meus parentes, irmãos, primos é tudo lá de Maceió, tudo de longe, então para comunicar é só pela internet e outra porque peguei amizade com várias pessoas que também não conheço, mas é gostoso de poder conversar, até uma sobrinha minha que eu nem conhecia, eu conheci pelo *Face* (Grupo Focal EJA, Cuiabá).

(2) Eu, com a minha família me comunico pelo computador pela distância. Fim de semana falo com minha irmã, minha mãe, com meu sobrinho (Grupo Focal PJU, Rio de Janeiro).

(3) Eu tenho para falar com quem não é daqui, amigos que não são daqui, o pai da minha filha que não é daqui, é do Belém do Pará. Só assim para falar com ele, se não a ligação fica cara e meu marido não mexe (Grupo Focal PJU, Volta Redonda).

Fazer novas amizades, conhecer pessoas novas faz parte do corpus de discursos de jovens em todas as modalidades de ensino. Já um estudante entrevistado da EJA afirma que a Internet é o meio que possui para roubar a mulher dos outros.

Conversar com amigos pelas redes sociais também é uma forma de ter mais segurança com relação à violência nas ruas dos bairros em que residem; casos de uso pela curiosidade e para se sentir pertencente ao grupo social são dimensões ressaltadas por alunos da EJA:

(1) Essa questão mesmo da rede social, está sendo bastante frequentada, porque antigamente ia da porta de casa, conversando com amigos. Hoje não, mesmo todo mundo estando em casa, está todo mundo conversando, pelo menos a gente não é assaltado, em casa a gente tem a segurança (Grupo Focal EJA, Feira de Santana).

(2) Tem a necessidade, tem diversão, mas não entro tanto assim no *Facebook*. Eu tenho porque o sistema obriga, se você tem dois ali, aí fica os dois comentando, você por curiosidade vai querer entrar no meio também e aí pronto uma ovelha podre bota todas outras a perder (Grupo Focal EJA, Salvador).

Trabalhar pela Internet não é tão comum, mas se encontra quem o faça: *a internet é um meio de serviço também.*

O uso da Internet para fins de ação coletiva, de comunicação de posições e de mobilização, como também para participação nas manifestações ocorridas no segundo semestre de 2013 no Brasil, foram dimensões citadas:

Eu acho que o *Facebook* é uma ferramenta. O Brasil é grande e são vários estados, em várias situações. O que ocorre aqui, também ocorre em São Paulo, ocorre no Rio Grande do Sul, então pelo *Facebook* é fácil você se comunicar. Cada um vai se expressando, vai compartilhando e vai vendo as dificuldades dos outros ao qual gerou também essa manifestação do passe livre. Começou em São Paulo e como você viu todo o Brasil teve manifestações a qual as pessoas procuraram se expressar e procurar os seus melhores, então acho que é, você sabendo usar dá um bom resultado (Grupo Focal EJA, Salvador).

Praticamente todos os alunos entrevistados tem *Facebook* e muitos permanecem durante várias horas utilizando-o como a principal ferramenta de comunicação:

(1) É por mais que não tenha nada no *Facebook* você tem que entrar lá para ver se tem alguma coisa, é automático.

(2) Porque se você acessa a internet e não entrar no Face é a mesma coisa de não estar conectado (Debate Grupo Focal Ensino Médio, Salvador).

As críticas ao uso da Internet tomam várias formas. Por exemplo, há aqueles que demonstram uma maior preocupação com o uso *para poder monitorar cada passo de cada ser humano*. Vale ressaltar que essas entrevistas ocorreram pouco tempo depois da descoberta do monitoramento de informações realizada pelos Estados Unidos a diferentes usuários espalhados pelo mundo:

(1) Mas, hoje em dia tem muita gente usando a internet para sacanear, *hacker*, como essa invasão que teve nos computadores para espionarem o governo, têm pessoas que usam para o bem e têm pessoas que usam para o mal (Grupo Focal EJA, Cuiabá).

(2) Muitas pessoas no *Face* você não deve confiar, tem muita gente boa e também muita gente ruim. No jornal, você vê muitas coisas por um computador, um jovem morre, estuprado, acontecem muitas coisas (Grupo Focal PJU, Rio de Janeiro).

Alguns jovens demonstram cuidado em preservar a sua imagem, ponderando o cuidado com o que será exposto nas redes. Nessa linha, é singular o discurso de uma jovem que teve que optar entre o uso da Internet e o namorado.

(1) Eu sou muito palhaço, eu gosto de coisas engraçadas. É muito engraçado. Eu não exponho muito a minha vida lá no *Facebook* falando o que estou fazendo no momento, essas coisas eu não coloco. Eu preservo muita coisa. Eu compartilho muita coisa, mais coisas engraçadas. Eu posto bastante fotos minhas, mas nada que exponha.

(2) Primeiro porque é tipo assim, eu quase não mexo com isso, e eu namoro e não estava dando certo o meu namoro. Eu tinha, só que eu não mexo mais. Não deu muito certo. Eu preferi o namoro, eu e ele a gente combinou de não mexer mais. E eu também nunca fui muito de mexer com essas coisas. Nunca gostei muito de internet. Sou bem antitecnologia mesmo (Debate Grupo Focal EJA, Rondonópolis).

Um bom número de estudantes garante que há *excessos no Facebook*, o que pode chegar a prejudicar a vida pessoal, como um jovem de Cuiabá, que terminou com a namorada: *Eu me excluí. Porque assim, acho que tipo para atrapalhar muito a minha vida, tipo ficar viciado só naquilo, eu mesmo moro, moro em casa, ficava sentado assim, não queria nada, terminei com a namorada por causa do Facebook*. O termo “vício” na referência ao uso da Internet encontra-se em distintos grupos:

(1) Eu sou a rainha do *Facebook*.

(2) Sem *Facebook* parece que estou fora do ar.

(3) Eu tenho, mas já fui viciada de não ficar um dia sem entrar. Eu ficava louca, sofro muito porque tenho ansiedade. Então para controlar isso decidi entrar menos e agora passo até duas semanas sossegada sem acessar o *Face* (Debate Grupo Focal Ensino Médio, Curitiba).

(4) *Facebook*, a gente entra, não consegue sair (Grupo Focal EJA, Ananindeua).

Uma jovem cursando o PJU se autodenomina como *faceira*: *Eu sou viciada. Sou faceira, vinte quatro horas, conversando, mostrando as coisas. Para pode bater papo com alguns parentes, fazer novas amizades*. Outra jovem do PJU expõe que o *vício* provoca brigas entre ela e o filho para fazerem uso do computador/Internet, pois, como ela diz: *Eu se deixar entro no Face e fico o dia todo, tenho o meu menino que gosta de ficar jogando e tenho que brigar com ele para poder entrar*. Outros dizem que costumam ficar conectados diariamente, mesmo que realizando outras atividades dentro de casa, *tomando conta da vida dos outros, compartilho coisas, fico jogando*.

Há os que criticam o excesso de exposição, como aqueles que relatam cada um dos seus passos diários, fazendo público o seu cotidiano: *Face todo mundo sabe a vida de todo mundo, se a pessoa vai no mercado você sabe que ela está indo no mercado, gente é demais, tem gente que coloca vou tomar banho, acho um exagero*.

Destacam os jovens que há temas complicados que aparecem na Internet, como os ligados à pornografia. Mas entrar ou não é individual e *você só vê se você quer*. O *Face* pode ser bom ou ruim e é preciso tomar cuidado: *Não, o Facebook tem a parte boa e a parte ruim, você tem que tomar cuidado com o que você vai usar, igual no bate papo, fica cheio de pedófilos, a maioria usa a internet*.

Em uma escola, foi relatado um caso onde alguns alunos realizaram vídeos eróticos, filmados no espaço escolar: *internet pode ser usada como uma arma, o que traz uma má*

fama, como no caso da escola *conhecida como escola de putas*, sendo que uma das meninas, protagonista do vídeo, foi transferida:

- (1) As meninas fazem vídeos eróticos.
- (2) Logo no início das aulas. Ela falou: “você estuda na X (nome da escola)”. Falei: “estudo”. Ela falou assim: “lá é o colégio mais famoso, das putas”. Eu entendi porque né, porque lá é o colégio que tem mais vídeo assim *sexy*.
- (3) É muito quando a gente vê aluno da manhã fazendo esses vídeos tá fazendo lá no anexo.
- (4) Estas meninas foram expulsas e transferidas. Uma foi transferida.
- (5) Foram falar com a diretoria da escola porque viram os alunos, às vezes veem e não falam nada. Cai na mão deles e vai parar na diretoria e tal, mas assim não é que a escola sabe por que alguém flagrou, por que se esse vídeo cai no celular de uma pessoa. Essa fama surgiu há uns quatro, cinco anos atrás com o primeiro vídeo (Debate Grupo Focal Ensino Médio, Belém).

Os falsos perfis podem trazer consequências:

Uma menina fez um *Face fake* de como se fosse homem, ela tem o lado lésbico, ela na verdade. É você pegar a imagem e identidade de outra pessoa. Fez e ficou conversando comigo como se fosse um menino. Ela fez com muita gente. Ela também depois que descobriram ficou ameaçando a gente, deu até delegacia. Ela saiu no ano passado porque está envolvida com drogas também (Grupo Focal Ensino Médio, Volta Redonda).

Há também xingamentos: *Já aconteceu discussão que a pessoa ofende, xinga, eu bloqueei a pessoa*. Em uma escola o caso de uma jovem anoréxica terminou em uma rede social:

Teve uma situação complicada no *Face*. A semana passada uma colega da gente, a gente brincando com ela, da minha sala mesmo, e a gente brincado com ela que era feia e não sei o quê, que ela não come, que ela passa fome só que a brincadeira foi entre a gente. Só que era para ficar aqui no colégio mesmo, mas um gaiato chegou nas redes sociais e publicou e falou dela, só que não postou o nome dela nem nada. Ela ficou chateada com a maioria, todo mundo, não comigo porque sou amiga dela. Ficou chateada com os meninos, ficou quase dois dias sem falar comigo, porque a brincadeira foi aqui com ela e aí chegar as redes sociais, praticamente todo mundo ficou sabendo (Grupo Focal Ensino Médio, Salvador).

O depoimento abaixo sugere que o virtual vem compensar as dificuldades na comunicação cara a cara. Considera-se que, por meio do *Face*, pode-se *desabafar*:

É uma página que a pessoa tem mais para expor o que está sentindo. Muita gente posta uma foto “ah fui num aniversário”, “hoje estou alegre” ou então coisa lá muito triste. É a área que a gente tem mais para se expor, porque nem sempre assim um colega está disposto a escutar o que a gente está sentindo. Ele vê se quiser, ninguém está obrigando ele a falar nada, ninguém está enchendo ele de nada. É minha página, se ele quiser olha e se não quiser não olha (Grupo Focal Ensino Médio, Belém).

Da mesma forma que a Internet facilita a comunicação e, inclui, *dá asas para a imaginação*, pode ser também um elemento de exclusão para os que não possuem *Facebook*:

- (1) E quem não tem *Facebook* hoje está fora do planeta.
- (2) Dizem que quem não tem Face acaba excluído e a pessoa que não tem acaba querendo ter.
- (3) É por causa dos outros (Debate Grupo Focal Ensino Médio, Ananindeua).

Mas, quanto ao uso da Internet, a juventude do PJU se distingue por muitos não terem computadores em casa, o que dificulta o acesso da rede. Esses jovens estão excluídos da era digital, assim como de outros espaços sociais. Neste sentido, a Internet se configura como um elemento de exclusão social.

- (1) Eu não tenho computador em casa (Grupo Focal PJU, Rio de Janeiro).
- (2) Eu não tenho computador então não entro em internet porque o meu marido está privando de comprar um computador por causa dos meninos (Grupo Focal PJU, Feira de Santana).

Destaca-se que alguns desses jovens passaram recentemente a ter a possibilidade de se conectar à Internet, porém ainda demonstram desconhecerem a realidade virtual ou têm dificuldades para manusear o computador. A justificativa de falta de tempo para aprender pode ser interpretada como falta de orientação e/ou dificuldades para se habituar ao uso da Internet.

- (1) Eu não. Nem sei nem como mexe nisso (Grupo Focal PJU, Feira de Santana).
- (2) A gente ficou muito tempo parada, a maioria não sabe muito de internet não (Grupo Focal PJU, Rondonópolis).
- (3) A maioria de nós não sabe bem. A maioria não, a minoria, alguns sabem outros não. Eu, por exemplo, se for ao computador pra digitar um texto, fico ali acho que horas numa frase (Grupo Focal PJU, Rondonópolis).
- (4) Eu fico no *Face*, mas não tenho muita paciência não (Grupo Focal PJU, Rio de Janeiro).

(5) Falar a verdade eu não tenho muito tempo. Só tempo de aprender [Risos] (Grupo Focal PJU, Rondonópolis).

Alguns poucos jovens demonstram não gostar do *Facebook*, por considerarem *enjoativo* ou *por não ver mais graça*, ter deixado de ser novidade, em função do amadurecimento e/ou de mudança de hábitos: [antes] *ficava até 3, 4 horas da manhã. Eu não vejo mais graça no Facebook. Antes eu achava uma coisa criativa, achava uma coisa legal, as pessoas colocavam coisas interessantes. Ultimamente só colocam fofocas, coisas supérfluas, inúteis.*

3.5.3 A juventude no quadro de valores dos jovens

No *survey*, há uma série de frases (Tabela 4.5.6) que exprimem visões e estereótipos atuais sobre a juventude, pedindo posicionamento em uma escala *concorda, não concorda e neutro*.

Em geral, discordam do estereótipo muito difundido de que a juventude atual é *desmotivada e nada lhes interessa*: 45,5% dos alunos selecionam o *não concorda*, embora o contingente que *concorda* (23%), mais os *neutros* (31,5%) seja muito elevado.

Os jovens percebem que hoje *têm mais oportunidade de estudar que os seus pais*: 92,2%. Com menor intensidade, concordam que *têm mais oportunidades de trabalhar que os seus pais* (65,9%), sendo que 13,7% discordam.

Se, na visão dos jovens, condições de estudo e de trabalho melhoraram, no quesito segurança acontece o contrário: 58,9% dos jovens discordam da ideia de que *hoje existe maior segurança que na época de seus pais*. Já 17,2% concordam com a frase. Tais tendências em muito se assemelham a resultados encontrados em 2004, quando investigou-se a população jovem no Brasil (ABRAMOVAY, CASTRO, 2006); na ocasião, os jovens também consideraram que estariam melhor que seus pais quanto ao estudo, mas em situação de maior vulnerabilidade em relação à segurança, o que alerta para uma marca de geração que vai além de singularidades de juventudes. Já em relação a trabalho, diferem as duas populações (a desta pesquisa e a investigada em 2004). Chegava a 40,7%, no Brasil, os que concordavam que estariam melhor que seus pais quanto à situação de trabalho. Tais diferenças se devem a especificidades das juventudes, focalizadas em cada pesquisa, e a mudanças de tempos históricos.

Também contrariando visão corrente de que os jovens seriam imediatistas, orientados para um 'eterno presente', cerca de 50% discorda que *o importante para os jovens é viver o momento sem se preocupar com o futuro*. Mas alerta-se para o fato de que a perspectiva *carpe diem* é expressiva: 28,2%.

Também é preocupante que tantos tenham selecionado a alternativa *neutro* sobre a maioria das frases-estímulos sobre questões quanto a identidades da juventude. (Ver Tabela 3.5.6).

TABELA 3.5.6 - Postura sobre como estão os jovens em relação a seus pais e sobre viver o momento em relação a se preocupar com o futuro, segundo escala: concorda, discorda ou neutro

Frase	Concorda	Neutro	Discorda
Os jovens de hoje vivem com mais segurança que os seus pais	17,2%	23,9%	58,9%
O importante para os jovens é viver o momento sem se preocupar com o futuro.	28,2%	24,3%	47,6%
Os jovens são desmotivados e nada lhes interessa	23,0%	31,5%	45,5%
Os jovens de hoje têm mais oportunidades de trabalhar que os seus pais	65,9%	20,5%	13,7%
Os jovens de hoje têm mais oportunidades de estudar que os seus pais	92,2%	3,9%	3,9%

Fonte: Abramovay, Waiselfisz e Castro, Pesquisa Jovens de 15 a 29 anos - FLACSO e MEC, 2013.

O elenco de tabelas seguintes identifica as juventudes focalizadas, revelando que o tipo de inscrição escolar, se do EM, da EJA ou do PJU, não imprime diferenças significativas; o que mais embasa, é a perspectiva que há de considerar juventude/juventudes. Se em algumas dimensões - em especial às que se referem ao lugar na classe, nos sistemas sociorracial e de gênero, por exemplo -, os jovens são plurais, em outras - em particular, relacionadas com visões de mundo, e no caso, à apreciação sobre a sua geração -, conformam um todo, uma juventude (ver Tabelas 3.5.7 a 3.5.10).

TABELA 3.5.7 - Posição dos alunos, segundo sua modalidade de ensino, em relação à frase: "Os jovens são desmotivados e nada lhes interessa"

Resposta	EJA	EM	PJU	Total
Discorda	38,7	47,5	46,2	45,5
Neutro	30,7	31,9	30,5	31,5
Concorda	30,7	20,6	23,3	23,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Abramovay, Waiselfisz e Castro, Pesquisa Jovens de 15 a 29 anos - FLACSO e MEC, 2013.

TABELA 3.5.8 - Posição dos alunos, segundo sua modalidade de ensino, em relação à frase: "Os jovens de hoje têm mais oportunidades de estudar que os seus pais"

Resposta	EJA	EM	PJU	Total
Concorda	91,7	92,6	89,9	92,2
Discorda	5,3	3,3	4,8	3,9
Neutro	3,0	4,1	5,2	3,9
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Abramovay, Waiselfisz e Castro, Pesquisa Jovens de 15 a 29 anos - FLACSO e MEC, 2013.

TABELA 3.5.9 - Posição dos alunos, segundo sua modalidade de ensino, em relação à frase: “Os jovens de hoje vivem com mais segurança que os seus pais”

Resposta	EJA	EM	PJU	Total
Discorda	67,4	55,8	65,5	58,9
Neutro	17,9	26,1	19,6	23,9
Concorda	14,7	18,2	14,9	17,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Abramovay, Waiselfisz e Castro, Pesquisa Jovens de 15 a 29 anos - FLACSO e MEC, 2013.

TABELA 3.5.10 - Posição dos alunos, segundo sua modalidade de ensino, em relação à frase: “O importante para os jovens é viver o momento sem se preocupar com o futuro”

Resposta	EJA	EM	PJU	Total
Discorda	46,3	47,5	52,9	47,6
Concorda	35,2	26,2	25,9	28,2
Neutro	18,5	26,3	21,1	24,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Abramovay, Waiselfisz e Castro, Pesquisa Jovens de 15 a 29 anos - FLACSO e MEC, 2013.

3.5.4 Percepções sobre o Brasil

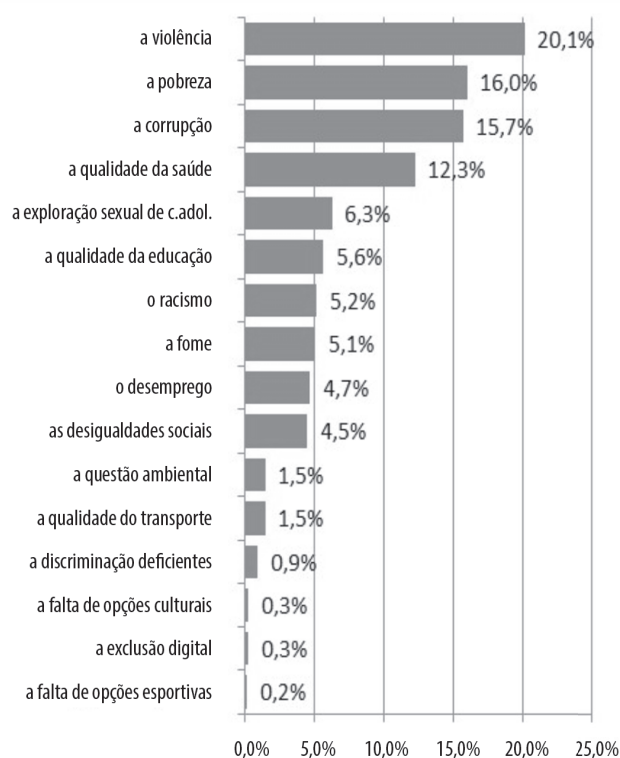
Quando do *survey*, foi oferecida uma lista com 16 problemas que diversas pesquisas apontam como preocupantes para a população brasileira (em relação aos jovens, ver CASTRO, ABRAMOVAY, 2009; ABRAMOVAY, CASTRO, 2006), solicitando que indicassem os três problemas que consideravam mais graves. Os resultados são apresentados nos gráficos e na tabela a seguir. Da leitura do Gráfico 3.5.1, tem-se que os três problemas considerados mais graves pelos alunos, comparativamente, são, pela ordem de importância: *violência* (20,1%), *pobreza* (16,0%) e *corrupção* (15,7%). Metade dos entrevistados selecionaram tais fenômenos, não diferindo, portanto, do que comumente se retrata em pesquisas de opinião.

Chama a atenção o que já destacamos em outra pesquisa, específica com a juventude do PJU (ver ABRAMOVAY et al, 2013): há mais preocupação com a *pobreza* (16,1%) que com *desigualdades sociais* (4,5%). Note-se que, quando juventudes ativistas são focalizadas, são as desigualdades as mais destacadas, e não a pobreza (ver ABRAMOVAY et al, 2009).

Ainda que trabalho e educação sejam referências constantes nas narrativas dos jovens, como se registra em distintos itens da pesquisa, tanto *desemprego* como *qualidade da educação* só foram selecionados, cada, por cerca de 6% dos jovens. Também dimensões que são caras a geração de jovens, como *opções desportivas*, *opções culturais* e *exclusão digital* não congregaram, cada, nem 1% das escolhas.

Há de se ver com reservas tal quadro de percepções sobre o Brasil, já que lhes foi pedida uma seleção dos 3 problemas considerados mais graves, de forma comparativa, isto é, em relação a uma agenda apresentada. Uma possível explicação para os resultados registrados no Gráfico 3.5.1. são as referências implícitas nas escolhas. Assim, uma das possíveis orientações dos respondentes seria a população como um todo, e não necessariamente eles, elas ou a sua geração. Outra, estaria ligada ao porto de decolagem. Como vimos, se está lidando com jovens de estratos sociais pobres ou médios, muitos residentes, em áreas afetadas por violências. Dessa forma, a seleção de tais problemas estaria condicionada a essa vivência. Já a seleção do problema *corrupção* pode estar ligado à influência da mídia, considerando que esse é tema comum.

GRÁFICO 3.5.1 - Percepção dos jovens sobre os Problemas mais graves do Brasil (%)



Fonte: Abramovay, Waiselfisz e Castro, Pesquisa Jovens de 15 a 29 anos - FLACSO e MEC, 2013.

A tabela seguinte demonstra que não há diferenças significativas quando se controla a modalidade de curso.

TABELA 3.5.11 - Indicação dos três problemas mais graves do Brasil (as três alternativas que considera mais importante) pelos jovens, segundo modalidade de curso (%)

Problema	EJA	EM	PJU	Total
Violência	22,1%	19,2%	23,3%	20,1%
Pobreza	16,6%	15,7%	17,5%	16,0%
Corrupção	14,7%	16,5%	11,3%	15,7%
Qualidade da saúde	12,3%	12,1%	13,4%	12,3%
Exploração sexual de crianças e adolescentes	7,1%	5,8%	8,1%	6,3%
Qualidade da educação	4,0%	6,4%	3,3%	5,6%
Racismo	4,5%	5,5%	4,0%	5,2%
Fome	5,1%	5,0%	5,6%	5,1%
Desemprego	5,8%	4,2%	6,2%	4,7%
Desigualdades sociais	3,7%	4,9%	3,1%	4,5%
Qualidade do transporte	1,3%	1,5%	1,4%	1,5%
Questão ambiental	1,4%	1,5%	1,1%	1,5%
Discriminação contra deficientes	0,9%	0,9%	1,1%	0,9%
Exclusão digital	0,2%	0,3%	0,4%	0,3%
Falta de opções culturais	0,3%	0,3%	0,1%	0,3%
Falta de opções esportivas	0,1%	0,2%	0,1%	0,2%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Abramovay, Waiselfisz e Castro, Pesquisa Jovens de 15 a 29 anos - FLACSO e MEC, 2013.

Nos grupos focais, ratifica-se a corrupção como um dos principais problemas do Brasil, explicitando como causa a política e os políticos: *A maioria dos políticos é todo corrupto, só quer botar dinheiro no bolso.* Também é comum a crítica ao povo, que aceitaria tal situação: *O Brasil tem um povo comodista, como já é conhecido, dá esse jeitinho brasileiro.* O chamado “complexo de vira-lata” se faz presente em grande parte dos debates e opiniões. Corrupção seria vício sem solução, uma característica da *malandragem do povo* e seria própria dos políticos do Brasil:

- (1) Corrupção é o principal [problema].
- (2) É um problema que praticamente não tem solução.
- (3) Não vai ter.
- (4) É muita gente corrupta e quem não é, entra lá e se corrompe também.
- (5) O ambiente faz com que você se torne corrupto.
- (6) Exatamente, aquela coisa do brasileiro ser malandro, está acontecendo de verdade. O brasileiro está ficando malandro mesmo. Cada vez mais, se os políticos, os nossos representantes são assim, o que vão pensar da gente? O povo lá fora (Debate Grupo Focal Ensino Médio, Curitiba).
- (7) Mas a culpa não é só dos políticos que são corruptos que falta melhorar a saúde, a educação.

Muitas vezes também é o povo brasileiro que não quer ler, não quer estudar, não quer nada com a vida e não se interessa e aí o que acontece? Aquela pessoa que não sabe por onde andar fica perdida e se na frente encontrar uma pessoa esperta ela vai ser puxada, porque o que adianta reivindicar para votar se na hora de votar ela vai votar por um pirulito? Tem toda essa questão, o Brasil está nessa situação não só pelos políticos corruptos, mas também pelo povo brasileiro que não procura saber o que está acontecendo.

(8) Tem que saber em que vai votar porque têm pessoas que votam por votar (Debate Grupo Focal Ensino Médio, Ananindeua).

Nomeiam-se quem são os violentos; a polícia é bastante citada e equiparada, por alguns, a *bandidos*: *A polícia é violenta em todo Brasil, deveria dar segurança, porque a gente sabe que tem criminalidade em todos os lugares, combater o crime e prender bandidos, mas muitas vezes se junta com eles.*

O povo é retratado tanto como culpado pelo estado da Nação, quanto como vítima:

As pessoas fizeram os jovens acreditar que o dinheiro é mais importante. E, por exemplo, esses caras não tem uma boa educação porque não tem oportunidade na vida. Nasce pobre às vezes pais pobres e não tem ninguém e aí eles acabam precisando. Precisando não, eles podem procurar escolas, mas às vezes eles não têm conhecimento do que é uma escola. E eles acabam assaltando as pessoas porque todo mundo diz que o dinheiro é mais importante, então ele acha que com o dinheiro ele vai ter tudo do bom, celular, por isso que acabam aprontando (Grupo Focal Ensino Médio, Feira de Santana).

As visões negativas sobre o país e seu futuro são as que predominam entre os jovens participantes nos grupos focais. O Brasil aparece como um potencial que não se realiza, isto é, como um país que tinha *tudo para ser melhor*. A não solução dos problemas sociais é vista como entrave para o desenvolvimento: educação, saúde, transporte público e desigualdades.

Estimulados a discutir sobre a importância da educação, o tema rendeu em vários grupos focais e a sua necessidade é destacada com diferentes tônicas. Há os que defendem a socialização para a civilidade; os que enfatizam a importância para seguir carreiras e os que indicam que a educação colabora para ampliar perspectiva crítica e se fazer sujeito de mudanças:

(1) Para mim também porque a educação é a chave de tudo, se você não tiver educação você não tem nada, então eu acho que é por falta de educação que a gente enfrenta problemas, porque se as pessoas tivessem educação não iam jogar lixo no chão, todo mundo sabe que não é legal, que vai prejudicar mais tarde, se tivesse mais educação a gente não ia fazer certas coisas que a gente faz e sabe que não podia fazer, mas faz.

(2) Precisa mais infraestrutura, mais professores que estejam do lado do aluno querendo o melhor para o aluno, tudo, questão de atos sociais como os postos para tirar as pessoas do mau caminho e levar para o bem, criar uma vida nele, questões assim mesmo (Debate Grupo Focal Ensino Médio, Salvador).

(3) Tem que investir na educação do jovem, mas isso ele não faz porque a educação conscientiza e ele não quer porque não quer que o jovem se revolte e fique contra ele, uma pessoa bem informada, bem educada, não aceita essas coisas que estão acontecendo calada.

(4) Para cursar uma faculdade você além de estudar tem que se confrontar com as poucas faculdades que tem, porque são poucas vagas disponibilizadas (Diálogo em Grupo Focal Ensino Médio, Feira de Santana).

(5) O governo quer que a gente continue ignorante, vamos continuar colocando eles lá, então se a gente não lutar, a gente não correr atrás da nossa educação, vamos continuar do jeito que está (Grupo Focal Ensino Médio, Volta Redonda).

Considera-se que pouco ou nada foi feito no sentido de provocar mudanças significativas no que diz respeito aos problemas. Há um sentimento de estagnação e desencanto em relação ao Estado; Como disse um dos alunos: *Em 500 anos, nada mudou.*

Sobre as temáticas mais presentes na história política atual do País, foram muito citados os grandes eventos esportivos, sempre com um sentimento de indignação. Advogam que a Copa do Mundo de Futebol de 2014 e as Olimpíadas de 2016 não trariam benefícios. Muito pelo contrário, entende-se que os problemas sociais serão apenas maquiados e que seriam investidos nesses eventos recursos que deveriam ser destinados à amenização dos problemas sociais, como a qualidade dos serviços urbanos. Defende-se que Copa e Olimpíadas seriam usufruídas apenas por aqueles das classes sociais mais altas – às quais os participantes não consideram pertencer. Insiste-se que o País não possui recursos suficientes para os investimentos que estariam sendo realizados e se endividaria com os gastos efetuados.

(1) Que eu quero ver no Brasil é depois da copa do mundo, porque tipo assim já foi um enorme investimento, já foi investido 4 vezes mais que a copa da África. Eu quero ver depois o que vai acontecer que eles falaram (Grupo Focal Ensino Médio, Belém).

(2) Eu acho que o Brasil não está preparado para receber esse tipo evento, eles se preocupam mais com esse evento do que com a saúde, a maioria das pessoas vem para cá e acontece algo, os hospitais não tem capacidade de atender todo mundo.

(3) É verdade o que ela falou aí. Tipo quantos eles já gastaram para arrumar aquilo. Aí vai de novo para fazer a Copa tem dinheiro, mas para arrumar um posto de algum lugar não tem, para melhorar o ensino e tal, a gente não pode porque não tem. É meio injusto, vai ter Copa, abre buraco em tudo qualquer lugar, tem dinheiro, compra isso, compra aquilo, aparece no jornal, mostraram o hospital abrindo o telhado, caindo água com a chuva, não tem dinheiro para arrumar, mas dinheiro para pagar não sei o que, para a Copa tem.

(4) Você viu quanto tempo demoraram para construir, em menos de um mês montaram uma estrutura enorme, aí os governadores vem falar que demora dois, três anos para construir uma creche, os caras em menos de um mês levantaram uma estrutura enorme, tem também uma loja enorme que tem uma em várzea grande e está construindo outra aqui.

(5) Está quase pronta e tem menos de um mês essa obra. Lá perto de casa estão construindo uma creche e já demorou mais de três anos. Três anos para construir uma creche e um mês para construir uma loja hiper (Debate Grupo Focal Ensino Médio, Cuiabá).

(6) Eu sei que a Copa vai ser bom para o Brasil, mas cara, podia fazer uma coisa menor, se a educação é a prioridade, pega o Estádio lá, a gente pode fazer nesse estádio daquele tamanho, mas com menos recursos financeiros, vamos pensar um pouco 30% na Educação, 20% na Saúde, mas não, vamos mostrar que o país é rico.

(7) É rico do que?

(8) Só se for de terra.

94) Gente, o estádio vai ser usado uma vez, depois eu quero ver (Debate Grupo Focal Ensino Médio, Rondonópolis).

As perspectivas para o futuro do País foram ainda mais sombrias do que seu diagnóstico sobre a situação atual. Isso porque, no entendimento dos jovens, os políticos – apontados como os responsáveis pelos problemas dos brasileiros *não irão mudar*. Pela *falta de atuação* desses, alguns alunos consideraram que pode haver um acirramento das desigualdades sociais, que levará até mesmo a uma *guerra civil*. Na fala de uma das estudantes, haverá mais mortes, consumo de drogas e bebidas, e a violência aumentará. Mesmo se houver melhoras, considera-se que as desigualdades e a corrupção permanecerão. A educação provavelmente não melhorará muito, assim como a saúde, o transporte público e as desigualdades sociais.

É possível vislumbrar que os alunos não se veem implicados nas soluções das atuais condições do País ou em seu futuro. Instigados sobre tal possibilidade, alguns reconhecem que apresentam uma cultura de reclamação e de crítica das instâncias decisórias, que contrasta com a ausência de seu empenho em atuarem como promotores das mudanças que consideram necessárias.

Ao serem instados a discutir o que mais valorizam no Brasil, é comum citar principalmente a *natureza, o povo, as culturas diferentes, a diversidade e a liberdade: O Brasil é um país livre, um país que não tem guerra*. Há os que espontaneamente fazem comparações com outros países, quando destacam positividade: *Eu amo o meu país, sou super patriota, odeio quem fale mal da minha pátria, acho que a gente tem um país incrível, tem suas dificuldades, mas quem faz isso é o próprio povo que elege mal seus políticos porque o único problema do Brasil é ser mal governado*.

São raras as narrativas que avaliam o presente considerando a história do Brasil:

Hoje é menos pior que no tempo da ditadura quando você nem podia discutir como hoje estamos fazendo aqui, a gente pode expressar opinião como no caso dos manifestos que tiveram agora, a gente conseguiu muita coisa e embora muita coisa a gente não consiga aprovar, embora tenha muita coisa errada, hoje a gente expressa a opinião da gente (Grupo Focal Ensino Médio, Feira de Santana).

A comparação com outros países também entra nas narrativas dos que tendem mais a críticas. A maioria dos que discutem sobre o Brasil, quando se esgrima com uma imagi-

nada superioridade dos administradores e políticos estrangeiros, reforça a figura de uma cultura “vira-lata”, de autodepreciação:

(1) Eu acho que o Brasil tem muito que fazer ainda. Eu acho assim muito engraçado por que o Brasil ele tem uma má qualidade de saúde. Tem uma má qualidade de educação. Má qualidade em segurança. Tem uma má qualidade em muitos outros aspectos e o que eu acho engraçado é que eles tentam copiar muitas coisas de outros países. Tem muitas coisas que eles copiam de muitos países. Por que eles não copiam essas coisas que dão certo em outros países e não trazem pra cá. Por que eles não pegam a segurança dos Estados Unidos como é o esquema lá e não traz pra cá. E lá dá tão certo cara. Claro que pra colocar aqui eu acho meio difícil.

(2) Acho que presidente tem que ter um conhecimento muito elevado pra chegar a ser presidente. Não sei nos Estados Unidos, mas com certeza nos Estados Unidos muitos presidentes têm uma escolaridade muito alta. Com certeza é exigido uma escolaridade, uma faculdade pra ser o presidente (Debate Grupo Focal Ensino Médio, Ponta Grossa).

Quando estimulados a refletir sobre o pessimismo que perpassa suas visões sobre o Brasil, os jovens o associaram a ideias que são veiculadas pela mídia, pelas famílias e pela sociedade em geral, mas não citam a escola como fonte de informação sobre a situação do País, nem que tenham participado de debates críticos. Nas palavras de uma jovem: *Escutamos a vida toda que não podemos fazer nada para mudar.*

Alguns estudantes declaram que seu desinteresse pelo envolvimento com questões políticas começa na escola, com pais que dizem para não se envolverem no grêmio ou na política estudantil, *porque professores não gostam desses alunos* – o que, segundo eles, efetivamente acontece.

Não são muitos, mas há, os que relativizam críticas que não contextualizam tempos, história, como há os que recusam aquelas que não levem em conta que os jovens têm potencialidade de colaborar para mudanças, sendo emblemática da diversidade de posições o debate seguinte:

(1) Está ruim.

(2) Uma porcária.

(3) Não acho, está ruim em algumas coisas. Está, mas se você for perguntar para a sua mãe ou para sua avó como elas viviam é muito diferente do que a gente vive hoje cara, muita coisa melhorou, não pode generalizar e dizer que está tudo uma porcária.

(4) A minha avó fala que antigamente era muito melhor porque não tinha violência, os professores realmente se dedicavam a dar aulas, os governos se preocupavam muito mais com a população do que hoje, não sei se é verdade, é o que ela fala.

(5) Como ele falou o estudo era mais valorizado porque a gente não tinha essa população que a gente tem hoje, inclusive o meu avô foi aluno dessa escola e falou que o estudo era muito

melhor, mas com relação ao Brasil é o que eu falo galera: não adianta a gente ficar incomodado e não fazer nada ou então pensar que a gente está vivendo muito melhor, você quer comparar os tempos de hoje com o da escravidão? A gente vive muito mal, está ruim, mas pode mudar, vamos para os atos, para os protestos, cada um se expressa e faz a sua parte, eu sou muito a favor disso, para mim está ruim, mas eu tenho que fazer a minha parte, por isso é legal vocês estarem aqui nos ouvindo, é uma maneira de nos expressarmos, tem que mudar assim, fazendo as mudanças sem achar que hoje está melhor que ontem, que não vai fazer nada, que vai ficar assim para o resto da vida, se contentar em ganhar um salário mínimo e vai votar nessa mesma pessoa. Não, brother, faz uma mudança na sua casa, faz uma mudança em você para depois querer mudar o Brasil. Eu estou fazendo a minha parte, estou indo protestar (Debate Grupo Focal Ensino Médio, Rio de Janeiro).

Neste subcapítulo, o debate sobre sentidos de conhecimentos, considerando fontes, em especial quando se apresenta como parâmetro a escola *versus* a rua, configura-se em mais um caminho para a questão-eixo da pesquisa: o que pensam os jovens sobre a escola, o que lhes motiva ficar.

O acervo de narrativas díspares não permite traçar avaliações absolutas, mas sugere que as representações variam, possivelmente pelo tipo de modelação do conhecimento, do professor e do método de passar disciplinas de cada escola. Em muitos casos, tende-se a posturas dicotômicas, nas quais há um privilégio do que se aprende na rua, pois tal caminho é pavimentado por experiências que ensinam a lidar com a vida, a respeitar diferenças, além de propiciar situações de prazer e diversão, e de colaborar no sentido da autonomia, sendo, portanto, mais referida à sociabilidade.

Por outro lado, desvaloriza-se a escola, muitas vezes por raciocínio utilitário imediatista, por não reconhecer como seria possível traduzir o que se aprende na escola no mercado, na vida cotidiana. Outros, também por uma perspectiva dicotômica, demonizam a rua, como o lugar do perigo, onde se aprende o que é de ruim, a sedução pelas drogas e as *más companhias*. Mas há também ajuizamentos equilibrados que consideram que rua, casa e escola podem se complementar, pois colaboram com saberes diferenciados e importantes, admitindo, portanto, que socialização e sociabilidade se realizam em diferentes espaços.

Em relação à escola, especificamente, as críticas se dão pelo tipo de ensino, considerado obsoleto para as necessidades contemporâneas dos jovens; disciplinas tidas como inúteis tanto para o presente como para o futuro; a não discussão de temas emergentes, em especial no plano da política, ou, por exemplo, sobre violência, drogas e sexualidade.

Note-se que a escola não é destacada como um lugar que ensine os jovens a terem gosto pela leitura. Alguns indicam espontaneamente que outros meios, como amigos e a Internet, mais colaboraram.

Das análises sobre cultura juvenil, pode-se destacar que muitos jovens não têm propriamente tempo livre. As mulheres jovens, casadas e/ou mães, usam tal tempo para cuidar de casa, do marido e dos filhos; já os rapazes, tanto da EJA como do PJU, com maior probabilidade empregam esse tempo para trabalhar e estudar. Ainda que usem muito a

Internet, não o fazem com a mesma intensidade que os alunos do EM. São também os da EJA e do PJU que mais se queixam de cansaço, o que lhes impede de se divertir nos dias livres das aulas – e esses mesmos são os que se referem que perto de suas comunidades faltam opções de lazer e que chamam a atenção sobre a situação de violência em suas comunidades. Os dados embasam a tese de que cultura juvenil não necessariamente se refere ao que os jovens produzem no campo das artes e das TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação), mas ao que podem consumir, por restrições de classe (ver PAIS, 2003, sobre cultura juvenil e cultura de classe).

3.6 Identidade, diversidade e convivência

A perspectiva de que a escola é lugar de construção de sociabilidades democráticas é parte da modernidade, o que na agenda brasileira tem lugar de relevo. É quando temas sobre identidades e convivências, como racismo e homofobia, vêm ganhando espaço, assim como assuntos polêmicos, como legalização do aborto, uso de drogas e redução da maioridade penal, cuja propriedade de serem abordados na escola se sustenta tanto por estimular diálogos e perspectivas críticas, como por dizerem respeito à juventude. Neste subcapítulo, explora-se, no plano extensivo e das representações por narrativas, tanto posições, quanto como a escola trata tais temas e como os jovens gostariam que fossem analisados.

3.6.1 Representações dos jovens sobre temas polêmicos

No *survey*, um bloco de questões foi orientado para identificar o posicionamento dos alunos – a favor ou contra – sobre uma série de questões a respeito de identidades que são objeto de discussão e controvérsias na atualidade do País, como a legalização do aborto ou do uso de drogas; casamento de pessoas do mesmo sexo; programas contra o preconceito nas escolas; diminuição da idade penal; pena de morte para crimes graves; cotas nas universidades públicas para negros e indígenas e alunos das escolas públicas. Desse elenco, tem-se por ordem de anuência:

cerca de 90% são a favor de *cotas para alunos de escola pública* e cerca de 86% *para negros e indígenas*;
é da ordem de 70% os que consideram que há que aplicar *pena de morte para crimes graves*;
a *diminuição da idade penal* também conta com 70% de adesões;
ter *programas contra o preconceito nas escolas* também é selecionado por cerca de 70%;
quase 50% são a favor da *legalização do casamento de pessoas do mesmo sexo*;
legalização das drogas e do aborto estão no nível mais baixo de aprovação: somente 15% assim se posicionam.

A juventude pouco se diferencia quando a modalidade de ensino é controlada. Os alunos do EM, da EJA e do PJU, com maior probabilidade, são favoráveis a medidas

punitivas, como a *diminuição da idade penal* (70,8%; 72,2% e 62,9%, respectivamente). Em relação à *pena de morte no caso de crimes graves*, os percentuais são respectivamente de 68,0%; 68,5% e 60,0%. Também a *legalização do aborto* encontra um pouco mais de adeptos entre os do EM (15,1%) e os da EJA (15,9%), quando comparados com o grupo do PJU (9,3%). Já a *legalização do uso de drogas* tem uma pequena maior representação entre os de EM (16,1%) do que entre os da EJA (11,4%) e os do PJU (9,7%).

Em relação às cotas por raça/etnicidade, os do EM são um pouco menos *a favor* (69%) que entre os da EJA (76,9%) e do PJU (82,2%) (ver Tabela 3.6.1.).

TABELA 3.6.1 - Proporção de alunos favoráveis a cada tema apresentado relacionado a identidades e convivência, segundo modalidade de ensino

Temas	A favor				Contra			
	EJA	EM	PJU	TOTAL	EJA	EM	PJU	TOTAL
Legalização do uso de drogas	11,4%	16,1%	9,7%	14,7%	88,6%	83,9%	90,3%	85,3%
Legalização do aborto	15,9%	15,1%	9,3%	14,9%	84,1%	84,9%	90,7%	85,1%
Legalização do casamento de pessoas do mesmo sexo	41,2%	49,6%	45,6%	47,5%	58,8%	50,4%	54,4%	52,5%
Aplicar a pena de morte no caso de crimes graves	68,5%	68,0%	60,0%	67,6%	31,5%	32,0%	40,0%	32,4%
Diminuição da idade penal para 16 anos	72,2%	70,8%	62,9%	70,6%	27,8%	29,2%	37,1%	29,4%
Reserva de vagas nas universidades públicas para negros e indígenas (cotas)	76,9%	69,0%	82,2%	71,6%	23,1%	31,0%	17,8%	28,4%
Programas contra o preconceito nas escolas	82,4%	87,5%	79,7%	85,9%	17,6%	12,5%	20,3%	14,1%
Reserva de vagas nas universidades públicas para alunos de escolas públicas (cotas)	89,3%	87,9%	89,9%	88,3%	10,7%	12,1%	10,1%	11,7%

Fonte: Abramovay, Waiselfisz e Castro, Pesquisa Jovens de 15 a 29 anos - FLACSO e MEC, 2013.

A *legalização das drogas e do aborto* encontram proporções mais altas a favor entre os rapazes, enquanto a *legalização do casamento de pessoas do mesmo sexo* é mais aceita pelas moças (54,3%) que entre os rapazes (39,6%). Segundo a literatura, o uso de substâncias psicoativas é mais comum entre os homens, que teriam também mais contato com o público usuário e, portanto, há alguma coerência entre o que foi encontrado (19,5% dos rapazes contra apenas 11,1% das moças se declarem a favor). Mas o caso do aborto pediria outras referências, pois são as mulheres as mais afetadas pela forma como se legisla sobre o tema: 17,4% entre os rapazes e 13,1% entre as moças são favoráveis à *legalização do aborto* (ver Tabela 3.6.2.).

TABELA 3.6.2 - Proporção de alunos favoráveis a cada tema apresentado, relacionado a identidades e convivência segundo sexo

Temas	A favor			Contra		
	Fem.	Masc.	Total	Fem.	Masc.	Total
Legalização do uso de drogas	11,1%	19,5%	14,8%	88,9%	80,5%	85,2%
Legalização do aborto	13,1%	17,4%	15,0%	86,9%	82,6%	85,0%
Legalização do casamento de pessoas do mesmo sexo	54,3%	39,6%	47,8%	45,7%	60,4%	52,2%
Aplicar a pena de morte no caso de crimes graves	64,3%	71,9%	67,6%	35,7%	28,1%	32,4%
Diminuição da idade penal para 16 anos	69,6%	72,2%	70,7%	30,4%	27,8%	29,3%
Reserva de vagas nas universidades públicas para negros e indígenas (cotas)	71,5%	71,1%	71,3%	28,5%	28,9%	28,7%
Programas contra o preconceito nas escolas	88,2%	83,7%	86,2%	11,8%	16,3%	13,8%
Reserva de vagas nas universidades públicas para alunos de escolas públicas (cotas)	89,4%	87,0%	88,4%	10,6%	13,0%	11,6%

Fonte: Abramovay, Waiselfisz e Castro, Pesquisa Jovens de 15 a 29 anos - FLACSO e MEC, 2013.

Há temas que não necessariamente permitam uma perfilhagem regional. Assim, tem-se que, tanto em comunidades no Norte como no Sul, são próximos os índices dos que são *a favor da diminuição da idade penal e da pena de morte para crimes graves* – cerca de 70%.

Quando as referências são as relações na escola, o racismo é postura negada pela maioria nos grupos focais. Se há, afirmam, são os outros os racistas. Nos grupos também são discutidas as cotas. As conotações racistas são negadas quanto à recorrência a apelidos que desqualificam o outro por identidade étnico-racial, por fenótipos mais comuns entre os negros, considerando tal tratamento como brincadeira:

- (1) A gente aqui sempre se chama de apelido.
- (2) É Chico beicinho.
- (3) É só apelido brincando com o nome.
- (4) Mas tudo carinhoso que ninguém se importa.
- (5) Não é para humilhar, fazer zombaria.
- (6) Para esculachar.
- (7) Se a pessoa não gosta a gente para (Debate Grupo Focal Ensino Médio, Rondonópolis).

Contudo, o racismo é tema que surge em um grupo focal em Rondonópolis, mobilizando debates no sentido de se afirmar que há racismo na sociedade e de ilustrar com casos vividos:

- (1) O racismo no Brasil é grande sim, eu não sofro de racismo, eu sou negra, mas eu não sofro, mas muita gente sofre. Tem gente que chama a gente de preto, que diz que loiro é burro. Não é um cabelo que vai definir a inteligência da pessoa. Não é uma cor que vai definir que uma pessoa

é boa de caráter. Um preto vai no mercado e não pode nem olhar as coisas porque acham que quer roubar.

(2) É verdade, tem um padrão assim Loiro é Burro e Preto é ladrão.

(3) Não existe isso.

(4) Não tem jeito mesmo, sábado de noite assim, e você vê um preto parado ali na rua, a gente guarda o celular que é bandido.

(5) Tem emprego para todo mundo, mas essas pessoas que querem contratar preferem pessoas brancas.

(6) Vai num hospital, você vai ver louro, branquinho, com olhos verdes ou azuis. Ninguém vê preto no Hospital, porque ser branco é considerado ser limpo, desde a época dos escravos no Rio de Janeiro, os brancos eram considerados limpos.

(7) Eu fui num Shopping eu entrei numa loja e as mulheres saíram de perto de mim acho que porque eu sou preta.

(8) Eu nunca sofri isso, graças a Deus.

(9) Num dia eu e minha mãe fomos numa loja, aí a minha mãe virou para a vendedora e falou: “eu quero ver tal coisa”. Ela olhou para a minha mãe bem assim e falou: “eu vou pegar”. Foi lá acho que pegou uma com preço mais baixo. A minha mãe falou para ela assim: “Eu não pedi preço eu pedi a coisa para eu ver, não importa o preço, se fosse bom eu ia comprar”. Então quer dizer que nós somos o que?

(10) Eu entrei numa loja para comprar um presente para a minha priminha de 2 meses, aí a mulher: “Vocês vão comprar ou só estão olhando?” Eu disse: “A gente está é para comprar, não vamos comprar não, depois do que você falou nós vamos numa outra loja”.

(11) Também já aconteceu isso comigo e eu fiz a mesma coisa.

(12) Hoje não tem nada, mas quando eu era menorzinha o pessoal falava do meu cabelo, “cabelo de Bombril” e eu ficava de boa. É porque eu sou muito respondona, eu nunca levo desaforo para casa, eu já falei assim: “Cabelo de Bombril, quando você chegar em casa e for tomar banho vai abrir as pernas e vai ver o que é cabelo de Bombril”. Ah, tá que o povo vai falar uma coisa para mim e eu não vou falar nada.

(13) Gente quando eu era menor, eu mesmo falo uma coisa, preto é quem tem o pior preconceito sobre ele mesmo, igual eu, eu vou dar um exemplo de mim mesma, eu não namoro com preto, eu não gosto de preto, por quê? O preto tem o próprio racismo. E quando eu era menorzinha e sentasse um preto do meu lado eu levantava, era desse jeito, hoje não tem nada a ver, é porque tanto o povo falar preto não sei o que, não sei o que, eu botei na minha cabeça que eu não podia ficar com preto, eu criei na minha cabeça que preto era feio (Debate Grupo Focal Ensino Médio, Rondonópolis).

As cotas provocam polêmicas nos grupos, mas predominam os que são contra, posição expressa, inclusive, por alguns alunos negros. Isso é ilustrado no debate a seguir, do qual participam os mesmos que, nos depoimentos anteriores, foram críticos ao racismo na sociedade e que testemunham experiências que consideram discriminatórias:

(1) Esse negócio que negro tem preferência para entrar na faculdade, isso aí é o pior racismo do mundo. Por que negro tem que ter preferência?

- (2) Não é assim, eles querem, na minha visão de cota para negros, para falar sobre a escravidão da gente, passamos anos e anos desprezados e agora eles tentam um pouco ajudar os neguinhos.
- (3) Eles fazendo isso só vai piorar porque vão falar que a gente é diferente deles até nisso. Eu acho que tinha que ser igualdade, mas eles não estão dando cotas só para negros, estão dando cota para a Escola Pública agora e sim tem umas vantagens em escola pública e particular, porque na particular eles vão aprender muito mais do que a gente.
- (4) Por isso, só que se você der coisas igual, igualitária, mas como que para negro pode ter cota e para a escola pública não pode ter cota? Tem que pensar muito nisso aí (Debate Grupo Focal Ensino Médio, Rondonópolis).

Os que são contra as cotas, preocupam-se em afirmar que não são racistas e que, ao contrário, seria a cota uma forma de racismo, sublinhando que ela iria contra o mérito:

- (1) Porque geralmente a gente vê como brincadeira esse negócio de cota porque se fala que o pessoal é racista, dizendo que só a pessoa branca tem faculdade. Mas a gente acha injusto, porque se todo mundo é igual porque a pessoa precisa de algo especial pra entrar na universidade para cursar o nível superior.
- (2) Porque aí eles estão fazendo por uma questão da cor e não é justo, porque a competição tem que ser na educação, quem aprende mais, sabe mais e assim tem direito à vaga.
- (3) Eu sou a favor do aluno vir da escola pública e aí sim ter cota, agora negro, branco não tem nada a ver (Debate Grupo Focal Ensino Médio, Feira de Santana).
- (4) Se o racismo já foi abolido porque ele tem cota?
- (5) Eu também não concordo.
- (6) É ninguém concorda.
- (7) Cota é o maior preconceito que existe, é uma demonstração uma forma de demonstrar preconceito.
- (8) Porque o negro tem a mesma capacidade que um branco, independente.
- (9) Mais até. Às vezes até mais, que nem esse rapaz do Haiti, ele fala cinco idiomas.
- (10) Quem passou por cota depois vai atrapalhar a turma inteira na faculdade, não pelo fato de ela ser negro. A cota pode atrapalhar a turma na faculdade, por exemplo, uma pessoa que estudou mais pelo fato de ser branca, ela se dedicou mais e não pode entrar porque perdeu a vaga para a pessoa que é cotista, e isso que ele deixou de estudar, porque dá a vantagem do benefício. Isso é uma forma de preconceito na verdade, aí está tendo preconceito não com o negro mais com a pessoa que estudou, entrou na faculdade por mérito. Você tem que estudar para você passar.
- (11) É que nem ele falando, tem que ser por mérito, se tem nota vai, se não, no caso tira o mérito da pessoa que estudou, se dedicou mais (Debate Grupo Focal EJA, Curitiba).

Nos grupos focais, algumas discussões informam sobre como se embasa a postura relacionada à pena de morte. Os que são contra, justificam com base em valores religiosos: *Só quem vai tirar a vida é Deus*; ou argumentam sobre a possibilidade de que quem mata venha se arrepender: *Eu não, depois pode se arrepender*. A expressão *depende do crime* também é comum: *Depende do crime, mas se for para matar muita gente inocente não, acho que tem que investigar primeiro, mas eu sou a favor porque tem pai matando filho, pai estuprando filho e vai ficar preso e daqui a pouco sai?*

Há os que são a favor da pena de morte por descrédito sobre o sistema de segurança do País, das leis e porque representam a prisão como um lugar de privilégios. Também é presente a posição que defende a prisão perpétua: *Perpétua deveria ser pelo menos noventa anos de prisão, que é só trinta ou cinquenta?* Note-se que as representações não recorrem a princípios de direitos humanos, mesmo nas falas dos que são contra:

- (1) Os caras da cadeia estão melhor que aqui.
- (2) É verdade.
- (3) Eu estava olhando tem cadeia que tem celular, tem televisão, tem tudo, tudo o que a gente pensar.
- (4) Para mim acho que tinha que ser pena de morte, larga lá preso sai do mesmo jeito, sai pior.
- (5) Tem um parente lá agora gente chega lá, tem um colega meu, ele falou que toda vez que vai preso chega na cadeia come, come, joga bola, fica só na boa é melhor que aqui fora.
- (6) Tem um cara aqui. O cara roubou não sei o que e agora vou dormir de graça, comer de graça, vou tomar banho de sol (Debate Grupo Focal Ensino Médio, Cuiabá).
- (7) Mas se as leis forem cumpridas severamente nem precisa ter pena de morte. E a lotação das cadeias, aonde vão colocar esses caras? Acho que se tivesse a pena de morte ia resolver isso aí, como foi no Carandiru que a lotação era 3 mil e colocaram 6 mil.
- (8) Eu sou à favor [Carandiru] só não sou à favor de prenderem os policiais que fizeram porque eles mataram bandido, deram fim naquele crime que estava ali (Debate Grupo Focal Ensino Médio, Ponta Grossa).

Um dos tópicos que mais mobilizam discussões, além das cotas, foi o da homossexualidade. Ao final, após panorâmica sobre como verbalizam esses temas, os jovens deram seus testemunhos sobre como a escola vem lidando com assuntos sobre identidades, diversidade e convivência.

Na maioria dos grupos focais, não houve consenso sobre posições em relação à homossexualidade. Um expressivo depoimento de um jovem que se declara homossexual, ilustra sofrimento com a existência de preconceito por parte dos colegas. Insiste que a homofobia deveria ser tema a ser melhor tratada nas escolas; sugere que há críticas por parte de alguns professores sobre tal preconceito, mas que não necessariamente de forma eficaz:

A homofobia é uma coisa que pega bastante. Porque eu tenho amigos que são homossexuais. Eu não vou omitir, também sou homossexual. Então é uma coisa que pega bastante. Então eu vejo muita gente que às vezes me exclui por eu ser homossexual. Meus amigos mesmo. Tem locais que eu entro, locais públicos, você está lá com seus amigos. Tem uma amiga minha que se veste como um homem. Então a partir do momento que a gente coloca um pé lá, todo mundo olha diferente. Todo mundo mostra, dão um gesto que não estão se agradando. Eu sei lá. É coisa que dói bastante. Quem é homossexual sente tudo isso. A gente sente, a gente vê. A gente tenta disfarçar mas não consegue. Tem pessoas assim, eu já entrei num local que eu estava de mão dada, até com minha amiga, entramos no mercado, fui passar a mão no cabelo dela, a mãe dela puxou ela. –” Sai de perto desse tipinho de gente”. Tem gente, que nem um amigo, ele era travesti, ele foi espancado até

a morte. Aqui mesmo houve uma coisa horrorosa para mim. Imagina, eu estou passando na rua, uma pessoa sabe que eu sou homossexual, vai me bater ou vai fazer coisas piores. Então isso a gente tem medo até de sair de dentro de casa. Na escola a gente é julgado também. Assim, na minha sala mesmo, tem gente que eu sinto que não está gostando da minha presença lá. Eu falo a verdade, eu sou, eu não tenho aquela coisa que eu vou me guardar. É uma coisa assim que tem que ser conversado bastante na escola. Porque às vezes a pessoa fala assim: - “Ah, eu não sou”, mas na realidade é. É assim, ah o professor começa a debater, criticar quem é homofóbico. Aí chega, na hora, a pessoa é. Quem é homossexual sabe que a pessoa é. A gente sabe a diferença de quem te aceita e de quem não te aceita. Tem pessoas que eu achava que não me aceitava e chegou em mim: - “Eu estou do seu lado para o que der e vier”. E isso na hora me arrepiou. E tem gente que quando eu falei “eu sou”, se afastaram de vez. Espalharam para todo mundo. É uma coisa que você guarda para você, mas a pessoa te vê com outros olhos, acha assim que é uma doença. Que nem falaram homofobia é doença. Não, não é doença, eu não sou doente. Eu não tenho nada para ser doente. Isso vai da cabeça das outras pessoas... Tem muita gente, meninas, que eu vejo as minhas amigas, homossexuais que sofreram violência, abuso de parentes, de amigos, então é assim, é um trauma que fica para a vida inteira. Então a mesma coisa, também eu já sofri, então eu falo, não é uma doença (Grupo Focal Ensino Médio, Cuiabá).

Registram-se testemunhos que indicam reserva sobre a comum atitude de tolerância, mas não necessariamente de aceite, e que expressam indignação pela violência:

Existem pessoas, muitas vezes assim, que não aceitam mas respeitam. Eu acho que o homossexualismo, eu acho errado isso. Mas eu nunca julguei ninguém. Eu amo a X, ela é a baixinha mais invocada que eu conheço. E assim eu não acho isso certo, mas nem por isso eu vou chegar numa pessoa que é homossexual e vou julgar ela pelo que ela é. Vou cometer homofobia contra ela? Vou juntar uns amigos meus que são contra e vou lá espancar essa pessoa? O que eu tenho a ver com a vida dela? (Grupo Focal Ensino Médio, Cuiabá).

Alguns jovens reconhecem e destacam que a violência contra os tidos como homossexuais pode se configurar em zombarias e forçar mudanças de turnos, quando não de escola:

Tem um aluno daqui que é, estudou de noite, estudou de manhã, estudou a tarde e ele é gay. E todo mundo julga ele. Não tem nada a ver. O meu irmão a noite zoa demais ele. Os meninos, todo o primeiro ano zoa dele. Ele fica meio chateado. Mas às vezes ele não liga porque não tem como esconder (Grupo Focal Ensino Médio, Cuiabá).

Controvérsias sobre o tema são encontradas nos mesmos grupos focais, mas comumente a argumentação para na indicação de posições, de uma vaga tolerância pelo reconhecimento de que cada um teria o direito de ser o que é, ou banalizando-se por gracejos, por recusas violentas e ameaças. Note-se que tópicos sobre identidades, como orientação sexual, são considerados de difícil abordagem, pelo fato de se referirem a pessoas específicas, a jovens na sala:

(1) O menino aqui tava discutindo no dia que tava nós três e mais um colega. Ele falou que descobriu esse negócio quando chegou nos dez anos e hoje é “viadão”. [Risos]. “Viadão” mesmo.

(2) Que horror.

(3) Tem dezessete anos e teve relação com sessenta homens [Risos].

(4) Eu também tinha uma visão totalmente homofóbica se eu visse um gay – sai daqui.

(5) Dá vontade de bater.

(6) De dar um murro.

(7) Isso não entrava na minha cabeça.

(8) Acho que é bom falar sobre homossexualidade na escola. Mas teriam pessoas que não iriam entender. Por exemplo, os homossexuais aqui da escola não sei se sentiriam ofendidos, por que vamos supor numa classe de quarenta e cinco alunos dois, três é a favor do homossexualismo. O restante é que todo mundo é contra, por exemplo, têm pessoas, a gente encontra, mas a gente respeita. Tem pessoas que não iriam saber respeitar, então gera um confronto maior (Debate Grupo Focal Ensino Médio, Salvador).

A postura crítica à orientação sexual não heteronormativa é, em muitos casos, explicitamente justificada tanto por alinhamento religioso como por moralismo, considerando que tal orientação viria abalar os valores pretendidos para os filhos. Mas, no mesmo grupo, outra perspectiva liberal é apresentada, indicando que, ainda que se possa preocupar pela vigência de preconceitos, há que bem avaliar que existem debates entre os jovens, que, aliás, poderiam ser capitalizados pela escola:

(1) Eu, X, por exemplo, eu sou evangélico não querendo entrar na parte de religião mas eu sou evangélico. A minha religião fala que não devemos odiar a pessoa, devemos amar as pessoas, agora eu acho errado, eu acho que as pessoas têm o direito de fazer o que elas quiserem, se a pessoas quer ser é um direito dela mas nós temos filhos [...].

(2) Eu acho que as pessoas tem o direito dela a gente tem que respeitar.

(3) Mas eu acho que numa praça tem que respeitar vai ficar se beijando.

(4) Não é da nossa conta cada um cuida da sua vida (Debate Grupo Focal Ensino Médio, Rio de Janeiro).

Várias outras controvérsias sobre homossexualidade são registradas com diferentes tropos. Evangélicos e católicos podem variar desde não aceitar, mas respeitar, até condenar de forma mais enérgica. Mesmo entre os que aceitam, o preconceito se manifesta: *eram homossexuais, mas eles tinham comportamentos normais de homens*. Outros insinuam que

têm amigos que são homossexuais, mas que, apesar disso, são contra. A polêmica sobre se uma pessoa “nasce gay ou não” vai na mesma linha de todo o debate, por posições sem embasamentos além do “achismo” e por risos. A tolerância só vai até o limite de que o indivíduo homossexual não se organize, não proteste coletivamente, já *que não levanto uma bandeira pra dizer eu sou hétero*, indicando que não há reconhecimento de dores e discriminações que embasam movimentos sociais, como o LGBT.

- (1) Eu tenho vários amigos homossexuais apesar deles saberem que eu sou contra a prática do homossexualismo, mas dizer que homossexualismo é doença pelo amor de Deus vamos procurar a cura então.
- (2) Só porque o menino tem um jeito, não é afeminado, é o jeito dele.
- (3) Existe a homossexualidade sim. A homossexualidade existe desde o tempo das cavernas só que isso não é digno. Tem animais que são, que pratica, que fazem. Tem a homossexualidade desde que o mundo é mundo, enfim se Deus deu a nós, pela minha religião, a católica, se Deus deu a nós a escolha e por equilíbrio e por certa forma também a capacidade hoje de mudar o sexo ou não é extremamente nossa. Cada um tem a sua vida. Cada um tem seu livre arbítrio. Se ele opina na homossexualidade problema dele.
- (4) Oh eu queria falar que assim. Mulher com mulher, homem com homem não existe eu não concordo. Não existe de jeito nenhum. Você acha certo isso?
- (5) Agora quero ver respeitar os outros. Eu não posso fazer nada. Tenho que respeitar.
- (6) É isso que eu ia dizer.
- (7) É absolutamente errado.
- (8) Eu acho que o X tá certo.
- (9) Eu também concordo gente com certeza, homossexualismo é antebíblico, assim como homofobia também é gente. É algo ridículo, mas ela nem tá lá na Bíblia.
- (10) Eu sou evangélico, mas não concordo com – não gosto, mas aceito.
- (11) Você acha certo?
- (12) Por religião não acho, mas de certa forma respeito.
- (13) Ele não nasce gay.
- (14) Nasce gay gente.
- (15) Vai que ele tem a opção sexual.
- (16) Desde pequenininho você vai percebendo os sinais da criança oh.
- (17) Eu não acho certo nem errado [risos]. Não é certo nem errado.
- (18) Fui com minha irmã na faculdade dela resolver uns assuntos. Aí chegando lá a maioria dos amigos da classe eram homossexuais e mesmo, mas eles tinham comportamentos normais de homens, se vestiam como homens, mas tinha as relações deles a parte. Quando ele levanta uma bandeira gay acho que isso é o cúmulo do mundo em dizer “ah eu sou gay”, tá com uma bandeira na praia “porque eu sou gay”. É não levanto uma bandeira pra dizer eu sou hétero. O que é não tem dúvida (Debate Grupo Focal Ensino Médio, Salvador).

O não reconhecimento de que ser hétero ou homo não se traduz socialmente em identidades iguais é expressado por vários: *Todo mundo é igual às pessoas e os homossexuais, se um gay te agride você não pode dar queixa contra ele e ele só lhe ameaçando, agora se*

you aggride o gay já é homofobia, mas antes de ser gay ele é uma pessoa. Apesar de alguns se indignarem e afirmarem que discriminação é violência, nem por isso se rompe com estereótipos, como o de que orientação sexual teria que ver com determinismo biológico: Tem algumas diferenças, tem sim porque tem aqui tem alguns homossexuais aqui na escola, aí a criatura não pode passar no pátio 'viado'. Isso é uma violência, uma falta de respeito porque a pessoa não pediu para serem assim.

Em Curitiba, um grupo da EJA ilustra a diversidade de posições, insistindo em postura crítica a discriminações e preconceitos:

- (1) Até na nossa sala tem homossexuais.
- (2) Não tem discriminação, é respeito.
- (3) Com a gente é normal, é que nem todo mundo pensa igual né, só que todo mundo praticamente é igual, só que tem pessoas que não gostam de homossexual, tem preconceito com gordo, magro, negro.
- (4) Tem gente que fica tirando o sarro isso a gente vê mesmo.
- (5) Tiram o sarro quando vira as costas isso existe (Debate Grupo Focal EJA, Curitiba).

Posições sobre homossexualidade mobilizam os debates em grupos focais, sendo que muitos assumem, de fato, terem preconceitos. Já o racismo, quando muito, é abordado não como algo que se assuma, mas como uma atitude do outro; alguns expressam que há racismo no Brasil, outros, que não há.

3.6.2 Como as Escolas trabalham Identidades, Convivência e Diversidade

A maioria dos jovens pesquisados via *survey* indicam que são favoráveis que as escolas lidem com questões que envolvem preconceitos (cerca de 80%). Sexualidade e homofobia, principalmente, são temas que, segundo vários alunos, são debatidos por alguns professores: *O racismo aqui na escola não se discute muito, mas em relação à homofobia se discute bastante.* Também se comenta que os debates sobre sexualidade são difíceis porque os próprios alunos não levariam a sério; sobre a opção sexual que eles escolhem eles ficam zoando as pessoas. Entretanto, se os professores insistem, o que colabora para que se respeite as pessoas, alguns vêm como um esforço que não encontra eco: *Eles falam para a gente que cada um escolhe a sua opção sexual do jeito que vem, então a gente tem que respeitar, eles orientam a gente. Eles falam nesse sentido para a gente se respeitar, mas não adianta nada.*

Sobre sexualidade e homofobia, quem mais trabalha os temas são os professores de Sociologia, Biologia e Filosofia, mas, em distintos lugares, é mencionado que outros também comentam. Aliás, Sociologia é a matéria na qual mais se discute: *Na aula de sociologia e geografia estão falando bastante sobre preconceitos de qualquer tipo principalmente o racial*

Alguns professores são citados por intervirem em situações que indicam preconceitos:

Teve uma vez a professora de inglês estava, tinha um rapaz tirando o sarro do outro, ela interferiu e falou na minha sala eu não quero isso quero todo mundo igual e todo mundo são todos iguais aqui não quero esse tipo de brincadeira aqui. Isso daí é difícil ser igual, mais a de todo mundo ter uma consideração para não dar problema (Grupo Focal EJA, Curitiba).

A veiculação de assuntos relacionados a preconceitos e sexualidade varia, sendo comum haver menção de que, em alguns casos, a questão é apenas citada: *Foi só citado o assunto, mas não foi discutido. A professora de Biologia que falou que quem fosse sexualmente ativo que usasse camisinha e pronto. A professora de biologia até quando a gente perguntou sobre a pílula do dia seguinte ela explicou como é que era, mas falam se os próprios alunos chegam nos professores e fala, tudo geral, mas sem aprofundar no assunto.*

Passar trabalhos não indica necessariamente debates e aprofundamento: *Eles dão trabalho.* E há críticas à forma como alguns professores lidam com o tema da orientação sexual: *Os professores que falam sobre o homossexualismo é mais avacalhando.*

Reconhece-se que, quando há investimento contínuo da escola, há probabilidade de ampliar o horizonte de respeito:

- (1) A gente teve muita palestra. Da escola toda sobre a questão sexual, orientação sexual. Palestras para o desenvolvimento social. Faz com que a escola seja mais pacífica e mais tolerante. Muito difícil nessa escola a gente encontrar um homossexual no corredor, não vemos aquela situação nos corredores, “ah olha lá aquele veado! Olha o boiola!” É muito difícil. Na minha sala tem um lá, mas todo mundo respeita ele (Grupo Focal Ensino Médio, Belém).
- (2) Eles sempre ensinaram a gente a respeitar as diferenças.
- (3) É o colégio sempre passou uma visão de respeito independente do que ele faz ou deixa de fazer.
- (4) Já teve palestras aqui sobre racismo.
- (5) Sobre homofobia quando abordaram o tema sobre o nazismo, que além de preconceito quanto a raça dos judeus eram também homofóbicos.
- (6) A gente conversa entre nós.
- (7) Sim porque existe respeito (Debate Grupo Focal Ensino Médio, Paraná).

Muitos jovens se ressentem sobre a falta de abordagem nas escolas sobre a sexualidade, o que é importante para eles: *Mas não é tudo ruim, ontem, por exemplo, a gente estava falando sobre gravidez e muitas escolas não ligam para isso, se engravidar engravidou, é para você se cuidar, e ontem na nossa escola se falou de gravidez, dos riscos.* Há os que defendem que *orientação sexual deveria estar integrada às matérias.*

Ressalta-se que a escola deveria cuidar do debate sobre orientação sexual, também considerando que, no plano da família, não se faz isso:

- (1) Em casa com o meu pai a gente não fala sobre isso.
- (2) Eu também não converso com o meu pai desse assunto, com a minha mãe também converso pouco.

- (3) Pouca gente conversa (sobre orientação sexual) porque ainda sente vergonha. (Estudante, GF Ensino Médio 1, Feira de Santana)
- (4) Por isso tanta menina grávida na escola.
- (5) Não, estão grávidas porque querem. Porque tem informação hoje sobre prevenção.
- (6) Mas se não tem a orientação dos pais e nem na escola também dificulta, deveria ter orientação em casa e na escola. (Debate Grupo focal Ensino Médio, Feira de Santana).

Já racismo e cotas também não seriam discutidos em muitas escolas: *Até hoje eu não vi esse problema aqui, é minha preta, minha morena, essas coisas assim; Os professores não trazem este tema, porque eles não veem então não tem necessidade.* Quando o fazem, é mais integrado às disciplinas de História e Sociologia. Muitos pedem palestras, discussões, *projetos sobre consciência negra.* Destacam a importância, inclusive como sugere o debate seguinte, de que há professores que não são conscientes de como é importante o combate ao racismo e o respeito à lei que institui a obrigatoriedade do estudo sobre a cultura dos povos africanos e afro-brasileiros.

- (1) Há eu assim, acho que devia ter porque o que mais existe na sociedade hoje em dia é o racismo e homofobia.
- (2) Um monte de gente racista, na hora que a gente sai daqui da escola para ir pegar ônibus, um monte que entra no ônibus, um monte.
- (3) No centro [tem haitianos] que vendem bijuteria. Eles falam “vamos dar um chute nesse haitiano”, gente achei um absurdo de verdade, achei um absurdo. Eu falei “gente como é que pode, eles vem tipo de lá, vem aqui por causa da estrutura do país que está bem destruído, está bem destruído para tentar a vida”.
- (4) Ela é uma boa professora de história tudo bem, só que tem algumas coisas que ela fala assim sem pé nem cabeça: “dia vinte é dia de consciência negra, aí devia ter dia do branco”.
- (5) Vou tomar o partido também, tipo assim, porque não tem dia do branco, porque não tem?
- (6) Há todos sabem a história.
- (7) Mais ela fala com preconceito.
- (8) Tipo não era para ela interferir nisso porque por ela ser uma professora de história ela já sabia que o dia da consciência negra vem direto do Zumbi tudo, ela não tem que interferir, ela quer que o aluno tire o foco todinho, nada a ver (Debate Grupo focal Ensino Médio, Cuiabá).

No grupo focal seguinte, critica-se a forma como são apresentados o racismo e as cotas, apenas como tarefa, para ser decorado, para nota e não discutido:

- (1) Sobre racismo, cotas, movimentos sociais esse tipo de coisa, a gente tem um trabalho agora.
- (2) Mas é aquela coisa de trabalho decorado, sabe?
- (3) Passa, você apresenta e eu quero ouvir.
- (4) Não tem pensar e chegar a uma conclusão, para ouvir. É só para apresentar e ganhar a nota.
- (5) Não tem o debate.
- (6) Não.
- (7) Você fala o que você quiser e ela não vai te perguntar ou te criticar, ela só vai te dar nota, então

não importa muito o que você falar, se você falar meia palavra certa, você está certo e beleza. Se você quiser complementar e continuar falando não vai adiantar nada, porque a tua nota vai ser a mesma, se você tiver um conhecimento e mais, não importa, guarda aquele conhecimento para você (Debate Grupo Focal Ensino Médio, Curitiba).

Não são muitos, mas alguns jovens defendem que não caberia discutir na escola temas como sexualidade, homossexualidade e racismo, já que deveriam fazer parte da educação familiar:

- (1) Eu acho que não seria necessário se falar sobre isso, porque além de a gente ter a família, a gente ter que ter uma opinião própria.
- (2) Não é que não deveria falar, mas não ficar chamando tanto a atenção da pessoa, porque as pessoas falam sobre racismo, sexo e as pessoas falam demais sobre isso, não precisa disso (Debate Grupo focal Ensino Médio, Curitiba).

É principalmente nos cursos de EJA e no PJU que os alunos mais se referem a debates sobre esses temas no campo dos direitos humanos:

- (1) O professor de física, falou sobre uns advogados. Teve um debate que uns advogados eram a favor e outros eram contra, aí falou sobre aborto, que uns eram contra, outros eram a favor e alguns não participavam, eram como plateia (Grupo Focal EJA, Curitiba).
- (2) É [já debates em] Ciências Humanas. E o X que é de Ciências da Natureza e Z que é de Ciências Humanas (Grupo Focal PJU, Rondonópolis).
- (3) A gente tinha uma professora que ela era muito 10, ela rasgava o verbo para conversar com a gente. A aula dela era participação cidadã, mas ela incluía tudo isso. Eram direitos humanos porque tinha racismo, preconceito (Grupo Focal PJU, Curitiba).

Em muitas escolas, vários temas que têm a ver com a contemporaneidade, relacionados com direitos humanos, identidades e convivências, são tratados por distintas disciplinas, em particular na Sociologia, na Filosofia e na Biologia (no caso de sexualidade). As posições dos jovens sobre temas polêmicos são variadas, mas o que mais chama a atenção, é que não se identifica uma associação clara entre posições dos alunos e o tipo de tratamento da questão na escola. Ao que parece, a construção de perspectivas, em particular sobre racismo, cotas, homossexualidade e pena de morte, se alimenta de distintas fontes de socialização cultural, e em especial do que Bourdieu et al (2004) chama de ‘sociologia espontânea’ ou de ‘senso comum’.

É complexo isolar o peso do conhecimento escolar na socialização por “pré-conceitos”, ainda que haja e apareça, em alguns casos. O que é mais marcante, contudo, é como a escola não viria tendo êxito em mudar formas preconceituosas de pensar e de atuar. Há casos em que a escola investe; outros em que, segundo os alunos, é omissa em tais debates; e, em algumas, os próprios jovens questionam a forma como os temas são abordados.

3.7 Perspectiva de Futuro

Observa-se, em vários itens, a centralidade atribuída pelos jovens à educação em seus projetos de vida. Neste subcapítulo, esse tema é ainda mais acessado, mapeando escolhas relativas, apresentadas, via alternativas, em questionários e pinçando o que, em seus discursos, destacam, quando perguntados sobre tais perspectivas. O objetivo maior é identificar em que a escola hoje e o ideário por outro amanhã se associam ou não. O futuro, neste, tanto é jogado como um tempo indefinido, como por um marco que se pensava exigir maior relação entre o vivido no presente e o futuro, ou seja, no marco de cinco anos. Contudo, tal estratégia metodológica não resulta em diferenças: o amanhã é tido como um depois que, para muitos, pode vir a ser construído e, para outros, não deve nem ser sonhado, não é.

3.7.1 Mapeando perspectivas, enfatizando o lugar da escola

A centralidade da educação encontra-se corroborada no *survey*, sobre o que o jovem mais gostaria no futuro: 73%, quase $\frac{3}{4}$ dos alunos, indicam sua expectativa de continuidade no campo educacional:

64,3% pensam entrar na universidade. Essa postura é mais expressiva entre os alunos do EM;

8,7% gostariam de fazer curso profissionalizante, o que se constata de forma mais evidente nos alunos da EJA e do PJU.

Outra área de interesse se refere ao mundo do trabalho. Já neste campo, a alternativa mais atrativa para os jovens é o trabalho autônomo, *ter seu próprio negócio*, com 19,6% das indicações, e também *melhorar sua posição no trabalho*: 8,5%.

TABELA 3.7.1 - Distribuição dos jovens quanto ao que consideram mais importante para o seu futuro, segundo modalidade de ensino (%)

O que consideram mais importante para o seu futuro	EJA	EM	PJU	Total
Entrar na universidade	51,7%	65,9%	54,8%	64,3%
Trabalhar por conta própria, em seu próprio negócio	21,8%	19,3%	20,0%	19,6%
Fazer curso profissionalizante	14,7%	7,9%	14,7%	8,7%
Melhorar sua posição no trabalho	10,3%	5,3%	8,5%	5,9%
Parar de estudar e apenas trabalhar	1,5%	1,5%	2,0%	1,5%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Abramovay, Waiselfisz e Castro, Pesquisa Jovens de 15 a 29 anos - FLACSO e MEC, 2013.

De forma bem consistente com a estrutura atual por sexo nas universidades³ (2/3 das mulheres), 73% responderam que gostariam de entrar na universidade, contra pouco mais da metade dos homens, 54%.

³ A PNAD 2012 permite verificar que 57,6% das matrículas do ensino superior e da pós-graduação foram do sexo feminino. Além disso, o Censo do Ensino Superior do MEC de 2011 detalha um conjunto de áreas praticamente privativas do sexo feminino (Ciências da Educação, Enfermagem, Serviço Social, Psicologia etc.).

TABELA 3.7.2 - Distribuição dos jovens quanto ao que consideram mais importante para o seu futuro segundo sexo (%)

Mais importante para o seu futuro	Fem.	Masc.	Total
Entrar na universidade	73,0%	54,0%	64,5%
Trabalhar por conta própria, em seu próprio negócio	14,9%	25,0%	19,4%
Fazer curso profissionalizante	7,7%	9,9%	8,7%
Melhorar sua posição no trabalho	3,4%	8,9%	5,8%
Parar de estudar e apenas trabalhar	1,0%	2,3%	1,6%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Abramovay, Waiselfisz e Castro, Pesquisa Jovens de 15 a 29 anos - FLACSO e MEC, 2013.

Como é sinalizado no subcapítulo sobre perfil sociodemográfico, os alunos da EJA e do PJU são mais velhos, e muitos já constituíram família (ver Tabela 3.7.3).

Contrariamente aos muitos estereótipos existentes sobre a condição feminina, é significativamente maior entre as alunas o almejar uma boa profissão; já entre os alunos, o desejo de formar uma família representa 21,9% (ver Tabela 3.7.4).

TABELA 3.7.3 - O que os jovens querem, pensando no futuro, segundo modalidade de curso (%)

O que pensam como mais importante para o seu futuro	EJA	EM	PJU	Total
Ter uma boa profissão	57,7%	46,4%	65,9%	47,8%
Formar uma família	12,8%	19,3%	12,0%	18,5%
Ter dinheiro	9,2%	12,9%	8,4%	12,5%
Viajar, conhecer outros lugares	5,5%	7,6%	3,7%	7,4%
Ter uma vida de aventuras, de emoção	2,2%	5,4%	1,4%	5,1%
Ser respeitado	9,0%	4,2%	6,9%	4,8%
Ser importante, famoso	1,2%	2,7%	0,0%	2,5%
Participar de uma causa social	2,4%	1,3%	1,8%	1,5%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Abramovay, Waiselfisz e Castro, Pesquisa Jovens de 15 a 29 anos - FLACSO e MEC, 2013.

TABELA 3.7.4 - O que os jovens querem, pensando no futuro, segundo sexo (%)

O que se quer, pensando no futuro	Fem.	Masc.	Total
Ter uma boa profissão	54,8%	38,5%	47,6%
Formar uma família	16,2%	21,9%	18,7%
Ter dinheiro	9,0%	16,7%	12,4%
Viajar, conhecer outros lugares	8,1%	6,6%	7,4%
Ter uma vida de aventuras, de emoção	4,0%	6,4%	5,1%
Ser respeitado	4,2%	5,4%	4,7%
Ser importante, famoso	1,8%	3,5%	2,6%
Participar de uma causa social	1,8%	1,0%	1,4%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Abramovay, Waiselfisz e Castro, Pesquisa Jovens de 15 a 29 anos - FLACSO e MEC, 2013.

A tabela seguinte indica como os jovens consideram que seus professores se posicionem quanto ao seu futuro: 75% das respostas estão relacionadas com a educação – 46,1% de forma positiva, *como bons profissionais*. São precisamente os alunos da EJA e do PJU que se destacam por tal avaliação, com índices mais altos. No entanto, somente 28,6%, condicionariam uma carreira aos estudos, ou seja, que eles *deveriam continuar estudando*, o que sobressai também entre os da EJA e do PJU. Chama a atenção que 10% dos jovens considerem que seus professores pensem que eles *não têm futuro* e que 10% *também não se interessam por seu futuro*. Tais categorias, assim como a mais depreciativa, que *serão marginais* (3,3% entre o total dos alunos), são mais selecionadas pelos jovens do EM, indicando que esses se consideram menos valorizados por seus professores.

Esses dados simbolizam, além do tipo de relação com os professores, uma perspectiva projetiva sobre si, destacando-se, contudo, que são precisamente os alunos da EJA e do PJU que são os que tem mais expectativas sobre suas trajetórias futuras e que depositam mais esperanças no lugar da educação em tal trajetória.

TABELA 3.7.5 - Distribuição dos alunos, segundo o que consideram q que seus professores pensam sobre o futuro de seus alunos segundo modalidade de ensino (%)

O que os professores pensam sobre o futuro de seus alunos	EJA	EM	PJU	Total
Serão bons profissionais	51,0%	45,3%	63,4%	46,1%
Deveriam continuar estudando	35,6%	27,6%	31,9%	28,6%
Não se interessam pelo futuro dos alunos	6,9%	11,1%	1,7%	10,6%
Não têm futuro	4,0%	11,1%	1,3%	10,2%
Serão “marginais”	0,8%	3,7%	0,4%	3,3%
Serão importantes, famosos	1,7%	1,1%	1,3%	1,2%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Abramovay, Waiselfisz e Castro, Pesquisa Jovens de 15 a 29 anos - FLACSO e MEC, 2013.

Por sexo (Tabela 3.7.6), tem-se que as mulheres, com maior probabilidade, se sentem mais prestigiadas e encorajadas para continuar estudando; cerca de 31%, contra 26%, entre os jovens.

TABELA 3.7.6 - Distribuição dos alunos segundo o que consideram que seus professores pensam sobre o futuro de seus alunos segundo sexo (%)

O que os professores consideram sobre o futuro dos alunos-representação destes	Fem.	Masc.	Total
Serão bons profissionais	46,1%	45,2%	45,7%
Deveriam continuar estudando	30,9%	25,5%	28,5%
Não se interessam pelo futuro dos alunos	11,6%	9,8%	10,8%
Não têm futuro	8,4%	12,8%	10,4%
Serão “marginais”	2,2%	4,9%	3,4%
Serão importantes, famosos	0,8%	1,8%	1,2%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Abramovay, Waiselfisz e Castro, Pesquisa Jovens de 15 a 29 anos - FLACSO e MEC, 2013.

3.7.2 Sonhando ou não com o futuro

Identifica-se, como está anunciado em alguns dos depoimentos, um subliminar nexos feito pelos jovens em suas narrativas entre o sentido de estar cursando o ensino médio e perspectivas para o futuro. É possível notar que muitos respondem tal questão, a partir de um lugar, o lugar de estudante, ressaltando que querem continuar estudando e/ou vir a trabalhar em algo que necessite algum estudo.

A maioria declara que quer fazer faculdade, sendo emblemáticas de muitos depoimentos, expressões como:

- (1) Daqui a cinco anos vou ter prestado a faculdade e vou pegar um emprego que eu gosto (Grupo Focal Ensino Médio, Ponta Grossa).
- (2) Eu sou mais sonhadora, quero fazer faculdade de Direito. Sou fascinada pela profissão, amo, imagino estar numa carreira definida. Eu quero casar sim, sonho com um casamento lindo que dure muito. Sonho ser mãe, mas também quero ir para fora, conhecer muitos lugares (Grupo Focal Ensino Médio, Curitiba).
- (3) Não sei. Acho que vou estar fazendo faculdade, trabalhando, tentando guardar meu dinheiro (Grupo Focal Ensino Médio, Ponta Grossa).
- (4) Eu penso em fazer um vestibular, vencer na vida, me esforçar e fazer uma faculdade (Grupo Focal Ensino Médio, Feira de Santana).
- (5) Eu tenho mais ou menos o que eu quero fazer. Uma faculdade eu quero fazer, porque depois dos estudos você vai focar naquilo. Se você ficar ali parado esperando cair do céu, não vai cair, você vai ter que correr atrás (Grupo Focal EJA, Rondonópolis).
- (6) Eu quero entrar em uma universidade e me formar.
- (7) Eu penso em uma faculdade e um concurso público (Debate Grupo Focal EJA, Belém).
- (8) E pretendo terminar meu estudo e fazer vestibular aí eu tenho minha visão em fazer Direito. Entendeu. Quero cursar Direito. A minha visão é essa (Grupo Focal PJU, Belém).
- (9) Eu tenho três opções depois do ensino médio, está entendendo? Eu gosto muito de história, então talvez eu vá fazer uma faculdade de história ou então eu escrevo poesias e coisas românticas de parte minha mesmo, então eu vá fazer uma faculdade de línguas, português, tá entendendo? É ou então eu vá fazer uma faculdade na área de engenharia e arquitetura, porque eu trabalho na construção civil (Grupo Focal PJU, Cuiabá).

No Quadro 3.7.1 seguinte, são listadas as carreiras que os alunos pretendem seguir, de acordo com o lugar da escola que frequentam. Percebe-se que certas carreiras clássicas continuam galvanizando o interesse dos jovens, independente do município e grau de urbanidade do lugar, como medicina, engenharia e direito.

Note-se que não se percebe associação entre a grade de disciplinas do ensino médio e as escolhas indicadas, inclusive não aparecem algumas delas, tais como Língua Portuguesa, Matemática, Filosofia e Sociologia, e são poucos os que se orientam para uma licenciatura ou para serem professores⁴. Chama também a atenção a ausência de interesse em campos do conhecimento que vem atraindo os jovens, como Informática e Comunicação. Se o

⁴ Grade de matérias do ensino médio: Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Língua Estrangeira – Inglês e Espanhol -, Química, Física, Biologia, Artes, Educação Física, Filosofia, Sociologia.

ensino médio é, portanto, subliminarmente legitimado por ser um passaporte para o vestibular ou para o ENEM, não teria força de estímulo quanto a despertar vocações e influenciar escolhas de carreira.

QUADRO 3.7.1 - Distribuição dos entrevistados que declararam que carreira gostariam de seguir após o ensino médio, considerando o lugar da escola que frequentam

Curso Pretendido	Lugar da escola do respondente*
Administração	Ananindeua (1), Feira de Santana (1), Rondonópolis (1)
Aeronáutica	Ananindeua (1), Rio de Janeiro (1)
Agronomia	Rondonópolis (2)
Arquitetura	Belém (2), Curitiba (1), Ponta Grossa (1), Salvador (1)
Biologia	Belém (1), Rio de Janeiro (1), Ponta Grossa (1), Salvador (1)
Bombeiro	Ananindeua (1)
Ciências Contábeis	Curitiba (1), Salvador (1)
Dança	Curitiba (1), Volta Redonda (1)
Direito	Ananindeua (1), Belém (1), Curitiba (1), Rio de Janeiro (1), Rondonópolis (2), Salvador (4), Volta Redonda (1)
Economia	Volta Redonda (1)
Educação física	Belém (1), Volta Redonda (1)
Enfermagem	Ananindeua (1), Belém (2), Feira de Santana (1), Ponta Grossa (1), Rondonópolis (1), Salvador (1)
Engenharia	Ananindeua (1), Belém (1), Ponta Grossa (1), Rio de Janeiro (1), Rondonópolis (2)
Engenharia Ambiental	Belém (2)
Engenharia Eletrônica	Ananindeua (1), Volta Redonda (1)
Engenharia Mecânica	Curitiba (1)
Fisioterapia	Belém (1)
Forças Armadas	Ananindeua (1), Rondonópolis (1), Salvador (1)
Gastronomia	Curitiba (1), Feira de Santana (1)
Geologia	Belém (1)
Jornalismo	Belém (1)
Letras	Rio de Janeiro (1)
Marinha	Ananindeua (1), Rio de Janeiro (2)
Mecatrônica	Curitiba (1), Rondonópolis (1)
Medicina	Ananindeua (1), Belém (4), Curitiba (2), Feira de Santana (1), Rio de Janeiro (1), Rondonópolis (2), Salvador (4), Volta Redonda (1)
Meio Ambiente	Rondonópolis (1)
Música	Curitiba (1)
Oceanografia	Salvador (1)
Odontologia	Belém (1)
Piloto	Rio de Janeiro (1)
Polícia	Rio de Janeiro (1), Volta Redonda (1)
Policial Federal	Feira de Santana (1)
Professor	Ciência - Ponta Grossa (1) Geografia - Ponta Grossa (1) História - Belém (1), Ponta Grossa (1) Libras - Belém (1) Química - Belém (2), Ponta Grossa (1)
Psicologia	Ananindeua (1), Belém (1), Curitiba (1), Rio de Janeiro (1), Salvador (1)
Veterinária	Ananindeua (1), Feira de Santana (1), Ponta Grossa (1), Rondonópolis (2), Rio de Janeiro (1)

* O número entre parênteses indica quantos estudantes entrevistados naqueles municípios indicaram a correspondente carreira.

Fonte: Abramovay, Waiselfisz e Castro, Pesquisa Jovens de 15 a 29 anos - FLACSO e MEC, 2013.

Sobre as escolhas dos cursos, observa-se que há os que indicam que selecionam um campo de estudos por gostar da área, sem necessariamente declinar o porquê de tal preferência: *Eu gosto muito de história e quem faz Direito falam que tem que gostar de história, eu gosto muito de ler e também porque advogado ganha bem.*

A falta de uma orientação profissional no EM se faz notar. Muitos não sabem *bem porque* querem seguir um ou outro curso superior, ou se referem a estímulos não sedimentados, como um contato com uma área em uma *feira de cursos*. Encontram-se poucos depoimentos que indique a influência de uma disciplina do curso na escolha de uma trajetória de estudos: *Eu quero fazer Geologia. Não sei porquê. Teve uma feira de cursos e o que me chamou atenção é Geologia. Alguma coisa que eu gosto. Tô indeciso ainda. Tem que ser de uma coisa que a gente gosta né. Deixa eu ver – História, Geografia.*

Ainda que raros assinalem a vontade de seguir carreiras no campo de tecnologias de ponta, alguns do EM têm claro a ambiência da sociedade de informação desses tempos, a exigência de ter estudos como horizonte contínuo:

[Continuar estudando] que cada vez mais vai ter novas tecnologias e isso vai complicar para quem tem menos estudo. Por isso que a gente sempre vai ter que estudar, para sempre estar conectada com as novas tecnologias, também porque daqui a um tempo a tecnologia vai estar fazendo tudo que o homem faz, mas a máquina vai ter que ter a ajuda do homem e quanto mais se estuda, mais se conhece e é melhor (Grupo Focal Ensino Médio, Ananindeua).

Ratifica-se que a maioria declara que quer fazer uma faculdade, mas ainda seriam tempos de incerteza, mesmo para os que estão no último ano do ensino médio: *Tudo que a gente quiser ser, se eu quiser ser médico, eu posso ser médico. É só eu correr atrás que eu posso, eu pretendo [...] eu tenho um pouco de dúvida não tenho certeza, mas eu quero ser engenheiro.*

Essa não percepção entre a grade de disciplinas escolar e as escolhas indicadas, bem como a falta de informações sobre as profissões e incertezas, também estão presentes nos depoimentos dos jovens da EJA. Observa-se, por exemplo, que um entrevistado em Belém e outro, em Feira de Santana, expressam que querem fazer *Direito ou Educação Física*. No Quadro 3.7.2, abaixo, são apresentados os tipos de carreiras entre os que pretendem fazer um curso de nível superior; muitos querem fazer uma faculdade sem especificar que tipo de graduação.

QUADRO 3.7.2 - Distribuição dos entrevistados que declararam que carreira gostariam de seguir após a EJA, considerando o lugar da escola que frequentam

Curso Pretendido	Lugar da escola do respondente*
Administração	Belém (1), Cuiabá (1), Rio de Janeiro (1)
Biologia	Salvador (1)
Ciências Contábeis	Cuiabá (1)
Concurso	Belém (2), Rio de Janeiro (1)
Curso Técnico / Profissionalizante	Cuiabá (1), Rondonópolis (3), Volta Redonda (1)
Direito	Belém (4), Feira de Santana (1), Salvador (1)
Economia	Cuiabá (1)
Educação física	Belém (1), Feira de Santana (1), Rio de Janeiro (1)
Enfermagem	Volta Redonda (1)
Enfermagem	Salvador (1)
Engenharia civil	Cuiabá (1)
Faculdade	Ananindeua (14), Belém (2), Cuiabá (4), Feira de Santana (1), Ponta Grossa (12), Rio de Janeiro (2), Rondonópolis (4), Salvador (1), Volta Redonda (2)
Forças Armadas	Rondonópolis (1)
Gastronomia	Rio de Janeiro (1)
Matemática	Cuiabá (1)
Mecânica	Rondonópolis (1)
Medicina	Belém (1), Salvador (1), Volta Redonda (2)
Nutrição	Salvador (1)
Odontologia	Salvador (1)
Operador de Máquina	Rondonópolis (2)
Pedagogia/ Professor	Rondonópolis (1)
Petróleo e Gás	Salvador (1)
Polícia	Feira de Santana (2), Rondonópolis (1)
Radiologia	Cuiabá (2), Rio de Janeiro (1), Salvador (1)
Segurança do Trabalho	Rio de Janeiro (1)

* O número entre parênteses indica quantos estudantes entrevistados naqueles municípios indicaram a correspondente carreira.

Fonte: Abramovay, Waiselfisz e Castro, Pesquisa Jovens de 15 a 29 anos - FLACSO e MEC, 2013.

Os alunos do PJU valorizam mais, como passaporte para o vestibular ou ENEM, dar continuidade aos estudos. Muitos são os que comemoram a nova perspectiva de poderem fazer o ENEM e, assim, cursar uma faculdade, algo não imaginado há pouco tempo.

Considerando as várias modalidades de curso, entre os alunos do PJU mais se encontram os que não pretendem ir para a faculdade. Porém, isso não exclui a continuação dos estudos em um curso técnico: *Eu não vou para faculdade não. Quero fazer uns dois cursos*

de doces e salgados. O Quadro 3.7.3 demonstra a importância dos cursos técnicos para os jovens do PJU e como, quando pensam em alguma graduação, normalmente mais se direcionam para a área da saúde ou para Direito.

QUADRO 3.7.3 - Distribuição dos entrevistados que declararam que carreira gostariam de seguir após o PJU, considerando o lugar da escola que frequentam

Curso Pretendido	Lugar da escola do respondente*
Administração	Cuiabá (1), Rio de Janeiro (2)
Alimentação/Panificação e Confeitaria	Cuiabá (1), Rio de Janeiro (2)
Arquitetura	Cuiabá (1), Rondonópolis (1)
Curso Técnico/Profissionalizante	Volta Redonda (1)
Direito	Belém (2), Cuiabá (1), Curitiba (1), Rio de Janeiro (3), Rondonópolis (1)
Educação Física	Curitiba (1)
Empilhador	Salvador (1)
Enfermagem	Volta Redonda (1)
Enfermagem	Cuiabá (1), Rio de Janeiro (1), Rondonópolis (1), Volta Redonda (2)
Engenharia Mecânica	Rondonópolis (1)
Faculdade	Belém (1), Cuiabá (1), Rio de Janeiro (2), Volta Redonda (2)
Forças Armadas	Cuiabá (1)
Gastronomia	Rio de Janeiro (2)
Mecânica	Curitiba (1)
Medicina	Cuiabá (1), Volta Redonda (2)
Pedagogia/Professor	Belém (1)
Psicologia	Cuiabá (1), Curitiba (1), Rondonópolis (1), Volta Redonda (2)
Radiologia	Cuiabá (1), Curitiba (1), Feira de Santana (1)
Refrigeração	Cuiabá (1)
Serviço Social	Cuiabá (1)
Zootecnia	Rondonópolis (1)

* O número entre parênteses indica quantos estudantes entrevistados naqueles municípios indicaram a correspondente carreira.

Fonte: Abramovay, Waiselfisz e Castro, Pesquisa Jovens de 15 a 29 anos - FLACSO e MEC, 2013.

Ao pensar na perspectiva daqui a cinco anos, os jovens da EJA e do PJU indicam esperar estar inseridos no mercado de trabalho de acordo com formação almejada. Muitos apontam a opção de realizarem um curso técnico, que tem um tempo mais curto, para inserção mais rápida no mercado de trabalho. Alguns valorizam cursos específicos em função do reconhecimento social, tanto pela titulação, como pela remuneração.

(1) Daqui a cinco anos eu quero fazer o curso técnico, que eu não pretendo fazer faculdade, fazer um curso técnico e estar trabalhando na área que eu tenha feito o curso aí.

(2) Estava querendo fazer uns cursos agora, mas eu falei não, vou esperar aqui os estudos. Que é bom você focar direto nisso, eu estava falando de novos cursos, eu já tenho novos cursos de máquina agrícola, empilhadeira, colheitadeira, trator, implementos agrícolas, só que me chamaram para trabalhar e tudo. Só que eu larguei, vou terminar aqui, depois que eu terminar eu vou ver o que eu vou fazer. A vantagem que você vai fazer um curso técnico, você pega um curso técnico da área, aí você pode pegar um serviço desses. Você vai até ganhar mais, porque além de operador você já é um técnico, tem essa vantagem aí (Debate Grupo Focal EJA, Rondonópolis).

(3) Eu quero ficar assim para mim, eu pretendo dar continuidade, não para fazer uma faculdade porque eu não gosto de estudar. Pretendo fazer um curso profissionalizante na área de petróleo e gás, entendeu, e fazer uns cursos assim que eu gosto de mexer com eletrônico essas coisas. Mas gosto de ter nosso diploma porque tem empresas que só contrata se você tiver o segundo grau completo e com o diploma. Tem que levar xerox e mostrar lá o que eles pedem, e é isso, e dar continuidade. Porque, quanto tempo eu perdi, parei quatro anos no X (nome da escola), quanto tempo eu perdi, eu poderia já estar até sendo uma profissional nessa área, eu digo pelo tempo que eu parei entendeu, e agora eu vou correr atrás mesmo (Grupo Focal EJA, Salvador).

Vale ressaltar que, ao optarem pelo curso técnico, alguns não descartam a realização de uma faculdade. Muitas vezes, a faculdade é algo que pode ser pensado posteriormente à inserção no mercado de trabalho:

Para mim é melhor o curso técnico do que ficar na faculdade 3, 4 anos. No curso técnico são dois anos e você já sai para o mercado de trabalho, não é? Qualificado e você já pode fazer a sua faculdade ainda (Grupo Focal PJu, Cuiabá).

Alguns verbalizam o porquê de selecionarem um ou outro curso. Poucos se alinham aos depoimentos seguintes, que destacam uma orientação social coletivista, tendo em vista o estado da nação, o que se entrelaça ao que foi mais encontrado na maioria dos depoimentos: busca por melhores condições de vida, sua ou da família original, e intenção de mobilidade social:

(1) Eu penso este ano, que vem agora, entrar na faculdade, fazer Medicina. Porque eu penso, eu sozinha sendo médica eu não vou melhorar 100% a saúde no Brasil, mas eu posso fazer parte. Tipo assim, melhorar a minha vida e a das pessoas que estiverem próximas e não tão próximas também. Melhorar a vida de todos no que eu puder (Grupo Focal Ensino Médio, Salvador).

(2) Eu acho que é assim, o meu futuro, eu penso em me formar, só que não penso só em mim, eu penso assim em conjunto, porque eu quero me formar em uma coisa, que eu possa ajudar outra pessoa de alguma forma com aquela profissão, não só para eu ganhar esse benefício, entendeu? (Grupo Focal Ensino Médio, Ananindeua)

(3) Quando eu penso no futuro, claro que eu penso no futuro melhorar a vida. Melhorar não só a minha vida, mas a dos meus pais também que foram pessoas que me deram tudo até hoje. Penso em fazer uma boa faculdade, vamos tentar a pública, mas também, tentar 50%. Se tiver condições de pagar uma particular tudo bem, se não tiver correr atrás.

(4) Eu quero ter uma vida melhor do que os meus pais, até porque pra poder dar a eles o que não pode me dar. Eu quero ser feliz também. Quem é que não quer ser feliz. Apesar de ser um pouco relaxada este ano. Eu pretendo fazer Psicologia ou Direito. São as áreas que eu me identifico mais. Só (Debate Grupo Focal Ensino Médio, Salvador).

Vários explicitam o desejo de ser *uma pessoa bem sucedida*, o que normalmente está articulado à continuidade dos estudos e à garantia de um *futuro melhor*, referindo-se à busca por autonomia e independência:

(1) O objetivo de todo mundo estudar é um dia se formar para ter seu próprio trabalho, não é? Esse é o objetivo, um futuro melhor.

(2) Eu também, terminar meus estudos, fazer alguns cursos também para conseguir um bom emprego e bola pra frente. Você tem que andar pra frente, não é pra trás, melhorar (Debate Grupo Focal EJA, Ananindeua).

(3) A gente pensa no nosso futuro, porque com estudo nós vamos ter que conciliar algo melhor para a gente, sem o estudo não vai acontecer nada para a gente. Tem uma casa boa onde morar e não demorar tanto assim, porque com salário mínimo não dá para sobreviver, e a gente com estudo facilita mais, opção de uma empresa boa, como uma Pirelli, tipo assim (Grupo Focal EJA, Feira de Santana).

(4) Olha o que eu falei, eu penso de agora pra frente, sempre pensei. Voltar a estudar que o meu futuro penso em ter um futuro bom, próspero. Uma vida melhor pra minha família, pra meus filhos não passar pelo que eu passei. Peço todos os dias pra ele estudar. Faço de tudo por que eu falei quero voltar a estudar pra mim fazer Arquitetura. É no meu futuro que eu penso. É isso que eu penso (Grupo Focal PJU, Rondonópolis).

A perspectiva de uma *vida melhor* ou de terem um *futuro melhor*, principalmente para os alunos da EJA e do PJU, implicaria em conclusão dos estudos e inserção e/ou qualificação profissional, dentro de um encadeamento comumente disseminado na sociedade entre diploma, melhoria de emprego e melhores condições salariais:

(1) O meu futuro, um futuro melhor, estou batalhando correndo atrás (Grupo Focal EJA, Volta Redonda).

(2) Ter uma vida melhor. Uma vida melhor é a gente ganhar bem. Ter condição de tirar aquilo que a gente quer, com mais rapidez que a gente trabalha no comércio. Com os estudos não, a gente consegue aquilo, a gente já vê se a gente quer, por exemplo, ter um carro a gente rapidinho consegue, que através dos estudos a gente ganha bem, rapidinho chega lá, acho que o futuro é esse (Grupo Focal EJA, Feira de Santana).

(3) Bem melhor, todo mundo aqui pensa a mesma coisa a gente cresceu, pode ter certeza que o ano que vem a maioria do pessoal que está aqui, isso se eu não disser todos, vamos

estar bem melhor. Vamos estar trabalhando num emprego melhor, vamos estar estudando, terminando o que falta, pode ter certeza que todo mundo vai estar bem melhor (Grupo Focal PJU, Cuiabá).

A família exerce uma relativa influência sobre a trajetória de estudos de muitos, impondo expectativas – [Quero fazer faculdade e] *ser o orgulho de meus pais*. Isso não necessariamente é avaliado como algo que corresponde ao que os próprios alunos querem:

Eu quero fazer Biologia porque sempre gostei. Na verdade, desde pequena meus pais pensavam assim, que a filha ia se formar no curso médio e fazer uma faculdade, ser doutora. O tempo foi passando e comecei a ter mais noção do que queria e eu comecei a perceber que “caraca” eu nem sei se no ano que vem eu quero fazer faculdade. Eu quero fazer, mas estou cansada. Estudo há 15 anos seguidos, estou cansada, porque parece que é uma obrigação (Grupo Focal Ensino Médio, Rio de Janeiro).

É recorrente selecionar determinada carreira pelo que se ouve dizer, pela possibilidade de ganhos monetários e pelas oportunidades do mercado.

Eu gosto de Engenharia porque conheço um monte de gente que está fazendo e está dando certo, tem bastante chance de trabalho e por causa do dinheiro também. Engenharia só dá certo se for para outra cidade porque se ficar aqui não dá, eu mesmo quero fazer Direito e prestar concurso para a polícia federal porque desde pequeno penso nisso, acho que é seguro um emprego público (Grupo Focal Ensino Médio, Feira de Santana).

Mas não se encontram muitos depoimentos, como o de uma jovem de Feira de Santana, que explicitem ambição e a decolagem com base nos estudos: *Daqui a 5 anos eu quero estar empregada estudando, ainda formando advogada, uma das melhores da Bahia e talvez do país*. Os depoimentos seguintes também fazem nexos entre o presente, que se estuda hoje, com o que se quer amanhã, inclusive, em alguns casos, como da jovem que pretende seguir Enfermagem, tendo como referência o passado, a situação dos seus pais, a ser superada:

(1) Já pensando em fazer Direito, eu já vou vendo o que está acontecendo na escola, tipo algum conceito, então eu tenho que estudar muito para ser alguém na vida. Porque hoje em dia sem estudo você não consegue nada, até para você ser catador de lixo você tem que ter o ensino médio completo (Grupo Focal Ensino Médio, Rondonópolis).

(2) A minha mãe não estudou também, porque eles tinham que trabalhar desde pequena. Não tinha essa coisa de ir na escola e os pais sustentarem não. Ela começou a trabalhar tinha 9 anos de empregada doméstica, tipo entra um monte de gente na escola e ninguém quer ficar. Tipo eu vou fazer 2 anos de curso técnico, vou começar no ano que vem, dura 5 anos. Eu sempre quis ser Enfermeira e se eu vou pagar tão caro, eu não vou esquentar. E eu vou fazer particular (Grupo Focal Ensino Médio, Rondonópolis).

Alguns reconhecem que o vir a fazer uma faculdade é um desejo que vai exigir sacrifícios, em particular o de combinar estudo e trabalho. Vários sugerem vontade ancorada em pensamento religioso e outros, o adiamento da meta de um curso superior. É possível notar que os campos estudo e trabalho têm complexa relação e que podem colaborar mutuamente. Entretanto, como mais se analisa em outra parte, a vontade de estudar pode dar vez ao trabalho, já que ele se torna uma necessidade imediata:

(1) Eu pretendo fazer faculdade de Direito Civil e eu vou conseguir, fé em Deus, seguir a área, fazer Direito Civil. Estou fazendo esse curso profissionalizante, só que com o tempo vou ter que sair, vou ter que trabalhar. Vou estudar só à noite e também na minha área de salão de beleza, que desde os 14 anos que eu mexo no salão. Eu tenho 17 anos, mas com 20 anos, fé em Deus, vou montar meu salão e vou ser a própria dona do salão. Posso botar outra pessoa para trabalhar para mim e fazer faculdade (Grupo Focal Ensino Médio, Salvador).

(2) Quando terminar o terceiro ano vou me formar em Administração, depois vou trabalhar um pouco e depois vou fazer Direito. Quero ser advogada e morar em São Paulo.

(3) Eu queria ser mesmo policial, mas policial para fazer faculdade só federal.

(4) Meu sonho é entrar na universidade da PUC (Debate Grupo Focal, Ensino Médio, Feira de Santana).

Se muitos jovens de escolas públicas, no ensino médio, expressam o vir a fazer uma faculdade como uma espécie de sonho com raízes aéreas, ou seja, sem indicar como conseguirão, outros já se dão conta que, com a maior probabilidade, tal sonho não se realizará. O depoimento transcrito traduz bem a tese de que, quando se trabalha no que não se gosta, quando não se pode escolher e o trabalho se torna um fardo, uma obrigação, sofre o sujeito e sofre a sociedade:

Eu acho que o Brasil não vai para frente porque muitas pessoas não trabalham no que querem. Uma pessoa quer trabalhar como médico e a vida oferece para ela uma tarefa doméstica. O meu sonho desde pequeno é me formar em Direito e para falar a verdade é um sonho que está morrendo mesmo, mas eu tenho que estudar porque até para carregar lixo tem que ter o 1º e o 2º grau. Trabalhar como gari, por isso estudo e é até uma obrigação porque se você quiser trabalhar tem que ter pelo menos o 2º grau (Grupo Focal Ensino Médio, Ananindeua).

Há, portanto, carreiras desejadas e aquelas assumidas como *possíveis*, pelos obstáculos em seguir a sonhada. Só que, mesmo as que se configuram em opções mais imediatas, não necessariamente se materializarão como tal:

Eu estou correndo atrás do prejuízo, porque repeti de ano e agora estou me esforçando ao máximo. Pretendo fazer vestibular e entrar para as Forças Armadas. Como sou só eu e a minha mãe,

focar na carreira. Ser Comissária de Voo ou se não der, porque a faculdade é muito cara, não vou desistir. Meu foco é esse e quando eu estiver lá dentro e ser uma oficial das Forças Armadas, pretendo fazer algo mais, no momento quero fazer Enfermagem ou Psicologia ou Veterinária (Grupo Focal Ensino Médio, Ananindeua).

O depoimento seguinte ilustra outro tipo de aborto de um sonho, quando a profissão desejada trouxe algum tipo de decepção:

Daqui a cinco anos eu quero estar dentro da Força Aérea Brasileira. É o meu sonho. Bem, agora é ser bombeiro, o meu sonho antes era ser policial, mas depois que o meu pai morreu, ele morreu de uma tal forma que mudei meu pensamento e agora quero é ser Bombeiro (Grupo Focal Ensino Médio, Ananindeua).

Destaca-se o caso de uma jovem que considera que ser policial é incompatível com o *status* de moradora em favela; há singularidade no acervo de discursos coletados na pesquisa, mas possivelmente é paradigmático nos dias de hoje, quando há conflitos abertos e velados entre povo e Estado (representado pela polícia), em particular no Rio de Janeiro: *Eu pretendia ser policial federal ou senão delegada, eu preferia essa profissão, mas morando na favela, como? É muito julgado você ter essa profissão.*

O sentido de realidade toma forma tanto para combinar carreiras e incertezas em relação ao futuro, quanto para relacionar carreira com o resultado do ENEM ou das oportunidades encontradas no mercado, relativizando-se, portanto, o conceito de escolha:

(1) Eu quero fazer Engenharia Química, mas eu quero entrar a princípio na escola de engenharia do Exército, então vou ter que estudar muito pra isso. Muito. Muito. Muito. Então se eu não conseguir de imediato isso primeiro, vou fazendo uma faculdade fora e tal, mas é o que eu quero assim (Grupo Focal Ensino Médio, Ponta Grossa).

(2) Eu tenho plano diferente depois do curso. Pensava em fazer faculdade de Publicidade, mas depois do curso estou pensando em fazer Engenharia Eletrônica, porque estou fazendo eletro-eletrônica. Estou pensando depois em fazer técnico em manutenção mecânica, a partir desse conhecimento de mecânica pretendo fazer Engenharia Mecânica e evoluir para Engenharia Eletrônica (Grupo Focal Ensino Médio, Feira de Santana).

(3) Eu pensava até o ano passado fazer arquitetura, agora é área de eletrônica.

(4) É eu acho isso daí, porque as circunstâncias a gente vai mudando. Vão mudando, às vezes uma coisa que você está conhecendo, acaba encontrando algo que você não gosta, sem saber que não tinha aquilo, você acaba mudando. Também depende, “ah eu quero ser engenheiro mecânico”, aí não consigo passar no ENEM e se eu consigo, penso em outro curso, daí vai procurando (Grupo focal Ensino Médio, Curitiba).

Há quem considere que fazer um curso técnico é mais viável do que fazer uma faculdade; é quando o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) é citado como uma alternativa. O diálogo em um grupo focal em Feira de Santana é bem sugestivo sobre tal racionalidade, bem como as dúvidas sobre a aceitação do SENAI no mercado. Note-se que o debate sobre o SENAI toma fôlego em uma região da Bahia (Feira de Santana), na qual o SENAI se associa a um expressivo polo industrial:

(1) Eu acho que hoje em dia a faculdade não te dá nenhuma garantia, aprendi que posso fazer um curso profissionalizante e ser bem sucedida sem ter uma faculdade, posso fazer um curso básico pelo SENAI, mas também fazer uma faculdade de enfermagem, só que o pobre no Brasil tem que aproveitar as oportunidades, você quer fazer uma faculdade? Sim, mas você não tem dinheiro, estrutura financeira para pagar aquela faculdade, então você aproveita um curso e faz para depois que ingressar no mercado de trabalho fazer o que você quer.

(2) A realidade do SENAI é que você pode fazer um curso lá e ser bem sucedido na vida, sem fazer uma faculdade, porque dependendo da faculdade que você vai fazer, tem que fazer pós-graduação, tem que se especializar na área.

(3) É eu acho que sim, não penso entrar em uma faculdade direto porque o retorno vai demorar, vou passar muitos anos estudando e curso técnico são três anos. Eu faço esse meu curso de eletroeletrônica e tenho emprego garantido na FORD, mas o contrato é só depois que eu formar no ensino médio, aí sim que eu falo do retorno, o salário é muito bom.

(4) A minha prima fez administração empresarial no SENAI assim que terminou. Ela entrou numa empresa e é com esse dinheiro que ela está pagando curso para ingressar na faculdade.

(5) O que ele falou da faculdade pode se adaptar ao curso também, porque não adianta nada fazer um curso no SENAI e sair de lá só com o certificado.

(6) Como falam, os professores do SENAI pela experiência própria deles, 1º faz um curso básico, depois um curso técnico e quando estiver bem estruturado, quando tiver dinheiro, se quiser, você faz o nível superior e aí sim vai alcançar o sucesso.

(7) Porque tem gente que termina o ensino médio, arruma um empreguinho para ganhar o salário mínimo, eu mesmo penso diferente, penso em fazer curso técnico para cada dia crescer mais (Debate *Grupo focal*, Ensino Médio, Feira de Santana).

O debate em Feira de Santana sobre o SENAI e um ensino técnico é prolongado por um jovem, que ressalta que também o ensino técnico depende da qualidade do ensino médio, e por outro lado, defende o investimento, o esforço de cada um:

(1) Eu acho que é agora no ensino médio, agora que somos jovens é que temos que ter dos professores uma base, mesmo sendo estudantes de escola pública. Ter um apoio, uma educação de qualidade para poder entrar numa estrutura dessa.

(2) O que acho é que independente de onde venha o aluno, pobre ou não, ele tem que querer estudar. Pode vir da rede pública, da particular, porque os alunos hoje dizem que a culpa é dos professores da rede pública que não dão uma educação de qualidade, mas acho que não. Como eu que aprendi a gostar de literatura lendo em casa, tudo também funciona assim, você tem que querer que se esforçar, ter foco para aprender. O SENAI é assim, eles investem em você, você faz o curso e depois vai dar retorno para eles, é uma troca (Debate em um Grupo Focal Ensino Médio, Feira de Santana).

Insiste-se, considerando os depoimentos anteriores, que, mesmo quando se atribui mais responsabilidade ao aluno, minimizando a qualidade do ensino, a importância dessa qualidade e do investimento feito pela unidade de ensino (no caso o SENAI) são reconhecidos implicitamente.

O concurso público normalmente aparece como uma opção para estabilidade financeira, principalmente para aqueles que se orientam pelo trabalho, pelo imediato, em busca de uma forma de entrar no mercado, mesmo que seja para dar continuidade aos estudos. Quando mencionada, essa opção está frequentemente relacionada às carreiras das forças armadas e à segurança pública, como afirma um jovem do PJU, em Cuiabá, que pretende *fazer um concurso para o exército*. Outro aluno do EM, no mesmo município: *Eu quero fazer concurso para PF [Polícia Federal] ou Polícia Rodoviária*. Com base nos depoimentos de alguns jovens da EJA, observa-se que essa alternativa não exclui outras tentativas para realizar sonhos:

(1) Em janeiro do ano que vem vou me matricular no pré-vestibular, trabalhar de dia e estudar de noite, até conseguir passar no vestibular ou no concurso da PM. Mesmo eu conseguindo passar no concurso da PM, vou tentar entrar na UEFS, ou outra qualquer universidade da Bahia (Grupo Focal EJA, Feira de Santana).

(2) Uma faculdade e concurso público também, vou fazer um concurso público primeiro para depois tentar uma faculdade, até para poder fazer, porque não está fácil uma faculdade pública hoje (Grupo Focal EJA, Rio de Janeiro).

No entanto, a orientação para o trabalho se apresenta não só como tentativa de inserção, mas também de permanência no mercado de trabalho e/ou qualificação profissional, que não apenas via concurso público. Muitos dos alunos do PJU verbalizam a vontade de conseguirem *um trabalho melhor, uma profissão melhor. Pretendo trabalhar na área que eu quero*.

Diferentemente dos jovens das outras modalidades, alguns poucos do PJU afirmam desejar trabalhar em instituições presentes em suas comunidades. Trabalhar com negócio próprio também se apresenta como uma realidade mais provável, exclusivamente para os da EJA e do PJU, dentre aqueles que reconhecem que *não gostam de estudar*. Destaca-se que montar o seu próprio negócio implica em não depender de outras pessoas, em não ser empregado. Com isso, percebe-se uma valorização da liberdade individual, ao se verem como *o seu próprio patrão*, com maior flexibilidade no cumprimento das regras e para poderem usufruir o seu tempo da forma que acreditam ser melhor para si.

(1) Eu queria assim o futuro, ter uma vida boa. Por exemplo, trabalhar para os outros é bom, é bom, mas para ter uma empresa para você mesmo, comércio pra você mesmo é melhor ainda, por quê? Trabalhar para os outros você tem que ir no horário certo, horário de sair certo. Você vai querer viajar e quando pedir para trocar de horário, não vai querer deixar, então começa a abrir na hora certa e sair na hora certa. Na hora de viajar você fecha sexta-feira e vai viajar no sábado e domingo (Grupo Focal EJA, Feira de Santana).

(2) Eu não quero fazer faculdade. Quero abrir um negócio para mim, porque eu tenho o espaço (Grupo Focal PJU, Rio de Janeiro).

(3) Quero ter minha empresa, meu negocinho próprio, ter uma renda melhor e está ótimo. Eu já tenho um negocinho, só falta crescer (Grupo Focal PJU, Feira de Santana).

Vale ressaltar que, por vezes, o negócio mencionado já existe ou está tendo um investimento presente para a sua realização, com desejos de que *dê certo*. Deve ser salientado também que, muitas vezes, as verbalizações de algumas escolhas referem-se a idealizações do mundo do trabalho, como diz uma jovem do PJU: *Vou fazer técnico em enfermagem e quero ser minha chefe, não ter mais chefe*.

Os que declaram - poucos - que não pretendem fazer uma faculdade, apresentam diversos tipos de razões para tal posição, como comparar o retorno de um curso superior com o de um curso técnico, quanto à entrada no mercado: *O curso técnico dá um retorno mais rápido do que uma faculdade que você precisa formar; hoje em dia um curso técnico vale mais a pena do que a faculdade*. Alguns desqualificam o conhecimento escolar de nível superior: *A faculdade é muita teoria, no trabalho você aprende fazendo, com a mão na massa. No nosso curso teve mais teoria do que prática*. Outros consideram que, nos tempos atuais, saber línguas daria mais vantagem no mercado do que conhecimentos escolares formais: *quero aprender inglês, espanhol e francês [...] Minha tia mora lá. Saber falar também inglês e espanhol é uma coisa que é fundamental hoje em dia*. Contudo, a mais recorrente racionalização para não querer fazer uma faculdade é representada por priorizar outras dimensões da vida que não a do estudo, e *não se matar estudando*, implicitamente escolhendo como alternativa o trabalho ao estudo, sem associar ambos:

(1) Cara eu não quero fazer faculdade porque eu estou cansado de estudar já, e tudo que eu vi foi com meu pai que cresceu. Tudo o que ele conseguiu foi no suor dele, não foi porque ele tinha estudo. Não que não seja importante [o estudo], eu estou começando a história de começar cedo e começar lutando faz tempo. Eu não quero me matar estudando e começar a minha vida só com 25, 27 anos. Quero começar com 15. Eu trabalhava, só nesses anos que eu estou desempregado, mas eu sempre trabalhei na minha vida e se eu precisar eu já tenho até profissão. Sou eletricitista, eu trabalhei dois anos numa loja de luminárias (Grupo Focal Ensino Médio, Curitiba).

(2) No começo não vou fazer nada não, estou muito cansada, depois os professores conversaram com a gente e deram incentivo para a gente continuar. Já deu esse passo enorme, desse jeito porque não continuar, aí vou levar (Grupo Focal PJU, Volta Redonda).

Destaca-se, ainda, que em todas as perspectivas de futuro – faculdade, curso técnico, concurso público e/ou relação com mercado de trabalho –, os jovens reafirmam a necessidade de *correrem atrás dos seus sonhos*, reforçando um discurso individualista, que depende de cada um, sem que reflitam que essa vontade pode ser limitada pelas condições sociais e econômicas em que se encontram:

Eu mesmo, se eu tivesse concluído antigamente o meus estudos, eu já tinha feito a minha faculdade, porque se eu quisesse acabar, já tinha feito. Essa coisa a gente quer mas não quer, quer mas não estuda, eu mesmo ia para o colégio do jeito que estava o colégio, eu nem entrava, ia para casa. Se eu tivesse feito, já tinha feito a minha faculdade, porque quem vai tirar do bolso sou eu que tem que trabalhar para pagar minha faculdade (Grupo Focal EJA, Salvador).

A questão financeira pode ser compreendida como um obstáculo para a realização do sonho. Essa dificuldade é explicitada nos depoimentos, ao mesmo tempo em que os alunos esboçam algumas estratégias para superá-la:

(1) Meu futuro é concluir o Projovem e fazer meu curso de Radiologia ou qualquer outra coisa. E para fazer eu preciso do diploma do PJU. Depois eu quero fazer o primeiro, segundo e terceiro ano pago para eu adiantar mais um pouquinho (Grupo Focal PJU, Feira de Santana).

(2) Desde que eu comecei a voltar aos estudos, eu acho que mais tarde eu posso ter coisa melhor no futuro. Agora eu penso assim, estou recuperando o que eu perdi no passado. Tudo que eu deixei no passado, a maioria das coisas que eu passei, eu estou recuperando. Eu sei que eu vou crescer e no futuro, não sei, talvez eu possa ser alguma coisa na vida (Grupo Focal PJU, Salvador).

(3) Mas na UFRJ tem faculdade de graça.

(4) A gente pode entrar pelas cotas.

(5) Me tornar uma profissional importante, que as pessoas falam aquela é boa (Debate Grupo Focal PJU, Rio de Janeiro).

Muitos nem fazem referência ao lugar dos estudos, orientando-se por dar mais importância a *ajudar logo a família* original; vir a *constituir uma família* – opção com fortes marcas de gênero, já que tal construto é bem mais comum entre os discursos das jovens: *A minha profissão, família, casamento. Quando você tiver uma família estabilizada, aí você tem um futuro.*

Contudo, nem todos os jovens se orientam por determinismos ou escolhas rígidas entre família e estudos, sendo sugestivo o depoimento seguinte de uma estudante casada, que frisa o apoio mútuo entre ela e o companheiro, para que ambos continuem os estudos:

A gente fala assim, “vou estudar primeiro depois casar”, só que assim no meu caso vai ser diferente. Está sendo porque eu fui criada com avó e onde eu estudava tinha mal o terceiro ano.

É lógico, estudei lá, gostava dos professores. Só que assim, eu tinha que vir para cá para criar um futuro para mim, entendeu? Juntou o útil ao agradável. Namorava, gostava de passear, amar, então casei. Agora para frente, nós dois estamos construindo o mundo, entendeu? Um mundo para a gente. Eu estudo, ele não é estudado. Ele tem mal e mal o fundamental, só que não é porque ele não tem, que eu não vou ter. Eu incentivo ele. Ele tinha a quinta série, hoje tem um ano que moro com ele, ele já está na sétima, entendeu? Então eu incentivo ele, ele participa. Aqui ele tem que fazer de novo agora, ano que vem, porque nessa greve ele desistiu. Eu não paro de incentivar ele. Nossa, ele tem um dom. Ele não fez curso, nem nada, só que ele tem um dom muito bonito. Ele é padeiro confeitiro, salgadeiro, não tenho que reclamar dele, entendeu? Ele me incentiva muito. Ele fala “F, se você não conseguir no Enem, a gente dá um jeito, a gente vai para Fiesp, a gente paga, você vai para a faculdade, você vai crescer na vida”, então é por isso que eu só casei. Ah casou, não tem futuro mais. Casou vai ter filhos. Não. Faz um ano e meio que estou casada e não tenho filho, por agora não vou ter, não é só porque eu casei que vou parar entendeu, tem estudo para frente. Ano que vem eu vou para a faculdade, então assim, eu vejo futuro para mim, não só para mim, mas para ele também. Eu acho que isso é a força (Grupo Focal EJA, Curitiba).

De fato, estudo, trabalho e constituir família não necessariamente competem para a maioria, entrelaçando-se como *natural*, o esperado: [Quero] *me formar e ter a minha família, estar convivendo com meus pais não na mesma casa; eu me vejo [daqui há cinco anos] formada, com uma profissão, casada e com dois filhos.*

Muitos verbalizam planos para o futuro, sem indicar que os estudos necessariamente fazem parte da trajetória pretendida: *Meu pensamento de futuro é a minha mulher, com o carro que eu gosto, estabilizado também financeiramente, trabalhando em uma profissão que me proporcione isso; ser alguém na vida, ter minha própria família e ter filhos.* Outra aluna bem ilustra a influência da socialização religiosa e dos princípios de amor romântico em seus planos: *não é de agora que penso no meu futuro, eu sonho isso há anos, noivar com um cara lindo, perfeito que eu ame, ter filhos, a gente ser feliz para a vida inteira, na igreja com meus princípios; ser feliz para toda a vida com o cara que eu amo.*

A vida pessoal, insiste-se, é referência básica para os jovens entrevistados, sendo por muitas vezes repetida a fórmula: estudar, trabalhar, casar e estar incluído na sociedade de consumo:

(1) Seguir meus objetivos, conseguir as coisas básicas, casa, um carro, uma família bem estruturada, ter uma fonte de renda porque eu não vou ficar o tempo todo trabalhando, tem que ter um meio de tirar dinheiro tipo se aposentar (Grupo Focal Ensino Médio, Feira de Santana).

(2) Eu daqui a cinco anos eu não vejo como algo definido ainda. Daqui a vinte pode ser. Daqui a cinco, eu vou fazer três faculdades. Pretendo me casar, ter meus filhos. Meu sonho sempre foi ser pai, ter uma criancinha dentro de casa. Eu gosto muito disso, tenho um amor especial por isso, mas eu vejo também um futuro estável. Eu me vejo uma pessoa casada, com meus filhos e vivendo bem. Dando para poder viver. Conseguindo viver com calma, tranquilidade. Tendo os momentos de lazer.

(3) Eu também não me vejo daqui a cinco anos, mas me vejo casada com trinta anos, ter filhos, ter uma profissão.

(4) Daqui a cinco anos eu me vejo terminando a minha residência de medicina já pensando a minha especialização. Me vejo noiva, planejando um casamento para dois anos depois e ainda aqui em Cuiabá. Eu não me vejo morando no lugar que eu moro hoje, mas no centro. Tudo que eu tenho para a minha vida eu acho que é bem certo. Eu não me imagino fazendo muitas coisas diferentes ou assim com muito medo do futuro. Eu acho que o futuro é a gente que faz, a gente que escolhe, se a gente quiser uma coisa e correr atrás disso vai vir para a gente. Isso depende apenas de nós (Debate Grupo Focal Ensino Médio, Cuiabá).

Alguns jovens da EJA e do PJU também expressam o desejo em constituírem família e adquirirem alguns bens, principalmente relacionados à aquisição da casa própria e de um carro. Destaca-se que, em função do perfil dos jovens do PJU, algumas perspectivas salientadas como futuro já se fazem presente, principalmente com relação a possuírem filhos.

(1) Eu quero me formar, imagino estar casado, casa, carro, estar trabalhando.

(2) Também casada, ter a minha casa, porque eu posso dizer que é meu que eu conquistei.

(3) Eu me vejo formado, minha casa com a minha família, juntando um dinheiro para o final de semana de lazer, se divertindo, trabalhando e sendo feliz (Debate Grupo Focal EJA, Ponta Grossa).

(4) Eu espero ter um bom emprego, ganhar bem, ter a minha casa própria, meu carro, minha família bem, minha família estabilizada, essas coisas, daqui a cinco anos (Grupo Focal EJA, Ananindeua).

(5) O meu futuro eu quero construir uma família e quero ter uma casa e um carro do ano. Para mim é isso daí, porque a gente quer família mais unida, a gente não tem muita ambição. Eu não tenho muita ambição de querer crescer muito assim, o que eu quero é ter um próprio negócio, um meio de vida e trabalhar. Ter uma casa e construir uma família e o resto tem que correr atrás, tendo saúde o resto a gente vai atrás, para mim é isso daí, não quero mais que isso não (Grupo Focal EJA, Rondonópolis).

(6) Eu quero casar.

(7) Eu quero ter minha casa e meu marido e três filhos no máximo.

(8) Eu tenho minha casa, é só casar, um filho eu já tenho. Vou ser feliz (Debate Grupo Focal PJU, Rio de Janeiro).

A inclusão na sociedade de consumo não é evidenciada apenas com a aquisição de alguns bens, mas também expressa por meio de verbalizações de desejarem *ter dinheiro* ou de quererem uma *vida estabilizada*. Acredita-se que essa significação da vida pode

implicar em ganhar mais ou em *ser independente* financeiramente, como também almejar uma estabilidade financeira.

Alunos do PJU almejam: *Conquistar estabilidade, casa própria, um carro na garagem*. Isso não necessariamente se articula com o fato de cursar uma faculdade, o que, para muitos, é um sonho:

Eu não tenho esse objetivo “ah eu tenho vontade de ser isso”. Eu tenho vontade de encontrar um emprego onde eu tenha estabilidade, que me dê tranquilidade. Mas eu não tenho: “ah eu gostaria de ser médica”, eu não tenho esse sonho. Eu não tenho esse sonho de ter uma profissão chique, moderna (Grupo Focal PJU, Curitiba).

A família original também aparece relacionada aos planos para o futuro, por influência, apoio, por sentido de responsabilidade om os pais e mesmo por negação da situação deles:

(1) Eu também quero ter uma academia de musculação, quero dar aula de jiu jitsu, boxe, *muay thai*, fazer tipo um projeto assim. Também quero ser militar, porque quero ter uma vida estabilizada, quero ter uma boa educação, me formar bem. Eu? Eu quero mais porque meu ex-professor é do Exército. Ele é de lá, vou ter mais facilidade em muita coisa. Conheço como ele é, ele incentiva. Meu pai sempre me incentiva a ser isso, minha vontade é ser militar (Grupo Focal Ensino Médio, Belém).

(2) Eu quero dar uma vida melhor para minha mãe. Ter um emprego bom como pediatra. Dar uma casa para minha mãe. Dar uma casa para meu pai. Quero que eles tenham um carro bom. Dar o que meu pai e minha mãe merecem (Grupo Focal Ensino Médio, Feira de Santana).

(3) Eu quero dar uma vida boa para mim mesma e para os meus pais, porque graças a eles eu estou aqui hoje. Primeira coisa que eu quero fazer nesses cinco anos é gratificar tudo que eu sou hoje. Eu quero agradecer meus pais, primeiramente então o que eu quero fazer nesses cinco anos, é pensar que eu tenho que estudar, trabalhar e ajudar eles, primeiramente eles. Então o meu futuro eu vou dar na mão dos meus pais, vou estar com eles todas as horas, para mim é só eles. Para mim o que mais importa é isso aí mesmo, o meu futuro eu não penso em mais nada, só neles (Grupo Focal EJA, Rondonópolis).

A cultura pró-família se reproduz, tendo como objetivo melhores condições para os filhos. Assim, um trabalho que permita alguma mobilidade aos filhos é idealizado, para que tenham uma vida melhor que a deles. É comum desvalorizar o tipo de escolaridade que têm, o fato de estarem numa escola pública, ou de terem entrado pela cota; essas são situações depreciadas socialmente:

(1) Eu quero ter uma vida melhor, quero ter um trabalho bom, quero ter uma casa para morar com meus pais porque eu quero morar com eles, quero ficar com eles. Eu não quero que meus filhos no futuro passem pelo que eu estou passando ou pelo que eu vou passar. Eu não quero que eles estudem em colégio de governo, eu quero dar um bom estudo para eles, uma vida melhor também. Eu tenho uma vida boa, tenho tudo que eu quero. Meu pai me dá tudo que eu quero, só

que eu quero mais, sabe? Eu sei que não vou ficar aqui, a minha tia vai me levar para São Paulo, então quero mais, mais e mais. Eu não quero ficar nesse negócio de escola pública por causa da cota. Eu queria ir para o colégio pago (Grupo Focal Ensino Médio, Belém).

(2) Eu quero estar bem financeiramente, cuidar da minha família, esposa e dar uma boa educação para meu filho (Grupo Focal EJA, Rondonópolis).

(3) Ter meu trabalho, ter meu dinheiro, dar um valor para as minhas crianças, um brinquedo bom para meu filho, se ele quiser (Grupo Focal PJU, Rio de Janeiro).

Os jovens da EJA e do PJU expressam vontade de ampliar as possibilidades de condições de vida para os seus filhos, ao possuírem *acesso ao que não tiveram*, bem como para *garantir o futuro* deles. Como afirma uma jovem do PJU em Salvador: *Que eu possa estar ganhando bem e dar o que eu não tive para as minhas filhas do bom e do melhor, é o que eu penso.*

Felicidade é um conceito, não operacionalizado, mas é tropo que aparecem em vários depoimentos, sem que se tenha claro qual o lugar da escola para que se realize tal utopia. Para alguns, felicidade é um estado de prazer, ancorado em viagens na ou independência da família original, ou seja, significa ter autonomia:

(1) Meu objetivo de vida é ser feliz independente do que eu gosto. Eu acho que o mais importante é isso (Grupo Focal Ensino Médio, Feira de Santana).

(2) Exatamente, principalmente quero a felicidade, não sei se vou constituir família, talvez, porque tem muita gente que não quer, então se você conseguir estar bem estruturado com isso, cara, tudo bem, seja feliz, tem que ser assim mesmo (Grupo Focal Ensino Médio, Curitiba).

(3) Eu não gosto de pensar no amanhã, mas quero ser feliz, viajar bastante (Grupo Focal Ensino Médio, Curitiba).

O diálogo, em um grupo focal, indica que não obrigatoriamente a felicidade é modelada da mesma forma por todos, ainda que seja comum uma idealização. Tal modelação pode estar atrelada à orientação religiosa, para alguns, e a metas próprias da sociedade de mercado, para outros, sem que tais pontos cardeais sejam únicos ou excludentes:

(1) Eu sou feliz gente.

(2) Pra você ser feliz tem que ter a realização.

(3) Não é todo dia que eu estou bem em casa, mas eu chego aqui todo dia sorrindo gente.

(4) Eu também.

(5) Eu acho que não é esta questão de você estar essa coisa. O negócio é você querer ser feliz. Eu quero ser feliz.

(6) Tem pessoas que botam a felicidade em determinada coisa. Se você bota. Você pode ter depressão.

- (7) Não é isso, tem que saber o que quer.
- (8) É verdade.
- (9) No momento é assim. O que é ser feliz?
- (10) Pra mim é eu querer ser feliz.
- (11) Estar bem espiritualmente, financeiramente e socialmente.
- (12) Também têm pessoas que procuram aquela felicidade e permanecem naquela coisa. Não procuram o novo. Não sai. Não procuram outras. Só quer ficar naquele espaço de felicidade. Se eu for rico vou ser feliz. Não é bem assim. Já tentou procurar se desprender de bens materiais e procurar alguma coisa, realizações. Aí eu consegui, eu fiz alguma coisa que me conquistou. Aquilo que ele conseguiu fazer. Aquilo que ele atingiu.
- (13) Agora num lugar que você ganha bastante naquele trabalho, você fica estressado. Não gosta. Não adianta. É melhor você trabalhar naquilo que você gosta. Ser feliz é ter um trabalho bom, que a gente goste (Debate Grupo focal, Ensino Médio, Salvador).

Além de felicidade, outro aspecto que parece ter força em si, que não necessita de racionalizações entre os jovens, é a busca por autonomia, o fato de *ser independente*, expressão muito usada por eles em outros grupos focais.

Mesmo quando a felicidade não é explicitamente mencionada como estado a se conseguir, recorre-se a outro, como analogia, *estar fazendo o que gosto*, sugerindo que a preocupação não deveria ser apenas garantir sobrevivência, mas ter condições de gozo, de prazer, como viajar. É importante ressaltar, contudo, que tais declarações não são típicas, perdendo, em termos de densidade, para a preocupação com a sobrevivência e alguma mobilidade social:

- (1) Eu penso em me especializar em alguma coisa, não uma coisa que eu ganhe muito, mas uma coisa que eu goste de fazer porque não adianta você se especializar numa coisa para ganhar muito e não gostar do serviço (Grupo Focal Ensino Médio, Rondonópolis).
- (2) Eu penso em viajar o mundo inteiro e saber a cultura de cada local (Grupo Focal, Ensino Médio, Cuiabá).
- (3) Eu penso no meu futuro, eu trabalho se eu tiver um trabalho que eu goste é tudo o que eu quero.
- (4) Eu pensei isso ontem. A gente trabalhar com o que gosta é tudo de bom.
- (5) Eu penso muito em mim, pode falar que é egoísmo, mas eu penso muito em mim, no que eu amo, como eu vou ser no futuro (Debate Grupo Focal Ensino Médio, Rio de Janeiro).
- (6) Quero o melhor para minha vida. Penso em ter um emprego fixo, uma moradia fixa também. Uma profissão melhor, uma popularidade melhor.
- (7) Eu creio que daqui a dois anos como a gente está no segundo, tem o terceiro ainda, todo mundo aqui quer estar numa faculdade boa, e depois o curso superior tem o que? Seis anos, depois de

seis anos todo mundo quer estar ganhando bem, para ter uma vida melhor e um emprego fixo, para poder realmente mudar de vida, porque aqui nem todo mundo vive bem, tem uma vida boa (Debate Grupo Focal Ensino Médio, Cuiabá).

Especificamente para alguns jovens da EJA e do PJU, a possibilidade de uma vida melhor se dá em função da própria *oportunidade* de participarem desses programas, para quem não pôde concluir anteriormente os estudos, dando novas perspectivas para eles e suas famílias. O sentido é de que estudar, ter uma profissão daí decorrente, se traduz em respeito, tanto dos filhos como da sociedade em geral. Isso é encontrado, subliminar ou explicitamente, nas narrativas desses jovens:

(1) Uma vida melhor que aqui tem pessoas que pararam de estudar por causa do trabalho. Alguma coisa assim, eu acho que ter uma vida melhor, uma vida digna que cada um merece (Grupo Focal EJA, Ponta Grossa).

(2) No futuro primeiramente ter uma família, ter um filho, uma filha. Ter uma tranquilidade financeira, poder ganhar melhor. Não quero muito não, quero uma casa, um carro para poder sair com a minha família. E poder dar uma coisa para a minha mãe. Uma coisa que ela me deu quando eu era criança e eu quero retribuir. Com o Projovem há a possibilidade de melhorar a minha situação. Porque no caso eu vou concluir e amanhã eu posso ter um emprego melhor (Grupo Focal PJU, Salvador).

A intenção da mobilidade urbana se torna evidente com o poder sonhar em circular em diferentes espaços sociais, com novas possibilidades de pertencimento social e reconhecimento da melhoria de vida pretendida.

(1) Quero ser uma boa advogada, não quero mais morar no alto do morro, por isso quero fazer uma faculdade, crescer na vida e ter condição de comprar uma casa no asfalto, para não ter que subir mais a ladeira que eu subo. Poder ir nos melhores lugares, comprar o que eu quiser. Viajar para vários lugares (Grupo Focal PJU, Rio de Janeiro).

(2) Eu penso em continuar estudando para dar um futuro melhor para os meus filhos, porque lidar de doméstica é muito ruim e dar um incentivo a mais, né, os filhos sentem. Se eles parar vai ficar assim igual a mim. Aí eu pretendo continuar estudando, fazer uma faculdade de alguma coisa, com o incentivo do Projovem (Grupo Focal PJU, Volta Redonda).

(3) Meu filho estudando, respeitado, eu quero muito fazer faculdade, eu quero ser empresária qualquer coisa aí encaminhar bem meus filhos (Grupo Focal PJU, Curitiba).

Se há os que acreditam nos seus sonhos, também registra-se a descrença de muitos. Uma jovem diz que o seu *sonho é ser juíza*, pois acredita *nada é impossível*; ao mesmo tempo, no grupo focal, outros riem e deboçam. Já outra admite que a carreira pretendida por demandar *estudar muito, seria muito difícil*, o que não lhe impede de sonhar com ela:

Eu imagino daqui a cinco anos começando a faculdade, uma coisa que eu não sei ainda muito bem o que eu quero. A gente fica um tempo sem estudar, a gente não sabe o que cada área representa. A gente tem que saber direitinho o que a gente quer, mas eu gostaria de trabalhar em algo que eu lidasse com o público, que eu gosto muito de falar, você reparou, né? Então eu gostaria de trabalhar assim ou ter uma profissão que eu compreendesse as pessoas, ouvisse – como uma psicóloga sabe, acho que daria certo ser psicóloga, mas eu teria que estudar muito, né? Seria muito difícil, mas eu sonho com isso aí. Quem sabe um dia (Grupo Focal PJU, Rondonópolis).

A descrença da família e/ou dos amigos também é comentada como uma dificuldade a ser enfrentada em suas trajetórias. Há um confronto com a desconfiança e a falta de apoio com maiores esforços para *mostrar que conseguiu* realizar seus sonhos:

(1) Penso no meu sucesso, ter meu emprego e conseguir tudo que desejo, em dar orgulho para os meus familiares, mostrar para as pessoas que disseram que eu não ia conseguir que eu cheguei lá, estou lá em cima (Grupo Focal EJA, Belém).

(2) Eu não sei se é o ato meu, mas eu espero que daqui 5 anos, eu espero ter concluído pelo menos uma parte do meu sonho de correr atrás para chegar em casa e falar, agora consegui. Eu consegui com meu suor. Eu quero ter prazer de chegar na minha mãe e falar, eu consegui e foi sozinho, já que não tenho apoio (Grupo Focal EJA, Rondonópolis).

(3) Na minha família ninguém nunca acreditou em mim e eu venho para a escola, estudo e espero conquistar tudo que a minha família não acreditou que eu conseguisse alcançar. Porque eu gostava de festas, só pensava em festas e eles diziam que eu não ia ser nada na vida, mas eu estou correndo atrás, estou muito atrasada? Estou, mas eu não parei de estudar, não tenho vergonha de dizer que estou fazendo a EJA, vergonha eu teria se eu não tivesse passado, agora graças a Deus é só seguir em frente, mais tarde fazer um curso (Grupo Focal EJA, Belém).

A busca por um equilíbrio entre o possível e o ideal é também percebida no diálogo seguinte:

(1) Do futuro a gente espera coisas boas para nós e a cada dia que passa vamos ficando donos de nós mesmos, porque querendo ou não, com o tempo a gente vai crescendo, vamos vivendo a nossa vida. Então o futuro é isso, uma profissão, viver a nossa vida, algo para si próprio.

(2) Muito provavelmente eu ainda vou terminar o primeiro ano do ensino médio [risos]. Se Deus quiser eu já vou ter conseguido um trabalho como empacotador ou caixa de supermercado. O empacotador é uma função bem simples, e eu vou poder fazer isso muito facilmente, sem me estressar, não vou precisar me comunicar com as pessoas além do 'bom dia, como vai!' Eu não gosto de me comunicar com pessoas que não me interessam ou elas não se interessam por mim.

(3) O futuro para mim, o que eu penso assim do meu futuro não é? É ter uma casa grande que é minha vontade, com piscina, churrasqueira. O meu futuro que eu penso é assim com uma casa muito

boa, que eu possa levar meus amigos para comer um churrasco, tomar banho de piscina e ter um escritório de advogada, porque eu não quero me formar para não ter que trabalhar para qualquer pessoa. Eu tenho vontade de ter o meu escritório mesmo (Debate Grupo Focal Ensino Médio, Belém).

Não são poucos os que expressam otimismo em relação às suas possibilidades de futuro, mas os alunos são vagos quanto aos porquês de tal expectativa, sendo uma assertiva comum: *Eu acredito que vou ser bem sucedido*.

Se há os que sonham com um nirvana sem ancoragem em oportunidades ou razão instrumental, não são poucos que tendem a expressar indecisão sobre o que lhes espera, e o sentido de não ser o sujeito a ordenar o destino. Isso sugere desencantos com relação às possibilidades de virem a melhorar de vida e de identificarem o lugar dos estudos em tal mobilidade:

- (1) Eu não sei (Grupo Focal Ensino Médio, Rio de Janeiro).
- (2) Sinceramente não sei do futuro, porque a gente está vivendo o agora, o momento presente. Tudo vai ficar aqui na nossa mente, as lembranças. Eu vivo o presente e se depois eu morrer, o que é a morte eu penso assim porque a gente está vivendo agora e não sabe o dia do amanhã (Grupo Focal Ensino Médio, Feira de Santana).
- (3) Tem muita dúvida na minha cabeça, eu não sei se eu opto por uma coisa que me remunere mais ou se é aquela coisa que eu realmente gosto de fazer. Se eu vou viver mais feliz fazendo o que eu gosto ou se eu vou escolher viver bem com conforto para eu fazer o que eu quiser, na hora que eu quiser, não sei para que lado eu vou.
- (4) Hoje em dia tem uma pressão sobre a gente, você não vai ser nada então? Você tem que escolher logo, tem que fazer uma coisa que você ganhe muito dinheiro ou você vai ser um fracassado na vida. Você tem que ver o que vai ser na vida. Vem da sociedade, eu não digo só dos pais. Digo da sociedade em si mesmo, pode parecer meio clichê eu falando isso, mas depois do Capitalismo tem muito aquela coisa do *looser*, que vem lá de cima, *looser*, você vai ser um fracassado na vida. Você tem que fazer uma coisa logo, tem que ganhar muito dinheiro senão você não está fazendo nada para a sociedade (Debate Grupo focal Ensino Médio, Curitiba).
- (5) Penso em crescer. Sei lá, você fala no futuro, eu quero ser isso e isso chega na hora. Você não consegue aquilo que você falou (Grupo Focal Ensino Médio, Cuiabá).
- (6) Não faço a mínima ideia (Grupo Focal Ensino Médio, Ponta Grossa).
- (7) Tipo pensar, eu pensei, eu tenho que viver o agora o amanhã é outro dia (Grupo Focal Ensino Médio, Ponta Grossa).
- (8) A gente vai vivendo e as coisas raramente saem do jeito que a gente quer, o que a gente pensa (Grupo Focal Ensino Médio, Curitiba).
- (9) Ah, o futuro! Até suspiro (Grupo Focal Ensino Médio, Belém).
- (10) Nem estou preocupado (Grupo Focal Ensino Médio, Ananindeua).
- (11) Eu penso em terminar meus estudos claro, fazer minha faculdade, ter meu dinheiro, ter a minha família.
- (12) Todo mundo pensa assim, mas nem todo mundo chega lá. Às vezes não chega por não ter condição. Às vezes se perde no meio do caminho (Debate Grupo Focal Ensino Médio, Rio de Janeiro).
- (13) Dá medo só de pensar, nos medos, nas incertezas (Grupo Focal Ensino Médio, Belém).

Alguns jovens da EJA sinalizam também a dificuldade em possuírem perspectivas de futuro: *Ah, não vem nada de futuro, não vem nada. Eu não sou muito sonhador, eu quero viver no dia a dia; [o futuro] algo que está bem longe. Eu não sei, estou esperando.*

Não pensar no futuro, mas no aqui e no agora seria uma estratégia que alguns jovens adotam para não sentir medo de um futuro que não sabem como podem assegurar para si:

(1) O ser humano depois do colégio, a vida dele é trabalhar. Eu olho pro meu pai e só vejo ele fazendo isso. Só trabalhando, trabalhando e tipo acho que não dá só pra ser isso. Você tem que curtir. Você tem que aproveitar. Você não sabe se você acorda amanhã. Você não sabe se vai dormir daqui a três horas, então você tem que aproveitar. Não sei. Você não levar isso quando você morrer. Você não vai aproveitar nada disso. Você tem que fazer tudo o que você quer. Tentar fazer tudo e com calma conseguir (Grupo Focal Ensino Médio, Ponta Grossa).

(2) Eu não tenho nada em mente.

(3) Já eu não penso muito daqui a cinco anos. Eu procuro viver o agora. Correr atrás do agora. Estabilizar agora. Porque a vida é agora, daqui a cinco anos a gente não sabe. A gente não sabe nem se vai sair daqui bem com vida para chegar em casa. Eu acho que é muita coisa (Debate Grupo Focal Ensino Médio, Salvador).

(4) O futuro também é inexplicável, eu acho que a gente não deve pensar muito porque a gente acaba se decepcionando. Por exemplo, daqui a 5 anos você pode ter muito dinheiro, ser presidente de alguma coisa. Mas quando você chegar daqui a 5 anos e vir que você virou um gari, você vai olhar para trás e falar: “poxa quando eu era mais jovem eu pensei que eu ia ser um presidente”. Então eu acho que tudo flui, como dizia o filósofo. Eu acho que a gente tem que não pensar, mas aproveitar o presente e deixar que as coisas aconteçam até o momento, mas você tem que ter um objetivo (Grupo Focal Ensino Médio, Feira de Santana).

E há os que, tendo o Brasil como referência, acham difícil ser otimista em relação ao futuro, considerando que nem o presente é muito animador, pretendendo vir a sair do país ou deixar às *forças divinas* a possibilidade de uma melhoria de condições de vida:

(1) Meu Deus do céu não é nada para quem estudou 5 anos numa faculdade, ainda mais para nós que não temos recursos para pagar uma faculdade, o que é que faz? Uma FIES termina a faculdade todo empolgado para começar a trabalhar tirando 3000, 3500 reais e sair para ganhar R\$ 700,00.

(2) Eu fico pensando que se agora está assim imagina no futuro. É um desafio que a gente tem pela frente.

(3) Tem que pensar que você vai conseguir, tem que acreditar e não desistir porque Deus é mais! Meu futuro é meu pai, pai Padre Cícero (Debate Grupo Focal Ensino Médio Salvador).

(4) Futuro para mim, estou planejando me mudar para São Paulo daqui a 2 anos e meio junto com um grupo de amigos. Quero me estabelecer lá para fazer faculdade e quem sabe me mudar para outro país. Quero morar nos Estados Unidos (Grupo Focal Ensino Médio, Feira de Santana).

(5) Na verdade não penso muito não do jeito que andam as coisas por aí. A gente sonha bastante mas sabe Deus como é que vai estar daqui para lá, o governo não ajuda em nada, então fica difícil (Grupo Focal EJA, Rio de Janeiro).

Entre os alunos da EJA, encontram-se alguns que tecem críticas ao País, apontando necessidades de melhorias nas diversas áreas, a fim de garantirem melhorias para eles próprios e para suas famílias. As críticas referem-se especialmente ao sistema de educação no Brasil, pela falta de oportunidade nos estudos, e ao mercado de trabalho, para os que já sofrem com outras desigualdades sociais.

(1) Um futuro melhor, uma melhoria para a gente, um mundo melhor, paz, tranquilidade.

(2) Mais educação, mais segurança, menos corrupção na política, um país melhor para nossos filhos e netos.

(3) Eu penso que tem que ter uma melhoria na educação porque os estudos é que vão formar cidadãos melhores.

(4) Ter mais educação, mais incentivo aos esportes, mais cursos profissionalizantes nas escolas para formar melhor os alunos (Debate Grupo Focal EJA, Cuiabá).

(5) Nós temos uns sonhos, mas também tem aquela história, porque o Brasil não tem suporte para dar para você se qualificar totalmente. Se você não tiver um dinheiro, está entendendo, outras coisas, não tem cursos gratuitos na área profissionalizante que dê lucro de verdade. Por mais que você goste de uma coisa, mais você tem que pagar caro por aquilo. Tem esses cursos básicos aí, técnico de enfermagem é um degrau. Você pode fazer o curso técnico de enfermagem, dando exemplo só, aí você começa a trabalhar se tiver vaga para você trabalhar. Você já está correndo atrás do seu sonho, se não tiver vaga você vai ter que procurar outra área, serviços gerais, outras coisas assim para poder entrar em uma faculdade e não desistir, porque muita gente desiste pelo fato da dificuldade que existe (Grupo Focal EJA, Salvador).

Em um poema de Olavo Bilac⁵, há uma figura comum sobre adolescência: “a mocidade é como a primavera [...] crê no bem, ama a vida, sonha e espera. Olha o futuro, ainda não tem passado [...]”. Mas Olavo Bilac é da geração dos poetas românticos do século XIX e possivelmente não estava se referindo à juventude que nesta pesquisa foi focalizada: jovens de famílias de baixa renda. Se muitos recorrem a sonhos, almejam ser felizes, independentes, ter melhores condições de vida que seus pais, vir a fazer uma faculdade, também são muitos, como se comenta neste subcapítulo, os que tem voos mais curtos de imaginação: quando já contar com um trabalho, alguma estabilidade já é considerada um avanço. Essa é, pois, uma juventude com passado, de pais pobres e que tem um presente de possíveis e várias necessidades. Se alguns se contentam com um emprego, alguma

⁵ BILAC, Olavo. A Mocidade. In: _____. *Poesias Infantis*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1929. p. 54.

estabilidade financeira, segundo seu vocabulário, outros idealizam combinar planos de estabilidade com alguma mudança para melhor:

(1) Eu não penso mais no futuro, há um tempo atrás eu pensava assim que até pode ser que eu faça uma faculdade, mas agora o que eu penso mesmo é só ter uma estabilidade financeira (Grupo Focal Ensino Médio, Rondonópolis).

(2) Do meu primeiro ano para cá eu refleti para tanta coisa, eu não sei ainda o que eu quero, acho que estar empregado (Grupo Focal Ensino Médio, Ananindeua).

(3) Futuro para mim vejo como estar sozinha, com estabilidade financeira (Grupo Focal Ensino Médio, Curitiba).

É raro, insiste-se, encontrar no debate sobre o que espera para seu futuro, horizontes para além dos lugares comuns mais ancorados em inclusão, de acordo com as regras do sistema, ou seja, fazer uma faculdade, conseguir um trabalho bem remunerado ou parâmetros existenciais, como constituir família, ser bem sucedido, ser feliz. Os discursos sugerem uma juventude que, mesmo crítica da escola e até das oportunidades sociais, não ousa relacionar seu futuro com outro futuro da sociedade, sendo uma exceção o jovem de uma escola de Curitiba que declara: *Penso em inovação, [estar em] coisas mais cleans, mais naturais*. Já uma jovem, no mesmo grupo focal, simplesmente diz: *Eu quero viver*. O que, de fato, já é muito, considerando as estatísticas de homicídio de jovens no país. Mas em que a escola colabora para que possa viver?

3.8 Que escola criticam e que escola querem os jovens?

O exercício de uma cidadania ativa, ao considerar a escola, pede que vozes sejam resgatadas, tendo os jovens como sujeitos de propostas. Cidadania ativa requer “a participação popular como possibilidade de criação, transformação e controle sobre o poder ou os poderes” (BENEVIDES, 1991, p.20), mas depende de formação cidadã, dos conhecimentos sobre os direitos e do lastro cognitivo/reflexivo no/para um pensamento político e ação críticos. Com tal orientação, a socialização via escola seria básica.

Considerando que cidadania ativa seria uma potencialidade e que os jovens, como sujeitos de direitos, podem apresentar críticas e idealizações sobre a escola que desejam, tem-se como tema de debate nos grupos focais: *o que mudariam em sua escola, como fariam tais mudanças e o que entendem por uma escola ideal*.

O tema “o que mudaria em sua escola” mobiliza e vários componentes são destacados como mais problemáticos: infraestrutura, organização, professores, diretores, disciplinas, segurança, representação dos alunos, material escolar, tempo e conteúdo das aulas, relações sociais e sugestões de atividades extracurriculares. Já o tema escola ideal, não alça grandes voos, ficando os jovens mais na crítica ao vivido e nas propostas de reformas específicas, do que a idealização de outros tipos de escola. É possível notar, mais uma vez, limitações no quadro propositivo ou na consciência possível dos direitos de ter uma escola diferente.

O conceito de consciência possível de Goldmann pede que não nos atenhamos às expressões dos jovens, ou seja, à sua consciência real, mas ao horizonte de informações, às possibilidades que têm de pensar diferente:

Os sociólogos que realizam pesquisas empíricas geralmente privilegiam o que os indivíduos, tomados isoladamente, pensam. Assim fazendo, eles enfatizam a imobilidade e duplicam o real. Goldmann, em sua comunicação, pretendia uma nova modalidade de pesquisa sociológica, propondo o deslocamento do foco da consciência real dos indivíduos atomizados para a consciência possível dos indivíduos integrados a grupos e classes sociais diferenciadas. Percebe-se aqui o seu desejo deliberado de intervir nas mensagens comunicacionais, de tomar os meios de comunicação como momento estratégico de uma política cultural (FREDERICO, 2002, p. 4).

3.8.1 O que se mudaria na escola?

3.8.1.1 Infraestrutura e equipamentos

O espaço é um dos componentes básicos do clima escolar. A dimensão espacial é crucial para a compreensão dos processos sociais que se dão em uma instituição como a escola e que colaboram para reproduzir desigualdades e segregações sociais na sociedade (ZANTEN, 2001).

As instalações e os recursos materiais são elementos importantes na escola, na medida em que uma infraestrutura adequada pode favorecer o processo pedagógico e a convivência social. Uma escola com boa infraestrutura assegura um ambiente adequado e agradável para professores e demais integrantes da equipe escolar trabalharem, bem como oferece os recursos e as condições para que os jovens desenvolvam seu potencial.

Menções são documentadas sobre carteiras quebradas, janelas sujas, banheiros descuidados, quadras que não se consegue usar, muros destruídos, ventiladores quebrados, bebedores com defeito, falta de iluminação, piso esburacado etc. Eis um estado que pode derivar em um sentimento de não responsabilidade para com o espaço público, a escola, que pertence a todos.

Na Tabela 3.8.1. são detalhadas as percepções dos alunos sobre as condições de acesso e sobre a utilização de equipamentos escolares:

destaca-se, considerando informações dos alunos, a carência quanto a laboratórios de ciência (42,7%), de sala de vídeo (29,3%) e a falta de acesso à Internet (15,9%). Chama também a atenção que cerca de 10% das escolas não teriam computadores;

biblioteca e quadra(s) de esporte/ginásio são os equipamentos mais frequentes e os de maior nível de uso pelos alunos, principalmente os locais de prática de esportes: 71%, enquanto a biblioteca é referida por 48,8%. Destaca-se, entretanto, a alta proporção de jovens que declaram que, ainda que a escola tenha computador, acesso à Internet e à biblioteca, mais de um terço não fazem uso de tais equipamentos;

a escola é destacada como o obstáculo para o uso de vários equipamentos, chamando a atenção que, segundo 1/3 dos jovens, existe computador e Internet, mas sem permissão para uso.

TABELA 3.8.1 - Uso de equipamentos escolares, segundo os alunos

A escola tem e você usa?	Não tem	Tem e eu uso	Tem, mas não deixam usar	Tem, mas não uso	Total
Acesso à Internet	15,9%	19,0%	33,1%	32,1%	100,0%
Biblioteca	6,2%	48,8%	5,7%	39,3%	100,0%
Computador	9,9%	20,2%	28,7%	41,2%	100,0%
Laboratório de ciências	42,7%	21,9%	10,5%	25,0%	100,0%
Quadra(s) esporte/ginásio	8,1%	71,0%	3,5%	17,3%	100,0%
Sala de vídeo	29,3%	49,0%	4,3%	17,3%	100,0%

Fonte: Abramovay, Waiselfisz e Castro, Pesquisa Jovens de 15 a 29 anos - FLACSO e MEC, 2013.

Nas Tabelas a seguir, apresenta-se a existência, o uso e a permissão de uso desses equipamentos, segundo a modalidade de ensino dos alunos, por tipo de equipamento.

Considerando-se o computador, predominam as declarações de *não uso*, em especial pelos da EJA (51,7%) e do PJU (43,0%), percentual bastante expressivo e próximo do que se apresenta entre os alunos do EM (39,9%). São eles os que, por sua vez, mais se destacam na categoria *tem, mas não deixa usar* (30,1%) (ver Tabela 3.8.2). O acesso à Internet segue quadro similar (ver Tabela 3.8.3).

TABELA 3.8.2 - Uso de equipamentos escolares segundo modalidade de ensino: Computador

Situação de uso	EJA	EM	PJU
Tem, mas não uso	51,7%	39,9%	43,0%
Tem e eu uso	20,0%	20,2%	30,6%
Tem, mas não deixam usar	17,8%	30,1%	14,6%
Não tem	10,6%	9,8%	11,8%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Abramovay, Waiselfisz e Castro, Pesquisa Jovens de 15 a 29 anos - FLACSO e MEC, 2013.

TABELA 3.8.3 - Uso de equipamentos escolares segundo modalidade de ensino: Acesso à Internet

Situação de uso	EJA	EM	PJU
Tem, mas não uso	41,5%	30,9%	33,1%
Não tem	20,0%	15,3%	30,1%
Tem e eu uso	16,6%	19,3%	22,3%
Tem, mas não deixam usar	22,0%	34,5%	14,5%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Abramovay, Waiselfisz e Castro, Pesquisa Jovens de 15 a 29 anos - FLACSO e MEC, 2013.

Ao analisar as falas dos jovens destaca-se que a infraestrutura e os equipamentos são referências básicas para o desenho de uma escola ideal. Apontam, principalmente, para a necessidade de construção e para o acesso a laboratórios de informática, como também o desejo por aulas de informática: *Uma das sugestões é também incluir o curso de informática nas atividades, além da quadra*. Os computadores são referidos como básicos ao desempenho escolar:

(1) Também, além de ter mais computadores, deveria pelo menos, uma vez por semana, ter uma aula de computação, assim os professores poderiam também passar a pesquisa para a gente fazer, ao invés de livros, pela internet (Grupo Focal EJA, Cuiabá).

(2) Se eles pudessem facilitar mais o acesso à internet nas salas. Aqui tem acesso à internet, só que você tem de marcar um horário para ver se está disponível para poder ter acesso a internet, não é sempre, é raramente que usam aqui a internet. Se todas as salas tivessem acesso à internet, computador, *tablet*, alguma coisa assim, que desse assistência no estudo no aprendizagem do aluno, os professores, as aulas seriam mais dinâmicas, não só pegar o livro e ficar escrevendo e copiando. Aquela coisa antiga que já está ultrapassado, aulas dinâmicas, vídeo, outras formas de aprendizado (Grupo Focal EJA, Curitiba).

(3) Dá um curso, porque nem todo mundo tem computador em casa, como aqui tem, eles poderiam no dia que a gente não tem aula, ensinar informática. Podia até um aluno que sabe mexer no computador passar o seu conhecimento para os outros (Grupo Focal EJA, Feira de Santana).

(4) É o que ele colocou agora aí, mais acesso à internet ou senão um computador para cada professor com internet também, com uma tela na sala para o professor passar um vídeo (Grupo Focal EJA, Curitiba).

(5) Se fosse o meu poder de mudar, eu mudaria a escola, daria uma bela de uma reforma nela [risos]. Ampliava a escola, né? Você pode andar na escola, ela tá precisando. O anfiteatro você vai lá, precisa de uma reforma. Não é que eles queiram fazer isso, mas não tem condições, passa uma tinta, faz um esforço pra fazer. Entendeu? Tem muita coisa que deixa a desejar na escola. O laboratório se for maior, que deixe lá para as pessoas, os alunos aprender (Grupo Focal PJU, Rondonópolis).

Além dos computadores, os jovens reconhecem que o acesso a outros recursos audiovisuais poderia ser útil, dentro e fora da sala de aula, a professores e alunos, estimulando a todos nos cumprimentos de suas atividades. Exemplificam que tais estratégias poderiam ocorrer com o uso de mais imagens, como também com o uso de recursos como vídeos, por meio de *equipamentos de LCD e DVD; se todas as salas tivessem um telão, um projetor, passar vídeo*. Neste sentido, comparam a realidade que encontram nas suas escolas, com as dificuldades de acesso e uso dos equipamentos, como televisores e retroprojetores.

- (1) Passar vídeo, porque têm coisas, assuntos que os professores passam, que precisa você ver uma imagem, um vídeo que ajuda bastante, não têm.
- (2) Tem aquelas televisões alaranjadas que não serve para nada. Todas as vezes que o professor quer usar nunca funciona, nunca tem uma tomada. O vídeo não é compatível, a tomada não funciona (Diálogo Grupo Focal EJA, Curitiba).
- (3) Não precisa ser tanto, mas que possa passar um vídeo, que às vezes os professores querem passar vídeo e não podem. Sei lá que a quadra fosse direito também, porque a quadra é só pintada. Não é uma quadra pra o esporte. Não sei, que a arquibancada fosse melhor. Que as salas fossem melhores. O colégio fosse mais bonito, sei lá (Grupo Focal Ensino Médio, Ponta Grossa).

Outra necessidade apontada por grande parte dos jovens é o acesso à biblioteca e aos livros, bem como espaços para estudos ou uma sala de leitura. Acredita-se que isso se deve ao fato das inúmeras limitações, relatadas pelos jovens, para concessão de empréstimos de livros e ao uso das bibliotecas, sobretudo no turno noturno, quando as escolas normalmente ficam sem funcionários para cuidar do acervo. Por isso, alguns chegam a verbalizar que desejam *uma biblioteca com bibliotecária*.

- (1) Eu queria falar para liberarem a biblioteca, porque têm vários livros empacotados que a gente não usa e que poderiam ser catalogados, e para nós, seria muito útil e agradável (Grupo Focal Ensino Médio, Ananindeua).
- (2) Eu acho que as escolas deveriam ter um cursos básicos, para os alunos entrarem no mercado do trabalho mesmo, porque realmente está difícil o negócio. Na escola que a gente tivesse cartão para a gente poder pegar livros, quando ia buscar só tinha pré-história, que o professor passava um trabalho. Precisava pegar um livro da matéria não podia, que diziam que poderia rasurar e o colégio ia ficar sem (Grupo Focal EJA, Feira de Santana).
- (3) Como aqui você não tem uma biblioteca, teria que ter para você poder fazer uma pesquisa. Aqui tem livro, tem a biblioteca, mas não tem uma pessoa que tome conta à noite e você não pode usar, acho que tem que ter uma pessoa aqui. A biblioteca só vive fechada e aí você precisa de alguma coisa e dizem que você tem que falar 1, 2 horas antes para abrir lá. Biblioteca pelo que eu saiba tem que ficar aberta, abriu a escola, tem que abrir a biblioteca e ficar aberta. Eles não deixam, eles acham que a gente vai sumir com o livro (Grupo Focal EJA, Cuiabá).

Note-se que os alunos da EJA não teriam acesso a bens escolares, como à biblioteca, ao computador e à impressora; no caso de muitos, não existem outros lugares e recursos para fazer as tarefas escolares. Também é ressaltada a discriminação que eles parecem sofrer, já que não os deixam tirar livros na biblioteca, porque podem *rasurá-los*.

Evidencia-se, ainda, uma supervalorização dos livros, como objetos a serem assegurados e guardados, em detrimento da sua finalidade e da finalidade da própria escola, em proporcionar a aquisição de conhecimentos e reflexão crítica. Neste sentido, os jovens não são vistos como sujeitos de direitos e, ao invés de práticas educativas, reproduzem-se práticas punitivas e coercitivas, por parte dos diretores e professores.

Sobre a(s) quadra(s) de esporte e/ou ginásio, também foram verificados depoimentos que apontam para as dificuldades de acesso a esses espaços ou a falta deles nas unidades escolares: *A quadra não é uma quadra, é uma sala*. Outro aluno da EJA, de Cuiabá, imagina uma escola ideal como: *Uma escola melhor que tivesse esporte, uma quadra*.

Ao abordarem as dificuldades no uso destes equipamentos, há críticas à equipe de direção das escolas e ao governo, ao reforçar que compete a esses cuidar da escola e dos alunos. Um jovem expressa a vontade da direção em proporcionar melhorias, mas sinaliza a inviabilidade disso, em função das dificuldades do repasse financeiro para a escola:

(1) Uma quadra separada, uma biblioteca, aqui a biblioteca é boa, mas a infraestrutura melhor ainda com bibliotecários que te ajudem e não fiquem no computador [risos]. E que o governo cuide, que tenha merenda regular, que o governo mande merenda. Que o diretor cuide. Que a orientação cuide da escola cuide dos alunos. Isso (Grupo Focal Ensino Médio, Ponta Grossa).

(2) Mas a gente entende que se fosse pela diretoria, coordenação, a questão da quadra ficaria bem melhor, mas acontece que não entra dinheiro. A gente queria fazer uma coleta para ver se a gente conseguia mais coisas aqui (Grupo Focal Ensino Médio, Ananindeua).

Ainda sobre a infraestrutura, muitos dos entrevistados apontam para o enfrentamento de problemas com relação ao atendimento às suas necessidades básicas nas unidades escolares, relacionadas, por exemplo, ao consumo de água e às condições dos banheiros. As queixas referem-se às realidades com condições insalubres para o desenvolvimento e o aprendizado desses sujeitos:

Se eu fosse mudar, mudaria os problemas com relação à água. Tinha que ter água todo dia, tinha que ter energia, não pode faltar luz no banheiro, em nenhum lugar, como também ventilador. Na minha sala têm dois ventiladores e só funciona um e ainda devagar, eu acho que um só é pouco (Grupo Focal Ensino Médio, Salvador).

O consumo de água fica prejudicado por falta de abastecimento nas unidades ou pela qualidade da água ofertada, provavelmente atrelada a outros problemas do sistema de saneamento básico, presentes nas comunidades em que muitas dessas escolas estão alocadas. Além disso, são sinalizadas as distâncias dos bebedouros das salas de aula e a falta de higiene dos mesmos: *A gente fica sem água. O bebedouro tem que pedir um copo d'água na direção e beber água*. Ou ainda:

(1) Copo descartável ela não dá. Eu trago meu copo. Para mim não deu, eu fui buscar, eu e a Larissa, copo descartável, ela falou assim, a próxima vez você traz copo da sua casa. Eu ia falar uma coisa para ela, mas eu fiquei quieta (Grupo Focal PJU, Rio de Janeiro).

(2) Colocar mesmo um bebedouro perto de cada sala. Porque a gente tem que sair e aquele monte de gente no bebedouro. Tem uns que cospe lá. Você olha assim e dá nojo. Você chora por dentro, mas você tem que beber. Nojento. Olha só, ele joga a água para cima então você coloca a boca, a água vai bater na sua boca e vai voltar (Grupo Focal Ensino Médio, Cuiabá).

(3) Duas alunas coletaram a água e levaram para diretora ver que estava amarela. Eles levaram de sala em sala pra ver a água que a gente estava bebendo, daí depois mandaram endireitar. Agora não tá melhor.

(4) Água com cloro, porque estava com gosto de ferrugem. Quando tinha água era com esse gosto e quando não, não tinha água. E aí nós fomos para a rua protestar.

[Aí vocês colocaram a boca no mundo? E resolveu?] Não. Risos (Diálogo em Grupo focal Ensino Médio, Belém).

A falta de água nas escolas prejudica as condições de uso dos banheiros; outra dificuldade mencionada, refere-se à falta de papel higiênico: *Porque além de pequeno não tem papel higiênico. Às vezes as condições do banheiro não são usáveis.* Nesse mesmo município, um jovem pontua que a quantidade de banheiros é insuficiente para a demanda de alunos, principalmente para tomarem banho após as aulas de educação física.

(1) Falta bebedor, que a gente fica sem beber água, às vezes falta água na torneira do banheiro e a gente fica sem lavar as mãos. Tem que ter água no banheiro e não deixar faltar papel higiênico para ir ao banheiro. Não tem copo para tomar água, tem que tomar naquele bebedouro (Grupo Focal PJU, Rio de Janeiro).

(2) Os banheiros limpos, não é? Não tem nem porta. As salas são todas pichadas, isso para mim é horrível, porque você está ali para aprender. A estrutura da sala, meu Deus, até no ar condicionado é pichado. É como se fala, é escola, não é? Então a escola tem que ser exemplar, não é? Então tem que ser exemplar no ensino e na qualidade, não é? No ambiente, porque tem que ser agradável para os alunos (Grupo Focal EJA, Ananindeua).

(3) Eles botam o papel higiênico cedo e as crianças destroem. Acha que a gente vai chegar aqui e vai destruir. Poderia botar um rolo na hora que a gente chegasse (Grupo Focal PJU, Rio de Janeiro).

(4) Tem que pegar na secretaria o papel higiênico. Quando a gente pega, gente, vocês estão pegando demais. Peguem menos. Até isso ela controla (Grupo Focal PJU, Rio de Janeiro).

(5) Outro banheiro também e um banheiro maior. Porque quando entra, um monte de homem querendo urinar lá fica assim. E tem gente que sai da educação física vai tomar banho e pega aquele cheiro gostoso (Grupo Focal Ensino Médio, Cuiabá).

No debate, alguns jovens sinalizam que as condições de higiene dependem também dos seus usuários, demonstrando indignação por alguns colegas que destroem os banheiros: *O pessoal suja as paredes, o chão. Um banheiro limpo pelo menos porque você nem chega na porta e já sente o cheiro de xixi. Tinha três vasos, agora só tem dois, porque um quebraram. Aí colocaram um novo lá, só colocou, não fizeram mais nada. Manutenção nada, deixou lá, entendeu?* E ainda:

Esse negócio de reforma não adianta fazer reforma se os alunos quebram tudo, logo no dia que tu chegou, os alunos chegaram e pegaram o papel higiênico lá no banheiro dos meninos e sabe o que eles fizeram? Desenrolaram todinho um rolo de papel higiênico e jogaram dentro do vaso (Grupo Focal Ensino Médio, Ananindeua).

As más condições de higiene também estão relacionadas ao esgotamento sanitário das unidades escolares. Quando chove, é comum os jovens afirmarem que *alaga tudo*, o acesso à escola e até mesmo dentro delas, das próprias salas de aula, encham de água: *Às vezes porque chove a gente chega e a sala tá cheia de água. Aí primeiro tem que chamar, ir lá embaixo – tá cheia a sala – aí ficam todos os alunos pra fora da sala, aí ficam limpando a sala. Quando seca, ah tá, então vão pra sala.*

As dificuldades de acesso à escola também estão relacionadas a outros aspectos estruturais do seu entorno, as condições da pavimentação das ruas, de transporte e do sistema de limpeza urbana. Essas dificuldades foram tanto coletadas em alguns depoimentos dos jovens, como observadas *in loco*. A questão da segurança é uma das preocupações nas escolas: *Tirar a UPP de dentro da escola*. E em Salvador, ao relatarem uma situação de invasão da escola com tiroteio, sugeriram o uso de estratégias institucionais e não institucionais para lidar com a escola.

(1) Mudaria a melhor capacitação dos funcionários da escola. Têm questões, situações como ocorreu do tiroteio. Investiria na segurança do colégio. Nós temos as câmeras aqui agora, mas não sei se está funcionando (Grupo Focal Ensino Médio, Salvador).

(2) O outro segurança tomou um tiro, é mais fácil os seguranças morrer do que os alunos. Os alunos mesmo se protegem, os próprios alunos trazem coisas que não devem ser trazidas e eles vêm aqui com outras intenções (Grupo Focal Ensino Médio, Salvador).

Dentre as práticas institucionais esperadas, está o aumento e/ou aperfeiçoamento de técnicas de segurança, com a colocação de cercas elétricas e câmeras, além do aumento de profissionais responsáveis pela segurança da escola. Idealiza-se *uma escola com menos violência: Tem que ser com segurança, botar cercas elétricas no muro, porque ali na frente tem a grade porque é coisa fácil. Qualquer um lá pula, porque os porteiros só vão ficar olhando. Tem que ter assim segurança, mesmo para pegar e jogar para fora.*

Jovens do PJU salientam que, na escola ideal, deveria haver respeito e valorização ao patrimônio material, alertando para a responsabilidade de todos: *Todo mundo se ajudar. Não deixar esses vândalos pichar o colégio, estragar o parquinho das crianças.*

A falta de ventilação nas salas é também uma das queixas mais frequentes entre os alunos. As sinalizações sobre as péssimas condições das instalações dos ventiladores, com fios à mostra, aparelhos pendentes, complementam estas críticas e o *ar condicionado* aparece como uma alternativa:

(1) A gente aqui, a classe escrevendo e o ventilador fica balançando, ele pode soltar. [Você mudaria as instalações da escola?] Quase tudo, eu mudaria o ambiente da segurança (Grupo Focal Ensino Médio, Salvador).

(2) Eu mudaria as instalações. Eu colocaria o ar condicionado, todas as escolas do Estado têm, mas aqui não tem. Você vai em uma sala e aqui não tem estrutura (Diálogo em Grupo Focal Ensino Médio, Rio de Janeiro).

(3) Olha uma escola ideal. Uma escola tem pelo menos um ar condicionado pra gente, que não tem isso aí, só ventilador. Isso é um sonho que é difícil acontecer, que não é da escola, que já vêm de governo, essas coisas (Grupo Focal PJU, Rondonópolis).

A falta de ar condicionado é mais enfatizada em algumas localidades: *Uma escola bem estruturada, com ar condicionado, porque aqui no Pará faz muito calor.* Há casos que, mais do que carência ou falta de verba, é chamada a atenção para o descaso, inclusive de instalação de aparelhos existentes ou seu conserto:

(1) Primeiro o ar.

(2) Não está instalado, e esse não funciona.

(3) Não mandaram dinheiro para ligar o ar condicionado.

(4) Compraram mas não ligaram.

(5) O dinheiro que tem é só para o curso técnico, porque na verdade eles só trouxeram o ar condicionado porque causa do curso técnico.

(6) Só tem ventilador e às vezes nem funciona (Debate Grupo Focal Ensino Médio, Ananindeua).

As salas de aula, em várias localidades, não teriam condições adequadas. O mau estado de janelas e portas das salas foi citado: forro ou telhado; pintura das paredes; *a falta de uma sala limpa e ampla, com cadeiras confortáveis.* Ao considerarem a realidade que estudam, os alunos expressam sonhar com uma escola que parece uma escola, no lugar de uma *cadeia/prisão*, o que pode ser interpretado com base nas noções de cuidado, atenção e acolhimento.

(1) A janela quebrada. O vidro.

(2) O quadro negro.

(3) Sem contar o forro, está quase caindo lá na sala.

(4) Tem que colocar ar condicionado nas salas. Tem um ventilador, pelo amor de Deus, é o pior ventilador que existe.

(5) Fora os pernilongos (Debate Grupo Focal Ensino Médio, Rondonópolis).

(6) É como ela falou, uma sala grande com ar condicionado, a cadeira também ser mais confortável porque a que tem machuca a minha coluna. Acho que teria que ser aquela que tem a cadeira e a mesinha separada (Grupo Focal Ensino Médio, Ananindeua).

(7) A aparência da escola, a escola não está linda, falta bastante coisa nela. Ela não parece um colégio, parece uma prisão, porque tem esse muro alto, reforma nos banheiros, trocar as cortinas (Grupo Focal Ensino Médio, Curitiba).

A sala de aula é comentada pelo inadequado tamanho em relação à quantidade de alunos, já que comumente se utiliza a estratégia de junção de turmas quando os professores faltam e/ou frente à evasão dos alunos, como no caso do PJU. Existem casos em que há necessidade de aumentar o número de salas pela quantidade de turmas. Destacam-se, ainda, críticas aos quadros, que deveriam ser brancos, no lugar do quadro de giz, para facilitar a visualização:

(1) Escola ideal para mim é uma escola diferente com mais espaço para os alunos, que não seja a classe tão cheia quanto no primeiro ano que eram cinquenta alunos por sala (Grupo Focal Ensino Médio, Rio de Janeiro).

(2) Precisa de mais salas. Quando um professor não vem juntam as salas, fica muito apertado para o professor. Se tivesse mais professor seria muito melhor (Grupo Focal EJA, Cuiabá).

(3) Na nossa sala mesmo, o quadro é horrível. O professor está escrevendo não pega direito, as crianças de manhã e à tarde eles estragam o quadro com giz de cera, o professor tem que ficar ditando para gente (Grupo Focal EJA, Cuiabá).

(4) Eles falaram que fica muito caro para trocar e isso que ela falou que eles estragam o quadro, eles gastarem muito com os quadros e eles acabarem estragando (Grupo Focal EJA, Cuiabá).

Alguns estudantes querem *fazer uma reforma, organizar melhor, dar uma melhorada na escola*. Poucos apresentam reivindicações mais específicas, como a criação de local para deixar os materiais, ampliação da cantina ou de outros espaços, como o anfiteatro; *há quem peça uma piscina*:

(1) Eu acho que seria uma escola com uma sala grande, bem grande, armários nas escolas, porque nós trazemos bolsas com livros muito pesados. Uns quatro livros por dia. Ter um lugar para deixar nossos livros, nossos materiais. Ter mais livros para ler (Grupo Focal Ensino Médio, Cuiabá).

(2) Devia ter a cantina num espaço aberto, porque é pouco espaço. A cantina é do tamanho dessa sala, são três mesas e todo mundo fica lá, sei lá. Senta um no colo do outro.

(3) Teria que melhorar a escola em muitos aspectos desde o ambiente em que a gente está até mesmo à merenda (Debate Grupo Focal Ensino Médio, Ananindeua).

3.8.1.2 Aulas e cursos

O tempo de aula é referido como problemático, já que os alunos se sentem prejudicados pela curta duração em que os conteúdos são trabalhados. Observa-se que a frequência maior das queixas são do EM, preocupados que estão com o vestibular e com o ENEM: *O horário porque começa às 7h15, devia começar às 7 horas e aqui termina às 10 horas. Isso é ruim porque é pouco tempo. Até quem mora longe, como eu, não vê problema em sair mais tarde. Também porque as aulas são de 35 minutos e é pouco tempo.* Já os da EJA e do PJU, mais questionam o horário do término das aulas, em função do transporte para retornar para casa. Isso implica em considerar diferentes necessidades quanto às modalidades e aos turnos de ensino.

Alguns têm como parâmetro o *modelo americano* de horário integral, com equipamentos de lazer e esporte, inclusive relacionando o esporte ao bom desempenho:

Uma escola com modelo americano. Você entra às 8 horas, você sai só depois do almoço. Se não me engano 2h30, 3 horas. As férias cada vez que muda de estação do ano têm umas férias de uma semana, tem os acampamentos também. Têm as quadras. Para você participar de um time de futebol, você tem que ter notas boas, então é um incentivo. Acho que poderia ser em todo o Brasil (Grupo Focal Ensino Médio, Rondonópolis).

De fato, a escola de tempo integral aparece em várias narrativas como um tipo de escola ideal:

Acho que o exemplo de escola ideal seria uma escola de tempo integral para que você tivesse tempo de estudar tudo o que é preciso em uma matéria. Tempo integral. A escola com uma infraestrutura que desse um atendimento com laboratório de química. Nesse tempo integral você ia poder visitar o laboratório fazer experimentos pra aprender sobre química, biologia, laboratório de informática (Grupo Focal Ensino Médio, Ponta Grossa).

As diferenças entre as modalidades e os turnos também são evidenciadas com relação ao conteúdo das aulas. Os alunos do EM costumam solicitar que o *ensino deveria ser mais puxado*, preocupados com a concorrência que enfrentarão para entrar na universidade:

(1) Eu acho que o ensino deveria ser mais puxado, deveria passar mais ensinamento, porque você estando na escola você não tem nenhum valor para o mundo, para a sociedade imagina você sem estudar. Se você no 2º, 3º grau leva um segundo para se formar não resolve nada. De que adianta você ter um curso e não saber nada? Não vale nada.

(2) Nós estamos no terceiro ano do curso, ele quer fazer medicina. O curso tem ter mais conhecimento para estar concorrendo com os outros que estão mais preparados que estes, ou então somente aulas colocadas no Enem. Vestibular (Debate Grupo Focal Ensino Médio, Salvador).

Alguns advogam que deveria ser repensada a grade curricular, pois nem todas as disciplinas vistas no EM são necessárias para o ENEM e o vestibular. Também expressam a preocupação com o fato de que a qualidade de ensino seja considerada melhor nas escolas particulares: *Colocaria alguns professores de escolas particulares porque tem vários assuntos que eles dão, em escola particular, que a gente nunca viu. Eu colocaria essa questão das grades de disciplinas e ensinar, algumas que não fosse tão necessário, eu tiraria.*

Em localidades em que há ensino de religião, os jovens dizem que são *obrigados a ter aula, mas que não gostariam*. Um estudante expressa o seu sonho de cursar o que quer, ou seja, uma grade montada por ele e não pela escola ou outra instituição.

(1) Meu sonho no caso é diversas disciplinas que no começo do ano o aluno se inscreve para a disciplina: eu quero fazer Português, não quero fazer Matemática, mas quero fazer Biologia. Tudo bem, ele se inscreve no quer fazer e faz período integral. Ele vem de manhã cursa as disciplinas teóricas e à tarde vão para laboratório de informática, as oficinas de dança, clubes.

(2) Tem três coisas que eu queria que mudasse. Primeiro que fosse aplicado período de lazer na oitava série. A gente ia para quadra no ano, a gente foi bastante. Esse ano a gente só foi duas vezes. Segundo, eu acho que o aluno não devia estudar o geral, não tem professor que explica todas as matérias, então não deveria ter aluno que aprende todas as matérias. Eu acho que a partir do momento, sabe o que ele quer seguir, ele deveria aprender o que a profissão dele exige e também gostaria que esquecesse (Debate Grupo Focal Ensino Médio, Feira de Santana).

Em um depoimento, está a sugestão da escola em período integral com cursos e oficinas extracurriculares no turno vespertino ou nos sábados: *Em vez de você estar na rua, você estaria na escola, fazendo suas oficinas, jogando, essas coisas assim, praticando exercícios*. Para tal, alguns sinalizam que devem ser criados novos espaços de lazer dentro das unidades escolares; outros apontam que alguns recursos existentes dentro da escola podem ser utilizados para atrair os jovens para dentro dela.

(1) Também chamar os alunos mais para dentro das escolas. Tem área boa para fazer isso, mas ninguém vai, diz assim: - Poxa eu vou dar ali uma área de lazer para aqueles pobres coitados que estão precisando. São tantos, a gente tem vários recursos, tem como fazer isso, mas ninguém faz (Grupo Focal Ensino Médio, Salvador).

(2) Tem umas caixas de som, que eu não sei para que aquelas caixas. Eles devem usar de manhã ou à tarde. A gente está vendo coisa errada na hora da... e não toca, não põe nada, só a sirene que tocou (Grupo Focal EJA, Feira de Santana).

Dentre as atividades extracurriculares aparecem: as relacionadas ao lazer; às artes, especificamente à música e ao teatro; e a algum esporte, normalmente ligado a algum

tipo de luta, futebol ou natação. Também foram dadas sugestões de passeios como forma de incentivar os alunos:

- (1) Tem muita gente na sala, principalmente os meninos, gostam assim de lutar boxe, de fazer exercício, então se fizesse aqui no colégio afastaria muito também (Grupo Focal Ensino Médio, Belém).
- (2) Devia ter aula de teatro, investir mais, porque tem gente aqui que sonha em ser modelo, tem gente que sonha em ser atriz, jogador e aqui não dá nenhuma oportunidade para pessoa. Deveria ter aula de teatro (Grupo Focal Ensino Médio, Feira de Santana).
- (3) Aqui o que eu mais acho que deveria ter é aula de música, de instrumento. O nível de reprovação é muito alto porque é sempre a mesma coisa, eles não tentam mudar, a pessoa que estuda aqui há três anos tem a mesma coisa nos três anos, a mesma festa, a mesma coisa (Grupo Focal Ensino Médio, Rondonópolis).
- (4) Eu acho que seria um bom incentivo os passeios para os alunos. Principalmente na nossa sala a gente escuta muito assim: “ah eu entrei numa vida que eu não quero sair”, “ah final de semana é bebendo”, vai à festa. Se tivesse um incentivo no colégio, olha vai ter um passeio, ou então olha vai ter uma redação (Grupo Focal Ensino Médio, Belém).
- (5) Natação. É importante, é bom, porque não vive só de estudo. Tem que ter outros meios. Futebol. Usar o espaço de tênis da escola para coisas melhores. E como todo mundo tem algum talento seria legal se focasse em alguma coisa. Esporte (Grupo Focal Ensino Médio, Salvador).

Por sua vez, alunos da EJA e do PJU preocupam-se mais com a inserção e/ou aperfeiçoamento no mercado de trabalho. Sendo assim, defendem que uma escola ideal deve oportunizar oficinas, não só ligadas a informática, mas também a cursos profissionalizantes e/ou aprendizados que possibilitem a inserção deles no mercado de trabalho. Sugerem até que, para garantir o aprendizado do aluno de forma contínua, sejam criados espaços de monitoria com outros alunos que dominam um determinado conteúdo e se disponibilizem para tal:

- (1) Teria que ter mais cursos, incentivo, ter projetos. Por exemplo, ensinassem as mulheres a fazerem algum tipo de artesanato para terem renda própria. Isso já tem na escola aberta que é um projeto que ensina a fazer tapetes, bordados, essas coisas. Mas, isso teria que ser todo mês (Grupo Focal EJA, Cuiabá).
- (2) Dá um curso, porque nem todo mundo tem computador em casa. Como aqui tem ele poderiam no dia que a gente não tem aula, ensinar informática, podia até um aluno que sabe mexer no computador, para poder passar o seu conhecimento para os outros (Grupo Focal EJA, Feira de Santana).

Jovens do PJU consideram que a escola ideal deveria funcionar bem, com bons professores e aulas que proporcionem a aquisição do conhecimento de assuntos que interessem aos alunos. Afirmam, ainda, a importância de uma maior relação entre técnica e teoria, para poderem utilizar o conhecimento adquirido em suas vidas cotidianas. Além disso,

ênfatizam que a escola deveria oferecer cursos melhores para qualificação profissional, preparando o aluno para o mercado de trabalho e possibilitando a inserção, com garantia de uma vaga de emprego. Tal *corpus* – trabalho, qualificação, profissionalização e emprego – está misturado a outras referências:

Para mim, a escola ideal é aquela escola que me dê os conteúdos que eu quero aprender. Eu quero ter profissão. Uma escola que tenha curso. Uma escola que não tenha só aula prática, mas teórica, porque às vezes a gente pode ter uma habilitação, mas não sabe dirigir. Habilitação me ensina os sinais de trânsito e dirigir o veículo, mas não ensina que você tem que dar aquela saída e alguém vir atrás e arregaçar. Então o certo é isso aí. Não só prática, têm que ser teórica. Escola técnica mesmo (Grupo Focal, PJU, Feira de Santana).

Também existem alunos do ensino médio preocupados com a inserção no mercado de trabalho e sugerem que suas escolas ofereçam cursos técnicos e profissionalizantes: *A maioria das escolas estaduais em outros lugares, aqui não tem, é a formação técnica, do primeiro ano até o terceiro, aqui na região não tem. Eu acho também que, por exemplo, aqui poderia ter cursos profissionalizantes, que no quarto ano tem curso profissionalizante. Ainda nesse município, outro jovem demonstra o interesse que, no colégio que estuda tivesse bolsa de estudo pré-vestibular.*

Os entrevistados tecem críticas às aulas e sugerem a realização de trabalhos em equipe. Alguns se queixam da quantidade de trabalhos, do sistema de avaliação e das formas de ensino, sem debates e explicações, que, ponderam, implicaria em diferenças entre o tempo do aluno e o do professor:

Deveriam ter um tempo maior para a gente estudar, para aprofundar mais o nosso conhecimento, a respeito de muitas coisas. Tipo matemática, tantos tem dificuldade, mas não tem aquele tempo todo com o professor, ele só passa um trabalho e pronto. Isso não vai ajudar a gente (Grupo Focal Ensino Médio, Ananindeua).

As críticas superam as sugestões por alternativas, mas há quem as faça; sugerem a realização de atividades escolares criativas, como gincanas, que estimulem os alunos por competições, no plano de aprender brincando, ou que sejam formatadas atividades envolvendo temas relacionados aos seus interesses. Há uma insistência quanto ao maior uso dos recursos audiovisuais:

(1) Falta mesmo o incentivo, o lance da competitividade. Você fala uma gincana de matemática, uma gincana de geografia entendeu, as capitais, eu não sei a capital do Japão, aprendi porque, por causa da gincana entendeu? Uma coisa tipo, bem capaz de estudar para brincar, com ele também entendeu (Grupo Focal Ensino Médio, Cuiabá).

(2) Que eles mudassem o esquema porque começa o ano e é aquilo o ano inteiro, só aula, só aula, que mudassem, *botassem um filme* para passar em sala de aula. Alguns professores fazem,

outros não, mas as matérias que a gente mais precisaria não fazem. Também levar a gente para sair e mostrar sabe? Eu acho que isso é bom, ajuda (Grupo Focal Ensino Médio, Ananindeua).

Os alunos também verbalizam interesse com relação a temas contemporâneos para ilustrar os assuntos em sala de aula, articulando teoria à vida cotidiana (palestras e oficinas):

(1) É tipo igualdade. Também aqui na escola questão de respeito com o homossexualismo com o negro, tratar mais desses assuntos. Falar mais, fazer mais palestras, tipo com DST, drogas, entre outras, e a segurança da escola principalmente, porque tem gente aqui da escola que entra armado. Isso é normal porque não pode ser revistado, mas aqui aluno entra fumando (Grupo Focal Ensino Médio, Ananindeua).

(2) Eu acho que a educação nas escolas deveria ter uma nova, como seria, nova aula sobre química. Ensinar sobre dependência química, eu acho que deve ter (Grupo Focal Ensino Médio, Rondonópolis).

Alunos do EM queixam-se da demora, do não recebimento ou do recebimento incompleto do material escolar: *Eu recebi três livros só. No ano passado, o primeiro ano, recebeu todos os livros. Esse ano ainda não. Esse ano só dois, só três e isto porque os professores fizeram reunião com a diretoria e pediram os livros, tanto que quando teve entrega quem recebeu foram os professores. Destacam-se também apreciações baseadas nas vivências no PJU e por comparações com escolas convencionais, como as de seus filhos:*

(1) Eu acho que poderia ser assim tipo o Projovem, atenciosos com os alunos. Tem muito professor, como na sala do meu filho, quando não quer fazer dever, dizem o problema é seu, não quer saber porque o aluno não quer fazer dever. Às vezes passa um problema em casa, não chama o pai para se comunicar. Às vezes o aluno passou uma falta de atenção, é alguma coisa com o aluno ou com outro aluno talvez.

(2) Eu acho que o seguinte: a escola ideal seria assim, vamos supor, dois dias na semana uma aula de reforço para os alunos que estejam com dificuldade. Nem todos pais tem condições para pagar alguém para ensinar. Sobre isso chega na reunião os professores, pai e mãe tem que integrar, mas as vezes o pai não tem esse tempo todo e não sabe ficar orientando, às vezes mal sabe escrever o nome, não podendo ajudar os filhos. Eu acharia que teria que ter, nem que seja uma meia hora para poder estar orientando as crianças que estejam com dificuldade, isso seria ótimo (Debate Grupo Focal PJU, Volta Redonda).

Participantes do PJU, em algumas localidades, reconhecem que a escola ideal é a que estão estudando no momento: *Ela é ideal comparada com todas as escolas que eu estudei, essa aqui é a melhor. Deve ter o PJU como exemplo na atenção dada aos alunos por parte dos professores e por ter sala de acolhimento, onde podemos deixar nossos filhos enquanto estudamos.*

3.8.1.3 Organização e relações sociais na escola

Esta dimensão contempla a distribuição das turmas na escola e as reflexões, críticas e sugestões com relação às regras escolares, tema explorado no subcapítulo 3.3, no qual, de fato, a escola foi objeto de várias críticas e sugestões.

Contrariando o princípio de inclusão, em algumas unidades observa-se, ainda hoje, a distribuição dos alunos por turmas com base em seu histórico escolar: *E também tem sala que fica mais repetente do que novato, tem sala que só tem novato, tem sala que só tem repetente.*

Diálogo e participação são construtos de uma escola ideal, mas mencionados por poucos: *Eu acho que deveria ter mais diálogo com os alunos para sempre estar a par de tudo.*

Relações sociais, tema-núcleo do subcapítulo 3.4, é revisitado, pois além de críticas, é parte também do elenco de sugestões para uma escola ideal.

Os jovens tecem críticas aos próprios alunos, em função de algumas características e comportamentos. Assim, mudar *alguns alunos da escola* sugere orientação por segregação social e exclusão: *Tirava os alunos bagunceiros e tirava os que não querem estudar.* De fato, radicaliza-se, propondo que esses sejam transferidos de escola, ou separados, em outras salas:

- (1) Eu mudaria tudo na escola, só os professores que não. Mudaria os alunos. Alguns alunos porque uma boa escola é a que tem bons alunos, para uma escola se valorizar tem que ter bons alunos.
- (2) Ou se não tiver como fazer isso pelo menos separar as salas com alunos que querem estudar, que se dedicam e salas dos que bagunçam porque eles acabam atrapalhando muitas vezes. A gente não escuta nem o que o professor está explicando (Debate Grupo Focal Ensino Médio, Salvador).
- (3) Algumas regras. Porque tem alunos que ficam aqui dentro que são desinteressados e eles tentam sair e não deixam. Eles são obrigados a ficar aqui dentro, depende do aluno, se ele quiser ir embora, vá embora (Debate Grupo Focal Ensino Médio, Ananindeua).

Na linha de medidas individualizadas contra colegas, alguns alunos chegam a reivindicar punições mais severas com objetivo de evitar *transgressões* ou *indisciplina* em sala de aula; algumas têm caráter repressivo:

- (1) Dar punição de ter que ficar uma semana sem vir para escola, alguma coisa assim, porque realmente aí eles vão vir para se dedicarem.
- (2) Eu acho que tinha que ter mais pulso com o pessoal que avacalha a escola, que picha, porque uma suspensãozinha não. Tinha que ter outra coisa mais forte para eles pararem com isso, senão sempre vai ser assim (Debate Grupo Focal, Ensino Médio, Ananindeua).

Como já assinalado (subcapítulo 3.4), os professores são mencionados quando se conversa sobre a escola ideal. Os professores deveriam se preocupar com as relações estabelecidas com os alunos, se *preocupar mais com o aluno*, serem mais *flexíveis e bem humorados*, e utilizar diferentes estratégias metodológicas.

Destaca-se também que uma escola ideal tenha professores comprometidos com o trabalho, que não faltem, além de terem a garantia de que os alunos terão um ensino com qualidade; esperam estímulo, persistência e compreensão dos problemas que enfrentam:

Tentar essa insistência com o aluno, ter essa conversa porque tem dia que a gente está mal, tudo mais e a gente precisa conversar. Ah tudo bem, a gente tem os amigos, mas acho que a gente tem a sala lá da menina que conversa com a gente, mas só que ela não vem atrás. Não conversam com a gente, são mal educados, são ignorantes, já estou com problemas e ainda vou conversar com uma pessoa dessa? Não dá, é melhor ficar com os amigos, abraçar, rir, brincar (Grupo Focal EJA, Ananindeua).

A melhoria da relação entre professor e aluno deve ocorrer com base no respeito mútuo, também esperado na relação com outros sujeitos que compõem a realidade escolar, tais como diretores e funcionários: *Para mim onde todos se respeitassem, que cada um cumprisse com o dever do trabalho que fosse dado pelo professor e os alunos ali respeitando o que o professor diz, obedecendo o respeito mútuo entre professores e alunos, direção, funcionários, tudo.*

Às críticas feitas sobre a direção da escola (abundantes, como se registra no subcapítulo 3.4.) *propõe-se aos diretores que tenham maior contato com os alunos:*

Para ela [diretora] ter mais contato com os alunos, que nem a gente tem uma professora que fala sobre isso. Ela passar na sala e perguntar como estão os alunos, do que a gente está precisando, se está tudo bem, se está tudo certo. A gente quase não vê, a gente vê de longe, isso quando ela sai da sala dela que ela fica fazendo não sei o quê. Muito raro mesmo a gente ver ela andando pela escola (Grupo Focal Ensino Médio, Cuiabá).

Respeito é reivindicação dos jovens: *Foi esse ano que a gente estava brigando por uma matéria que a gente não ganhou a nota em um trabalho. Fomos na sala da diretora e ela disse que o aluno bom é aquele que não reclama que não pede as coisas.* Em outra escola, um jovem bem sintetiza o que tantos pedem, como impulso para que se venha a mudar muita coisa, se chegar a ter uma escola ideal: *Minha escola perfeita seria uma também que os alunos tivessem voz, que o professor chegasse e perguntasse, qual a sua opinião? Não chegasse e só passasse o conteúdo, “olha você tem que aceitar isso, é minha opinião e você vai ter que aceitar isso”.*

Destacam que o exemplo de uma boa relação na escola deve se iniciar pela direção: *Deveria começar pela direção, como ele falou a direção é o cérebro da escola.* Para outros alunos, a boa atuação da direção implica em *ter pulso*, aplicar regras mais rígidas e para que todos passem a cumpri-las:

(1) Mas tiraram isso. Tiraram porque naquele tempo, a regra era mais rígida, era outro diretor, essa Diretora daqui a gente chama de Carrasco.

(2) Não, era outra. Tudo ela botava na ficha mesmo, ela tinha pulso, tudo o que ela queria todo mundo fazia, só que bateu o primeiro alarme não tinha ninguém no corredor, porque ela ia em cada sala ver se estavam todos os alunos (Debate Grupo Focal Ensino Médio, Ananindeua).

Como sugestão para melhoria das gestões escolares, os entrevistados apontam a possibilidade de capacitá-los ou de efetuar a mudança desses profissionais: *Uma separação da gestão administrativa com a direção do colégio. Ou então capacitaria os diretores para que eles pudessem administrar melhor as finanças do colégio. Acho que para mudar tudo isso, tinha que primeiro mudar a direção, porque a diretora está ganhando o dinheiro dela, então ela não está nem aí para a gente.*

Há quem defenda que, na contratação dos diretores, deve-se analisar o histórico da atuação do referido profissional, como também estar atento ao processo de eleição na escola, a fim de que se garanta o atendimento dos interesses da maioria:

- (1) Essa escola antes dela [diretora] vir trabalhar aqui, comentaram que a escola estava avacalhada, a escola estava muito sem regras, aí o diretor teve que sair e a diretora entrou aqui com o objetivo de deixar o ensino bom, ter um índice bom, ser conhecida de alguma forma. O ato da banda não é muito apoiado porque os próprios professores falam que quem entra na banda tem uma média baixa, na de segunda e quinta, porque o estágio começa em um horário que está tendo aula, aí tem que sair da banda, é por isso que acontecem essas coisas (Grupo Focal Ensino Médio, Belém).
- (2) Eu conheço gente assim que é diretor de um colégio, que não foi votação, concurso nem nada, por causa de conhecimento. Lucas já está lá dentro, Lucas é meu amigo. Ele fala: 'quer emprego? Eu te arrango lá'. Ele não quer nada com a vida e ainda é diretor de um colégio, aí eu chego e fico no comando do colégio, chega na minha sala (Grupo Focal EJA, Feira de Santana).

A escola deve *incentivar, motivar*, como o faz a diretora de uma escola:

Aqui na escola, mesmo de noite, se você ficar uma semana sem vir para a escola a diretora liga para a sua casa. Ela procura saber por que você está faltando. Se você fala que quer desistir, ela conversa com você, chama você para ir até a escola, convence você a não fazer isso, então eu acho que falta isso em algumas escolas. Ela realmente é uma diretora que se interessa pelos alunos (Grupo Focal Ensino Médio, Salvador).

Poucos são os entrevistados que fazem uma relação entre o funcionamento da escola e uma análise mais macrossocial. Quando isso acontece, prevalecem visões negativas sobre política no Brasil.

De uma coisa a gente tem certeza, que não é mudando, nem prefeito nem governador, nem ninguém, isso não vai adiantar. Muda, entra gente, sai gente e nada muda. Fica um pior que o outro. Tem que escolher melhor, mas outros bem mais líder, pensando que vai chegar assim (Grupo Focal EJA, Feira de Santana).

Sobre os funcionários da escola, os jovens do ensino médio sugerem o aumento do efetivo, como também ressaltam que gostariam que eles dessem uma maior atenção no atendimento aos alunos e que demonstrassem o comprometimento com o que fazem: *Eu colocaria mais funcionários extras. Eu também colocaria alguém para cuidar dos banhei-*

ros principalmente os dos homens porque sempre tem alguém lá fumando maconha. Além dessas coisas, seria de funcionários que gostem de trabalhar numa escola. Têm pessoas na secretaria, você fica duas horas lá na secretaria a pessoa nem olha para a sua cara.

Dentre as propostas de melhorias, também comentam sobre a possibilidade de uma assessoria para orientação profissional com psicólogos e pedagogos. Entendem que tais profissionais têm uma capacitação para um maior entendimento sobre a vida, as perspectivas e as dificuldades de cada um, bem como para promoverem melhorias.

As pessoas fazem curso, colocaria um pedagogo e um psicólogo para acompanhar o aluno na escola. Várias palestras, junta psicólogo, pedagogo para ver se melhora, porque as pessoas não tem psicologia e nem noção do que é gerir uma escola, ir a fundo. Saber da dificuldade. Não de cada um, que não vai chegar cada um. Fazer consultas por aluno, mas também gerar atividades extraclasse que procure melhorar um pouco o comportamento dos alunos (Grupo Focal Ensino Médio, Salvador).

O tema dos Grêmios mobiliza interesses, críticas. Sobre as organizações estudantis, os entrevistados do EM se referem basicamente à formação e à atuação do Grêmio, embora, em alguns grupos, apareça o incentivo a outras formas de organização, mais informais, que dependeriam de iniciativas de alguns alunos, ao proporem mudanças e possibilitar diálogos com outros sujeitos na escola. Entretanto, em ambas as situações os jovens acreditam que só pode haver mudança se a direção assim desejar: *o colégio tinha que se organizar não adianta só os alunos terem atitudes de querer mudar alguma coisa se o colégio não tem. A gente vai fazer uma reunião com a direção para falar o que os alunos querem. Ela que pensou em fazer a primeira reunião com os alunos para ver o que eles querem para a escola e depois entre eles para ver o que tem condições de conseguir.*

A maioria dos entrevistados demonstra entender a função do Grêmio, seu papel de representação dos interesses e das necessidades dos jovens frente à direção da escola. Porém, muitas vezes desconhecem quem compõe a organização em sua escola, quando ela existe:

- (1) Até o Grêmio Estudantil, que é a boca dos alunos, eu não ouvi falar. Uma única vez apareceu alguém na sala porque foi obrigada a falar de um projeto que poucos alunos participaram, mas pelo que eu sei de Grêmio, normalmente é a voz dos alunos (Grupo Focal Ensino Médio, Salvador).
- (2) Quando a gente precisa de uma coisa no colégio, tem que falar com o Grêmio que fala com o Diretor para levar para a frente.
- (3) O Grêmio dá melhor facilidade de se comunicar com o Diretor (Debate Grupo Focal Ensino Médio, Ananindeua).

Muitos também são os jovens que apresentam as dificuldades para a consolidação do grêmio, que estão basicamente relacionadas à gestão escolar e à falta de interesse dos alunos. Sobre a primeira, destaca-se que, em algumas escolas, as direções proíbem a organização do grêmio estudantil, como diz um estudante de Volta Redonda: *Não tem Grêmio, o diretor não deixou.*

Em outras realidades, a direção aproveita os estudantes que demonstram interesse em compor um grêmio e os convida para atuarem no Conselho Escolar e, com isso, pelos depoimentos apresentados, entende-se que há um desvirtuamento daqueles que demonstram um interesse na representação estudantil. Alguns jovens reconhecem que não há o que fazer, porque, em suas escolas, os alunos não têm voz, como foi dito por um estudante em Rondonópolis: *Aqui o aluno não tem voz, a gente tem muita coisa, mas não tem voz, a gente quer isso, beleza, vocês querem ótimo, não é nada disso, não fazem o que a gente quer.*

- (1) Outra pergunta. Porque para muita gente a gente pergunta. A pessoa que ia participar do Grêmio hoje em dia é conselheiro. E essa pessoa que estava junto com a gente no Grêmio.
- (2) A direção que escolhe um aluno para o Conselho. Os alunos tiram um professor. O X que é aluno do conselho e o Y que é do técnico (Debate Grupo Focal Ensino Médio, Belém).

Sobre a falta de interesse dos alunos em compor o grêmio, os estudantes acreditam estar associada a outros interesses que possuem, seja por estarem no 3º ano do ensino médio - o que também se apresenta como uma limitação em muitas escolas por parte da direção -, ou simplesmente por *não quererem*. Muitas vezes, a não existência do grêmio na escola justifica-se por isso. *O Grêmio é formado pelos alunos, ninguém teve interesse. Ninguém quis. Tem Grêmio. Eu fazia parte. Só que agora está desativado porque teve uma entrada. Eu fazia parte do Grêmio também, só que como agora a gente está no terceiro ano, ninguém participa de nada. Terceiro ano não participa.*

Existe também o receio em participar do grêmio como outra justificativa para a sua inexistência na escola. Explica-se esse medo em função de um episódio entre o grupo de estudantes em anos anteriores com a antiga direção.

- (1) Hoje não tem Grêmio. Está desativado. O problema é que não tem mais presidente, não tem diretores, não tem nada. Não tem pessoas que possam assumir esses cargos. Porque muita gente também tem medo de participar.
- (2) Em relação ao que a A acabou de falar que muita gente tem medo de entrar no Grêmio. Eu acho, em minha opinião que é porque teve uma confusão aqui quando eu estava no primeiro ano. O Grêmio, com o antigo diretor houve uma confusão, o Grêmio estava acusando ele, que tinham foto que ele tinha arrombado a escola. Acho que nessa época do primeiro ano houve muita confusão com o Grêmio e o antigo diretor. Talvez seja esse o medo (Debate Grupo Focal, Ensino Médio, Belém).

Mas o receio e/ou desinteresse também podem estar relacionados à descrença com a representação estudantil e com a própria política. Por tal vetor de desencanto com as instâncias de representação, é preciso sublinhar que, quem participa do grêmio, não faz nada para mudar a realidade dos alunos e/ou da escola.

- (1) [Aqui não tem Grêmio?] Não, ter tem, mas Grêmio Estudantil até tem, mas ninguém que fazer nada, ninguém nunca fez uma proposta de alguma coisa. Sempre foram os alunos do segundo e

terceiro ano que participaram do grêmio, mas nunca teve mudança nenhuma a partir do Grêmio. As propostas do Grêmio sempre são votadas mas nunca foi mudado nada, a rádio mesmo está parada, ficava com o Grêmio (Grupo Focal Ensino Médio, Cuiabá).

(2) O Grêmio da escola é mais ou menos, é só o título que tem na escola. Não adianta nada.

(3) Como a menina da nossa sala que participa do Grêmio, ela vai falar com o diretor e o diretor não dá atenção para ela, fala que vai resolver e não resolve, não vale de nada o Grêmio praticamente (Debate Grupo Focal, Ensino Médio, Rondonópolis).

O envolvimento com partidos políticos aparece como um aspecto negativo para a organização dos estudantes nas escolas, ao questionarem a formação de diferentes grupos de jovens e a relação entre estes, bem como sobre a influência dos partidos nas eleições dentro da escola.

(1) Fora que em todas as escolas está rolando esse negócio de política. A gente, olha, houve uma história aqui, é um jogando contra o outro.

(2) Porque esse negócio de eleição.

(3) Partido (Debate Grupo Focal Ensino Médio, Belém).

Em contraposição, há aqueles que defendem a existência e atuação do grêmio, mesmo sem a sua consolidação na escola em que estudam:

Eu acho que sim. Teve um tempo no colégio que o Grêmio tinha bastante força para muita coisa. Sempre diziam que o Grêmio não tinha voz, que não fazia nada, mas o Grêmio fazia sim e hoje faria diferença. O Grêmio sempre teve muito contato com o diretor e às vezes ele até mesmo lutava por algumas causas, indo além, não só falando como diretor, entrava em contato, por exemplo, com a Secretaria da Educação (Grupo Focal Ensino Médio, Rio de Janeiro).

Nas escolas em que há grêmio estudantil, os jovens dos turnos vespertino e noturno não se sentem convocados a participar das atividades propostas, nem aptos a discutir se essa organização é ativa ou não.

(1) Eles não chamam a gente assim pra participar. O pessoal da noite ele não chamam (Grupo Focal Ensino Médio, Ponta Grossa).

(2) [A escola tem Grêmio?] Sim.

(3) [E o Grêmio é ativo, não é?] É. De manhã. Não tem à tarde.

(4) Então, teria que montar um Grêmio à tarde.

(5) [Mas só tem na manhã?] E só funciona de manhã. [E a tarde quando vocês querem resolver alguma coisa como é que vocês fazem?] Não faz! (Debate Grupo Focal Ensino Médio, Belém).

Uma escola de qualidade, comporta não somente um bom ensino, como também um espaço no qual os jovens possam usufruir, sentirem-se à vontade e terem uma sensação de segurança e bem-estar. Quando perguntamos aos *jovens o que querem mudar e o que seria uma escola ideal*, a infraestrutura e sua percepção sobre os professores são as duas principais referências.

Chama a atenção que o que consideram ideal é o que eles não têm acesso, ou seja, o mínimo considerado necessário para uma boa educação: *Tem poucas, né? É o sonho da gente ter tudo certinho. Escola ideal é a que tivesse qualidade e conforto para os alunos e professores.*

Os jovens sabem, partindo de suas experiências escolares, o que não querem; comumente, a escola que idealizam teria o básico, ou seja, o que de direito para uma cidadania cultural. Em muitos casos, a sensação de desconforto com a escola atual não necessariamente se materializa em propostas específicas, mas são verbalizadas por expressões genéricas: *Uma escola estruturada, com ensino de qualidade. Com professores e educadores de qualidade. Ver o que os alunos está precisando realmente.*

No entanto, é no Rio de Janeiro, uma das localidades em que os alunos são mais críticos, onde se qualifica tal posição, ou seja, que a escola deveria ser atual, respeitar o interesse dos jovens e ser atenta às suas diferenças. No diálogo de jovens da EJA, em Feira de Santana, é emblemático o antes detalhado, qual seja, a multiplicidade de quererem em relação à escola, que inclui tanto preocupações com a qualidade do ensino, com o respeito a formas de ser do aluno, com o estado de busca e com o interesse por vários temas - e ter a diversidade dessas necessidades contempladas.

Assim como os alunos da EJA, os do PJU também insistem na singularidade de seus perfis. No caso desses últimos, a tendência é serem menos críticos sobre suas experiências escolares, que são consideradas positivas: *Ela é ideal comparada com todas as escolas que eu estudei, essa aqui é a melhor.* Enfatizam a preocupação com emprego, a profissionalização: *que prepara você melhor para o mercado de trabalho, tendo cursos, essas conversas que a gente tem aqui para ter uma qualificação maior.*

Apesar disso, ressalta-se a diversidade existente entre os municípios e as características peculiares com relação ao funcionamento das escolas, principalmente relacionadas às condições de infraestrutura e aos programas que elas possuem. Tais características impactam na idealização da escola pelos jovens, com base no que encontram na realidade que vivem.

Os jovens da EJA e do PJU, quando são analisadas as suas visões segundo o tipo de curso, compartilham com os jovens do EM críticas ao estado da infraestrutura e dos equipamentos, como laboratórios e bibliotecas e atividades de lazer, além de ressaltar que a qualidade da merenda é ruim: *É precária, a alimentação, ovo cozido sem sal e não pode nem esquentar. Tem uns quinze dias que a comida estava queimada. O gosto parecia estar queimado, do feijão. Parecia queimado, chegava pegar os pretos. Parece que era o resto.* Mas, em raros casos, fazem críticas aos professores, o que abunda nas narrativas dos jovens do EM.

Chama a atenção à vontade dos jovens em participar de mudanças, de serem mais considerados como sujeito e, implicitamente, de defender que, de fato, têm algo a dizer sobre o estado de sua escola e a qualidade do ensino. A proposta da pesquisa sobre o que mudariam em sua escola foi bem recebida, com debates amplos nos grupos. Também se destaca a perspectiva crítica: todos, de alguma forma, apontam itens que deveriam ser mudados. Contudo, é incipiente o processo de cidadania ativa ou de sentir que coletivamente podem, como sujeitos, vir a impulsionar mudanças.

Algumas considerações finais

A exploração de sentidos e buscas para pesquisar os porquês dos jovens frequentarem a escola alinha-se à preocupação internacional com a educação e sua importância para os projetos de desenvolvimento. No Brasil, isso vem encontrando eco no âmbito macro, em especial a partir das últimas décadas, com o aumento de recursos dedicados ao setor, a democratização de matrículas para o ensino fundamental, os debates sobre o ensino médio, a aprovação recente do Plano Nacional de Educação (PNE) e a inclusão de juventudes fora da escola, por meio de programas como o Projovem Urbano.

A pesquisa também se orienta pela perspectiva dos direitos humanos, extrapolando a mera retórica sobre os jovens como sujeitos de direitos, ou, o que é tão comum, ainda que importante, o mantra sobre “ouvir os jovens”, considerando que projetos de mudança requerem vontade política e mobilização de diversos agentes, entre eles os jovens de distintas modalidades de ensino. Para prevenir fenômenos como o abandono, a repetência e o desencanto com o saber, não basta elencar mal-estares sobre a escola, mas refletir sobre as cotidianidades, a micropolítica, que passa por subjetividades, frustrações e, principalmente, consciências possíveis, capacidade de criticar e de mobilizar vontades, já que tais críticas se traduzem como conhecimento e despertam ou amortecem uma cidadania ativa.

Construções sociais subliminares ao verbo são buscadas, sem impor pré-construções, como sugere Charlot (2000, p. 15):

O pesquisador procurará descrever os fenômenos, com fineza e reduzindo o quanto possível a parte inicial de interpretação. Dará a palavra àqueles que se envolveram na situação e prática que está estudando; ciente ao mesmo tempo que ninguém é transparente para si próprio e que “dizer sua prática” é sempre pô-la em palavras, e, pois interpretá-la e teorizá-la. Descrever, escrever: o pesquisador situa-se o mais próximo possível dos fenômenos que está estudando, num esforço para não se deixar impor, nem sequer perceber, um objeto de pesquisa pré-construído e palavras para dizê-lo.

Se no *survey* são identificadas expressões sobre perfis de situações e percepções em diferentes regiões do Brasil, por agenda temática dos pesquisadores, nos grupos focais também o vocabulário de sentidos de jovens é explorado. Por ambos os caminhos, pesquisam-se histórias de vida, cultura juvenil, vivências na escola, relações sociais, perspectivas sobre diversos construtos do clima escolar, tipos de escola que se tem e que se quer e como esses jovens veem seu futuro.

Demonstra-se, na pesquisa, a propriedade do uso do termo “juventudes”, no plural, quando são comparados os perfis de jovens no EM, EJA e PJU. São jovens com distribuição sociodemográfica similar e sem singularidades regionais; a maioria se declara “parda, negra e morena”; “católica”, “evangélica ou cristã”; com pais empregados, predominantemente, em serviços pessoais e de consumo, comércio e trabalhos braçais, com forte presença de ocupações no setor informal.

Quanto à materialidade de vida, tais populações têm em comum tenderem a ser parte de estratos pobres ou de nível médio baixo, apresentarem alguma mobilidade educacional em relação a seus pais e conjugarem gostos, preferências e posturas quanto a temas variados. Contudo, em relação à escola, são precisamente os alunos da EJA e do PJU que mais afirmam a importância e a positividade da escola em suas trajetórias, assim como perspectivas de futuro, o que, de alguma forma, qualifica críticas menos rígidas quanto aos professores e à própria escola. A ideia de que ela é, para os do PJU, um direito, é diluída frente à oportunidade recente de voltar estudar, de poder conciliar família, cuidado com as crianças, trabalho e escola, o que também se nutre por terem passado vivências negativas no mundo do trabalho em suas trajetórias e pelo fato de serem mais velhos.

A cultura juvenil condiciona percepções sobre a escola, que, por sua vez, também colabora para modelar juventudes. As condições e orientações de sociabilidade se fazem por análise do elenco de atividades consideradas próprias de lazer ou de tempo não institucionalizado. Elas estão atreladas e condicionadas às responsabilidades (de escola, de trabalho ou familiares); são indicadas tanto comunalidades – gostar de ir a shopping, estar com amigos, ver TV e estar plugado –, quanto singularidades, possivelmente mais afinadas às vivências de classe e às limitações de oportunidades nos locais de residência, sobretudo nos casos das jovens, quando mães ou esposas, pela carga com os trabalhos domésticos.

Impressiona, não por ser específico desta pesquisa, mas por ser indicador de uma cidadania cultural negada, a escassez de alternativas para se divertir, para ter prazer e regular seu ritmo de vida, campo da pesquisa extensiva e presente nas narrativas de jovens. Teatro, museus e viagens são pouco citados; as festas coletivas se restringem, com maior probabilidade, a shows de música popular gratuitos e a reuniões em casa de amigos. Cinema também aparece pouco, especialmente entre jovens do EM. Esses, em maior número, sabem melhor usar a Internet que os da EJA e do PJU. Os jovens chegam à escola sem um capital cultural, que, por sua vez, também não faz parte da agenda dessa, predominando uma socialização incompleta, que compromete o processo de conhecimento, como sugere Canclini (2012, p. 156):

Você não pode pedir aos jovens que aprendam matemática onde não aprendem música, não podem pedir que memorizem fórmulas quando não há conexão dos neurônios com o corpo e a mente, porque, neste caso, não se geram novos dispositivos de aprendizagem. O ser fragmentado não pode ter conhecimento holístico (tradução nossa).

Resgata-se a chamada de distintas pesquisas: há que considerar a escola tanto por seu sentido social como local, de socialização, sociabilidade e aprendizagem, o que se registra com as percepções dos jovens. No entanto, nem sempre os alunos estão motivados a percorrer o longo caminho entre os exercícios escolares, que fazem parte de um cotidiano, e o vislumbrar de um longínquo futuro profissional. Muitas vezes, o conteúdo transmitido em sala de aula é visto como conhecimento que, para eles, não tem muito sentido: “é um saber mais ou menos estranho aos alunos, repleto de obstáculos a serem ultrapassados” (DUBET, 2000, p. 25).

A cultura escolar não tem demonstrado receptividade à linguagem e às várias formas de expressão juvenil. Assim, encontramos essa cultura baseada no não diálogo e no abuso de relações de poder entre estudantes e adultos da escola. Tal fato se reveste de importância quando a educação é analisada, posto que esse tipo de perspectiva afeta as relações com os alunos e reforça uma série de estigmas e estereótipos.

A ambiguidade na representação sobre as diversas juventudes, que, em várias pesquisas e da forma como é veiculada pela mídia, se aponta como própria de adultos, é reproduzida pelos próprios alunos que, em muitos casos, culpam os colegas por problemas da escola, em particular pelo baixo desempenho, pelo abandono e pela repetência.

O clima escolar, para Carra (2009), tem relação com normas, valores, atitudes, e constitui um dos principais indicadores do funcionamento da escola. Tem também relação com a compreensão das regras e com a percepção de justiça e proteção, existentes ou não, no espaço escolar. De fato, as regras são objeto de extensas referências e, apesar de fundamentais para uma boa convivência, muitas vezes são consideradas coercitivas, na medida não são, como explicita Ortega (2003, p. 19), “democraticamente revisadas por todos os membros da comunidade”, violando, inclusive, princípios caros à cultura juvenil: autonomia, comunicação e identidade.

A qualidade das relações sociais e dos demais fatores que exercem influência sobre o comportamento de toda a comunidade, contribui para a existência de um melhor ou pior clima escolar. Como Paulo Freire (1995) já apontou, as escolas não são espaços exclusivos para o puro aprender e para o puro ensinar; são locais nos quais se estabelecem vínculos e se criam expectativas e sentimentos, ou seja, ensinar não pode ser constituído por um simples repassar ou transmitir conhecimentos. O próprio processo de conhecer exige a percepção das relações – com o ambiente e com as pessoas.

As relações entre os estudantes no universo escolar são complexas e, algumas vezes, movem-se por aspectos contraditórios, que compreendem uma sociabilidade, que envolvem o lúdico e a fratria, bem como as tensões do cotidiano - o que é básico para o

gostar ou não da escola. São sentidos diversos atribuídos a “brincadeiras”, consideradas, por alguns, como sinais de pertença e, por outros, como um tipo de violência. A escola tem dificuldades em lidar com a socialização para a alteridade, como componente de sociabilidade. Pouco se investe no debate sobre os constituintes da convivência com o outro, o que não pensa da mesma forma ou não é tido como igual.

Embora no *survey* a maioria dos jovens indique que a escola deveria discutir preconceitos, nos debates sobre temas polêmicos relacionados a identidades e a reconhecimentos de direitos, como cotas, racismo, homofobia, aborto, maioridade penal e outros, predomina a reprodução de valores de senso comum, por “achismos” e preconceitos não informados por conhecimentos construídos, por comunicação dialógica, apesar dos investimentos atuais no que se refere à importância de uma educação que preze pelo reconhecimento e pelo respeito à diversidade.

Ratifica-se que, ao serem perguntados sobre problemas do Brasil, o pessimismo é a tônica. Uma série de lugares comuns, disseminados na grande mídia, são aceitos sem maiores embasamentos para suas posições, como quando enfatizam a questão da corrupção e indicam desencantos com a política e os políticos. Nos debates sobre os problemas do Brasil, o grande ausente é a escola, como fonte de conhecimento crítico. A tendência dominante, insiste-se, são opiniões soltas, estereótipos reproduzidos sem argumentação, por falta de conhecimento crítico e de análises. São raros os que apelam para a história para avaliar os tempos atuais; não se identifica o reconhecimento de que são parcas as bases de suas argumentações, nem ressalva aos processos de formação de suas opiniões.

São muitas as críticas a constituintes específicos da escola, em todas as regiões, ainda que variando por unidade escolar. Além das relações, dos tipos de professores, das disciplinas e regras, destaca-se a infraestrutura e, nesse aspecto, a falta de laboratórios, de conservação, de água, de acesso à Internet, as carências de equipamentos básicos para que possam assistir às aulas, como ventiladores e iluminação. Um estado que, muitas vezes, dá origem a um sentimento de não responsabilidade para com o espaço público – a escola, que pertence a todos. Para Roché (2002), esse sentimento pode fazer com que a ideia de cidadania e a confiança na instituição diminuam. Os efeitos de uma infraestrutura inadequada vão além do processo pedagógico propriamente dito, influenciando a dinâmica da vida escolar. O sentimento de mal-estar ou de insegurança em relação ao espaço, contribui para o surgimento de ações destrutivas, na medida em que pequenos sinais de abandono estimulam essa insegurança e a falta de cuidado em relação ao espaço comum. Desse modo, a precariedade e a inadequação da infraestrutura prejudicam a qualidade do relacionamento humano na escola. Reafirma-se que predomina forte orientação crítica à escola, como ela é modelada hoje, e há uma subliminar percepção que ela deveria e poderia ser um lugar melhor.

Este trabalho documenta que é raro encontrar, no debate sobre o que esperam para seu futuro, horizontes além dos lugares comuns mais ancorados em inclusão, de acordo com as regras do sistema, ou seja, fazer uma faculdade, conseguir um trabalho bem remunerado ou parâmetros existenciais, como constituir família, ser bem sucedido(a), ser feliz. Os

discursos sugerem uma juventude que, mesmo crítica da escola, e até das oportunidades sociais, não ousa relacionar seu futuro a outro futuro, o da sociedade.

Também a escola ideal é modelada por mínimas referências, limitando-se o direito a sonhar. Percebe-se que as vivências do cotidiano constituem-se como forte parâmetro, o que nos permite inferir que esses alunos se contentam com uma escola que faz parte de uma cidadania negada, pouco ousando.

Temas que pedem debates sobre valores, posições e expectativas, comumente decolam de vivências, mas têm, como fronteiras, horizontes limitados, o que pede a insistência nos conceitos de consciência possível de Goldmann (1970), no debate sobre o capital de conhecimento dos jovens e na ampliação do acervo de habilidades necessárias. Falta à escola mais insistir no saber pensar ou, no que Nussbaum (2010) se refere, o saber crítico.

Segundo Nussbaum (2010, p.5), no Ocidente viria se desenrolando uma “crise silenciosa”, minando a possibilidade de construção da democracia e o desenvolvimento da fraternidade e de uma vida mais criativa, arriscando explorar escolhas não impostas, ou seja com mais autonomia:

Mudanças radicais estão ocorrendo, e nas sociedades ditas democráticas se continua a ensinar aos jovens, sem refletir sobre tais processos. Ansiando por lucro, sair-se bem na competição entre nações, seus sistemas educacionais estão deixando de lado habilidades que são necessárias para que a democracia seja aprimorada. Se tal tendência continua, as nações em todo o mundo estarão produzindo gerações de máquinas úteis, e não cidadãos, e cidadãos completos, que possam pensar por si, criticar tradições e entender o significado das realizações, formas de ser e o sofrimento dos outros. O futuro da democracia no mundo está em suspenso (tradução nossa).

As percepções que os distintos sujeitos têm sobre as relações nas escolas estão marcadas pelas representações sobre a própria escola, as quais derivam tanto de situações vividas, quanto de expectativas que cada qual tem sobre o outro.

A frequência à escola para alguns tem uma racionalidade instrumental, é exigência dos pais, do mercado, para se fazer o vestibular ou o ENEM. Em muitas falas, contudo, a obrigação, o saber e o lúdico não são excludentes, o que decola principalmente de relações gratificantes com professores e de boas aulas. Tal tendência questiona a representação que os professores têm deles próprios. Note-se que, em pesquisa recente da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), cerca de 90% dos professores brasileiros acreditam que sua profissão não é valorizada na sociedade, proporção esta abaixo da média internacional, 30,9% (in WERTHEIN, 2014).

Muito mobiliza o tema “professores” e abundam apreciações negativas. No entanto, para os jovens, ele é uma figura especial, tanto pela importância de poder contar com competência pedagógica, quanto pelas possíveis relações de afeto e reconhecimento de identidades. Ressalta-se que o professor possui um lugar especial no mundo escolar, o que dá margens às expectativas sobre ele – como devem ser e como devem agir.

Perguntados sobre o que seria um bom professor, subjetividades e razão instrumental não competem, ao contrário. O bom professor ensina bem; sabe explicar; passa a matéria de forma compreensível; é exigente; conhece as dificuldades dos alunos; é inovador; estabelece relações pessoais com os alunos, respeitando-os; tem uma boa interação; é amigo. Geralmente, não são idealizados: há bases materiais - um ou alguns professores como referência, quando não na experiência presente, numa relação em algum momento de suas trajetórias. De fato, o “bom professor” pode ser uma das causas importantes para que o aluno permaneça na escola. Contudo, a conceituação do que se considera que deveria ser um bom professor, insiste-se, não necessariamente implica em maiores voos sobre a relação entre o saber e a boa escola.

Referências

- ABRAMO, Helena. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 5-6, 1997.
- ABRAMOVAY, Miriam et al. **Escolas Inovadoras**: Experiências bem-sucedidas em escolas Públicas. Brasília: UNESCO, 2003.
- _____. **Gangues, gênero e juventudes**: donas de rocha e sujeitos cabulosos. Brasília: Kaco Ed.; PPCAM; CUFA/DF; SDH/PR, 2010.
- _____. **Gangues, gênero e juventudes**: donas de rocha e sujeitos cabulosos. Brasília: Kaco Ed.; PPCAM; CUFA/DF; SDH/PR, 2010.
- _____. **Juventudes e Sexualidade**. Brasília: UNESCO, 2004.
- _____. **Cotidiano das escolas**: entre Violências. Brasília: UNESCO; Observatório de Violências nas escolas; MEC, 2005.
- _____. **Conversando sobre violência e convivência nas escolas**. Rio de Janeiro: FLACSO, OEI, MEC, 2013.
- _____. **Perfil dos Professores Brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam. São Paulo: Moderna, 2004.
- _____.; CASTRO, Mary Garcia. **Ensino Médio**: Múltiplas Vozes. Brasília: UNESCO; MEC, 2003.
- _____. **Revelando tramas, descobrindo segredos**: violência e convivência nas escolas. RITLA, Secretaria de Estado de Educação e GDE, Brasília, 2009.
- _____.; RUA, Maria das Graças. **Violências nas Escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.
- _____.; CASTRO, Mary Garcia. **Caleidoscópio de violências nas escolas**. Missão Criança, Brasília, 2006.
- _____. **Juventude, juventudes**: o que une e o que separa. Brasília: UNESCO, 2006.
- ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. In: **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1995.

- BAUMAN, Zygmunt. **Isto não é um diário**. Rio de Janeiro: Ed Zahar, 2012.
- BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. **A Cidadania Ativa**. Referendo, Plebiscito e Iniciativa Popular. Ática, São Paulo, 1991.
- BOURDIEU, P. Le Trois États du Capital Culturel. In: **Actes de la Recherche em Sciences Sociales**. [S.l.]: 1979. v. 30, nº 30.
- _____. A juventude é apenas uma palavra. In: BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- _____. A representação política: elementos para uma teoria do campo político. In: _____. **O poder simbólico**. 7ª ed. Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 2004.
- BRAGA, Ruy; BURAWOY, Michael. **Por uma sociologia pública**. São Paulo: Alameda, 2009.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/>>. Acesso em: abr. 2014.
- _____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. **Thesaurus Brasileiro da Educação**, INEP. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/estrutura-do-thesaurus>. Acesso em: mar.2014.
- _____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. Educacionais. **Microdados do Censo Escolar 2011**. Brasília: MEC/INEP, 2011.
- _____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. Educacionais. **Censo Escolar 2013**. Brasília: MEC/INEP, 2013.
- _____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. **Prova Brasil 2011**. Brasília: MEC/INEP, 2011.
- _____. Secretaria Geral da Presidência da República. Secretaria Nacional de Juventude. **Projeto Pedagógico Integrado do Projovem Urbano**. Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem Urbano, 2008.
- CANCLINI, Garcia. **Las Huellas de las Hormigas**: Políticas Culturales de América Latina. Mexico, Colegio da Fronteira Norte, 2012.
- CARRA, C. **Violences à l'école élémentaire**. L'expérience des élèves et des enseignants. Paris: Presses Universitaires de France, 2009.
- CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Identidades juvenis e escola. Alfabetização e Cidadania**. São Paulo: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil (RAAAB), nov. 2000. n.10.
- _____. **Juventudes e cidades educadoras**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- CASTRO, Mary Garcia Castro; ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças; ANDRADE, Eliane Ribeiro. **Cultivando vida, desarmando violências**: experiências em educação, cultura, lazer, esporte e cidadania com jovens em situação de pobreza. Brasília: UNESCO, 2001.
- CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam. **Quebrando Mitos: juventude, participação e políticas**: Perfil, percepção e recomendações dos participantes da 1ª Conferência Nacional de Políticas Públicas de Juventude. Brasília: RITLA, 2009.
- CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam, SILVA, Lorena. **Juventude e Sexualidade**. Brasília: UNESCO, 2004.

- CHARLOT, Bernard. (Org.). **Os Jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- _____. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- _____. **Jovens de Sergipe**. Como são eles, como vivem, o que pensam. Aracaju: Governo de Sergipe, Secretaria de combate à pobreza, 2006.
- _____. **Du rapport au savoir: éléments pour une théorie**. Paris: Anthropos, 1997.
- CORROCHANO, M. C.; NAKANO, Marilena. Jovens e trabalho. In: SPOSITO, M. P. **O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)**. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009.
- COSTANZI, Rogério Nagamine. **Trabalho decente e juventude no Brasil**. Brasília: Organização Internacional do Trabalho, 2009.
- cccDAGNAUD, Monique. **Génération Y: Les jeunes et les réseaux sociaux, de la dérision à la subversion**. Paris: SciencesPo. Le Presses, 2011.
- DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização Juvenil. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100, Out. 2007.
- _____. Juventude e escola. In: SPOSITO, Marília Pontes (coord.). **O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)**. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009.
- _____. Juventude e escola. In: SPOSITO, Marília. **Estado do conhecimento: juventude**. Brasília: INEP, 2000.
- DELORS, Jacques (org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.
- DEVINE, John. **Maximum security: The Culture Of Violence In Inner-City Schools**. Illinois: The University of Chicago Press, 1996.
- DUBET, F. **Les inégalités multipliées**. (As Desigualdades Multiplicadas). La tour d'Aigues: Ed.Del'Aube, 2000. (Traduzido para o português).
- DUSSEL, Inés; QUEVEDO, Luis Alberto. Aprender y enseñar en la cultura digital. In: VI Foro Latinoamericano de Educación; **Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital**. Buenos Aires: Santanilla, 2011.
- EBC-AGÊNCIA BRASIL. **Matrículas no ensino médio caem em 2013**. EBC-Agência Brasil. 25/02/2014. Consultado em 20/06/2014.
- ENGUITA, Mariano F. **A Face Oculta da Escola: Educação e Trabalho no Capitalismo**. (Trad. por Tomaz Tadeu da Silva). Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FANFANI, E. T. Culturas Jovens e Cultura Escolar. In **Seminário escola jovem: um novo olhar sobre o ensino médio**. Brasília, 2000.
- FEIXA, Carles; LECCARDI, Carmen. O conceito de geração nas teorias sobre juventude, **Sociedade e Estado**. vol. 25, n. 2, Brasília, maio/ago, 2010.
- FRAGA, Erica. **Ida de jovens para supletivo melhor indicador de escola**, Folha de São Paulo 9/6/2014 in blog de Jorge Werthein consultado em 10/06/2014.
- FREDERICO, Celso. **Comunicação, recepção e consciência possível - a contribuição de**

- Lucien Goldmann** - Revista Novos Olhares n 10, ECA, (2002), Disponível em: <http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/novosolhares/article/viewFile/8463/7795>, Acesso em 17 jul. 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- _____. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'água, 1995.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1998.
- GALLAND, O. **Les jeunes**. Paris: La Découverte, 2002.
- _____. **Sociologie de la jeunesse**. Paris: Armand Colin, 1997.
- GOLDMANN, L. **Marxisme et sciences humaines**. Paris: Gallimard, 1970.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA. **Censo 2010**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/sinopse.pdf>>. Acesso em 01 jan. 2012.
- _____. **Pesquisa Nacional de Amostra Domiciliar** - PNAD 2005.
- _____. **Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios** - PNAD 2009.
- _____. **Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios** - PNAD 2011.
- _____. **Pesquisa Nacional de Amostra Domiciliar** - PNAD 2012.
- KRAUSKOPF D. Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes. In: **La participación Social e Política de los Jóvenes en el Horizonte del nuevo siglo**. Sergio BALARDINI (compilador). Colección grupos de trabajo CLACSO, Buenos Aires, Argentina, 2002.
- LAHIRE, B. Savoirs et techniques intellectuelles à l'école primaire. In: VAN ZANTEN, A, **L'école: l'état des savior**. Paris: Editions Découverte, 2000.
- _____. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 2004.
- LE BRETON, David; MARCELLI, Daniel (dir.). **Dictionnaire de l'adolescence et de la jeunesse**. Paris: PUF, 2010.
- MANNHEIM, Karl. **Das Problem der Generationen**. **Kölner Vierteljahreshefte für Soziologie** 7, 1928, S. 157-185, 309-330. Disponível em: <http://www.1000dokumente.de/pdf/dok_0100_gen_de.pdf>. Acesso em 20 set.2012.
- MARGULIS, Mario, URRESTI, Marcelo (ed.). **La juventud es más que una palabra**: ensayos sobre cultura y juventud. Buenos Aires: Biblos, 1996.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. Tecnicidades, identidades, alteridades: mudanças e opacidades da comunicação no novo século. In: MORAES, Dênis (org.). **Sociedade midiaticizada**. Rio de Janeiro: Mauad, 2006, p. 51-79.
- MATTOS, Elsa; CHAVES, Antônio Marcos. Trabalho e escola: é possível conciliar? A perspectiva de jovens aprendizes baianos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 30, n. 3, set. 2010.
- MAZZON, José Afonso. **Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar**. São Paulo:

- FIPE / MEC-INEP, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatoriofinal.pdf>. Acesso em 05 ago.2015.
- MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais, **Revista Brasileira de Educação**, n. 5, 1997.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminho, **Revista Brasileira de Educação**, n.23, 2003, p. 156-168.
- MORIN, Edgar. **Para Sair do Século XX**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- _____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.
- NOVAES, Regina. C.R. “Prefácio”. In: CASTRO, J.A.; AQUINO, L.M; ANDRADE, C.C. (orgs.). **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: IPEA, 2009.
- NUSSBAUM, Martha C., **Not for profit: why democracy needs the Humanities**. New Jersey: Princeton University Press, 2010.
- _____. **Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities**. New Jersey: Princeton University Press, 2010.
- ORTEGA, R. E DEL REY R. **La Violencia Escolar Estrategias de Prevención**. Barcelona: Editorial GRAÓ, 2003.
- PAIN, J. **L'école et ses violences**. Paris: Anthropos édition, 2006.
- PAIS, José Machado. **Culturas juvenis**. 2ª Ed. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 2003.
- _____. **Culturas Juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1997.
- PEREGRINO, Mônica. Juventude, trabalho e escola: elementos para Análise de uma posição social fecunda, **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 31, n. 84, maio-ago, 2011.
- PIERRO, Maria Clara Di. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial - Out. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em jul.13.
- PNUD/IPEA - **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil**, 2013.
- REGUILLO, Rossana. **Emergencia de culturas juveniles: estrategias del desencanto**. Buenos Aires: Norma, 2000.
- RIBEIRO, Eliane. Políticas Públicas de Educação e Juventude: Avanços, Desafios e Perspectivas. In: PAPA, F. de C. e FREITAS, M.V. de (Orgs.). **Juventude em Pauta: políticas públicas no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 25-44.
- ROCHÉ, S. **Tolérance Zéro? Incivilités et insecurités**. France: Odile Jacob, 2002.
- SARAVÍ, G. Juventud y sentidos de pertenencia en América Latina: causas y riesgos de la fragmentación social. In: **Revista de la CEPAL**, núm. 98, agosto, 2009.
- SETTON, Maria da Graça Jacintho. **A particularidade do processo de socialização contemporâneo**. Tempo soc., nov. 2005, vol. 17, n.º 2, p. 335-350.
- SIMMEL, G. Sociabilidade – um exemplo de sociologia pura ou formal. In: MORAES FILHO, E. (org.). **Georg Simmel**. São Paulo: Ática, 1983, p. 165-181.

- SPINK, Mary Jane P. (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- TIBIRIÇÁ, Leila. **Jovens e Cidadãos?** Uma análise sobre o princípio de cidadania ativa no Projovem Urbano. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania). Salvador: Universidade Católica do Salvador - UCSAL, 2013.
- VALENZUELA ARCE, José Manuel. **El futuro ya fue**: Socioantropología de l@s jóvenes en la modernidad. San Antonio del Mar: El Colegio de la Frontera Norte; Coyaoacán: Casa Juan Pablos, 2009.
- WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência 2014**. Os Jovens no Brasil. Rio de Janeiro: FLACSO, 2014.
- WERTHEIN, Jorge. Blog jorgewerthein. Blogspot.com, Artigo da Agencia Brasil da Mariana ToKarnia sobre **PESQUISA OCDE** - consultada em 20.07.014.
- WORLD BANK. **World Bank annual report, 1993**. Washington, DC: World Bank, 1993.
- ZANTEN, Van Agnès. **L'école de la périphérie**. Paris : PUF, 2001.
- _____. **Cultura da rua ou cultura da escola?** Educação e Pesquisa. 2000, vol.26, n.1, p. 23-52.