

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ**

**LAIS SOUZA CARVALHO**

**SENTIDO E SIGNIFICADOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR E DO TRABALHO PARA  
JOVENS DO ENSINO MÉDIO DE UM COLÉGIO ESTADUAL DE CURITIBA**

**CURITIBA**

**2023**

**LAÍS SOUZA CARVALHO**

**SENTIDO E SIGNIFICADOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR E DO TRABALHO PARA  
JOVENS DO ENSINO MÉDIO DE UM COLÉGIO ESTADUAL DE CURITIBA**

**SENSES AND MEANINGS OF SCHOOLING AND WORK FOR HIGH SCHOOL  
YOUNG PEOPLE FROM A CURITIBA PUBLIC SCHOOL**

Dissertação apresentada ao Programa de  
Pós-Graduação em Tecnologia e  
Sociedade (PPGTE) da Universidade  
Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)  
Orientador: Prof. Dr. Domingos Leite Lima  
Filho

**CURITIBA**

**2023**



[4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Esta licença permite compartilhamento, remixe, adaptação e criação a partir do trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que sejam atribuídos créditos ao(s) autor(es). Conteúdos elaborados por terceiros, citados e referenciados nesta obra não são cobertos pela licença.



**Ministério da Educação  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Campus Curitiba**



LAIS SOUZA CARVALHO

**SENTIDO E SIGNIFICADOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR E DO TRABALHO PARA JOVENS DO ENSINO  
MÉDIO DE UM COLÉGIO ESTADUAL DE CURITIBA**

Trabalho de pesquisa de mestrado apresentado como requisito para obtenção do título de Mestre em Tecnologia E Sociedade da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Área de concentração: Tecnologia E Sociedade.

Data de aprovação: 08 de Março de 2022

Prof Domingos Leite Lima Filho, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.a Luciana Neves Loponte, Doutorado - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense (Ifsul)

Prof Mario Lopes Amorim, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.a Sandra Regina De Oliveira Garcia, Doutorado - Universidade Estadual de Londrina (Uel)

Documento gerado pelo Sistema Acadêmico da UTFPR a partir dos dados da Ata de Defesa em 08/03/2022.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu orientador, professor Domingos Leite Lima Filho, por ter orientado e acompanhado minha trajetória no mestrado, sendo muito compreensivo em momentos difíceis, especialmente, durante a pandemia.

Às professoras Luciana Neves Loponte e Sandra Garcia, e ao professor Mário Amorim, membros da banca de qualificação e de defesa, pelas contribuições, que foram fundamentais para a conclusão deste trabalho.

À minha mãe, Ilódia e ao meu pai, Jorge, por todo o suporte durante toda a minha trajetória, incentivando e oportunizando os meus estudos.

Ao meu irmão, Caio, que além de todo o suporte familiar, foi um grande parceiro nas leituras e discussões de temas relevantes à dissertação. Considero um privilégio ter um irmão que compartilha os meus interesses acadêmicos.

Aos participantes da pesquisa, por compartilhar suas experiências como estudantes trabalhadores, foram seus ricos relatos que fizeram com que este trabalho fosse possível.

Ao pessoal da salinha dos bolsistas do PPGTE, Adriana, Aline, Camille, Juliana, Michel, Lydia e Mariana, que mostraram que o processo de escrita de uma dissertação não precisa ser tão solitário.

À Luisa, Camilla e Júlio, pela amizade e apoio em todos os momentos, desde o início do mestrado, e pelos encontros de estudo de Feenberg, essenciais durante os momentos de pandemia.

Especialmente, ao Igor, meu companheiro, parceiro, melhor amigo e namorado, por todo o suporte e carinho, que foram extremamente importantes nos momentos de ansiedade.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

## RESUMO

No atual contexto brasileiro, de reformas educacionais, crise econômica, vivemos em um momento de mudança nas dinâmicas do trabalho, precarização do trabalho, aliados a altos índices de desemprego. Nesse mesmo cenário temos a presença significativa de jovens que se deparam com a necessidade de trabalhar antes de terminar a educação básica, e por isso conciliam as duas atividades. Partindo desta perspectiva, esta dissertação de mestrado tem como objetivo geral responder a pergunta: quais são os sentidos e significados atribuídos à educação escolar e ao trabalho por estudantes do Ensino Médio que estudam e trabalham? A partir dessa questão, utilizou-se uma abordagem qualitativa na realização deste estudo de caso, com foco nos jovens que frequentam o Ensino Médio do Colégio Estadual do Paraná, escola pública localizada no centro da cidade de Curitiba e que também trabalham. A pesquisa foi realizada com quatro jovens, formados no Ensino Médio no ano de 2019, utilizando questionário e entrevista semiestruturada como instrumentos de coleta de dados. Como resultado, foi possível perceber que a escola é vista como um local de sociabilidade, onde os jovens encontram e interagem com seus pares. Além disso, houve ênfase na infraestrutura da escola e possibilidades de atividades extracurriculares como um incentivo à permanência. A educação formal também é vista como uma etapa necessária para que os jovens tenham maiores chances de conseguir uma ocupação menos precária no futuro. Os sentidos do trabalho envolvem a busca por liberdade e autonomia, além de satisfazer suas necessidades de consumo, ligadas tanto à construção da identidade, como à possibilidade de integração com grupos de amigos. Porém, a conciliação de estudos e trabalho apresentou diversas dificuldades, dentre as quais os jovens ressaltam um prejuízo no aproveitamento das atividades educativas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Juventude; Educação; Ensino Médio; Trabalho; Tecnologia; Sentidos; Significados.

## **ABSTRACT**

In the current Brazilian context, of educational reforms and the economic crisis, we live in a time of change in the dynamics of work, precarious jobs, allied to high unemployment rates. In this same scenario, we have a significant presence of young people who are faced with the need to work before finishing basic education, and therefore combine the two activities. From this perspective, this study has the general objective of answering the following question: what are the senses and meanings attributed to school education and work by high school students who study and work? Based on this question, a qualitative approach was used to carry out this case study, focusing on young people who attend high school at Colégio Estadual do Paraná, a public school located in the central area of Curitiba, and who also work. The research was carried out with four young people that concluded their studies in high school in 2019, using a questionnaire and semi-structured interview as data collection instruments. As a result, it was possible to perceive that the school is seen as a place of sociability, where young people meet and interact with their peers. In addition, there was an emphasis on school infrastructure and possibilities for extracurricular activities as an incentive to keep on studying. Formal education is also seen as a necessary step for young people to have greater chances of getting a less precarious occupation in the future. The meanings of work involve the search for freedom and autonomy, in addition to satisfying their consumption needs, linked to both the construction of identity and the possibility of integration with groups of friends. However, reconciling studies and work brought out several difficulties, among which they highlighted difficulties to take advantage of all of educational activities they were supposed to access.

**KEYWORDS:** Youth; Education; High School; Work; Technology; Senses, Meanings.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1 – Número de matrículas do Ensino Médio por modalidade e por dependência administrativa em 2019

Gráfico 1 – Percentual de jovens que não concluíram a educação básica pela idade que deixou de frequentar a escola pela última vez

Tabela 2 – Taxa de adequação idade-etapa para jovens entre 15 a 24 anos de idade

Gráfico 3 – Taxa de frequência escolar bruta, por grupos de idade

Figura 1 – Taxa de desocupação no Brasil, no Paraná e em Curitiba entre 2014 e 2019

Figura 2 – Rendimento médio do trabalho principal em reais no Brasil entre 2014 e 2019

Figura 3 – Rendimento médio do trabalho principal no Brasil, no Paraná e em Curitiba

Tabela 3 – Média de rendimento do trabalho total e das pessoas de 14 anos até 29 anos de idade segundo sexo, cor ou raça em 2019

Tabela 4 – Taxa de subutilização da força de trabalho de pessoas com mais de 14 anos

Tabela 5 – Número de empregos formais por setor e por faixa etária

## LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CEP	Colégio Estadual do Paraná
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FHC	Fernando Henrique Cardoso
GETET	Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho, Educação e Tecnologia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de diretrizes e bases da educação nacional
MP	Medida Provisória
ONU	Organização das Nações Unidas
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNQ	Prêmio Nacional da Qualidade
PPP	Projeto Político-pedagógico
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PT	Partido dos Trabalhadores
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>9</b>
1.1 OBJETIVO GERAL	13
1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	13
<b>2 CAMINHO METODOLÓGICO</b>	<b>14</b>
2.1 O COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ	15
2.2 A PESQUISA DE CAMPO	18
2.3 REFERENCIAIS TEÓRICOS PARA A ANÁLISE DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS	23
<b>3 CONTEXTO DA JUVENTUDE, ESCOLA E TRABALHO</b>	<b>31</b>
3.1 RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO	31
3.2 JUVENTUDE E JUVENTUDES	40
3.3 O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO	47
<b>4 JUVENTUDE E ENSINO MÉDIO</b>	<b>63</b>
<b>5 JUVENTUDE E TRABALHO</b>	<b>73</b>
<b>6 FALAM OS ESTUDANTES TRABALHADORES: SENTIDOS E SIGNIFICADOS</b>	<b>86</b>
6.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES	86
6.2 CATEGORIZANDO AS INFORMAÇÕES DAS ENTREVISTAS	92
6.2.1 Motivações que levam os jovens a trabalhar durante o Ensino Médio	92
6.2.2 O que motiva os jovens a frequentar a escola	95
6.2.3 As necessidades e obstáculos enfrentados por esses jovens e estratégias encontradas para conciliar	100
6.2.5 Expectativas desses jovens para o futuro	107
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>110</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>117</b>
<b>APÊNDICES</b>	<b>123</b>
<b>APÊNDICE A - Escolas de Curitiba com oferta de Ensino Médio em 2019</b>	<b>123</b>
<b>APÊNDICE B – Questionário</b>	<b>128</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O acesso, a permanência e a conclusão da educação básica são restringidos e dificultados pelos mais variados fatores sociais, dentre os quais destacam-se a pobreza e dificuldade social, além da ausência ou não efetividade de políticas públicas voltadas à garantia dos direitos das camadas mais pobres da população. Assim, torna-se extremamente importante o exercício de reflexão e busca de alternativas viáveis que tornem a educação um espaço mais plural e de formação de sujeitos capacitados não só para o trabalho em suas mais diversas áreas de atuação, como também de formação humana integral com base científico-tecnológica e ético-política de sujeitos comprometidos com a busca de soluções para os mais diversos problemas da atualidade. Para que isso seja feito, antes de tudo, precisamos nos atentar para as diferentes realidades dos estudantes.

Sposito, Souza e Silva (2018) discorrem sobre o fato de que o acesso à educação tem sido ampliado nos últimos 15 anos. Entretanto, o avanço foi seguido por uma crise econômica e política, e ainda não se sabe qual será o aprofundamento em relação à reversão de conquistas sociais. Apesar disso, elas garantem que a juventude será uma parcela que sofrerá com o efeito desse cenário adverso (SPOSITO, SOUZA, SILVA, 2018).

As autoras relatam também que, apesar de alguns autores considerarem a escola como definidora da juventude, tanto pelo afastamento do mundo do trabalho, como pela existência de formas de sociabilidades específicas, hábitos de consumo e lazer diferenciado, no caso do Brasil, as especificidades apontam um caminho diferente. Há no Brasil uma inegável e significativa presença de crianças e jovens que já experienciam o mundo do trabalho, assim as autoras concluem que o trabalho tem um papel determinante na juventude brasileira (SPOSITO, SOUZA, SILVA, 2018).

Além disso, está em curso a chamada reforma do Ensino Médio que tem como principais instrumentos normativos legais a Lei nº 13.415 de 2017, a Resolução CNE/CEB 04/2.018 que institui a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Resolução CNE/CEB 03/2.018 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais

do Ensino Médio (DCNEM). O estudo desta reforma é importante e necessário para compreender as disputas políticas, que se colocam amplamente na sociedade, em torno dos objetivos, finalidades e projeto de formação para a juventude brasileira, considerando, inclusive, sua diversidade econômica, social e cultural. Como já explorado por Nora Krawczyk no texto “O Ensino Médio no Brasil” (2009), a questão se refere a qual seria o projeto formativo para a classe trabalhadora.

Em relação aos sujeitos do Ensino Médio, e à importância de entender o estudante do Ensino Médio que estuda e trabalha ao mesmo tempo, podemos até mesmo nos aproximar da obra de Paulo Freire no que diz respeito à crítica ao ensino de conteúdos alheios à experiência existencial dos alunos. A educação libertadora, proposta pelo autor, tem o propósito de realizar, verdadeiramente, transformação social, através da construção conjunta da educação, por educador e educando, em um fazer ético e profundamente político. Nesse sentido, seria uma educação pelas vias da contextualização e problematização, na qual os educandos vão captando e compreendendo melhor o mundo e o percebendo não mais como uma realidade estática, mas profundamente dinâmica e em transformação, visão esta que possibilita a discussão sobre possíveis soluções inovadoras para os problemas da sociedade. (FREIRE, 1970; 1993).

Desse modo, fica evidente a relevância de se distinguir as especificidades dos múltiplos e diferenciados grupos que compõem a juventude brasileira. Nesse contexto, enfrentamos o fato de que muitos jovens que estão no Ensino Médio, por suas próprias razões, precisam conciliar os estudos com trabalho (CARRANO, 2013).

Ao mesmo tempo encaramos um momento de insegurança e instabilidade do mundo do trabalho. Altas taxas de desemprego, precarização do trabalho, flexibilização dos contratos empregatícios caracterizando a nova morfologia do trabalho (ANTUNES, 2018), que impacta a juventude com efeitos marcantes e com frequência mais severos do que o geral da população.

A aproximação com o tema se deu primeiramente com o interesse na área da educação, durante a graduação em Design na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, onde fiz um estágio no qual uma das funções era auxiliar os estudantes do

curso nos protótipos dos projetos de design. Com o ingresso no Programa de Pós-graduação em Tecnologia e Sociedade e pelo envolvimento com o Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho, Educação e Tecnologia (GETET), que historicamente tem estudado a relação da educação pública com o trabalho e, inclusive, tem o Ensino Médio como uma temática relevante. No momento, o coletivo estava discutindo a ideia de criar um projeto de pesquisa voltado à temática das dificuldades enfrentadas pelo jovem, estudante do Ensino Médio, que ao mesmo tempo já estava na condição de trabalhador. Como a categoria “trabalhador” abrange tanto os que estão trabalhando no momento quanto os que não estão, era necessário especificar que o estudo seria entre estudantes que estavam trabalhando.

No projeto que então estava em elaboração no GETET, o locus da pesquisa seria a cidade de Curitiba. Em conversa com o professor orientador do mestrado, pensamos em realizar uma parte do estudo que abangeria a cidade toda, definindo como meu objeto de pesquisa específico do mestrado a realização da parte deste estudo em apenas uma escola de Curitiba.

Em uma pesquisa que pretende analisar sentidos e significados, não se poderia elidir um importante sentido subjetivo, uma motivação pessoal despertada pelo tema. Tanto meu pai quanto minha mãe não finalizaram a educação básica. No caso do meu pai, foi pela necessidade de trabalhar o quanto antes, para ajudar no sustento da família, sem estrutura nenhuma para conseguir conciliar a escola e o trabalho em tempo integral. Apesar da distância temporal entre a realidade dele e dos jovens de hoje, sabemos que a demanda ainda existe, e não foi solucionada.

Para fins de uma análise mais aprofundada, a pesquisa realizada se tipifica como estudo de caso, desenvolvido em uma escola estadual, tendo como sujeitos os estudantes que estudam e trabalham.

Em relação a estrutura do texto, além da introdução, trouxemos um capítulo chamado Caminho Metodológico, onde mostramos as etapas da pesquisa e os fundamentos metodológicos utilizados. Além disso, apresentamos o colégio escolhido, as particularidades da pesquisa de campo e os referenciais teóricos utilizados para melhor entendimento dos conceitos de sentido e significados, a partir

da psicologia histórico cultural.

Em seguida, o capítulo Contexto da Juventude, Escola e Trabalho é dividido em 3 tópicos. No primeiro, abordamos a relação entre trabalho e escola, inserida no contexto das relações sociais de produção capitalista. No segundo, apresentamos o conceito de juventude, compreendendo-a como uma categoria diversa, que envolve sujeitos de realidades muito distintas. No terceiro tópico, procuramos apresentar o Ensino Médio em suas dimensões históricas, seu processo de institucionalização no Brasil, suas modalidades de oferta, bem como as transformações observadas nos últimos anos, chamadas de reforma do Ensino Médio.

O capítulo 4, aborda a relação da juventude com o Ensino Médio. Neste capítulo, mostramos as condições de acesso e permanência no Ensino Médio pelos jovens que dependem da escola pública, observando dados estatísticos que revelam uma extrema desigualdade na conclusão desta etapa da educação básica no Brasil.

O capítulo 5 trata da relação entre trabalho e juventude. Primeiro fazemos uma abordagem teórica das transformações ocorridas no mundo do trabalho, em escala global, nas últimas décadas, para então buscarmos compreender como tais mudanças formam a base material para a tomada de decisões institucionais, no nível Federal, em relação à orientação da educação, ao modelo curricular e à formação da força de trabalho.

No capítulo 6, apresentamos os 4 jovens entrevistados. Fazemos uma caracterização de seu perfil sócio-econômico, local de moradia, identificação étnico-racial e o regime de trabalho em que se encontravam quando estavam no Ensino Médio e quando as entrevistas foram realizadas. Nesse capítulo realizamos a análise propriamente dita dos sentidos e significados da educação escolar e do trabalho entre os jovens entrevistados. Esse é, portanto, o capítulo central desta pesquisa, porque é nele que mostramos as motivações desses jovens para trabalhar e estudar, as motivações para frequentar a escola, os obstáculos encontrados para conciliar as duas atividades e suas expectativas para o futuro.

Nas Considerações Finais, realizamos uma síntese dos dados levantados na pesquisa empírica à luz dos nossos referenciais teóricos.

## 1.1 OBJETIVO GERAL

O presente trabalho se volta ao objetivo geral de compreender os sentidos e significados da educação escolar e do trabalho atribuídos por jovens do ensino médio que estudam e trabalham.

## 1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Para desempenhar esse objetivo, contemplando as especificidades que esse grupo de jovens têm, elaboramos os seguintes objetivos específicos:

- Averiguar quais são as motivações que levam os jovens a trabalhar durante a etapa do Ensino Médio; e
- Investigar quais são as necessidades, os obstáculos enfrentados e as estratégias desenvolvidas pelos mesmos para conciliar as duas atividades.

## 2 CAMINHO METODOLÓGICO

Antes de detalhar o caminho metodológico desta pesquisa, é importante destacar que a mesma foi afetada de diversas formas pela pandemia de Covid-19. Então, apesar de o início da pesquisa ter sido realizado antes da pandemia, ela foi marcada por mudanças metodológicas a fim de preservar a segurança dos envolvidos.

Para alcançar esses objetivos a pesquisa, que tem abordagem qualitativa e fundamentada filosoficamente no materialismo histórico dialético, iniciamos com uma revisão bibliográfica acerca dos temas: juventude, trabalho e educação, com ênfase no Ensino Médio, e a relação entre escola e trabalho.

Para realizar a escolha da escola a ser estudada, foi necessário, a princípio, fazer um levantamento das escolas do município de Curitiba que oferecem a etapa do Ensino Médio. A Secretaria de Educação e Esportes do Paraná possui, em seu endereço eletrônico, uma área destinada à consulta de escolas, assim é possível coletar alguns dados básicos das escolas do estado, como endereço, formas de contato, informações sobre quais são as etapas de ensino oferecidas, o número de matrículas para cada uma delas, além de funcionar como um portal de transparência, expondo dados de despesas, inclusive informações sobre os alimentos comprados para a merenda. Nem todas as escolas têm todos os dados divulgados, mas nenhuma justificativa para tanto é encontrada em nenhum local do site. São 129 escolas estaduais listadas que oferecem a modalidade de Ensino Médio no município de Curitiba, sendo 129.147 alunos matriculados na rede e 25 destas oferecem ao menos um curso técnico profissionalizante (PARANÁ, 2020).

O estudo é do tipo estudo de caso, pois será aplicado especificamente a alunos de uma escola estadual da cidade de Curitiba (PR). Os critérios de escolha da escola foram localização e número de matrículas. Para este estudo, consideramos que uma escola na região central poderia facilitar o deslocamento do estudante até seu local de trabalho. Além desta hipótese, comparamos os números de matriculados no Ensino Médio em cada escola de Curitiba (APÊNDICE A),

escolhendo o Colégio Estadual do Paraná, por ser a escola com maior número de matrículas e que se localizava na região central.

## 2.1 O COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ

O Colégio Estadual do Paraná (CEP) possui uma longa história e para compreender melhor seu funcionamento atual e sua importância para a sociedade curitibana, faz-se necessário um breve retrospecto histórico, que podemos encontrar no Projeto Político-pedagógico (PPP) de 2017, e também no site institucional do colégio. O CEP inicia sua longa história a partir da Lei nº 33 de 13 de março de 1846, que instituiu o Liceu de Curitiba. Em seguida, em 1854 foi inaugurada a primeira sede do Liceu e, em 1857 é instalada a primeira Biblioteca Pública da Província em suas imediações. Em 1876 passa a ser denominado Instituto Paranaense, local no qual inicia o funcionamento da Escola Normal (que passa a ter sede própria em 1922). Com o advento da República e a Reforma do Ensino, o Instituto passa a ser denominado de Gymnásio Paranaense (CEP, 2017, 2021).

A partir de 1934 inicia-se o curso Pré-Ginásial, requisito para o Curso Fundamental de 5 anos. Em 1936 o Curso Fundamental é ampliado em 2 anos pelo Curso Complementar, que era composto pelas classes de Pré-Jurídico, Pré-Médico e Pré-Engenheiro. Tal estrutura foi modificada a partir de 1942, no qual o Gymnásio Paranaense teve seu nome alterado para Colégio Paranaense – Externato. Com a Reforma Capanema, o antigo Curso Fundamental torna-se Curso Ginásial (de 4 anos), e o antigo Curso Complementar transforma-se em Curso Colegial, de 3 anos. O novo Curso Colegial criado passa a apresentar as categorias de curso “Clássico” e “Científico” (CEP, 2017, 2021).

No ano de 1943, o Decreto nº 11.232 de 6 de janeiro institui uma nova mudança no nome do Colégio Paranaense - Externato para Colégio Estadual do Paraná, nome que mantém até os dias atuais. Nos anos 50 a sede atual é inaugurada, e nos 60 lhe é concedida autonomia administrativa e financeira (CEP, 2017, 2021).

Nos anos 90 o prédio do colégio foi restaurado e sua área física foi tombada pelo Patrimônio Público Histórico do Estado. Além disso, o primeiro grau foi extinto. Em 1998 o colégio passou a ser denominado Colégio Estadual do Paraná – Ensino Médio e Profissional, bem como foi integrado ao Sistema Corporativo do Estado – CELEPAR (CEP, 2017, 2021).

No ano de 1999, a partir da LDB 9394/1996, o Ensino Médio foi sendo gradualmente alterado pela determinação desta diretriz. Em 2001, a partir da LDB 5.692/1971, houve a solicitação de fechamento dos cursos profissionalizantes. No mesmo ano, a partir da Resolução nº 3.860/2001, os cursos de Educação Profissional de Nível Técnico foram aprovados pela PARANATEC (CEP, 2017, 2021).

Em 2002 (a partir da Resolução nº 3.160/2001) o colégio recebe autorização e reconhecimento para os cursos de Pós-Médio Técnico em Informática e de Técnico em Hospitalidade (CEP, 2017, 2021).

Importante considerar que ao término da década de 90 as mudanças nas políticas educacionais (Decreto nº 2.208/1997) acarretaram a cisão entre formação geral e técnica, além de levar à um processo de desestruturalização do Ensino Técnico<sup>1</sup> (LIMA FILHO, 2002). Nesse sentido, a Educação Profissional passa a se orientar de forma a aproximar o Ensino Técnico das necessidades do mercado de trabalho, estreitando os laços entre escola e empresa. Dessarte, as escolas, na medida em que respondem ao mercado de trabalho, adaptam seus currículos para tal propósito, afastando-se das disciplinas regulares e aproximando-se do perfil de competências para o trabalho (CEP, 2017, 2021).

Os anos de 2003 e 2004 marcaram a implantação de um curso que unisse a formação técnica ao Ensino Médio. Aos moldes de uma educação politécnica, os cursos de Ensino Médio Integrado: Comunicação e Artes e Edificações foram implantados no período noturno (CEP, 2017, 2021).

---

<sup>1</sup> “[...] terá *‘organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este’* (art. 5º, grifo nosso).estabelece que *‘os currículos do ensino técnico serão estruturados agrupadas sob a fonna de módulos’* (art. 8º). Tais módulos, independentes, *‘terão caráter de terminalidade para efeito de qualificação profissional dando direito, neste caso, a certificação profissional’* (1º, art. dando 8º). [...] Dessa forma, o Decreto n. 2.208/97 promove não somente a separação entre ensino médio e ensino técnico, mas também a própria fragmentação desta modalidade educacional.” (LIMA FILHO, 2002, p. 190)

Os anos finais do Ensino Fundamental passaram a ser oferecidos na instituição no ano de 2008, com o objetivo de que os alunos pudessem passar mais tempo de suas vidas no colégio e possibilitar um vínculo identitário com ele mais forte (CEP, 2017, 2021).

No ano de 2011, o Ensino Profissional Técnico de Nível Médio era organizado com duração de 4 anos e já compreendia os seguintes cursos: Técnico em Comunicação e Arte; Técnico em Edificações; Técnico em Prótese Dentária; Técnico em Arte Dramática – Ator Cênico). Continuou, também, a oferta do Curso Técnico de Nível Médio, com organização curricular Subsequente, com duração entre 1 (um) e 2 (dois) anos (Técnico em Administração; Técnico em Arte dramática –Ator Cênico; Técnico em Edificações; Técnico em Informática –Programação; Técnico em Saúde Bucal; Técnico em Secretariado; Técnico em Produção Áudio e Vídeo) (CEP, 2017, 2021).

O ano de 2012 apresentou novas mudanças, com o início do programa Ensino Médio Inovador, que se caracterizava por um período no contraturno escolar no qual os alunos poderiam se envolver em atividades, entre elas oficinas de cinema, literatura e robótica.

O ano de 2017 é marcado pela atualização do Projeto Político- Pedagógico da escola, além da discussão acerca das Propostas Pedagógicas Curriculares (CEP, 2017, 2021).

Atualmente o CEP localiza-se na área central de Curitiba e é palco de várias manifestações culturais, políticas e científicas. Apresenta Ensino Fundamental, Ensino Médio Regular e Ensino Profissional – com os Cursos Integrados de Técnico em Teatro, Técnico em Edificações e Técnico em Prótese Dentária (CEP, 2017, 2021).

Um fator importante é que para ingressar no colégio, o estudante precisa passar por um processo seletivo classificatório, o qual analisa a trajetória acadêmica do aluno até aquele momento utilizando documentos como histórico escolar.

## 2.2 A PESQUISA DE CAMPO

Inicialmente a investigação de campo seria feita em duas fases, começando pela observação da escola e rotina dos atores envolvidos e depois com entrevistas. Devido à pandemia de Covid-19 e o necessário fechamento das escolas, a primeira etapa se tornou inviável, então a pesquisa contou somente com as entrevistas. A observação seria uma etapa importante para identificar fenômenos e atitudes comportamentais que podem ser resultados de suas práticas cotidianas estabelecidas pela sua vivência coletiva, e que não apareceriam nas entrevistas, mas além da possibilidade da presença do observador interferir na dinâmica natural dos indivíduos (LAKATOS, MARCONI, 2003), o método não seria capaz de coletar as informações necessárias para compreender os sentidos e significados atribuídos pelos alunos.

Sendo assim, a investigação de campo foi feita através de dois instrumentos. O primeiro foi um questionário orientado à caracterização das pessoas pesquisadas (APÊNDICE B), enviado via formulário digital, e o outro foram as entrevistas para coletar dados mais específicos e informações sobre as vivências dos estudantes.

Dessarte, foi feita uma análise interpretativa das entrevistas à luz do referencial teórico utilizado ao longo da pesquisa. O público participante é composto por jovens egressos da escola selecionada, que trabalharam enquanto estavam no Ensino Médio.

Nesse caso, as entrevistas tiveram um roteiro básico para que não esquecermos de abordar temas importantes, porém foi feita em forma de conversação, para incentivar o participante a ficar mais à vontade para contar suas histórias

Tivemos mais uma mudança em relação a esse tópico. Com as medidas de segurança contra a pandemia do coronavírus, a indicação da Organização Mundial de Saúde é de manter o isolamento social, assim, pela segurança dos pesquisadores e dos entrevistados, as entrevistas foram realizadas de forma virtual, através de videoconferências.

Antes de começar a entrevista de fato, pela preocupação em relação às questões éticas em pesquisa com pessoas, mandamos uma versão online do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O formato online está previsto desde fevereiro de 2021 pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP, 2021), em documento para orientar os procedimentos éticos em pesquisas em ambiente virtual. Neste caso, o TCLE foi enviado em forma de formulário, no qual aparece o texto explicando todos os procedimentos desta etapa da pesquisa e explicando os cuidados éticos que foram tomados, por exemplo, que a identidade foi mantida em sigilo, que poderiam desistir de participar em qualquer momento, incluindo contatos da pesquisadora para eventuais dúvidas, que pudessem ser esclarecidas para os participantes.

Outra questão mais específica da forma como as entrevistas foram feitas, são as limitações causadas pela mediação virtual. A pessoa entrevistada precisava ter acesso à internet, a um celular ou computador que permitisse a interação via videoconferência, além de certo domínio do recurso, tanto para pesquisador quanto para o entrevistado. Mesmo com essa parte resolvida, a internet está longe de ser estável para todos, podendo gerar problemas como atrasos no som ou imagem, nem sempre a imagem tem nitidez, o som pode falhar em alguns momentos e a perda da conexão, por exemplo.

Alguns pesquisadores sugerem que a entrevista online, a distância, prejudica aspectos importantes para a interpretação não oral do relato, como a conquista da confiança do entrevistado. Além disso, existe a possibilidade de receio ou desconforto em relação a mediação do computador ou celular e que a possibilidade de visualizar a si mesmo na tela traz ciência e controle em relação às próprias expressões faciais (SANTHIAGO, MAGALHÃES, 2020).

Em contrapartida, existem aqueles que acreditam que a entrevista online, pelo relativo anonimato e pela não interação em uma rede social compartilhada, pode trazer mais autenticidade nos relatos e na apresentação de si (SANTHIAGO, MAGALHÃES, 2020). Além de ganhos como redução de custos, há possibilidade dos sujeitos da pesquisa permanecerem em um lugar seguro e facilidade de acesso, oferecidos pela entrevista a distância.

Em relação a isto, Santhiago e Magalhães (2020) trazem uma reflexão pertinente ao criticar pesquisadores que põem em questão a validade da entrevista a distância e também aqueles que a defendem incondicionalmente, levando a um debate vazio de prós e contras. O uso desse recurso precisa ser relativizado no contexto da pesquisa, levando em consideração quais serão suas consequências, como ele afeta a pesquisa.

No contexto desta pesquisa, as entrevistas presenciais não poderiam ser feitas, devido à necessidade de isolamento social trazido pela pandemia, como já destacamos.

Deste modo, fizemos contato com a direção do Colégio Estadual do Paraná, solicitando a colaboração da mesma, para continuar a pesquisa de forma online. A solicitação foi encaminhada para o setor responsável e em seguida recebemos a recusa, justificada pelo grande aumento nas demandas absorvidas pelo colégio tendo em vista os problemas gerados pela pandemia.

Devido a essa dificuldade de acesso a dados de alunos egressos, decidimos utilizar a amostragem em bola neve. Esta estratégia, segundo Vinuto (2014), consiste em pedir ao próprio entrevistado uma indicação de pessoa para participar:

A execução da amostragem em bola de neve se constrói da seguinte maneira: para o pontapé inicial, lança-se mão de documentos e/ou informantes-chaves, nomeados como sementes, a fim de localizar algumas pessoas com o perfil necessário para a pesquisa, dentro da população geral. (...) Em seguida, solicita-se que as pessoas indicadas pelas sementes indiquem novos contatos com as características desejadas, a partir de sua própria rede pessoal, e assim sucessivamente e, dessa forma, o quadro de amostragem pode crescer a cada entrevista, caso seja do interesse do pesquisador. (VINUTO, 2014, p. 203)

Vinuto (2014) também explica que esse tipo de amostragem é útil para pesquisar populações cuja quantidade não se conhece, em casos de dificuldade para acessar um grupo específico. Como a pandemia inviabiliza contatos diretos, a comunicação precisou ser feita através da internet ou telefone, e como a escola não aceitou ajudar nesse processo de contatar os jovens que estudam e trabalham ao mesmo tempo, tornou-se difícil encontrar esses jovens. A decisão de usar a amostragem em bola de neve foi a melhor alternativa, pois além da dificuldade para

encontrar os jovens no contexto atual, a bola de neve traz certa segurança para os participantes, pois o contato parte de uma pessoa de confiança da rede pessoal dos sujeitos da pesquisa.

A primeira semente da pesquisa foi um contato da rede pessoal da pesquisadora, egresso do Ensino Médio no colégio escolhido, que conhecia 3 pessoas que trabalharam durante o Ensino Médio na época em que ele era aluno. Ao entrar em contato com essas pessoas, as três aceitaram participar da pesquisa, mas apenas duas se disponibilizaram a marcar e realizar a entrevista. Ao final da entrevista, uma indicou a outra, e fez-se necessário buscar outras sementes. Contatamos então, ex-alunos do CEP que, em 2019, estavam engajados nas atividades do grêmio estudantil da época, assim conseguimos mais duas pessoas para a entrevista e estas não indicaram ninguém.

Para a entrevista em si, concordando com La Mendola (2014), buscamos um diálogo com os jovens através de perguntas com baixa diretividade para estimular o entrevistado a narrar suas experiências. Segundo o autor, o pesquisador, utilizando alta diretividade na entrevista, fazendo perguntas informativas e tipificantes, induz o entrevistado a dar informações que revelam avaliações sobre o mundo e sobre si mesmo, racionalizadas, com rotulações, com conceitualizações e com alta defesa da imagem. No caso da entrevista dialógica, proposta por La Mendola (2014), exige-se uma postura de escuta, acolhendo “aquilo que o outro constrói por si mesmo” (LA MENDOLA, 2014, p. 338). Ou seja, sem se apressar para encontrar conceitos, categorias e formas classificatórias.

Assim, as entrevistas não devem ser realizadas apoiadas em categorias pré-moldadas, segundo Carrano (2017):

As entrevistas provocam memórias, estimulam a narração de si e de contextos de existência e se constituem como campo de interação, um espaço biográfico (Arfuch, 2010). A busca do ponto de vista do narrador privilegia a relação e faz com que as entrevistas se aproximem de uma situação de conversa que não comporta a imposição de roteiros rígidos, minimizando a “[...] violência da situação de entrevista” (Bourdieu, 1997). (CARRANO, 2017, p. 444)

Consideramos que pode existir uma diversidade substancial nas condições objetivas dos entrevistados, como renda familiar, condições materiais de propriedade, moradia e outras, existência de trabalho ou não, e percepções subjetivas sobre trabalho, como sua importância para vida social, questões morais, e até de sociabilidade que motivam ou não os jovens para buscar ou necessitar trabalhar e estudar concomitantemente.

Deste modo, entendemos que podem existir diversas dificuldades para conciliar os estudos com o trabalho. Além disso, podem existir diferentes estratégias desenvolvidas pelos estudantes que estudam e trabalham, como por exemplo: somente estratégias pessoais/individuais do estudante-trabalhador; estratégias adotadas pela família para apoiar o estudante-trabalhador nessa necessidade de frequentar simultaneamente escola e trabalho; estratégias desenvolvidas ou apoiadas pela direção da escola ou pela direção do trabalho para auxiliar o estudante-trabalhador nesta necessidade de cumprir a frequência à escola e ao trabalho e sobretudo não desistir, não se evadir nem da escola nem do trabalho.

Nesse sentido, buscou-se investigar essas motivações, para entender por que esses jovens trabalham, atentando para as seguintes hipóteses: a) trabalham como parte de sua contribuição para a renda familiar necessária ao sustento da família, por isso realizando trabalho fora do ambiente familiar; b) idem anterior, porém realizando algum tipo de trabalho no ambiente familiar, porém para receber renda de fora da família; c) trabalham para satisfazer necessidades de ter uma renda para despesas pessoais (roupas, diversão, etc); d) trabalham por questões mais subjetivas, como por exemplo, ter experiência de vida, como prática de seus estudos, ou por valor moral-social; e) trabalham porque querem ter uma parte de sua vida cotidiana em outros ambientes que não o da casa familiar (um espaço outro de relacionamento).

Outra questão é em relação a por que estudam/frequentam a escola, tendo como hipóteses: a) estudo como preparação para a vida profissional futura, para ingressar na universidade etc; b) estudam como obrigação moral ante a família e a sociedade; c) estudam como formação de sua personalidade cultural; d) frequentam

a escola para ter um relacionamento com pares, grupos de amigos, de iguais, a galera etc.

Dito isso, como as respostas trouxeram muitas questões subjetivas dos jovens entrevistados, fez-se necessário, como suporte teórico-metodológico, um aporte sobre as categorias “sentido” e “significado”.

### 2.3 REFERENCIAIS TEÓRICOS PARA A ANÁLISE DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS

Para conceituar as categorias de sentidos e significados vamos partir da psicologia histórico-cultural, fundada por Vygotsky no início do século XX. Essa escolha metodológica se deve a forma como Vygotsky (1991) pensa a psicologia e as questões do desenvolvimento das funções mentais a partir do materialismo histórico-dialético. Para melhor compreensão, iniciaremos esse capítulo com uma breve explicação de alguns conceitos básicos da obra de Vygotsky para então, mostrar o que entendemos por sentidos e significados, assim como a importância dos mesmos para os processos psicológicos.

Como o autor teve uma morte prematura, aos 38 anos de idade, muitos de seus conceitos foram aprofundados por colegas e por outros estudiosos da psicologia histórico-cultural. Leontiev foi um dos que, tendo convivido e trabalhado junto com Vygotsky, continuou o legado.

Para Vygotsky (1991) as teorias do desenvolvimento infantil existentes até então não eram suficientes para explicar a complexidade da mente humana. Para o autor, a teoria da maturação, herdada da botânica, era errônea, pois concebia que, para o desenvolvimento das funções mentais, era apenas necessário esperar a maturação biológica, como se todas já estivessem ali, apenas adormecidas, esperando a maturação. Vygotsky (1991) sustentava que a interação social é imprescindível para o desenvolvimento das funções psicológicas. Nesse sentido, também era contrário à teoria da espontaneidade de Piaget, pois a mediação social seria um elemento essencial e fundante no desenvolvimento psíquico.

No caso de teorias com base na zoologia, nas quais a partir de experimentos com animais tiravam-se conclusões a respeito das funções mentais humanas, Vygotsky (1991) afirmava que eram limitadas às funções básicas, deixando uma lacuna na explicação das funções superiores, como memória, atenção, capacidade de decisão. Assim, ele concluiu a necessidade de uma abordagem própria para estudar as funções psicológicas humanas.

Com isso, surge a questão do método, pois o método que até então se utilizava – estímulo/resposta – só era adequado no estudo dos processos básicos. Vygotsky (1991) traz a ideia de adaptar o materialismo histórico dialético para a psicologia, entendendo que o desenvolvimento se dá na relação dialética entre o homem e o mundo. Desse modo, o fenômeno psicológico deve ser entendido como um processo e não como um objeto estável – que poderia ser dividido em várias partes independentes para análise, considerando a soma dessas partes como processo completo, como se fazia até então.

Segundo Leontiev (2004), a consciência humana tem características mutáveis, que podem tanto ter perspectivas de desenvolvimento, quanto de redução e extinção<sup>2</sup>, ressaltando que ela depende fundamentalmente do modo de vida, determinado pelas relações sociais, assim como o lugar que o indivíduo ocupa nessas relações. Ou seja, para o autor, como as condições sociais da existência humana se desenvolvem por transformações qualitativas, além das quantitativas, o desenvolvimento do psiquismo humano também é um processo que se transforma qualitativamente no decurso do desenvolvimento histórico e social (LEONTIEV, 2004).

Durante o processo de passagem para a humanidade, além de mudanças gerais de reflexo psíquico, houve o aparecimento de consciência, um tipo de reflexo psíquico superior, que só aconteceu devido ao aparecimento das relações de produção entre os homens e as mulheres (LEONTIEV, 2004). Nesse caso, para Leontiev (2004), as especificidades do psiquismo humano dependem dessas relações que, por sua vez, se transformam, levando a transformações na

---

<sup>2</sup> “Alguns dos seus traços característicos são, em dadas condições históricas concretas, progressivos, com perspectivas de desenvolvimento, outros são sobrevivências condenadas a desaparecer.” (LEONTIEV, 2004, p. 95)

consciência humana. O autor ainda destaca que para compreender as características da consciência, não se pode isolá-la da vida real e sim, pesquisar como ela depende do modo de vida humano e como se formam as relações dos homens em dadas condições históricas.

Como este trabalho não tem intenção de analisar as funções psíquicas, suas origens e desenvolvimento, e sim na construção de sentidos e significados, não vamos nos estender nelas. Neste sentido, abordaremos duas categorias da consciência humana, que foram amplamente discutidas e analisadas por Vygotsky ao longo de sua obra: o pensamento e a linguagem. Vygotsky (2001) afirma que, estruturalmente, o pensamento e a linguagem têm naturezas diferentes, o que faz com que a relação existente entre os dois não aconteça por um vínculo primário. Assim, para estudar essa relação, de suma importância para suas pesquisas, o autor desmembra a unidade complexa do pensamento discursivo em várias unidades. Segundo Vygotsky (2001) essas unidades agregam alguns elementos e propriedades do fenômeno todo, de forma que não se percam as características específicas da totalidade do fenômeno.

A unidade indecomponível encontrada por Vygotsky (2001), que está relacionada tanto ao pensamento quanto à linguagem, é o significado da palavra. Este é fenômeno do discurso, pois a palavra desprovida de significado é apenas um som vazio, e também é fenômeno do pensamento, pois o significado não deixa de ser uma generalização, uma construção de conceito, o que é “o ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível do pensamento”, além disso, “o significado da palavra só é um fenômeno do discurso na medida em que o pensamento está relacionado ao discurso e vice-versa” (VYGOTSKY, 2001, p. 398).

Vygotsky (2001) ressalta que o significado da palavra não é constante, ele tem sua estrutura semântica modificada durante o processo de desenvolvimento da língua, pois “o pensamento linguístico passa de formas inferiores e primitivas de generalização a formas superiores e mais complexas nos conceitos abstratos” (VYGOTSKY, 2001, p. 400). É modificado também ao longo do desenvolvimento da criança, pois em cada fase deste, a relação entre o pensamento e a linguagem é

diferente, mudando assim, a função do significado, apesar de continuar sendo uma associação (VYGOTSKY, 2001).

O autor afirma que, no início, a criança não tem consciência dos significados das palavras, percebendo a palavra apenas na estrutura sonora, como se esta fizesse parte do objeto, a palavra seria como uma das características do objeto. Essa consciência dos significados das palavras em sua relação entre aspectos semânticos e sonoros da linguagem, segundo Vygotsky (2001) vai crescendo conforme os estágios do desenvolvimento. Assim, Vygotsky diz que:

“A insuficiente delimitação de ambos os planos da linguagem está vinculada às limitações da possibilidade da expressão do pensamento e da sua compreensão em tenra idade. Se levarmos em conta o que foi dito no início da nossa pesquisa sobre a função comunicativa dos significados, ficará claro que a comunicação da criança através da linguagem está diretamente vinculada à diferenciação dos significados das palavras em sua linguagem e à tomada de consciência desses casos.” (VYGOTSKY, 2001, p. 419 - 420)

Vygotsky (2001) afirma que a palavra, em sua estrutura semântica, é dotada de referencialidade concreta, que não coincide necessariamente com o seu significado. Nesse caso as funções indicativa e nominativa da palavra se distinguem da função significativa, ou seja, as funções são independentes entre si (VYGOTSKY, 2001). Assim, como no começo do desenvolvimento, a criança não entende o significado, a palavra é vista apenas com sua referencialidade concreta e só existem as funções indicativa e nominativa. Além disso, não existe diferenciação entre o significado e a forma sonora da palavra no início do desenvolvimento, por isso a criança entende a palavra como parte do objeto. A diferenciação vai acontecer conforme o desenvolvimento da generalização, da formação de conceitos (VYGOTSKY, 2001).

Para Leontiev (2004), o processo de significação é a generalização da realidade cristalizada, fixada em uma palavra ou em uma locução e é um fenômeno objetivamente histórico. O ser humano, sendo um ser sócio-histórico, entende o mundo também de acordo com as representações da sociedade e do tempo em que vivem, aprendem e assimilam os significados de experiências da gerações anteriores, então não depende apenas da experiência individual, ou seja, existe um processo de aquisição da significação, assim o autor conclui que “a significação é,

portanto, a forma sob a qual um homem assimila a experiência humana generalizada e refletida”(LEONTIEV, 2004 p. 101).

Assim, quando uma pessoa possui as significações de um objeto, as impressões sensíveis do mesmo refratam na consciência de maneira determinada (LEONTIEV, 20014). Leontiev (2004) traz a maçã como exemplo, quando uma pessoa vê uma maçã e conhece sua significação, a consciência não reflete um objeto redondo, liso e vermelho e sim uma maçã. Para o autor:

A significação é o reflexo da realidade independentemente da relação individual ou pessoal do homem a esta. O homem encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente, e apropria-se dele tal como se apropria de um instrumento, esse precursor material da significação. O fato propriamente psicológico, o fato da minha vida, é que eu me aproprie ou não, que eu assimile ou não uma dada significação, em que grau eu a assimilo e também o que ela se torna para mim, para a minha personalidade; este último elemento depende do sentido subjetivo e pessoal que esta significação tenha para mim. (LEONTIEV, 2004, p. 102)

Esse exemplo da maçã se estende a todas as outras generalizações, inclusive as palavras trabalho e escola, que tem seus significados estabelecidos ao longo da história da sociedade. Mesmo tendo esses significados prontos, eles podem ou não ter sido apropriados, assimilados, como ocorreu em graus diferentes para os jovens que entrevistamos. Além disso, essas mesmas palavras têm sentidos subjetivos e pessoais, que vão indicar o que essas significações se tornaram para cada um e para cada personalidade.

O sentido, para Vygotsky (2001), abrange todas as relações psicológicas que são despertadas pela palavra, sendo sempre dinâmico, fluido, complexo e possui várias zonas de estabilidade. Assim, Vygotsky (2001), aludindo a Paulham, enfatiza que o significado é apenas uma das zonas do sentido. O autor destaca que o sentido da palavra tem relação direta com a vivência pessoal, o que faz com que ele possa ser diferente para cada um e tenha uma facilidade para mudar. Nesse caso, uma mesma palavra pode ter sentidos diferentes em situações diferentes para a mesma pessoa, assim como, uma mesma palavra pode ter sentidos diferentes para pessoas diferentes, que vivem em uma cultura e em situações semelhantes, pois cada uma delas vai experienciar de forma única (VYGOTSKY, 2001).

Vygotsky (2001) aponta também a dificuldade em compreender a diferença e a correlação entre o sentido e o significado da palavra e elucida no seguinte trecho:

Esclarecemos essa diferença entre significado e sentido da palavra tomando por base a palavra final da fábula de Krilov A libélula e a formiga.<sup>3</sup> A palavra dance, com que termina essa fábula, tem um sentido permanente absolutamente definido, único para qualquer contexto em que venha a ser encontrado. Contudo, no contexto da fábula adquire um sentido intelectual e afetivo bem mais amplo: aí ele já significa simultaneamente “divirta-se e morra”. Esse enriquecimento das palavras que o sentido lhes confere a partir do contexto é a lei fundamental da dinâmica do significado das palavras. A palavra incorpora, absorve de todo o contexto com que está entrelaçada os conteúdos intelectuais e afetivos e começa a significar mais e menos do que contém o seu significado quando a tomamos isoladamente e fora do contexto: mais, porque o círculo dos seus significados se amplia, adquirindo adicionalmente toda uma variedade de zonas preenchidas por um novo conteúdo; menos, porque o significado abstrato da palavra se limita e se restringe àquilo que ela significa apenas em um determinado contexto. (VYGOTSKY, 2001, p. 465)

Assim, ele conclui que o sentido de uma palavra é altamente mutável, inesgotável, só existe dentro de um contexto, nunca é completo e tem a compreensão do mundo e da estrutura interior da pessoa como base principal. Outra particularidade que Vygotsky (2001) destaca é o fato de existir mais relações independentes entre o sentido e a palavra do que entre a palavra e o significado, o que faz com que o sentido possa ser separado da palavra e pode ser fixado em outra, bem como a palavra pode ser substituída por outra sem que o sentido se altere.

Trazendo um exemplo que se insere no contexto desta pesquisa, escola, assim como educação, tem suas significações prontas, elaboradas historicamente pela sociedade, que podem ser assimiladas de formas e graus diferentes. Entretanto, de acordo com as vivências de cada um dos jovens, elas podem ter, simultaneamente, outros inúmeros sentidos, como por exemplo, uma etapa a ser cumprida para garantir um trabalho melhor, ou então um lugar de sociabilidade, por exemplo. Um aluno que tenha sido vítima de alguma discriminação ou violência por

---

<sup>3</sup> A fábula a qual Vygotsky se refere se assemelha bastante a que no Brasil conhecemos por “A cigarra e a formiga” em que a formiga trabalha o ano todo com o fim de acumular uma reserva para o inverno, enquanto a cigarra passa os dias cantando. No final, quando o inverno chega, as formigas sobrevivem e a cigarra morre. Nesse caso a palavra “cante” adquire o sentido de “divirta-se e morra”

parte de colegas, professores ou outros funcionários pode ter incorporado a escola o sentido de sofrimento. Os sentidos estão ligados ao contexto, então a palavra escola por ter um sentido em determinado contexto e um sentido diferente em outro. Para uma egressa ou um egresso do ensino médio, é muito possível que a escola tenha um sentido diferente hoje em relação a quando ainda a cursava.

Por isso essas experiências vivenciadas, alguns detalhes que possam ser lembrados, têm grande importância para a análise de uma categoria tão subjetiva. Assim, pode ser benéfica uma abordagem que estimule o entrevistado a narrar acontecimentos, contar a história dessa etapa da vida.

Para Leontiev (2004), o sentido é uma relação criada na vida do sujeito que surge do desenvolvimento da atividade que reconecta o organismo ao seu meio, e a própria tomada de consciência dessa relação com o meio. Ele explica que existe uma finalidade consciente para a ação do sujeito e também um sentido particular dessa mesma ação. Esse sentido particular é a relação entre o que o impulsiona a agir e o fim ao qual a ação é direcionada (LEONTIEV, 2004).

Por essa diferença entre finalidade consciente e também o sentido particular é interessante manter certa abertura na coleta de dados, perguntas muito diretas podem levar a um foco na fala para essa finalidade consciente, limitando a descobertas de outros sentidos, talvez até mais importante.

Assim, podemos entender que, para Leontiev (2004), o sentido seria a relação entre a motivação e a finalidade da ação. Para exemplificar:

Imaginemos um aluno lendo uma obra científica que lhe foi recomendada. Eis um processo consciente que visa um objetivo preciso. O seu fim consciente é assimilar o conteúdo da obra. Mas qual é o sentido particular que toma para o aluno este fim e por consequência a ação que lhe corresponde? Isso depende do motivo que estimula a atividade realizada na ação da leitura. Se o motivo consiste em preparar o leitor para a sua futura profissão, a leitura terá um sentido. Se em contrapartida, se trata para o leitor de passar nos exames, que não passam de uma simples formalidade, o sentido da sua leitura será outro, ele lerá a obra com outros olhos; assimilá-la-á de maneira diferente. (LEONTIEV, 2001, p.104)

Por mudar muito facilmente, por agregar aspectos do contexto e das experiências vividas, concluímos que podemos substituir o livro do exemplo de Leontiev (2001) por escola, ou por Ensino Médio e ainda teremos inúmeros motivos

que estimulam o estudante a cursar o Ensino Médio, a mesma coisa ocorre substituindo livro por trabalho. Dessarte, os sentidos do trabalho e da escola, para um jovem que estuda e trabalha simultaneamente, provavelmente será diferente de outros que não tiveram essa experiência, terão motivos e estímulos diferentes.

Assim, depois de realizar as entrevistas, fizemos a transcrição das mesmas, e neste momento, dividimos as informações coletadas em categorias de análise<sup>4</sup>. Para a escolha das categorias de análise, consideramos o conjunto de questões e hipóteses mencionadas anteriormente: por que esses jovens trabalham e por que frequentam a escola? Além disso, precisamos entender quais são as dificuldades enfrentadas por eles e quais são as estratégias encontradas para conciliar a necessidade de frequência na escola e no trabalho.

Dessa forma, temos 4 principais categorias: 1) motivações para trabalhar; 2) motivações para frequentar a escola; 3) dificuldades enfrentadas e estratégias encontradas e 4) expectativas para o futuro.

---

<sup>4</sup> “A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero ( analogia), com os critérios previamente definidos. [...] O critério de categorização pode ser semântico (categorias temáticas: por exemplo, todos os temas que significam a ansiedade, ficam agrupados na categoria «ansiedade», enquanto que os que significam a descontração, ficam agrupados sob o título conceptual «descontração»), sintático (os verbos, os adjectivos), léxico (classificação das palavras segundo o seu sentido, com emparelhamento dos sinónimos e dos sentidos próximos) e expressivo (por exemplo, categorias que classificam as diversas perturbações da linguagem).” (BARDIN, 1977, p. 117 -118)

### 3 CONTEXTO DA JUVENTUDE, ESCOLA E TRABALHO

Neste capítulo abordamos conceitos e categorias fundamentais para a realização da pesquisa. Começaremos com a categoria trabalho e sua relação com a educação, depois iniciaremos uma introdução a educação da classe trabalhadora, seguindo para o conceito de juventude e juventudes e finalizando o capítulo com uma discussão sobre o Ensino Médio brasileiro na atualidade.

#### 3.1 RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO

A relação entre trabalho e educação só pode ser entendida se analisarmos a estrutura das relações sociais e o seu contexto histórico, que neste caso, é o modo de produção capitalista, onde o trabalhador vende sua força de trabalho ao proprietário dos meios de produção em troca de um salário.

Os homens e mulheres têm necessidade de se alimentar, de se abrigar das intempéries, criando seus próprios meios de vida, visto que a natureza não lhes oferece tais meios já em condições para o desfrute imediato (MARX, 2017). Para tanto, torna-se historicamente necessário que os homens estabeleçam relações entre si e com o meio em que vivem, ou seja, relações sociais, mediante as quais agem sobre a natureza e também sobre si e a coletividade. O trabalho é a relação mediadora, pela qual os homens em sociedade objetivam sua sobrevivência. É através do trabalho que os seres humanos produzem o que precisam para viver, definindo a dimensão do trabalho ligada a necessidade (FRIGOTTO, 2006). Marx (2017) afirma que o ser humano é o único animal capaz de conscientemente modificar a natureza, ajustando-a às suas necessidades. Assim, os seres humanos modificam a natureza através do trabalho ao mesmo tempo em que se transformam a si mesmos. Nas palavras de Marx (2017):

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. (...) Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (...) Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem. Uma aranha executa

operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. (MARX, 2017, p.327)

Neste caso, se eles precisam produzir sua própria existência, eles não nascem homens e mulheres, eles aprendem a ser, sendo assim essa produção é um processo educativo. Isso significa, assim como foi ressaltado por Frigotto (2006), que “o trabalho é a categoria ‘ontocriativa’ da vida humana”, sendo este a forma como os seres humanos reagiram às necessidades vitais, e ao mesmo tempo é um processo criador de condições novas que transformam sua própria natureza.

Depois de garantidas as necessidades vitais, o ser humano pode empregar seu tempo ao trabalho livre e que amplia a emancipação humana (FRIGOTTO, 2006). Assim, a ciência, a técnica e a tecnologia são essenciais para a redução do tempo destinado ao trabalho orientado ao mundo da necessidade, para que o ser humano tenha mais tempo livre (FRIGOTTO, 2006).

Frigotto (2006) ainda destaca que o processo de socialização para o trabalho, ou seja, tarefa de prover sua subsistência deve ser iniciado na infância, para não criar indivíduos que vivem à custa do trabalho alheio. Esse processo de aprendizagem se validava através da experiência, então o homem aprende a produzir sua existência, produzindo-a, “eles aprendiam a trabalhar trabalhando” (SAVIANI, 2007, p. 154).

O processo de preparação e aprendizagem para as relações sociais de produção sempre existiu, seja em ritos de iniciação ou sendo responsabilidade dos anciãos, como em sociedades primitivas, ou feito por outra instituição, alheia à esfera da produção, como tem sido feito na sociedade moderna, capitalista (ENGUIA, 1989). Até a Idade Média, esse processo era feito de uma geração para outra e de forma direta, ou seja, as crianças participavam das atividades da vida adulta e assim aprendiam o trabalho (ENGUIA, 1989).

Segundo Saviani (2007), a divisão do trabalho, que foi impulsionada pelo desenvolvimento da produção, gerou a apropriação privada da terra, que até então era o principal meio de produção, gerando a divisão de classes. Com advento da

propriedade privada, a classe dos proprietários pode viver sem trabalhar, dependendo do trabalho dos “não-proprietários”, sendo estes escravos ou servos que foram forçados a trabalhar, garantindo a sobrevivência tanto de si mesmos como dos proprietários (SAVIANI, 2007).

Saviani (2007) explica que com a sociedade dividida em classes, a educação, que até então coincidia com o trabalho, passou a ser também dividida, a classe dos proprietários passou a ter uma educação voltada a atividades intelectuais e militares, enquanto a classe dos escravos ou servos orientada ao processo de trabalho. Segundo o autor, a educação dos proprietários originou a escola, frequentada apenas por quem tinha tempo livre, produzindo um tipo de educação que divergia da educação ligada ao processo de trabalho. Esta passou a ser apresentada como a forma principal de educação, gerando assim a cisão entre trabalho e educação (SAVIANI, 2007).

Um outro ponto assinalado por Saviani (2007) é que a escola, como instituição, se desenvolveu, historicamente, através de rupturas, principalmente causadas pelas mudanças nos processos de produção. Apesar deste fato ser de fundamental importância para os estudos sobre educação, desde a Antiguidade, é possível observar certas continuidades que, segundo o autor, reaparecem sob formas diferentes. Uma delas é essa diferenciação de educação para o aprendizado do trabalho para a maioria, e instrução institucionalizada, como formação de governantes, para uma minoria pertencente a classe dominante (SAVIANI 2007). Assim, podemos notar que a formação para atividades de controle e domínio das esferas da produção econômica e da política está orientada a reproduzir os interesses dessa mesma classe, criando, além disso, meios para que as classes subordinadas não acedam a essas esferas de poder.

Em relação às mudanças no processo de produção, Decca (1982) aponta que, a partir de um determinado momento, os trabalhadores passam a compartilhar um mesmo local de trabalho, o que constitui o sistema de fábrica. A reunião dos trabalhadores, a princípio na manufatura e, na continuidade, se transformando progressivamente na fábrica, se deveu inicialmente à ânsia pelo aumento do

controle e do poder por parte do capitalista e não por algum avanço técnico (DECCA, 1982).

Dentro da fábrica, a hierarquia, vigilância, entre outras formas de controle se tornaram palpáveis a ponto de os trabalhadores acabarem se submetendo a uma rotina de trabalho ditada pelos capitalistas. Essa mudança na organização do trabalho gerou um novo tipo de disciplina imposta aos trabalhadores. Todo esse controle era pensado e utilizado de forma a favorecer a acumulação do capitalista (DECCA, 1982). Nesse ponto, Decca (1982) afirma que foram sendo criadas instituições para que esse sistema fosse mantido, assim como o controle da produção pelo capitalista.

Com o advento da manufatura e o sistema de fábrica, esse processo se torna ainda mais efetivo. Esse sistema tem como início quando os artesãos, trabalhadores detentores dos saberes de todo o processo produtivo, começam a depender da figura do negociante, no chamado “putting-out system” (DECCA, 1982). Nesse sistema o negociante, que viria a ser o capitalista, tem acesso ao mercado enquanto impede o acesso dos trabalhadores a esse contato.

No capitalismo, a sociedade se divide entre os que dispõem da propriedade privada dos meios de produção e os que precisam vender sua força de trabalho para sobreviver, recebendo um salário em troca. Segundo Marx (2017), o salário pago corresponde a apenas uma parte do tempo necessário para a produção das mercadorias enquanto a outra parte trabalhada não é remunerada, caracterizando uma relação de exploração (MARX, 2017). Por exemplo, se certa mercadoria necessita de 6h para ser produzida, o capitalista paga por 2 h, enquanto as outras 4 h de trabalho são tomadas pelo capitalista gratuitamente. Nesse exemplo, as 4 h de trabalho não pago representam a taxa de mais valor (MARX, 2017).

Ou seja, apesar dessa transação se dar de uma maneira legal, em que o trabalhador fornece a força de trabalho e o capitalista o dinheiro, na esfera da produção, analisando como se consome a força de trabalho, Frigotto (1984) ressalta que a troca de equivalentes que ocorre é uma troca de coisas desiguais. Assim, o trabalhador é constrangido a essa troca por não ter condições materiais para se

apropriar da natureza, transformando-a para garantir sua manutenção (FRIGOTTO, 1984).

Enguita (1989) mostra como a escola se tornou a principal instituição disciplinadora, servindo como um instrumento do modo de produção do capital, evidenciando o processo historicamente. O contexto apresentado pelo autor se dá na Europa, principalmente no momento em que se convencionou chamar de Primeira Revolução Industrial, e sua evidente importância para entender algumas relações de produção e como estas estão ligadas à educação formal.

Entre os camponeses a socialização para o trabalho era e, segundo Enguita (1989), continua sendo feita em família, as crianças acompanhavam os pais em suas tarefas cotidianas e o ambiente de trabalho era o lugar onde se aprendiam as destrezas e conhecimentos necessários para o mesmo. Os nobres enviavam seus filhos a outras famílias, a partir dos 7 anos, para aprenderem os bons modos da época, enquanto serviam como pajens e escudeiros (ENGUITA, 1989). Enguita (1989) enfatiza esse intercâmbio de famílias entre os artesãos, que recebiam aprendizes em casa e enviavam seus filhos a outros lares. O aprendiz tinha como obrigação servir o mestre em tarefas do ofício assim como em tarefas domésticas, em contrapartida o mestre era responsável por além de ensinar o ofício, garantir a alimentação, vestimentas, formação moral e religiosa e uma básica formação literária. A escola não era apreciada, e considerada essencial por esses grupos.

Havia ainda uma outra camada da população que estava crescendo, pessoas marginalizadas pelos processos dominantes, entre elas mendigos, pícaros, órfãos, que seriam os futuros proletários. Nesse contexto a grande preocupação de ordem pública era o que fazer com essas pessoas, por esse motivo criaram “workhouses” para os adultos e orfanatos para as crianças. As escolas já existiam, porém elas eram destinadas ao internamento da infância marginal, assim como os orfanatos, elas foram utilizadas como instituições para “educar” os órfãos e crianças pobres no geral (ENGUITA, 1989).

Saviani (2007) explica que a industrialização e o advento da maquinaria criaram a necessidade de formar pessoas para trabalhar com as máquinas em

atividades mais simples. Isso gerou uma cisão entre o conhecimento intelectual, agora incorporado à máquina, e o conhecimento técnico, necessário para manusear as máquinas. A escola é forçada a se vincular ao mundo da produção. A parcela mais pobre da população passa a ser educada para essas atividades simples e para a disciplina que o maquinário exigia, enquanto a burguesia recebe uma educação mais geral, de ciências e humanidades (SAVIANI, 2007).

Thompson (1998), discutindo a questão da disciplina no âmbito do trabalho, ressalta a escola como instituição que assegurava as formas de controle, ou seja, como uma ferramenta disciplinadora. As percepções e medições do tempo, assim como sua divisão, foram fortes aliadas nesse processo.

O autor ressalta que antes da disseminação do relógio, o tempo era medido conforme as tarefas eram realizadas. Ele conta que os trabalhadores tinham a rotina semanal bastante irregular, os cronogramas não eram muito precisos por fatores como dias mais curtos no inverno, necessidade de espera por matéria prima, dependia-se do tempo para secar certos itens, e outras atividades domésticas que eram desempenhadas pelos trabalhadores (THOMPSON, 1998). Com a necessidade de sincronizar o trabalho nas fábricas, segundo Thompson (1998), a internalização da disciplina ligada ao tempo do relógio foi essencial para o estabelecimento do capitalismo industrial.

Gramsci confere à escola, assim como a outras instituições, as funções de tanto conservar quanto minar as estruturas capitalistas. Para explicar a teoria de Gramsci, Freitag (1986) relembra o conceito de Estado do autor, que faz uma divisão entre a sociedade civil, que são organizações que usam ideologia para convencer os governados, ou seja, dominação na forma de hegemonia; e sociedade política que tem o poder repressivo, na qual a dominação é feita sob forma de coerção, da violência (FREITAG, 1986).

A teoria de Gramsci parte do pressuposto de que a sociedade civil é vista como um lugar de livre circulação de ideologias e por isso a luta política pode ser travada nesta instância, pois ela abre espaço para uma educação emancipatória onde uma pedagogia do oprimido pode assumir força política ao lado da educação.

Isso não poderia acontecer na sociedade política pois esta transforma o aparelho ideológico em aparelho repressivo (FREITAG, 1986).

A instância da sociedade política absorve a concepção de mundo da classe dominante, traduz para a linguagem adequada para ser legalmente sancionada, dando condições materiais para que seja implantada como política de educação, sendo refletida nos conteúdos curriculares. Sendo assim a legislação educacional já se apresenta como materialização da visão de mundo da classe dominante, e tem como objetivo fundamental a reprodução de suas condições econômicas e políticas de existência (FREITAG, 1986).

Para concretizar a visão da classe hegemônica, se faz necessário que a classe subalterna interiorize os valores e normas que vêm assegurar o esquema de dominação, o chamado senso comum. Assim os indivíduos das classes dominadas fazem suas opções de maneira aparentemente livre, e esse grau de liberdade na sociedade civil é a janela de oportunidade da classe subalterna de se libertar da dominação. Porém, se essa liberdade é usada para contrapor a ideologia dominante, inevitavelmente, abre-se um campo de disputa social: ou se cria uma nova situação hegemônica (uma contra-hegemonia), ou o Estado interfere, por meio de reformas políticas, entre elas a da educação formal, garantindo os interesses da classe dominante (FREITAG, 1986) – quando não o faz por meio do uso da violência legitimada pela classe dominante.

Moura, Lima Filho e Silva (2015) argumentam que o capitalismo, a fim de gerar a valorização do capital, demanda uma divisão entre trabalho manual e intelectual como estratégia de subordinação, em outros termos, trabalho alienado, que se reflete na educação. O sistema educacional tem um importante papel de separar esses dois tipos de trabalho, ou seja, separa o conhecimento técnico e o conhecimento científico, formando assim sujeitos unilaterais, com conhecimentos limitados.

Além disso, a própria academia divide o conhecimento em disciplinas, os conteúdos são estudados de forma isolada. Segundo Marília Gomes de Carvalho (1998), muitas vezes o aluno não consegue associar os conteúdos de forma a ter um

conhecimento mais completo. De acordo com Carvalho (1998), com as disciplinas sendo estudadas de forma independente, o conhecimento tecnológico se desenvolve separado das áreas humanísticas e essa fragmentação incentiva também uma visão determinista da ciência e da tecnologia.

Segundo ela, o determinismo tecnológico é a ideia de que a tecnologia seria o elemento que define os avanços e o progresso da sociedade em si, ou seja, se a sociedade tem capacidade de desenvolver tecnologia avançada terá, necessariamente, progresso. Entretanto, essa visão não considera outros aspectos da vida em sociedade, como o momento histórico, o sistema social no qual a tecnologia está inserida. A autora afirma que todo determinismo é reducionista, não permitindo uma perspectiva totalizante da sociedade, pois não consideram os fenômenos culturais, políticos, econômicos, educacionais, históricos e tecnológicos, por exemplo, como fatores interligados.

Nesse sentido, uma educação voltada aos interesses da classe trabalhadora precisa possibilitar que os trabalhadores se apropriem do conhecimento produzido historicamente e sistematizado. Para isso, essa educação deve ser organizada tendo a realidade vivida pelos trabalhadores nas relações de produção da existência como ponto de partida. Ou seja, uma educação que resgaste a unidade trabalho-educação, utilizando o trabalho como princípio educativo (FRIGOTTO, 1989).

Um conceito usado para definir uma educação que une escola e trabalho é politecnia, cunhado por Marx, que seria uma associação entre instrução intelectual e o trabalho produtivo (SAVIANI, 2007). Nosella (2007) explica que a proposta marxista para educação seria com o domínio da técnica a nível intelectual, com possibilidade de reestruturar tarefas a nível criativo, indo além de uma formação técnica, em que o trabalhador assume um perfil consciente, capaz de atuar criticamente em atividades de caráter criador. Essa proposta se pauta pela quebra da alienação, pois favorecendo um trabalho criativo, ele se torna uma atividade criadora para o homem que produz para si e não para as forças que o dominam.

Gramsci (1982), no livro “Os intelectuais e a organização da cultura” pensa uma educação que integra a técnica com ciência e tecnologia, a qual ele chama de unitária. Na faixa etária que conhecemos como sendo a ideal para o fundamental, o aluno aprenderia conceitos básicos das ciências naturais e ciências sociais, sendo que a relação com o trabalho seria indireta. Para o Ensino Médio, ou faixa etária ideal para o Ensino Médio, seria uma educação que alia o conhecimento científico, intelectual com o conhecimento técnico. Ou seja, para que os alunos tenham “domínio dos fundamentos das técnicas de produção e não apenas o adestramento nas técnicas” (SAVIANI, 2007). Nas palavras de Gramsci:

Unificar os vários tipos de organização cultural existentes: academias, institutos de cultura, círculos filológicos, etc., integrando o trabalho acadêmico tradicional que se expressa principalmente na sistematização do saber passado ou em buscar fixar uma média do pensamento nacional como guia da atividade intelectual— a atividades ligadas à vida coletiva, ao mundo da produção e do trabalho. (GRAMSCI, 1982, p.126)

Desta forma o educando aprenderia os conceitos científicos na prática. Outro fator bastante presente na ideia de Gramsci (1982) é o ensino público. O autor ressalta que o Estado deve oferecer as condições para que a educação unitária aconteça, desde os laboratórios até as refeições dos alunos. Isso posto, nos direcionamos em defesa de um ensino integrado, que tenha o trabalho como princípio educativo, voltado à formação integral do trabalhador, que supere essa divisão entre a prática e a teoria, entre o operar e o planejar.

No presente tópico discorreremos sobre o processo em que a unidade originária entre trabalho e educação foi sendo quebrada ao longo da história dos diferentes modos de produção, atingindo a separação entre proprietários dos meios de produção e trabalhadores, decorrendo daí a separação entre trabalho manual e intelectual na dominância do capitalismo, à qual corresponde também uma divisão educacional. Entretanto, é importante destacar que apesar da dominância global das relações sociais capitalistas, as diferentes nações apresentam especificidades em sua formação social, daí a necessidade de atentar para a forma como se deu historicamente essa relação especificamente na sociedade brasileira.

### 3.2 JUVENTUDE E JUVENTUDES

Para que possamos elaborar uma análise completa é fundamental esclarecer certos conceitos básicos que decidimos adotar. Para tal, traremos nesse momento uma breve elucidação de quem é esse sujeito do Ensino Médio. Considerando que a idade definida como apropriada para o Ensino Médio é a de 15 a 17 anos, podendo se estender, por repetências, ingresso tardio ou interrupções no percurso escolar, por exemplo, se faz necessário abordar a questão da(s) juventude(s).

A juventude foi definida pela Assembleia Geral da ONU, em 1985, como o grupo que se encontra entre as idades de 15 e 24 anos, admitindo uma flexibilidade, podendo incluir mais anos, tanto na idade mínima quanto na máxima (ABRAMOVAY, CASTRO, 2015).

Além disso, definir “jovem” somente pela idade não é suficiente, pois não abrange as particularidades presentes nesse conjunto. No caderno II de Formação de Professores do Ensino Médio do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, Carrano et al. (2013) evidencia-se que a juventude apresenta uma realidade complexa que envolve tanto elementos simbólicos e culturais quanto fatores econômicos.

Segundo a UNESCO (2004):

Existem, pelo menos, cinco elementos cruciais para a definição da condição juvenil em termos ideais-objetivo maior de políticas: i) a obtenção da condição adulta, como uma meta; ii) a emancipação e a autonomia, como trajetória; iii) a construção de uma identidade própria, como questão central, iv) as relações entre gerações, como um marco básico para atingir tais propósitos; e v) as relações entre jovens para modelar identidades, ou seja, a interação entre pares como processo de socialização.(UNESCO, 2004, p. 26)

Assim sendo, segundo a Unesco (2004), a condição juvenil tem um término, quando se atinge sua finalidade, que seria a obtenção da condição adulta, além de ter como um fator central a construção da identidade. No contexto brasileiro, com a instituição da Secretaria Nacional de Políticas de Juventude e do Conselho Nacional de Juventude, criados em 2005, são consideradas jovens pessoas da faixa etária

entre 15 a 29 anos, considerando o aumento do tempo da formação escolar e profissional e a dificuldade de inserção no mercado de trabalho e, conseqüentemente, maior permanência nas famílias de origem (ABRAMOVAY, CASTRO, 2015). Essa faixa etária pode ser subdividida entre jovem adolescente, entre 15 e 17 anos, jovem-jovem, entre 18 e 24 anos e jovem adulto, entre 25 e 29 anos (BRASIL, 2013).

A juventude só começou a ser assistida tardiamente no Brasil, pois até 1997 a juventude era relacionada com a adolescência, e a única forma de proteção que tinha era relacionada aos Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado em 1990, que apesar de ter sido um importante marco para a questão juvenil, só se aplicava a jovens que tinham até 18 anos incompletos (SILVA, ANDRADE, 2009). Então, quando a ONU estabeleceu, em 1985, o Ano Internacional da Juventude, que incentivou a inserção das pautas da juventude nas políticas públicas da América Latina, no Brasil as ações não geraram grande repercussão (SILVA, ANDRADE, 2009).

Apenas em 2013, é criado o Estatuto da Juventude, através da Lei n 12.852, estabelecendo os seguintes direitos à juventude: I) à cidadania, à participação social e política e à representação juvenil; II) à educação; III) à profissionalização, ao trabalho e à renda; IV) à diversidade e à igualdade; V) à saúde; VI) à cultura; VII) à comunicação e à liberdade de expressão; VIII) ao Desporto e ao Lazer; IX) ao território e à mobilidade; X) à sustentabilidade e ao meio ambiente ecologicamente equilibrado; XI) à segurança pública e ao acesso à justiça (BRASIL, 2013).

Entretanto, Carrano et al. (2013) ressalta o fato de que a juventude é, comumente, entendida como apenas uma fase intermediária da vida, o que desfavorece que os jovens sejam considerados sujeitos de direitos. Abramovay e Castro (2015) apontam como um desafio a ser superado que os jovens, frequentemente, são tratados como crianças, adolescentes ou adultos, não sendo considerados como atores com identidade própria.

Segundo Marques (1997), a juventude, como categoria social, emergiu na Europa, sendo identificada por movimentos de jovens delinquentes, que através da arte e música, por exemplo, contestavam a ordem vigente. Passou a ser observada

na América Latina na década de 1960, atrelada à crise do modelo econômico, por atingir especialmente os jovens da classe trabalhadora. No Brasil, ela passou a ser estudada entre as décadas de 1960 e 1970, com foco no comportamento político e na postura crítica, que era tida como certa. Porém identificava-se a juventude com jovens universitários da classe média, que não era a maior parte da juventude brasileira. Esta era relacionada apenas à marginalidade e ao desemprego (MARQUES, 1997).

Para esta parcela da juventude, sobretudo jovens pobres e negros, o encarceramento penal e punitivo era visto como a solução para a marginalidade,

Criou-se, nesse contexto, um amplo aparato legal com o propósito de vigiar, controlar e punir a parcela indesejada da população, a exemplo do Código de Menores de 1927, altamente repressor e destinado, quase exclusivamente, aos desvalidos da pátria. O referido Código esteve vigente até 1979, ocasião em que foi reformulado, dando espaço à perspectiva da Situação Irregular. Outro exemplo é o Serviço de Assistência ao Menor, de 1941, o qual destinava-se ao amparo dos menores abandonados e atuava na socialização dos infratores, seguindo uma política corretiva-repressiva. Esse aparato legislativo inaugurou a concepção de menor delinquente, a qual continha em si uma conotação pejorativa e estigmatizante cuja referência era feita, quase exclusivamente, a adolescentes e jovens negros. (BRASIL, 2018, p. 17)

Marques (1997) destaca a ideia de que o comportamento de contestação da ordem vigente é historicamente e socialmente determinado, pois deriva das condições materiais da existência. Esse comportamento advém do processo de estranhamento com os valores da sociedade, iniciado no âmbito familiar, é intensificado na escola e nos grupos de amigos, que evidencia as contradições do sistema econômico e sócio-cultural capitalista (MARQUES, 1997).

Na década de 1980, os “movimentos espetaculares” da juventude (MARQUES, 1997, p. 67) , em comparação com os movimentos juvenis da década de 1960, foram vistos como indicação de uma juventude marcada pelo individualismo e pela falta de interesse por questões sociais, identificados apenas como novos consumidores da indústria cultural.

Nesse momento, o consumo, incentivado pela indústria cultural, passa a ser utilizado pelos jovens como forma de afirmação da identidade (MARQUES, 1997).

Nesse sentido, Marques (1997) entende identidade como representações e de relações socialmente construídas. Nas palavras da autora,

Essas representações, evidentemente, são construídas de forma diferente segundo os diversos tipos de sociedade, segundo o lugar social que o indivíduo ocupa na sociedade, segundo os conjuntos de valores, de idéias e normas que pautam o código de leitura através do qual ele interpreta a sua visão de mundo. É a partir desses referenciais que o indivíduo organiza a sua percepção da realidade. [...] Se queremos pensar a identidade dos jovens frente aos outros com os quais eles se relacionam, se confrontam na família, na escola, no trabalho, no espaço da rua, temos que pensar qual é a rede de significados que a vida social constrói no plano simbólico da cultura e que é movida pela própria dinâmica da sociedade. Rede de significados frente à qual os jovens estão dizendo quem são eles, se aceitam ou não as identificações que lhes são atribuídas pelos adultos, se estabelecem campos de negociação com os outros atores, com os quais se confrontam, se transformam ou manipulam as representações que os outros fazem de si. (MARQUES, 1997, p. 67)

Assim, para Marques (1997), a necessidade dos jovens de se reconhecer e de serem reconhecidos nos grupos nos quais eles interagem através do consumo, contribui para a inserção precoce do jovem no mercado de trabalho e até mesmo “no mundo das drogas e da criminalidade” (MARQUES, 1997, p. 68).

Segundo Silva e Andrade (2009), até o final da década de 1990 e início da década de 2000, as visões dominantes sobre a juventude a relacionavam com a violência, comportamentos de risco e transgressões. Soma-se a isto o entendimento da juventude como uma fase marcada por tensões ligadas à personalidade e autoestima e de distanciamento da família (DAYRELL, 2003). Desse modo, promove-se uma tendência de considerar a condição juvenil como problemática, e as formulações iam em direção a estratégias para enfrentar os problemas da juventude (SILVA, ANDRADE, 2009).

Nesse sentido, as políticas públicas destinadas à juventude tinham tendência a se voltar para o controle dos jovens, ou então em uma perspectiva assistencialista (ABRAMOVAY, CASTRO, 2015). As representações da juventude oscilavam entre problema social, “ameaça à paz social” (ABRAMOVAY, CASTRO, 2015, p. 20), ou então como pessoas ainda não formadas, que necessitam de atenção e auxílio para se desenvolver.

Dayrell (2003) destaca que essa visão da juventude como transitoriedade se apresenta de forma negativa, pois vindo dessa forma, o jovem está em uma situação de ainda não ser o que deveria. Uma percepção que é bastante evidente na escola e, em consequência, negam-se as questões identitárias expostas por eles, não vendo o presente vivido dos mesmos como potencial de formação (DAYRELL, 2003).

Contraditoriamente, o termo juventude possui, simbolicamente, um valor positivo, no sentido de indicar um ideal a ser atingido. Ele carrega um valor simbólico ligado a beleza, a energia, uma estética desejada, assim, esses inúmeros atributos passam a ser comercializados em forma de mercadoria (ABRAMOVAY, CASTRO, 2015).

Outra imagem romântica da juventude é relacionada à liberdade, à manifestação de comportamentos exóticos e ao prazer, por exemplo, o que ajuda a estimular a ideia de juventude como época para experimentações, erros e irresponsabilidade (DAYRELL, 2003). Esta visão foi sendo consolidada desde a década de 1960, principalmente com o desenvolvimento da indústria cultural e de um mercado de consumo destinado especificamente à juventude. Desde então, diversos produtos e serviços (moda, música, revistas) têm os jovens como público alvo (DAYRELL, 2003). Além disso, Dayrell (2003) ainda destaca a tendência de reduzir a condição juvenil ao campo da cultura, ou seja, “como se ele (o jovem) só expressasse a sua condição juvenil nos finais de semana ou quando envolvido em atividades culturais” (DAYRELL, 2003, p. 41)

Se fôssemos nos basear nesses modelos para a análise dos jovens, poderíamos cair na armadilha de reproduzir uma imagem negativa dos mesmos, evidenciando características que eles deveriam ter e não tem, ou o contrário, para os encaixar em um modelo (DAYRELL, 2003).

Os jovens estão inseridos em contextos sócio-históricos e são transformados por eles, enquanto se transformam a si mesmos, além de poder transformar o seu entorno (DAYRELL, 2003). Assim, a juventude deve ser entendida como um “processo de crescimento totalizante”, e apesar de constituir um momento

determinado, não deve ser encarada como apenas uma preparação para a vida adulta (CARRANO et al., 2013).

Nesse sentido, Silva, Pelissari e Steimbac (2016) ressaltam que a categoria juventude precisa ser analisada “como uma construção histórica e social, permeada por todas as lutas e contradições que movem a sociedade”. Dessa forma compreender as juventudes é necessário para compreender o funcionamento e as mudanças da sociedade moderna (ABRAMOVAY, CASTRO, 2015).

Apesar do aspecto universal, gerado pelas transformações que ocorrem nessa faixa etária, iniciada na adolescência, existem diversas construções históricas e sociais que diferenciam os jovens entre si. Ademais, as diferentes formas de se vivenciar a juventude são construídas pelas diferentes condições sociais, diversidade cultural, diversidade de gênero e diferenças territoriais (CARRANO et al., 2013). Nesse caso o uso do termo juventudes, no plural, parece compreender melhor a categoria, que é socialmente construída, por ressaltar essa diversidade, ao mesmo tempo em que considera seus aspectos comuns (CARRANO et al., 2013; DAYRELL et al., 2011).

As juventudes não experimentam a condição juvenil da mesma forma, existem várias maneiras de ser e de se construir como jovem, e essa diversidade depende de condições materiais e sociais dos contextos em que vivem, assim como das formas de se expressar (ABRAMOVAY, CASTRO, 2015). Ou seja, condições concretas de classe, raça, gênero, contexto histórico, e esses estereótipos de juventudes têm relação direta com essas condições.

Neste caso, Carrano e Bresser (2017) ressaltam a importância de pesquisar as especificidades pessoais que fazem parte do cotidiano dos jovens a fim de “equilibrar o jogo de escalas que se faz entre o plano geral das estruturas sociais e o zoom sociológico que desce aos dramas individuais e singularidades biográficas” (CARRANO, BRESSER, 2017, p. 451).

Como exemplo, Carrano e Bresser (2017) trazem o filme de pesquisa “Jovens do Palácio - Cinco Caminhos” que apresenta cinco jovens com idades entre 20 e 28 anos, todos moradores do Morro do Palácio em Niterói (Rio de Janeiro), que relatam seus cotidianos durante seis semanas, além de mostrar imagens dos lugares

importante ou frequentados por eles. Neste filme de aproximadamente 57 minutos podemos conhecer um pouco de 5 realidades muito diversas, apesar de todos serem jovens, morarem em uma mesma localidade e terem participado de algum projeto do Museu de Arte Contemporânea de Niterói.

Segundo os autores as narrativas mostram diversas dimensões significativas. Um dos jovens, Jeferson, ressalta sua ancoragem territorial na comunidade e destaca seu trabalho como professor de reciclagem de papel. Já Maurício enfatiza a escola como um suporte para conseguir trabalhos menos penosos, além do seu refúgio na casa da avó, na cidade vizinha, que possibilita um afastamento dos riscos provocados pelo tráfico de drogas e incursões policiais. Isabela, que foca a narrativa na sua vida familiar e na religião evangélica. Trouxemos o exemplo desses 3 jovens e algumas dimensões apresentadas por eles e comentadas por Carrano e Bresser (2017), sem a intenção de detalhar, analisar ou resumir o filme como um todo, apenas para exemplificar as diversas maneiras de vivenciar a condição juvenil.

Entre os variados fatores e condições sociais em que a condição juvenil emerge, Silva, Pelissari e Steimbac (2016) destacam um fator fundamental referente às mudanças observadas na sociedade, provocadas pelas transformações no mundo do trabalho. A importância de analisar esse fator está no fato de que esse aspecto faz parte das preocupações dos jovens (SILVA, PELISSARI, STEIMBAC, 2016). E além disso, as dificuldades para se inserir no mercado de trabalho é um dos principais motivos do prolongamento na condição juvenil no Brasil, junto com uma maior permanência dos jovens no sistema escolar (ABRAMOVAY, CASTRO, 2015). Por levar mais tempo para se conseguir o primeiro emprego, entre outros fatores, a juventude se encontra em situação de vulnerabilidade, necessitando de maior proteção social (ABRAMOVAY, CASTRO, 2015).

O artigo 14, da seção III do Estatuto da Juventude prevê que "o jovem tem direito à profissionalização, ao trabalho e à renda, exercido em condições de liberdade, equidade e segurança, adequadamente remunerado e com proteção social" (BRASIL, 2013). O artigo 15 abarca as especificidades relacionadas ao grupo, que devem ser asseguradas ao jovem trabalhador, como por exemplo, a atuação estatal para prevenir quanto à exploração e precarização do trabalho

juvenil, assim como a criação e adoção de políticas públicas orientadas à promoção de estágios, aprendizagem e trabalho para os jovens (BRASIL, 2013).

Ademais, inclui a adoção de jornadas de trabalho em condições especiais, assim como a ofertas das modalidades de ensino em horários que possibilitem a conciliação entre a jornada de trabalho e a frequência escolar (BRASIL, 2013). Entretanto, a realidade da juventude brasileira apresenta alta taxa de desemprego e preocupante taxa de atraso ou abandono escolar.

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (IBGE, 2020), no ano de 2019, 11,5% dos jovens entre 15 a 17 anos de idade se encontravam estudando e trabalhando, 16,7% na faixa etária de 18 a 24 anos e 12,3% na faixa de 25 a 29 anos também estavam na condição de trabalhar e estudar concomitantemente.

Conforme o exposto, evidencia-se grande diversidade de condições objetivas e subjetivas, sociais e individuais, pelas quais as diferentes juventudes se inserem nos mundos do trabalho e da educação escolar, bem como das diferentes estratégias que se utilizam nas suas formas de interrelação com estes espaços.

### 3.3 O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

Neste tópico, pretendemos apresentar o Ensino Médio, suas disputas, as diversas reformas até a reforma mais atual, proposta pela Lei nº 13.415/2017, que teve base na Medida Provisória nº 746/2016. Para isso, trazemos uma breve introdução sobre a educação no Brasil, evidenciando a tradição dual e desigual, que perpassa toda a ideia de educação brasileira.

O histórico colonial do Brasil, com a economia baseada no latifúndio e na mão de obra escravizada e com a classe dominante importando bens culturais da Europa como forma de distinguir-se da população nativa, negra e mestiça, teve, e ainda tem, implicações sociais e econômicas altamente profundas (ROMANELLI, 1986). A sociedade da época era composta por poucos donos de terra e senhores de engenho, além de uma massa de agregados e escravos, onde apenas uma minoria tinha acesso aos estudos (ROMANELLI, 1986).

A educação era feita pelos padres da Companhia de Jesus e se destinava aos filhos homens dos senhores, exceto os primogênitos, os quais recebiam uma educação rudimentar e eram preparados para assumir os negócios dos pais (ROMANELLI, 1986). Segundo Romanelli (1986) a educação era focada na instrução, a formação de letrados eruditos, como na tradição medieval portuguesa, valorizando a escolástica, a autoridade e dogmas, além da aversão pela ciência, pelas atividades técnicas e artísticas e pelo pensamento crítico, materializando o espírito da Contra-Reforma. Segundo a autora, o ensino não apresentava utilidade prática visível para a produção, pois não seriam responsáveis pela administração da unidade de produção e não eram destinados a atividades manuais, pois estas eram consideradas como função das pessoas escravizadas. A elite era educada “com olhos voltados para fora, impregnado de uma cultura intelectual transplantada, alienada e alienante” (ROMANELLI, 1986, p. 35), sendo esta, a base da educação direcionada à aristocracia brasileira, que perdurou durante todo período colonial, atravessou o império, e continuou no período republicano.

Além disso, Romanelli (1986) ressalta que como o objetivo dos jesuítas era de recrutar fiéis, este era alcançado pela ação educativa, a catequese para a população indígena e filhos de colonos e a fundação de colégios para formar sacerdotes, onde era ministrado o ensino de ciências humanas, letras e ciências tecnológicas. Após a expulsão dos jesuítas do território português e seus domínios, a educação torna-se função do Estado, não modificando suas bases (ROMANELLI, 1986).

Com a ascensão da mineração nas colônias portuguesas no Brasil, a presença de uma camada intermediária passa a ser cada vez mais notada. Essa classe passa a procurar pela educação escolar como forma de ascensão social, ligando-se à camada dominante e dependendo dela para conseguir ocupações intelectuais, que eram consideradas mais dignas uma vez que o trabalho físico era tido como degradante por ser relacionado a função de escravos (ROMANELLI, 1986). Ressalte-se que por proibição da ordem colonial, não foi permitida a instalação de manufaturas no Brasil até o ano de 1808, quando da vinda da corte portuguesa. Dessa forma, o grosso dos trabalhos na então colônia era praticamente rudimentar e manual.

Com a presença de D. João VI são criados cursos superiores, ressaltando o curso de Direito, que com a independência, tinham finalidade de fornecer pessoas para ocupar cargos administrativos e políticos (ROMANELLI, 1986). Nesse momento o poder central passa a se ocupar dos cursos superiores, delegando às províncias a responsabilidade pelo ensino primário e pelo ensino secundário que, por falta de recursos, não consegue criar uma rede de ensino organizada (ROMANELLI, 1986). Assim, o ensino primário fica quase abandonado e o ensino secundário nas mãos da iniciativa privada, o que evidencia, desde essa época, o caráter elitista da etapa, pois só frequentava quem podia pagar (ROMANELLI, 1986). Assim, Romanelli (1986) ressalta o caráter tradicionalmente propedêutico, destinado à elite do segundo grau.

Krawczyk (2009), Lima Filho e Moura (2017), entre outros estudiosos da área, destacam que o Ensino Médio brasileiro tem, historicamente, uma dualidade, que fragmenta a etapa em duas modalidades uma de cunho terminal, voltada à capacitação profissional e outra de ensino propedêutico, direcionada a preparação para o Ensino Superior. Sobre este último, é importante ressaltar que a maior parte dos sujeitos do Ensino Médio, que estudam em escolas públicas, não recebem uma educação que realmente os prepara para a entrada no Ensino Superior (LIMA FILHO, MOURA, 2017).

Ademais, segundo Krawczyk (2009), o empresariado vem assumindo cada vez mais a responsabilidade pela formação da mão de obra qualificada com a colaboração do Estado. Na década de 1940 o debate entre formação geral e formação profissional foi introduzido a partir da parceria entre Estado e iniciativa privada para a fundação de escolas técnicas de Ensino Médio. Esse processo originou-se por volta da década de 1930, sob a ditadura de Getúlio Vargas, com o crescimento industrial no país, foi estabelecido um regime de colaboração entre indústria e Estado para a criação de sistemas de formação de mão de obra orientados às novas demandas do mercado (KRAWCZYK, 2009).

Na década de 1960, segundo a autora, esse debate foi influenciado por reformas feitas em países da Europa, baseadas na comprovação de que a seleção antes do ingresso no Ensino Médio favorecia as pessoas de origem social nas

classes altas. Essa época em questão seria marcada pela hegemonia da teoria do capital humano.

Apesar desses debates, que foram intensificados na década de 1980, Krawczyk (2009) destacou um boom das parcerias das unidades escolares com instituições privadas, com programas como o “Adote uma Escola” entre outros. Ao longo do texto, a autora reforça que a lógica de educação voltada para o mercado permanece.

Durante a ditadura, em 1971, foi estipulada, pela Lei nº 5.692, de 1971, a profissionalização compulsória no segundo grau. Ferreira (2017) chama atenção para o fato de que a decisão foi autoritária, sem nenhum tipo de consulta à sociedade, além de que a lei tinha finalidade de inibir a “corrida para o Ensino Superior”.

Segundo Ferreira (2017) a década de 1990 foi um momento de contra-reformas educativas, nas quais se apresentava a ideia de educação como requisito para empregabilidade, levando à melhor distribuição de renda. A autora destaca ainda que, em 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que identificou o Ensino Médio como última etapa da educação básica. A etapa tem finalidade de:

[...] consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental para prosseguimento dos estudos; de dar uma preparação básica para o trabalho e para a cidadania, com desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, aliando teoria e prática” (FERREIRA, 2017, p. 297).

A importância do Ensino Médio ser, legalmente, considerada parte da educação básica é que, a partir desse ponto, o governo tem obrigação de ofertar a etapa gratuitamente para toda a população (BRASIL, 1996).

Diante disso, Ferreira evidencia a articulação entre o Ensino Médio e a formação para o trabalho sugerida pelo texto da LDB. Esse modelo de ensino, visando a articulação entre teoria e prática, foi impedido pelo Decreto nº 2.208/1997, assinado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), que proibiu a oferta do Ensino Médio integrado à formação profissional, determinando o caráter

propedêutico do Ensino Médio por um lado, e o foco da educação profissional no mercado de trabalho por outro (FERREIRA, 2017).

Este decreto só foi revogado em 2004:

Quando teve início o governo Lula da Silva, as discussões em torno da educação e do trabalho tomaram força no sentido de uma mudança de orientação das políticas educacionais até então mantidas com base na dicotomia formação, qualificação e certificação para o trabalho. Nesse período, o Ministério da Educação (MEC) organizou dois grandes seminários específicos do ensino médio e da educação profissional (maio/2003), que envolveram a comunidade acadêmica, sistemas escolares público e privado e os sindicatos que, reunidos, tiveram como pauta central a reconstituição da oferta, pelo sistema público de ensino, de uma educação integrada. (FERREIRA, 2017, p. 298 - 299)

Assim, com o Decreto nº 5154/2004, que organizava a educação profissional no Brasil e foi transformado na Lei nº 11.741/2008, possibilitou-se, além da concomitância em instituições especializadas em educação profissional, o desenvolvimento da habilitação profissional dentro das escolas de Ensino Médio, permitindo a integração entre qualificação profissional e escolarização (FERREIRA, 2017).

A autora ressalta que a Lei nº 11.741/2008 instituiu três modalidades diferentes para a educação profissional técnica: subsequente, para quem já tivesse terminado o Ensino Médio ou articulada ao Ensino Médio, podendo ser integrada, realizada no mesmo estabelecimento de Ensino Médio com matrícula única, ou concomitante, realizada em outro estabelecimento, com matrícula distinta da do Ensino Médio.

Ferreira (2017) aponta que a promulgação dessa lei foi uma resposta à luta de muitos professores pela oferta integrada, com intuito de melhorar a qualidade da formação dos trabalhadores e a questão da qualidade de ensino. Ferreira (2017) traz a seguinte definição de ensino de qualidade:

[...] a concepção construída no ambiente da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2014), que, coletivamente, compreende a “educação de qualidade” como aquela que contribui com a formação dos estudantes nos aspectos humanos, sociais, culturais, filosóficos, científicos, históricos, antropológicos, afetivos, econômicos, ambientais e políticos, para o desempenho de seu papel de cidadão no mundo, tornando-se, assim, uma qualidade referenciada no social. Nesse sentido, o ensino de qualidade está

intimamente ligado à transformação da realidade na construção plena da cidadania e na garantia aos direitos humanos. (FERREIRA, 2017, p. 297)

Assim, Ferreira (2017) entende que uma educação de qualidade precisa garantir que a origem social do aluno não atue nem como um impedimento e nem como um privilégio na sua trajetória escolar. Segundo a autora, isso se daria com “o aprofundamento da complexidade do conhecimento científico e cultural” (FERREIRA, 2017, p. 297), uma educação que integre teoria e prática, conhecimento científico e trabalho.

Nesse sentido, a autora destaca o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), que tinha como base a perspectiva do trabalho como princípio educativo. O programa, segundo Ferreira (2017), pretendia

[...] superar a dicotomia ensino profissionalizante e ensino propedêutico a partir da diretriz de que o trabalho é um princípio educativo e deve mediar o processo pedagógico superando o limite do imediato e do utilitarismo do mercado. (FERREIRA, 2017, p. 301)

O ProEMI foi criado, em 2009, com o envio ao Conselho Nacional de Educação (CNE) do Parecer CNE/CP nº 11/2009, como uma experiência curricular (BRASIL, 2009). A partir da Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), homologada em 2012, o programa foi assumido como política de indução para uma reformulação curricular, segundo Monica Ribeiro da Silva (2016). A autora informa que o programa teve sua estreia em aproximadamente 355 escolas em 2010, e tinha “trabalho, ciência e cultura” como conceitos estruturantes e como base da formação humana além da organização pedagógico-curricular do Ensino Médio. Também tinha o reconhecimento dos sujeitos, principalmente os jovens, como fundamental na configuração do sentido da última etapa do ensino básico. Ou seja, tinha como base a ideia de uma educação mais integrada (SILVA, 2016).

Silva (2016) aponta que houve divergências entre o documento e o que foi implementado, devido a dificuldades na interpretação do documento pelos gestores das escolas que, segundo os próprios gestores, faltava explanação dos conceitos. Na maior parte dos casos, o sentido de “inovador”, que deveria estar relacionado

com a busca de maior integração entre disciplinas e áreas do conhecimento, era interpretado como projetos extracurriculares que envolvessem uma ou mais disciplinas, oficinas, visitas a museus, por exemplo (SILVA, 2018). Com isso, pode-se perceber que, além das dificuldades decorrentes de disputas políticas mais amplas, no nível do Estado, a implementação de projetos educativos transformadores esbarra na dimensão subjetiva dos professores, a qual, por sua vez, é resultado do seu próprio processo formativo como docente.

Entre as escolas que, segundo Silva (2018), mais se aproximaram das intenções do ProEMI, os professores e gestores realçaram o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, uma maior participação dos alunos e também a importância da compra de materiais para a assimilação prática, que foi possibilitada pelos recursos do programa. Em relação às experiências vivenciadas pelos sujeitos da escola, foi evidenciado pelos participantes da pesquisa:

[...] maior integração entre alunos, entre professores e entre alunos e professores; maior participação e curiosidade por parte dos estudantes; maior interesse dos alunos em aprender e participar das atividades escolares; maior interesse dos alunos pela pesquisa; fascinação dos jovens estudantes com o aprendizado do uso de tecnologias digitais; retorno à escola de alunos que haviam desistido; maior interesse pelos conteúdos trabalhados em sala de aula, o que gerou maior vínculo entre alunos e professores. (SILVA, 2018, p.105)

A partir desses dados a autora conclui que apesar de não ter atingido a abrangência esperada, as mudanças decorrentes do programa beneficiaram principalmente os estudantes, nas palavras da mesma:

Em vista dessas afirmações, concluímos que, ainda que o ProEMI tenha sido capaz de provocar mudanças relativamente tímidas no que diz respeito à pretendida reestruturação curricular do Ensino Médio, o estudante se constitui no grande beneficiário das mudanças dele derivadas, pois em todos os casos se afirma que houve uma alteração positiva na atitude dos jovens com relação à escola. (SILVA, 2018, p.105)

Ferreira (2017) descreve ainda, em seu texto, as tentativas feitas durante governos do PT (Partido dos Trabalhadores, no poder entre 2002 e 2016) de alcançar essa educação integrada. Entre essas tentativas, podemos citar o

Programa Ensino Médio Integrado e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), que tinham a articulação entre teoria e prática como princípio definidor. Ferreira (2017) ainda cita a legislação de 2012 que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), também baseadas no princípio educativo do trabalho articulado ao conhecimento científico.

Devemos entender que, apesar dos diálogos em relação à educação integrada terem tido espaço nesse período, ele é marcado por contradições. Segundo Ferreira (2017), não houve uma condução de projeto societário que garantisse “um caminho mais seguro para a construção de uma educação assentada nos verdadeiros princípios republicanos” (FERREIRA, 2017, p. 301). Nesse sentido, a autora destaca as várias parcerias público-privadas que fortaleceram a visão de educação como mercadoria, realizadas durante todo o período de governo do PT.

Além disso, para Ferreira (2017),

Na esteira do que podemos sublinhar como erros cometidos pelos governos do PT, vale ainda ressaltar o seu empenho político quando fortemente investiu recursos financeiros e técnicos na ampliação do sistema de avaliação em larga escala na educação básica, constituído pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a Prova Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM.) Essa política de avaliação pode ser compreendida como uma resposta à lógica gerencialista voltada para resultados. A criação do Índice da Educação Brasileira (IDEB) segue essa mesma lógica, pois pode ser caracterizado como uma tecnologia que gera mais distorções do que benefícios para a compreensão da qualidade da educação brasileira. Os efeitos dessas avaliações e índice, nesses dias atuais que contam com novos (e velhos) atores políticos, provocam maiores “estragos” e dão fôlego às contrarreformas.(FERREIRA, 2017, p.302)

Em 2016, após a destituição da então presidente Dilma Rousseff e posse de Michel Temer, foi publicada a Medida Provisória nº 746 (MP 746), que alterava a LDB em diversos aspectos. Foi aprovada após um curto período de tramitação, entre outubro de 2016 e fevereiro de 2017 e com algumas mudanças foi transformada no Projeto de Lei de Conversão nº 34/2016, aprovado na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, se tornando a Lei nº 13.415/2017 (SILVA, SCHEIBE, 2017).

Um ponto de bastante importância, ressaltado por Silva e Scheibe (2017), foi o da reforma, que modifica a vida de milhões de jovens, ter sido apresentada por

meio de uma medida provisória. A Medida Provisória é um instrumento legal do Poder Executivo que impossibilita a tramitação pelas vias normais da elaboração das leis, o que colocou sua legitimidade em questionamento, segundo as autoras. Além disso, o próprio Executivo, que teve origem em um processo de impeachment extremamente controverso, traz um peso de ilegitimidade (SILVA, SCHEIBE, 2017).

Nesse debate Eliza Bartolozzi Ferreira (2017) traz a percepção que as propostas da reforma, ou como ela chama, contrarreforma, trazem o mesmo princípio observado nas políticas educacionais ocorridas, por exemplo, na ditadura militar e nos anos 1990.

Inclusive houve resistência da parte dos próprios estudantes, as autoras inclusive apontam a importância de destacar as mais de 1200 ocupações de escolas, universidades e institutos federais no ano de 2016.

No que se refere às mudanças previstas pela Lei nº 13.415/2017, Silva e Scheibe (2017) informam que ela altera a LDB em diversos níveis, começando por permitir parcerias com o setor privado, em que parte da formação dos estudantes de escolas públicas seja feita por instituições privadas de educação, através da regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) que financiaria essas parcerias. Essa mudança permite que o setor privado determine o conhecimento passado à classe trabalhadora, voltando-se apenas às demandas do setor produtivo, restringindo o acesso ao conhecimento de forma integrada, constituindo uma ameaça ao ensino básico de qualidade (SILVA, SCHEIBE, 2017).

Entre essas parcerias faz-se possível também a oferta de parte do Ensino Médio à distância em instituições privadas. Silva e Scheibe descrevem esse fator como uma mercantilização da educação, pois além de definir as finalidades e orientações dos processos formativos, ocorreria o financiamento público para a oferta privada da educação, configurando assim “a hegemonia de uma perspectiva pragmática e mercantilizada do ensino médio público” (SILVA, SCHEIBE, 2017).

Outra mudança explanada pelas autoras e que foi bastante ressaltada na mídia, é da divisão do currículo em 5 itinerários formativos, sendo eles: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e

Profissional. Com essa configuração, cada estudante cursa apenas um deles, negando assim o direito à formação básica comum, o que pode resultar em um alargamento das desigualdades educacionais (SILVA, SCHEIBE, 2017). As autoras ainda desmistificam a ideia propagada pela mídia de que cada estudante escolheria seu itinerário, visto que os itinerários serão distribuídos de acordo com os sistemas estaduais de educação, tendo assim a possibilidade de que regiões maiores ou menores contem com apenas com um tipo de itinerário. Isso significa que o aluno não consegue necessariamente escolher qual itinerário cursar, e sim frequentar o que for oferecido pelas escolas mais próximas.

Quanto às disciplinas obrigatórias, que no caso, seriam cursadas por todos os alunos, compondo a formação básica comum, houve uma redução tanto no tempo quanto no conteúdo, como ressaltam Ferretti e Krawczyk (2017). No tempo pela definição de um máximo de 1800 horas nos três anos e sem uma definição do número mínimo de horas, e no conteúdo, definindo como obrigatórias apenas as disciplinas de português, matemática e inglês, sendo o restante, chamados componentes curriculares e estudos obrigatórios, sem uma definição explícita (FERRETTI, KRAWCZYK, 2017). Segundo eles:

A reforma curricular, concebida na Lei n. 13.415 de 16/02/2017, é uma nova forma de distribuição do conhecimento socialmente produzido, colocando o ensino médio a serviço da produção de sujeitos técnica e subjetivamente preparados do ponto de vista instrumental, tendo em vista os interesses do capital. Daí a pouca atenção voltada à formação de sentido amplo e crítico, ou sua secundarização, assim como a exclusão, como obrigatórias, de disciplinas como Filosofia e Sociologia. (FERRETTI, KRAWCZYK, 2017, p.37)

Silva e Scheibe (2017) incluem como aspecto controverso da Lei nº 13.415/2017 a permissão para docência a pessoas que não possuem formação apropriada, através do reconhecimento do notório saber. Apesar dessa concessão se limitar ao itinerário da formação técnica, as autoras afirmam que ela compromete a qualidade dessa formação, pois garante a precarização da docência.

Nas palavras de Silva e Scheibe:

O incentivo à ampliação da jornada escolar para sete horas diárias se faz nesse instrumento do Executivo, sem que sejam efetivamente assegurados

recursos financeiros de forma permanente. A profissionalização como uma das opções formativas implica uma forma indiscriminada e igualmente precária de formação técnico-profissional, acentuada pela privatização por meio de parcerias com o setor privado. A retirada da obrigatoriedade de disciplinas como Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física, garantidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais ou em leis específicas configura mais uma forma de sonegação do direito ao conhecimento. (SILVA, SCHEIBE, 2017, p. 27)

Podemos concluir através do diálogo feito com os autores aqui citados que a reforma do Ensino Médio, proposta da MP 746 e na Lei trazem de volta a visão de educação dirigida a atender as exigências do mercado de trabalho. As medidas não consideram uma educação de qualidade para o trabalhador, visando apenas suprir o mercado de mão de obra.

Nesse debate também é importante entender como o Ensino Médio é ofertado, suas modalidades e especificidades. Lima Filho e Moura (2017) elaboram uma apresentação da oferta do Ensino Médio, mostrando sua diversidade e a constatação de que não é universal e nem igualitário. A Tabela 1 é uma atualização, com dados do Censo Escolar 2019 (2020), da tabela das matrículas do Ensino Médio de 2013, confeccionada pelos autores para ilustrar a diversificação da oferta da etapa.

Tabela 1: Número de matrículas do Ensino Médio por modalidade e por dependência administrativa em 2019

Dependência Administrativa	ENSINO MÉDIO REGULAR			EJA		Total EM
	Propedêutico	Normal/ Magistério	Ensino Médio Integrado	Propedêutico	Integrado EJA	
<b>Brasil</b>	6.842.713	64.222	558.956	1.336.085	36.750	8.838.726
<b>Federal</b>	10.378	237	205.498	13.627	9.846	239.586
<b>Estadual</b>	5.880.912	58.748	327.160	1.164.906	25.668	7.457.394
<b>Municipal</b>	29.552	2.493	8.520	28.696	17	69.278
<b>Privado</b>	913.871	2.744	17.778	128.856	1.219	1.064.468

Fonte: Autoria própria, adaptado do Censo Escolar 2019 (2020)

Observando a Tabela 1, podemos notar que a rede pública é responsável pela maior parte das matrículas, com destaque para a rede estadual que sozinha atende 84,4% das matrículas em 2019.

A modalidade que possui o maior número de matrículas é o Ensino Médio regular propedêutico, que já traz questões no próprio nome (LIMA FILHO, MOURA, 2017). A palavra “regular”, segundo Lima Filho e Moura (2017), já demonstra o

preconceito tanto em relação à modalidade EJA quanto aos sujeitos que farão uso da mesma. Os autores mencionam também que o ensino “propedêutico” não é concretizado para a maior parte dos estudantes, principalmente estudantes da classe trabalhadora, que frequentam escolas da rede estadual e da rede municipal, não se preparam efetivamente para o ingresso no Ensino Superior (LIMA FILHO, MOURA, 2017).

Além disso, o EM regular propedêutico ainda apresenta outras diferenciações nas formas de gestão e arranjos curriculares. Alguns programas desenvolvidos em escolas públicas interferem diretamente no currículo, como por exemplo, o Mais Educação, que visa aumentar a jornada escolar para instituir o Ensino Médio em tempo integral.

Observando a Tabela 1, podemos notar que a rede pública é responsável pela maior parte das matrículas, com destaque para a rede estadual que sozinha atende 84,4% das matrículas em 2019.

A modalidade que possui o maior número de matrículas é o Ensino Médio regular propedêutico, que já traz questões no próprio nome (LIMA FILHO, MOURA, 2017). A palavra “regular”, segundo Lima Filho e Moura (2017), já demonstra o preconceito tanto em relação a modalidade EJA quanto aos sujeitos que farão uso da mesma. Os autores mencionam também que o ensino “propedêutico” não é concretizado para a maior parte dos estudantes, principalmente estudantes da classe trabalhadora popular, que frequentam escolas da rede estadual e da rede municipal, não preparam efetivamente para o ingresso no Ensino Superior (LIMA FILHO, MOURA, 2017).

Observando a Tabela 1, podemos notar que a rede pública é responsável pela maior parte das matrículas, com destaque para a rede estadual que sozinha atende 84,4% das matrículas em 2019.

A modalidade que possui o maior número de matrículas é o Ensino Médio regular propedêutico, que já traz questões no próprio nome (LIMA FILHO, MOURA, 2017). A palavra “regular”, segundo Lima Filho e Moura (2017), já demonstra o preconceito tanto em relação à modalidade EJA, quanto aos sujeitos que farão uso da mesma. Os autores mencionam também que o ensino “propedêutico” não é

concretizado para a maior parte dos estudantes, principalmente estudantes da classe trabalhadora popular, que frequentam escolas da rede estadual e da rede municipal, não preparam efetivamente para o ingresso no Ensino Superior (LIMA FILHO, MOURA, 2017).

Além disso, o EM regular propedêutico ainda apresenta outras diferenciações nas formas de gestão e arranjos curriculares. Alguns programas desenvolvidos em escolas públicas interferem diretamente no currículo, como por exemplo, o Mais Educação, que visa aumentar a jornada escolar para instituir o Ensino Médio em tempo integral.

O ensino pretensamente propedêutico, assim como a proposta do Ensino Médio em tempo integral, não responde à problemática vivida pelos jovens, como destacam Lima Filho e Moura (2017):

Segundo esse pensamento, a extrema desigualdade socioeconômica da sociedade brasileira exige que muitos adolescentes comecem a trabalhar precocemente. Nessa direção, os dados da PNAD 2008 evidenciam que 45,2% dos sujeitos entre 16 e 17 anos de idade estão na condição de trabalhador, empregados ou não. Esses adolescentes e jovens trabalham, em geral, em atividades periféricas, em subempregos, por uma imposição econômica, pois pertencem a famílias pobres, e o pouco que auferem com o trabalho contribui para o rendimento familiar de maneira significativa (MOURA, 2013). Percebe-se, pois, que o Ensino Médio atual, cujo caráter predominante é pretensamente propedêutico, não contribui para a inserção qualificada desses sujeitos no mundo do trabalho, e tampouco os prepara para a continuidade de estudos. (LIMA FILHO, MOURA, 2017, p. 14)

Em relação ao Ensino Médio Integrado, a Tabela 1 mostra que, como já observado por Lima Filho e Moura (2017), a matrícula é menor do que nas outras modalidades, o que mostra a baixa priorização dessa modalidade pelo estado brasileiro. O Ensino Médio integrado tem como premissa, a articulação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional de nível técnico, de forma que a formação básica pode ter o trabalho como princípio educativo. Segundo Ramos (2017),

Compreendendo que a vida humana é constituída por múltiplos processos sociais de produção material e simbólica, esses podem ser a referência do currículo. no caso da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, os próprios processos produtivos, relativos às profissões, para as quais os estudantes são formados, podem ser essa referência. Por mais que esses sejam particularidades produtivas, que implicam em dimensões científicas e em técnicas específicas, eles guardam determinações da totalidade social

que são de ordem econômica, política, histórica, cultural, ambiental dentre outras. (RAMOS, 2017, p. 35)

Ramos (2017) destaca que a proposta teve tendência de ser efetivada nas Instituições da Rede Federal, pois as condições materiais como infraestrutura (laboratórios, espaços para atividades físicas, bibliotecas, etc) e quadro docente (remuneração, formação, por exemplo) são extremamente desiguais, sendo que a rede federal apresenta melhores condições. Dessa forma, a modalidade não funciona de forma igualitária a depender da dependência administrativa e ao público que é destinada. (LIMA FILHO, MOURA, 2017).

Ademais, ao contrário da rede estadual que é constitucionalmente responsável por aceitar todos a fim de expandir a oferta, o ingresso na rede federal acontece por meio de processos seletivos baseados na meritocracia e conseqüentemente os perfis socioeconômicos dos estudantes desta é diferente do da rede estadual e, mesmo com as políticas de cotas, muitos dos estudantes da rede federal frequentaram escolas privadas previamente (LIMA FILHO, MOURA, 2017).

Em relação ao EJA o integrado federal não existia até 2005, e só começou a ser ofertado em 2006 com o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) (LIMA FILHO, MOURA, 2017). Lima Filho e Moura (2017) destacam que os projetos pedagógicos não foram fundamentados em pesquisa específicas para este público, reproduzindo o que era pensado para os adolescentes, mas com carga horária reduzida na formação geral, e mesma carga dos adolescentes na educação profissional, conferindo a instrumentalização do currículo.

Segundo os autores, a formação geral do EJA integrado estadual acontece o oposto. Isso dado que a rede estadual já vem trabalhando com EJA historicamente, levando muitos profissionais da rede a procurar especializações na educação para esse público, minimizando o problema da falta de profissionais formados especificamente para EJA, enquanto na educação profissional a rede estadual tem poucos docentes, tanto para adolescentes, quanto para EJA (LIMA FILHO, MOURA, 2017).

Lima Filho e Moura (2017) apontam que o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) também influencia a experiência do Ensino Médio, não em relação ao currículo, mas em relação à jornada de estudo. Durante um período, o estudante que participa do programa deve frequentar uma instituição escolar realizando as disciplinas gerais do ensino médio, e no contraturno, precisa se deslocar para outro estabelecimento escolar onde recebe a formação técnica profissional (LIMA FILHO, MOURA, 2017). Deste modo, o estudante precisa utilizar dois turnos para os estudos, impossibilitando o acesso aos estudantes que têm a necessidade de trabalhar enquanto estuda (LIMA FILHO, MOURA, 2017).

Oliveira (2017) ressalta que, com as altas taxas de desemprego da juventude, a resposta encontrada foi implementar políticas públicas direcionadas para a qualificação profissional. O PRONATEC, criado no governo Dilma, assim como o PNQ no governo Lula e o Planform do governo FHC, segue essa lógica. O autor ainda ressalta que os sujeitos desses programas “apresentam um perfil que determina a pouca possibilidade de projetarem uma inserção profissional que não seja em ocupações precarizadas” (OLIVEIRA, 2017, p. 4).

Nesse sentido, Oliveira (2017) evidencia que o acesso ao conhecimento é desigual e apresenta vínculos diretos com as relações de poder da sociedade capitalista. Essa diferenciação se apresenta tanto pelo acesso à escola que acontece de forma desigual como pela diferença da qualidade das escolas (OLIVEIRA, 2017). Assim, existe uma necessidade de analisar as especificidades dos jovens e sua relação com a escola, principalmente com o Ensino Médio, para compreender as possíveis “contribuições da escola para os jovens enfrentarem as dificuldades de inserção no mercado de trabalho” (OLIVEIRA, 2017, p. 6).

## 4 JUVENTUDE E ENSINO MÉDIO

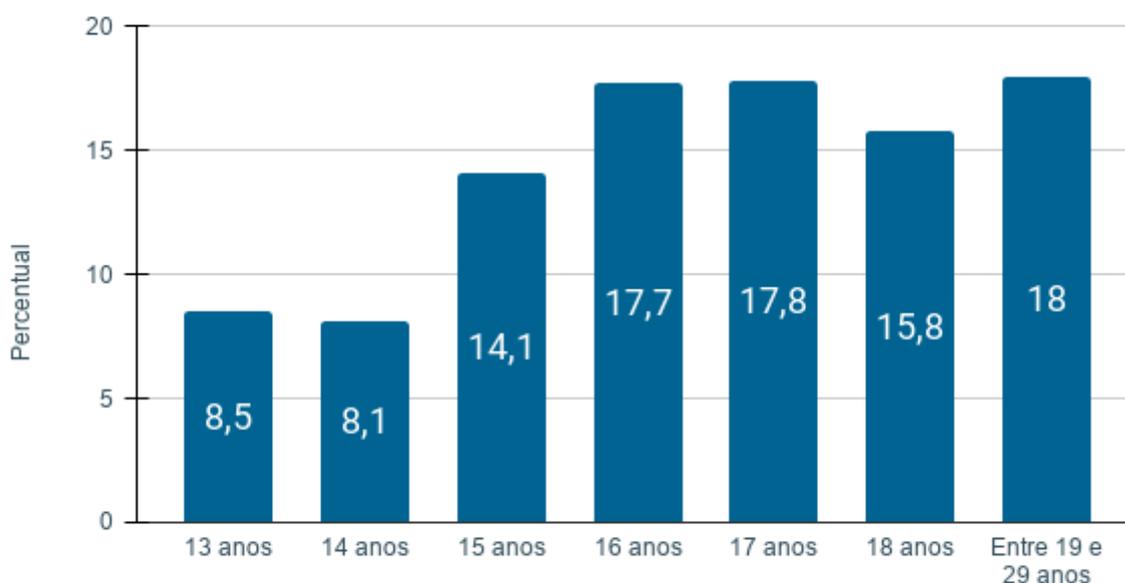
Neste capítulo, exploramos a relação da juventude e das juventudes com a escola, e especialmente com o Ensino Médio. Analisando a juventude e sua relação com o Ensino Médio, Oliveira (2017) aponta que, apesar de existirem muitas discussões em torno da dualidade da etapa, os avanços para tornar o Ensino Médio um estágio de escolarização e vivências escolares focado no grupo a quem ele se destina, ou seja, a juventude, ainda são insuficientes. Para o autor, isso ocorre pela juventude ser vista como uma fase de transição e a escola seguindo uma lógica de produtivismo, com intenção de formar um sujeito econômico, os jovens são percebidos apenas como sujeitos econômicos em potencial, ou apenas com uma perspectiva de controle dos mesmos, negligenciando o presente dos jovens.

Paralelamente, Silva, Pelissari e Steimbac (2016) observaram dois movimentos nos estudos sobre o Ensino Médio, o primeiro diz respeito à alta taxa de abandono escolar e o segundo se refere ao que se chamou de “esvaziamento do Ensino Médio”.

Em relação ao abandono escolar, um problema que persiste, segundo o IBGE (2020), em 2019 houve um aumento em relação a 2018, no número de pessoas com 25 anos ou mais que completaram o Ensino Médio. Apesar disso, ainda existe 51,2% de pessoas desta faixa etária que não terminaram a última etapa da educação básica. A questão atinge também pessoas mais novas. No mesmo ano, 20,2% da faixa etária de 18 a 29 anos não concluiu algum nível da educação básica, sendo que 71,7% destes se identificaram como pretos ou pardos.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2019 (IBGE, 2020) evidencia que, para pessoas da faixa etária de 14 a 29 anos, o momento da passagem no Ensino Fundamental para o Ensino Médio é bastante significativo em relação ao abandono escolar, como mostra o Gráfico 01.

Gráfico 01: Percentual de jovens que não concluíram a educação básica pela idade que deixaram de frequentar a escola pela última vez em 2019.



Fonte: Autoria própria, adaptado de IBGE, 2020.

Como podemos observar no Gráfico 01, aos 15 anos, idade considerada adequada para o ingresso no Ensino Médio, o número de jovens que abandonaram a escola quase dobra em relação aos que abandonaram com idades menores, de 8,1% aos 14 anos, para 14,1% aos 15. Essa porcentagem aumenta dos 16 anos para cima, atingindo 18% nas idades entre 19 e 29 anos. Podemos entender com isso que o abandono escolar cresce muito na passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio e continua aumentando durante a última etapa da educação básica.

Em vista disso, Stoski e Gelbcke (2016) entendem que é necessária uma reestruturação da escola para amenizar essa situação. Segundo as autoras, a maioria dos jovens que estão no ensino médio tem origem nas classes trabalhadoras, e o seu acesso a essa etapa da educação, que antes era destinado apenas às elites, gerou um conjunto bastante heterogêneo de estudantes. Com isso, a exclusão que ocorria fora da escola passou a ser mais explícita dentro dela (LEÃO, DAYRELL, REIS, 2011).

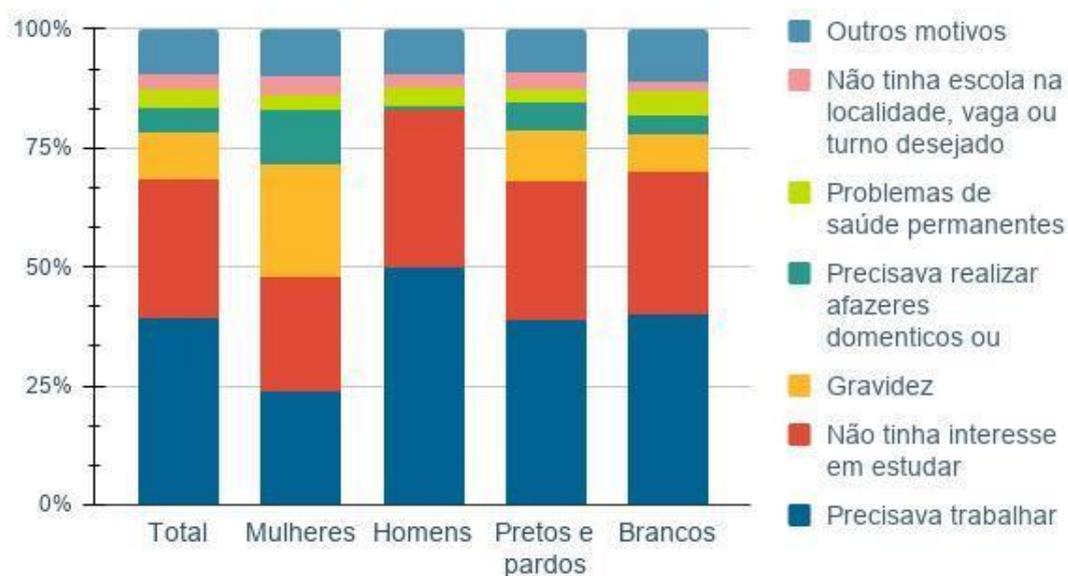
Para Stoski e Gelbcke (2016), é importante identificar quem são esses jovens e quais fatores fazem os alunos e as alunas gostarem da escola, assim como a identificação dos fatores negativos, e suas necessidades, pois são elementos que

podem trazer orientações em relação a como modificar as estruturas escolares para atender esses estudantes. Para elas,

Identificar o aluno como jovem sugere o reconhecimento de que este, ao entrar na escola, traz consigo uma diversidade sociocultural com suas demandas e necessidades específicas, mas também na origem social e cultural, no gênero, no pertencimento étnico-racial e nas experiências vividas, dentre outras variáveis, que interferem direta ou indiretamente nos modos como tais juventudes vão lidar com a sua escolarização e construir sua trajetória escolar. (STOKI, GELBCKE, 2016, p 36)

Nesse sentido, existem diferentes motivos que levam os jovens a abandonar a escola. Segundo a PNAD (IBGE, 2020), em 2019, a principal causa é a necessidade de trabalhar, seguida pela falta de interesse pela escola, como ilustrado no Gráfico 2.

Gráfico 2: Abandono escolar de jovens de 15 a 29 anos por motivo do abandono no Brasil em 2019.



Fonte: Autoria própria, adaptado de IBGE, 2020.

No caso das mulheres, 24,1% não tinham interesse pela escola, sendo esse o principal motivo do abandono escolar entre elas. As taxas de mulheres que pararam de frequentar a escola pela necessidade de trabalhar e por gravidez atingiu 23,8 % cada um, indicando a necessidade da criação de políticas públicas para essa especificidade também. Além disso, realizar afazeres domésticos ou cuidar de crianças, idosos ou pessoas com deficiência chegou a 11,5% das mulheres,

enquanto para os homens esse motivo teve uma porcentagem muito pequena, de 0,7% (IBGE, 2020).

O IBGE (2020) também apresenta esses dados por grandes regiões e revelou que, em 2019, a região Sul foi a que apresentou a maior porcentagem de pessoas que abandonaram os estudos para trabalhar com 48,3% e a região Nordeste apresentou a menor porcentagem para essa razão de abandono com 34,1% (IBGE, 2020).

Além dos jovens que abandonam a escola, os jovens que ainda frequentam também têm suas trajetórias marcadas por diferentes aspectos externos à escola, que interferem tanto em relação ao abandono quanto ao atraso escolar, por exemplo. Na Tabela 2, percebemos que o abandono somado ao atraso escolar atingiram, em 2019, 28,6% dos jovens de 15 a 17 anos, um valor alto, considerando que nessa idade a educação é obrigatória desde 2013 (BRASIL, 2013). Para a população entre 18 e 24 anos a Tabela 2 aponta 63,5% de abandono e 11% de atraso.

Tabela 2: Taxa de adequação idade-etapa para jovens entre 15 a 24 anos de idade em 2019.

Grandes Regiões e características selecionadas	Taxa de adequação idade-etapa para pessoas entre 15 e 24 anos de idade					
	15 a 17 anos de idade (ensino médio)			18 a 24 anos de idade (ensino superior)		
	Não frequenta escola e não tem a etapa completa	Frequenta escola em etapa anterior à adequada	Frequenta escola na etapa adequada ou já concluiu a etapa	Não frequenta escola e não tem a etapa completa	Frequenta escola em etapa anterior à adequada	Frequenta escola na etapa adequada ou já concluiu a etapa
<b>Brasil</b>	<b>6,6</b>	<b>22,0</b>	<b>71,4</b>	<b>63,5</b>	<b>11,0</b>	<b>25,5</b>
Norte	8,8	29,0	62,2	63,7	15,2	21,0
Nordeste	8,1	28,6	63,3	65,5	15,0	19,5
Sudeste	5,0	15,5	79,5	63,8	8,0	28,1
Sul	5,7	21,4	72,9	60,6	8,8	30,6
Centro-Oeste	6,8	18,9	74,3	59,3	9,6	31,1
<b>Situação do domicílio</b>						
Urbana	5,9	20,4	73,7	61,3	10,5	28,1
Rural	10,2	29,6	60,2	76,9	13,9	9,2
<b>Sexo</b>						
Homem	7,1	26,2	66,7	66,3	12,3	21,5
Mulher	6,1	17,5	76,4	60,7	9,7	29,7
<b>Cor ou raça (1)</b>						
Branca	4,3	16,1	79,6	56,1	8,2	35,7
Preta ou parda	8,0	25,4	66,7	68,3	12,7	18,9
<b>Classes de percentual de pessoas em ordem crescente de rendimento domiciliar per capita</b>						
Até 20%	10,1	32,4	57,5	74,8	17,6	7,6
Mais de 20% até 40%	7,4	23,1	69,6	72,6	13,9	13,5
Mais de 40% até 60%	5,5	16,5	78,0	67,4	9,5	23,1
Mais de 60% até 80%	2,1	12,3	85,6	57,3	6,4	36,3
Mais de 80%	1,5	8,5	90,0	34,2	4,4	61,5

Fonte: IBGE (2020)

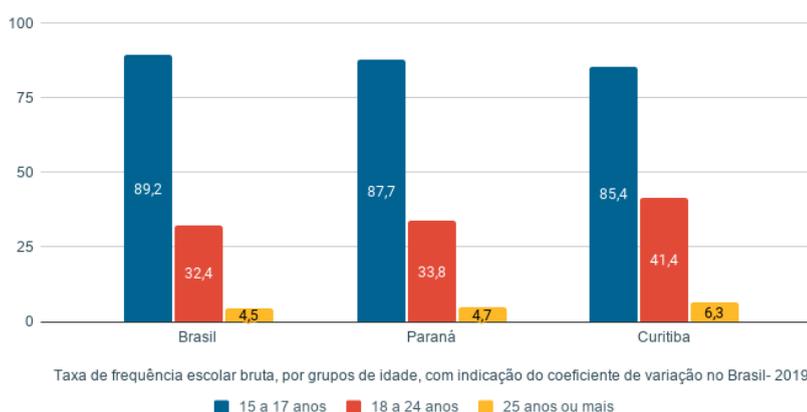
A Tabela 2 apresenta outras informações pertinentes para apresentar a situação das juventudes brasileiras, por exemplo, a taxa de abandono dos jovens de 15 a 17 anos que vivem na área rural é quase o dobro dos jovens da mesma idade que vivem em área urbana. Já em relação a frequentar o Ensino Superior ou já ter concluído entre 18 a 24 anos temos 28,1% da área urbana e 9,2% da área rural.

Além disso, observamos uma diminuição nas porcentagens de abandono e atraso, assim como o aumento na frequência escolar na etapa adequada, conforme o rendimento domiciliar per capita mais alto, ou seja, quanto maior o rendimento, menor o atraso e abandono e maior frequência na etapa adequada (TABELA 2). Isso ilustra o que Stoski e Gelbcke (2016) apresentaram, que apesar do ensino médio fazer parte da educação básica, o acesso e a permanência são determinados pelas origens sociais, gênero, raça ou etnia, por exemplo.

Assim, é significativo que para a faixa etária de 15 a 17 anos, que deveria estar na escola, obrigatoriamente, a frequência escolar bruta, ou seja, frequentam a escola tanto na etapa adequada à idade, quanto em etapa anterior a adequada a idade, foi de 89,2%, não atingindo a universalização (GRÁFICO 3).

Comparando a frequência bruta de acordo com a faixa etária no Brasil, no Paraná e em Curitiba, nota-se algumas diferenças, como mostra Gráfico 3:

Gráfico 3: Taxa de frequência escolar bruta, por grupos de idade em 2019.



Fonte: Autoria própria, adaptado de IBGE, 2020.

A taxa de frequência de pessoas entre 25 ou mais anos é um pouco maior em Curitiba do que no Paraná, este último apresenta pouca variação em relação à taxa

nacional (GRÁFICO 3). O mesmo ocorre para a faixa etária de 18 a 24 anos. No intervalo de idade de 15 a 17 anos podemos observar a diminuição da frequência em Curitiba em relação ao Paraná e este em relação a taxa brasileira.

Os números, gráficos e tabelas apresentados mostram que existe um desafio em relação a frequência e permanência dos jovens no Ensino Médio. Ressalta-se, assim, a importância de considerar as singularidades dos jovens alunos e alunas, além de suas necessidades e demandas. A compreensão da visão que os estudantes têm em relação a escola foi ressaltado por alguns autores, como Stoski e Gelbcke (2016) e Leão, Dayrell e Reis (2011), pois a identificação dos fatores que motivam a permanência dos alunos e alunas na escola podem orientar a formulação de estratégias pedagógicas para amenizar as dificuldades.

Nessa perspectiva, Leão, Dayrell e Reis (2011) destacam problemas de infraestrutura como obstáculo para a frequência e permanência no Ensino Médio. Os autores evidenciam a carência de laboratórios e bibliotecas, e inclusive, de condições básicas de higiene e conforto em algumas escolas. Além disso, existe uma diversidade de situações entre as escolas e até mesmo entre turnos, que mostra a desvalorização do ensino noturno.

O principal público da escola noturna abarca os estudantes que trabalham em período integral e, segundo Oliveira (2017),

Embora tida como referência fundamental para uma possível inserção no mercado de trabalho, a escolarização de ensino médio tem sido para muitos jovens realizada em condições extremamente adversas: basta pensarmos que cerca de 44% dos jovens cursistas do ensino médio em escolas públicas estão matriculados no ensino noturno. Logo, para estes indivíduos, a escola não se estabelece como um passaporte para uma inserção no mercado de trabalho. O trabalho já existe e ele é posto em primeiro plano em relação à escolarização. (OLIVEIRA, 2017, p.8)

Assim, segundo Oliveira (2017), para esses jovens, a imersão no mercado de trabalho não é um desejo para ser concretizado ao término da educação básica, trabalhar e ter algum rendimento, é condição de sobrevivência. Ou seja, frequentar e concluir o Ensino Médio não serve como uma porta de entrada para o mercado de trabalho para esses estudantes e sim para aumentar as chances de conseguir um emprego melhor, “sair da precarização funcional que estão vivendo” (OLIVEIRA,

2017, p.8). Contudo, Oliveira (2017) atenta para o fato de que a escola não garante a qualidade do emprego, mas entrar precocemente no mercado de trabalho determina o tempo, o tipo e a qualidade do estudo da juventude, o que reflete diretamente no desejo de um trabalho melhor. O autor ainda mostra que:

Embora seja discurso corrente que o desejado pelos jovens é a entrada imediata no mercado de trabalho, pensamento que inclusive baliza a reforma do ensino médio recentemente implementada, é importante destacar o fato de muitos jovens conceberem a entrada precoce no mercado de trabalho como um obstáculo à conquista de um trabalho de melhor qualidade. Para eles, estudar e trabalhar estabelece-se como uma imposição e não como escolha. Para estes jovens, caso fosse possível prolongar seu processo de escolarização os resultados referentes ao futuro profissional seriam bem melhores. (OLIVEIRA, 2017, p. 9)

Nesse sentido, os jovens pesquisados por Oliveira (2017) acreditam que a conclusão da educação básica é um requisito mínimo para almejar um emprego, mas ainda assim consideram a conclusão do ensino como sendo uma conquista, pois representa a possibilidade de alcançar um futuro melhor. Oliveira (2017) também obteve alguns depoimentos de jovens que consideravam os conteúdos abordados na escola como importantes na vida cotidiana e, principalmente, que são fundamentais para conseguir trabalho que permitam certa mobilidade social.

Além disso, Leão, Dayrell e Reis (2011) encontraram queixas dos alunos em relação aos professores, principalmente no que se refere a uma desmotivação da prática docente. Entretanto, a relação entre professor e aluno, junto com as disciplinas e convivência com os colegas, foi apontada tanto como ponto negativo da escola, como um importante ponto positivo na pesquisa de Stoski e Gelbcke (2016).

Para os alunos pesquisados por Stoski e Gelbcke (2016), um dos motivos de continuar frequentando a escola é sua relação com alguns professores, e nesse sentido, os alunos tendem a gostar dos professores que os consideram como sujeitos. Além disso, atribuem aos professores uma grande influência em relação ao interesse pelas disciplinas, visto que, no geral, os conteúdos não atraem os estudantes (STOSKI, GELBCKE, 2016).

Muitos estudantes não conseguem ver uma utilidade nos conhecimentos transmitidos que não têm relação com a sua realidade, ou seja, o desinteresse dos

jovens pelos conteúdos é resultado de um currículo que não é articulado com os interesses desses jovens (STOSKI, GELBCKE, 2016). Assim, Stoski e Gelbcke (2016) concluem que existe uma contradição entre a escola e as expectativas dos jovens. Segundo as autoras, esse aspecto prejudica a atribuição de sentido à experiência escolar. Oliveira (2017) afirma que, em depoimentos de jovens matriculados no Ensino Médio, pode-se encontrar muitos relatos que destacam o distanciamento da escola em relação aos jovens.

Esse distanciamento e desinteresse pelos conteúdos foi utilizado como uma justificativa para a atual reforma do ensino médio. Nas propagandas do Ministério da Educação sobre o Novo Ensino Médio, veiculadas na televisão e na internet, o discurso é o de que a possibilidade de escolher um itinerário formativo focado na área de interesse do aluno, deixará o ensino mais estimulante. A escolha dos itinerários não será possível para a maioria dos estudantes, como já foi explicitado no tópico 3.3 e, além disso, a reforma desencadeou uma reação significativa de resistência da juventude em 2016, manifestada nos movimentos de ocupações de escolas.

Para Medeiros, Januário e Melo (2019), esses movimentos foram iniciados no final de 2015, com a ocupação de mais de mais de duzentas escolas públicas no estado de São Paulo, pelos estudantes secundaristas. O movimento foi uma resposta à proposta de reorganização escolar, anunciada em setembro de 2015 pela Secretaria de Educação do estado de São Paulo, na qual as escolas seriam separadas por ciclos, ocasionando o fechamento de 95 escolas. Campos (2019) ressalta que a real finalidade da reorganização era o corte de gastos e como uma "abertura de um caminho para a implantação de mais escolas de tempo integral, modalidade que permite a participação de empresas privadas na gestão escolar" (CAMPOS, 2019, p. 79).

Segundo Campos (2019), os estudantes secundaristas entenderam a medida como um ataque ao seu direito de ter uma educação de qualidade, organizaram inúmeros protestos e manifestações de rua, com apoio de alguns pais e professores, durante os meses de setembro e outubro. O governo permaneceu inflexível e os atos tiveram pouca exposição na mídia, assim a quantidade de atos foi diminuindo a

partir do meio de outubro e então, com uma mudança estratégica, os estudantes começaram a ocupar as escolas a partir da segunda semana de novembro (CAMPOS, 2019).

Alguns autores consideram que as ocupações das escolas paulistas em 2015, e seu relativo sucesso com a suspensão da reorganização escolar, serviram de inspiração e modelo para outras ocupações que aconteceram em 2015 e as ocupações de reação à reforma do Ensino Médio no final de 2016.

No Paraná, as ocupações de 2016 começaram em outubro. A primeira escola a ser ocupada foi em São José dos Pinhais, na Região Metropolitana de Curitiba, e tiveram, no auge do movimento, 1.108 escolas estaduais ocupadas no Brasil, destas 850 se encontravam no Paraná (CORSO, 2020). As ocupações das escolas estaduais de 2016 no Paraná não podem ser compreendidas como um movimento espontâneo, no sentido de que não tiveram precedentes históricos. A ação organizada do movimento estudantil foi uma iniciativa politicamente autônoma e auto-organizada, resultante de um acúmulo de contradições do setor da educação que teve como marco histórico o evento que ficou conhecido como o “Massacre do Centro Cívico”, do dia 29 de abril de 2015<sup>5</sup> (FERMINO; RIBEIRO, 2019).

É preciso considerar também, neste contexto, o processo político de destituição da presidente Dilma Rousseff, que aconteceu entre dezembro de 2015 e agosto de 2016. Com a ocupação da Presidência da República por Michel Temer, as reformas constitucionais conduzidas pelo Congresso Nacional e blindadas ideologicamente pela grande mídia, se aceleraram e promoveram uma reconfiguração do Estado brasileiro em sua capacidade de elaborar e executar políticas públicas. Uma dessas reformas, que se liga intimamente à questão da

---

<sup>5</sup> “Em 2015 um movimento de educadores - cujo estopim foi uma manobra contábil do Governo do Estado do Paraná que retiraria anualmente cerca de R\$ 1,5 bilhão dos recursos economizados pelos servidores para suas aposentadorias para cobrir um rombo na conta do Estado - culminou em um ato no Centro Cívico de Curitiba no dia 29 abril. Antecipando uma manifestação, a Assembleia Legislativa do acionou a Justiça e conseguiu um interdito proibitório para impedir o acesso dos servidores ao interior do prédio da Assembleia. Para garantir a decisão judicial foram deslocados cerca de 1,6 mil policiais que formaram um cerco no entorno da Assembleia Legislativa para onde se deslocaram cerca de 20 mil servidores. Os ânimos se acirraram às 15h quando os manifestantes foram informados que a votação que decidiria sobre o uso do dinheiro da Paraná Previdência começara. Durante as duas horas seguintes a polícia atacou os presentes com todo tipo de armas menos letais: balas de borracha, bombas de estilhaço, gás lacrimogêneo e jatos de água” (Gozzi, apud Firmino e Ribeiro, 2019, p. 201).

educação, foi a Proposta de Emenda Constitucional 55/2016, que se transformou em Emenda 95/2016, cujo objetivo era limitar os investimentos públicos, em esferas como educação, saúde, segurança pública, etc. No mesmo contexto, obviamente, insere-se a MP 746/2016, a chamada Reforma do Ensino Médio, que seria regulamentada pelo Congresso Nacional como Lei 13.415/2017 (XIMENES, 2019), como já mencionamos antes.

Vimos neste capítulo que o Ensino Médio é uma dimensão educacional determinada pelas contradições sociais da sociedade brasileira. Por um lado, destacamos a relação da juventude com o Ensino Médio, a expectativa de realização dos objetivos de melhora das condições de vida pela educação e o choque dessas expectativas com a realidade social brasileira, que impõe restrições à continuidade dos estudos após o Ensino Médio, quando não de abandono desta fase da educação básica. Por outro, buscamos demonstrar que a juventude, em certos, momentos desempenha um papel ativo, torna-se sujeito político nos e pelos processos contraditórios da realidade nacional como ficou exposto pelos nossos apontamentos sobre as ocupações das escolas públicas em 2016. As análises realizadas neste capítulo, enfim, buscaram jogar luzes sobre a contraditoriedade presente no processo educativo brasileiro, que se define por um jogo em que predominam os ataques à educação promovidos pelo próprio Estado, mas que em momentos de crise, revelam-se potencialidades de luta por novas condições de educação formal.

## 5 JUVENTUDE E TRABALHO

Como foi apresentado anteriormente, o trabalho, a qualificação profissional e o emprego são questões de interesse para a juventude, principalmente para estudantes do Ensino Médio. Nesse sentido, faz-se necessário compreender as condições e relações de trabalho e emprego "disponíveis" para esses jovens, assim como as formas de inserção dos mesmos no mundo do trabalho.

Silva, Pelissari e Steimbac (2016) apontam que como a condição juvenil é determinada por diversos fatores e condições sociais, as transformações no mundo do trabalho têm grande importância para o tema, por acarretar em transformações na sociedade que vão muito além do âmbito produtivo e econômico. As autoras destacam que as mudanças que ocorreram a partir do emprego de novas tecnologias e modelos de gestão causaram transformações em todas as relações sociais, influenciando a inserção no mercado de trabalho e “massificando ainda mais o controle e a administração da vida humana e a mercantilização da vida social” (SILVA, PELISSARI, STEIMBAC, 2016, p.139).

O modelo de acumulação flexível, segundo Antunes (2015), mantém as principais características do capitalismo, baseado na exploração do trabalho vivo. Neste caso, apoia-se na flexibilidade dos mercados, dos produtos, dos padrões de consumo e também nos processos de trabalho, através da inovação tecnológica, comercial e organizacional, acarretando o surgimento de setores produtivos novos. A produção flexível, para poder se adaptar às demandas do mercado capitalista, requer uma flexibilização da força de trabalho, exigindo trabalhadores polivalentes, capazes de operar diversas máquinas simultaneamente e agilidade para se adaptar às mudanças do aparato produtivo (ANTUNES, 2015), em qualquer ramo da produção material, isto é, seja na produção industrial ou no setor de serviços.

Harvey (2018) ressalta o uso da tecnologia como uma entre outras formas de desempoderamento dos trabalhadores. A criação de tecnologias que modificam as estruturas de trabalho para que qualquer pessoa possa desempenhar a função, não exigindo qualificação, aliada ao desemprego induzido por tecnologias que visam substituir o trabalhador, gerando um exército industrial de reserva, se transforma em

um potente artifício para que a burguesia obtenha meios cada vez mais poderosos de controle e dominação sobre a classe trabalhadora (HARVEY, 2018).

Além disso, esse modelo flexível de configuração técnica e organizacional do trabalho enfraqueceu os sindicatos, gerou níveis altos de desemprego estrutural e informalização, facilitando a imposição de trabalhos precarizados, com contratos de trabalho mais flexíveis, reduzindo o emprego regular, enquanto aumentam os contratos de trabalho temporários, de tempo parcial ou subcontratado e menores ganhos salariais (HARVEY, 2008).

Assim, Silva, Pelissari e Steimbac (2016) afirmam que os currículos escolares vão ao encontro dessa necessidade da empregabilidade, focando em fazer com que os jovens adquiram as novas competências exigidas, reproduzindo essa lógica. Isso significa que a organização flexível do processo de trabalho torna-se um referencial para a organização do processo de formação da classe trabalhadora pela educação formal, para a formulação das políticas públicas de educação e, por fim, para a estruturação dos currículos escolares.

A tendência de precarização do trabalho afeta especialmente a juventude, que em relação ao mercado de trabalho, apresenta situação de vulnerabilidade, sobretudo entre pretos e pardos e mulheres, como aponta a Síntese de Indicadores Sociais (IBGE, 2020). Essa condição tem como evidência os índices de desemprego e informalidade que afetam especialmente a esses grupos populacionais (IBGE, 2020), como fica expresso na Tabela 3.

Tabela 3: Indicadores estruturais do mercado de trabalho no Brasil, segundo grupos de idade - 2019

<b>Grupos de idade</b>	<b>Taxa de participação<sup>6</sup> (%)</b>	<b>Nível de ocupação (%)</b>	<b>Taxa de formalização (%)</b>	<b>Taxa de desocupação (%)</b>	<b>Taxa composta de subutilização (%)</b>
<b>Total</b>	<b>62,6</b>	<b>55,3</b>	<b>58,4</b>	<b>11,7</b>	<b>24,2</b>
14 a 29 anos	61,6	48,2	53,9	21,8	37,4
30 a 49 anos	82,2	75,2	63	8,5	19,2

<sup>6</sup> “Taxa de participação na força de trabalho: Percentagem das pessoas na força de trabalho em relação às pessoas em idade de trabalhar trabalhador” (IBGE, 2020)

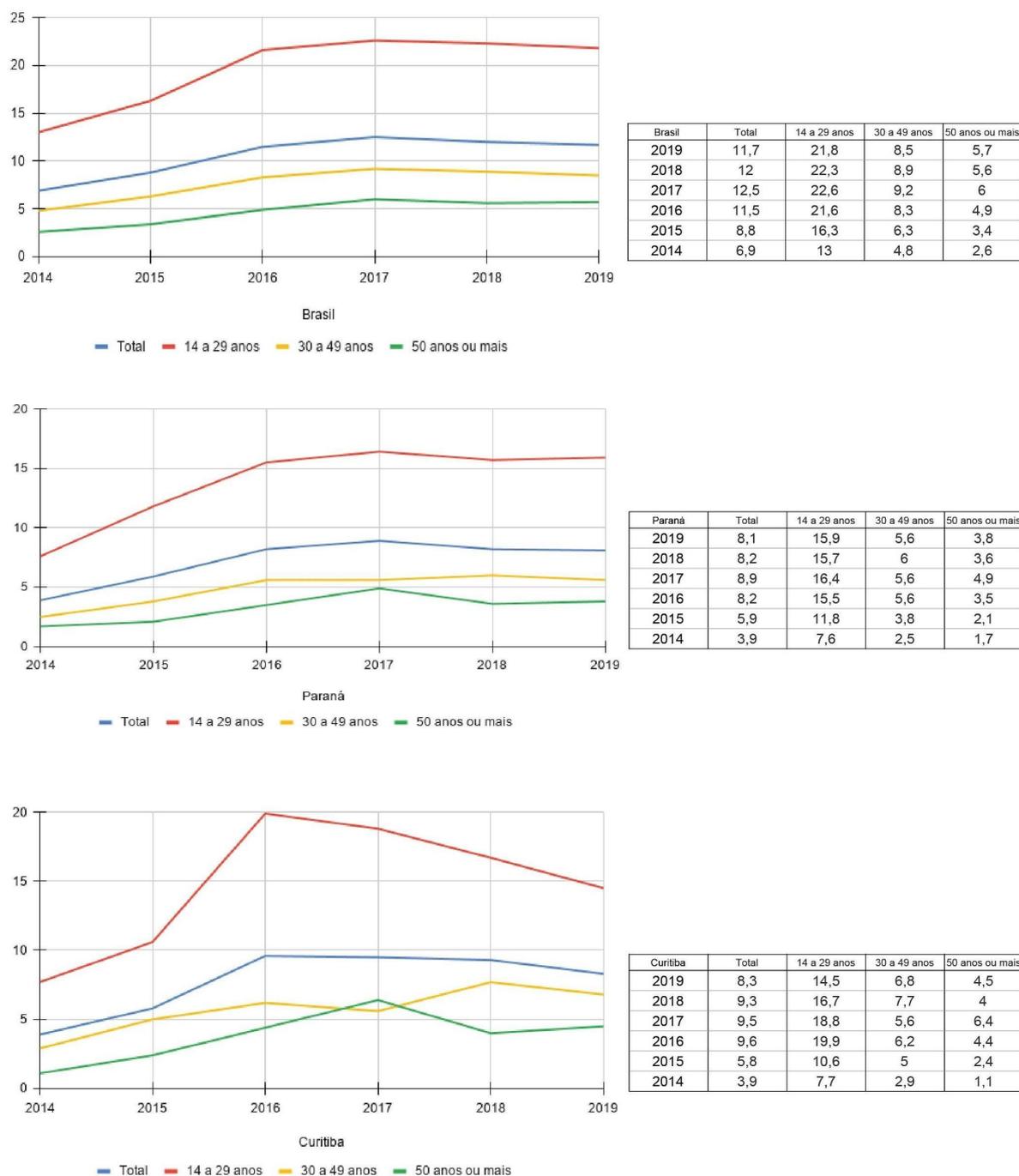
50 a 59 anos	66,8	62,5	59,6	6,4	16,9
60 anos ou mais	24	23	42,4	4,2	17,7

Fonte: IBGE, 2020

A faixa etária de 14 a 29 anos tem os segundos menores níveis de ocupação e de formalização, sendo maiores apenas do que os da faixa etária de 60 anos ou mais, que têm menor taxa de participação na força de trabalho. As taxas de desocupação e subutilização são maiores na faixa etária na qual a juventude é incluída (IBGE, 2020).

Outra evidência dessa vulnerabilidade pode ser observada nos gráficos da Figura 1 a seguir, que mostram a taxa de desocupação por grupo de idade nos anos de 2014 até 2019. Fica evidente que o grupo de pessoas entre 14 e 29 anos, mostra a maior taxa de desocupação em relação aos outros grupos etários em todos os anos, tanto no Brasil, quanto no Paraná e na Cidade de Curitiba (IBGE, 2020).

Figura 1: Taxa de desocupação no Brasil, no Paraná e em Curitiba entre 2014 e 2019, por grupos de



idade.

Fonte: Autoria própria, adaptado de IBGE, 2020

Entre 2014 e 2016 no Brasil e no Paraná podemos ver um aumento na porcentagem de desocupação, seguido de variações pequenas entre 2016 e 2019. Já em Curitiba, depois do pico de desocupação em 2016, observamos uma queda

nos números de desocupação entre jovens, porém permanecem muito acima dos outros grupos e acima da menor taxa em 2014 (FIGURA 1).

A juventude também apresentou a maior taxa de subutilização da força de trabalho em 2019. A Tabela 4 mostra as proporções da subutilização, identificadas por insuficiência de horas<sup>7</sup>, desocupados e força de trabalho potencial que seriam as pessoas maiores de 14 anos que não estavam ocupadas, nem desocupadas e apresentavam potencial para se transformar em força de trabalho<sup>8</sup> (IBGE, 2020).

Tabela 4: Taxa de subutilização da força de trabalho de pessoas com mais de 14 anos em 2019.

Taxa de subutilização da força de trabalho das pessoas de 14 anos ou mais de idade, segundo características selecionadas - 2019					
Características selecionadas	População subutilizada (1 000 pessoas)	Taxa de subutilização	Proporção dos componentes da subutilização da força de trabalho		
			Insuficiência de horas	Desocupados	FT Potencial
<b>Brasil</b>	<b>27 956</b>	<b>24,2</b>	<b>25,7</b>	<b>44,7</b>	<b>29,6</b>
<b>Grupos de idade</b>					
14 a 29 anos	13 048	37,4	18,4	51,6	30
30 a 49 anos	10 268	19,2	32,6	41,9	25,5
50 a 59 anos	3 104	16,9	32,7	36	31,3
60 anos ou mais	1 536	17,7	28	21,6	50,4
<b>Nível de instrução</b>					
Sem instrução ou Ensino Fundamental incompleto	8 778	29,3	28,7	32,4	38,9
Ensino Fundamental completo ou Ensino Médio incompleto	6 009	32	21,2	46,3	32,5
Ensino Médio completo ou Ensino Superior Incompleto	10 539	23,1	23	53,4	23,5
Ensino Superior completo	2 629	12,5	36,8	46,9	16,4

Fonte: IBGE, 2020

<sup>7</sup> “população subocupada por insuficiência de horas trabalhadas: Pessoas que, na semana de referência, atendiam a quatro condições: tinham 14 anos ou mais de idade; trabalhavam habitualmente menos de 40 horas no seu único trabalho ou no conjunto de todos os seus trabalhos; gostariam de trabalhar mais horas que as habitualmente trabalhadas; e estavam disponíveis para trabalhar mais horas no período de 30 dias, contados a partir do primeiro dia da semana de referência.” (IBGE, 2020, p. 141)

<sup>8</sup> “Esse contingente é formado por dois grupos: pessoas que realizaram busca efetiva por trabalho, mas não se encontravam disponíveis para trabalhar na semana de referência; e pessoas que não realizaram busca efetiva por trabalho, mas gostariam de ter um trabalho e estavam disponíveis para trabalhar na semana de referência.” (IBGE, 2020, p. 138)

A Tabela 4 apresenta também subutilização por nível de instrução e indica que pessoas com Ensino Médio completo e Ensino Superior incompleto têm a maior taxa de subutilização.

O setor que mais emprega esse grupo é o setor de serviços, seguido do comércio, segundo os dados do Relatório Anual de Informações Sociais (RAIS) e do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED), como notamos na Tabela 5 (BRASIL, 2019). Em relação aos mais jovens (faixa até 17 anos), os empregos se concentram, basicamente, nos setores de comércio e serviços, tradicionalmente mais precários e de menor remuneração.

Tabela 5: Número de empregos formais por setor e por faixa etária em dezembro de 2019.

<b>Anuário RAIS - Empregos em 31/12 por Setor e Faixa Etária - 2019</b>						
<b>IBGE Setor</b>	<b>Faixa Etária</b>					<b>Total</b>
	<b>Até 17 anos</b>	<b>De 18 a 39 anos</b>	<b>De 40 a 64 anos</b>	<b>65 anos ou mais</b>	<b>{ñ class}</b>	
<b>1 - Extrativa Mineral</b>	680	125.672	93.154	2.754	0	222.260
<b>2 - Indústria de Transformação</b>	45.769	4.464.772	2.556.404	68.116	2	7.135.063
<b>3 - Serviços Industriais de Utilidade Pública</b>	1.939	205.148	223.850	13.226	0	444.163
<b>4 - Construção Civil</b>	5.532	1.067.855	746.812	30.545	5	1.850.749
<b>5 - Comércio</b>	105.707	6.494.891	2.556.120	64.585	12	9.221.315
<b>6 - Serviços</b>	110.305	10.386.731	6.742.254	269.597	25	17.508.912
<b>7 - Administração Pública</b>	1.731	3.241.142	5.335.086	286.833	57	8.864.849
<b>8 - Agropecuária, Extração Vegetal, Caça e Pesca</b>	4.705	788.805	649.805	25.861	5	1.469.181
<b>Total</b>	276.368	26.775.016	18.903.485	761.517	106	46.716.492

Fonte: Programa de disseminação das estatísticas do trabalho. (BRASIL, 2019)

Os dados apresentados na Tabela 5 consideram apenas os empregos formais, entretanto, a tendência atual mostra um processo de informalidade cada vez maior.

A juventude é um dos grupos mais atingidos por essa tendência, como observamos na Tabela 6.

Tabela 6: Distribuição percentual de pessoas de 14 ou mais anos ocupadas por idade e por posição na ocupação

Grupos de idade	Distribuição percentual, por posição na ocupação (%)							
	Empregado		Trabalhador doméstico		Militar e servidor estatutário	Conta própria	Empregador	Trabalhador familiar auxiliar
	Com carteira de trabalho assinada	Sem carteira de trabalho assinada	Com carteira de trabalho assinada	Sem carteira de trabalho assinada				
14 a 29 anos	46	25	0,6	3	2,9	17,2	1,5	3,9
30 a 49 anos	39,4	12,9	2,1	4,9	9,6	24,7	5	1,4
50 a 59 anos	27,4	10	3	6,3	12,3	32,9	6,3	1,8
60 anos ou mais	16,3	10,5	1,5	6	9,2	44,9	8,7	2,9

Fonte: IBGE, 2020

Uma forma de inserção da juventude no mercado de trabalho formal são os contratos de aprendizagem. Desde 2000, com a Lei nº 10.097/2000, também conhecida como Lei do Jovem Aprendiz, que permite a contratação de jovens entre 14 e 18 anos, estendido em 2005, pela Lei nº 11.180/2005, para a faixa entre 14 e 24 anos, em regime especial de aprendizagem (BRASIL, 2000; 2005). O texto da lei diz que

[...] o empregador se compromete a assegurar ao maior de 14 (quatorze) e menor de 24 (vinte e quatro) anos inscrito em programa de aprendizagem formação técnico-profissional metódica, compatível com o seu desenvolvimento físico, moral e psicológico, e o aprendiz, a executar com zelo e diligência as tarefas necessárias a essa formação. (BRASIL, 2000, Art. 428; BRASIL, 2005, Art. 18)

O aprendiz deve, necessariamente, estar matriculado em algum dos cursos dos Serviços Nacionais de Aprendizagem, e o contrato também pode ser feito por Instituições sem fins lucrativos que tenham foco na educação profissional. O contrato deve ser de no máximo 2 anos na mesma empresa, e depois desse tempo o empregador não é obrigado a efetivar o aprendiz, podendo contratar outro aprendiz (BRASIL, 2000; 2005).

Essa lei, por permitir a terceirização do contrato, através das instituições sem fins lucrativos e possibilitando ao empregador fazer vários contratos de aprendizagem, a lei

não estimula a efetivação de jovens aprendizes como funcionários permanentes. Permitindo ao empregador usufruir desta força de trabalho, sem a obrigação de efetivá-la, e mesmo autorizando a terceirização da mesma, o que deveria ser estabelecido e ajustado entre empresa e aprendiz, ainda desresponsabiliza, o empregador de seus deveres como contratante. (BUIAR, 2019, p. 82)

Nesse sentido, a lei privilegia o empregador, em detrimento do jovem que pode participar novamente do programa de aprendizagem em outra empresa, com outro contrato também temporário (BUIAR, 2019). Nesse sentido, a autora ressalta que os vários contratos de trabalho temporário estão alinhados à lógica da acumulação flexível (BUIAR, 2019).

Ludmila Costhek Abílio (2020) apresenta a chamada uberização do trabalho como uma próxima etapa da flexibilização dos contratos e regulamentações do trabalho. A autora aponta que essa é uma tendência global, bastante condizente com a lógica neoliberal, que transforma o trabalhador assalariado em trabalhador autônomo, sempre disponível para o trabalho, privado de qualquer garantia de direito trabalhista.

A submissão do trabalhador a essa precarização é facilitada quando o sujeito tem internalizada a lógica neoliberal. Segundo Dardot e Laval (2016), na economia atual os sujeitos estão incluídos em uma lógica que ressalta o sistema de empresa, ligado a uma racionalidade que, junto a mecanismos disciplinares, de controle e de vigilância, moldam o sujeito para agir como se estivesse trabalhando para si mesmo, na tentativa de eliminar o sentimento de alienação.

Assim, internaliza-se a ideia de que o sujeito trabalha para seu próprio proveito, para impulsionar o próprio esforço, como se fosse um desejo próprio. Segundo os autores, o indivíduo deve ver-se como uma empresa que vende um serviço, no caso é seu trabalho, e não como um trabalhador, mas como um “empresário de si mesmo”. Essa falta de identificação leva a uma individualização, comprometendo, inclusive, lutas coletivas por melhores condições de trabalho.

Isso, aliado aos novos modelos de emprego, precarizados, e com mais facilidade para demissão, fazem com que os trabalhadores estejam sempre em concorrência entre si. Com um falso discurso de liberdade e autonomia no trabalho, com uma competitividade intensificada, esses sujeitos, para se destacar, devem se expor a riscos e assumir completa responsabilidade por eventuais fracassos (DARDOT, LAVAL, 2016). A ideia é que a pessoa "trabalhe a si mesma" constantemente para se manter na concorrência com outros trabalhadores. A consequência prática desses discursos é, entre outras, a de que desaparece o fato da exploração da força de trabalho para que ela seja substituída pela ideia de concorrência entre os trabalhadores.

O termo uberização aparece pela visibilidade da empresa Uber, mas não se restringe apenas a ela. São empresas que se denominam como apenas uma mediadora que utiliza tecnologia para conectar ofertas e demandas, mas na verdade, atua com novos mecanismos de controle e vigilância, subordinando e precarizando ainda mais o trabalhador (ABÍLIO, 2020).

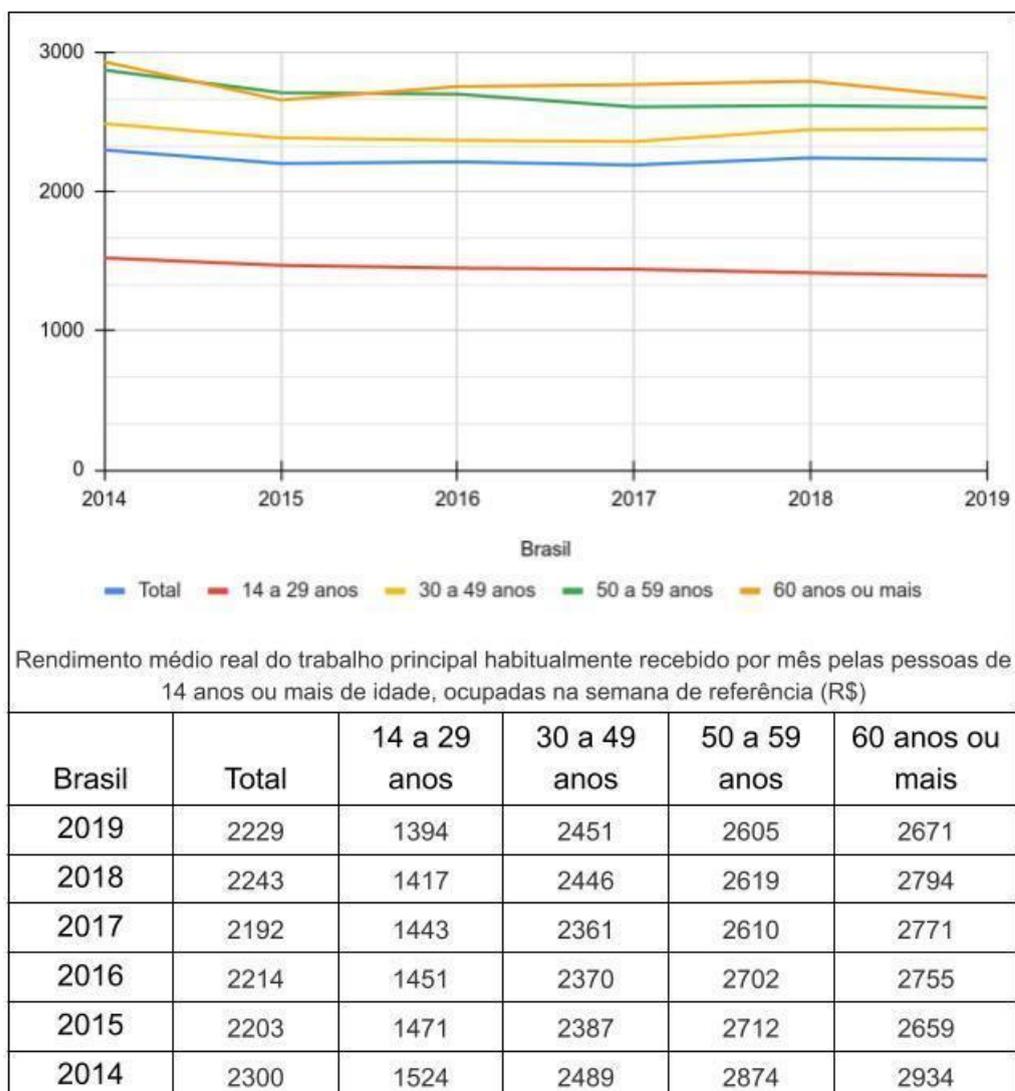
Assim, para o jovem adentrar e permanecer no mercado de trabalho, ele deve se sujeitar a condições duras de trabalho e disciplina, empregos sem segurança nenhuma e tendo a necessidade de sempre trabalhar a si mesmo, para vencer a acirrada competição pelos cargos precários (DARDOT, LAVAL, 2016).

Abílio, (2020) traz um exemplo cada vez mais presente nas cidades brasileiras. São os bikers, entregadores de comida por aplicativo que se locomovem com bicicletas, que apesar de ser vista como uma opção sustentável de transporte, tem várias questões para esses trabalhadores. Uma delas é o risco que correm no trânsito, as muitas horas impostas para conseguirem atingir um valor mensal de quase um salário mínimo, além de longas distâncias a serem percorridas ao longo do dia de trabalho.

Ainda em relação à qualidade das ocupações, percebemos que a juventude possui os menores rendimentos provindos do trabalho principal entre os grupos etários como mostra a Figura 2 que foi adaptada dos dados do IBGE (2020). Enquanto todos os outros grupos de idade permaneceram com rendimento médio acima de R\$ 2000,00, para a faixa etária de 14 a 29 anos, entre 2014 e 2019 teve o

maior rendimento médio de 2014 com média de R\$ 1.524,00, de 2015 em diante o valor diminuiu continuamente até atingir a média de R\$ 1.394,00 (FIGURA 2).

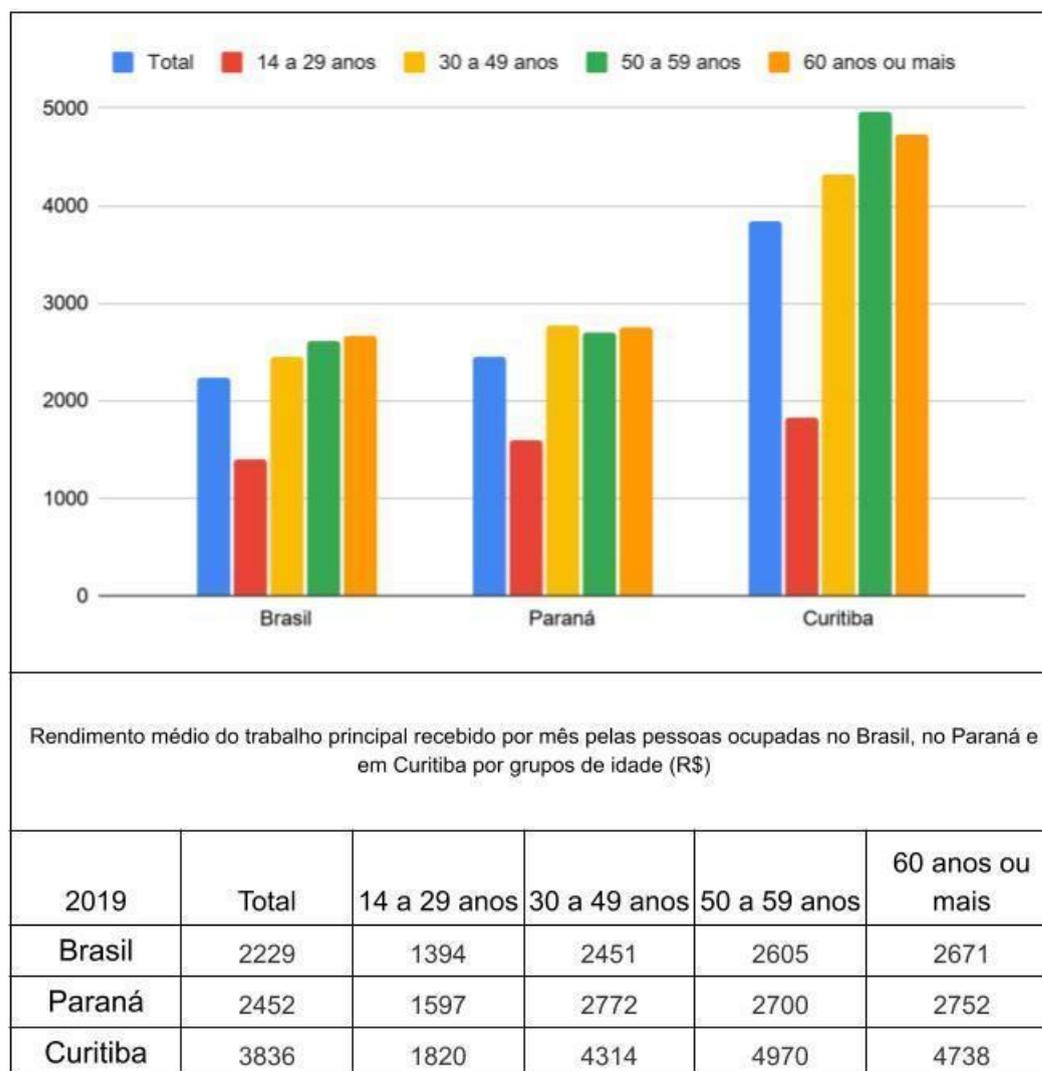
Figura 2: Rendimento médio do trabalho principal em reais no Brasil entre 2014 e 2019



Fonte: Autoria própria, adaptado de IBGE 2020

Comparando o rendimento médio brasileiro em 2019 com a região sul, Paraná e Curitiba, podemos notar que o valor é um pouco mais alto no Paraná e maior na capital do estado. Novamente, podemos observar a visível discrepância entre as colunas referentes aos grupos no gráfico da Figura 3, apontando que o rendimento da juventude foi bem mais baixo do que a média total brasileira, assim como a média do Paraná e de Curitiba:

Figura 3: Rendimento médio do trabalho principal no Brasil, no Paraná e em Curitiba em 2019.



Fonte: Autoria própria, adaptado de IBGE (2020)

Ainda em relação aos rendimentos, é importante apresentar algumas características relacionadas às diferentes formas de viver a experiência juvenil. Ou seja, as especificidades que demonstram a precariedade da juventude nos grupos sociais menos privilegiados (TABELA 4).

Tabela 4: Média de rendimento do trabalho total e das pessoas de 14 anos até 29 anos de idade, segundo sexo, cor ou raça em 2019.

<b>Média de rendimento do trabalho das pessoas de 14 anos ou mais de idade, segundo características selecionadas - Brasil - 2019</b>				
<b>Características selecionadas</b>	Rendimento médio real do trabalho principal habitualmente recebido (R\$/mês)	Rendimento médio real de todos os trabalhos habitualmente recebido (R\$/mês)	Rendimento-hora médio real habitual do trabalho principal (R\$/hora)	Rendimento-hora médio real habitual de todos os trabalhos (R\$/hora)
<b>Grupos de idade</b>				
<b>Total</b>	<b>2 285</b>	<b>2 366</b>	<b>14,1</b>	<b>14,1</b>
14 a 29 anos	1 454	1 484	9,2	9,2
30 a 49 anos	2 542	2 643	15,2	15,2
50 a 59 anos	2 700	2 801	16,6	16,6
60 anos ou mais	2 758	2 849	20,1	20,1
<b>Homens</b>				
<b>Total</b>	<b>2 531</b>	<b>2 615</b>	<b>14,8</b>	<b>14,9</b>
14 a 29 anos	1 525	1 558	9,2	9,2
30 a 49 anos	2 821	2 922	15,9	16
50 a 59 anos	3 084	3 188	17,8	17,8
60 anos ou mais	3 146	3 260	21,9	21,9
<b>Mulheres</b>				
<b>Total</b>	<b>1 951</b>	<b>2 027</b>	<b>13,2</b>	<b>13,2</b>
14 a 29 anos	1 356	1 381	9,2	9,2
30 a 49 anos	2 185	2 285	14,3	14,3
50 a 59 anos	2 173	2 269	14,9	14,9
60 anos ou mais	2 015	2 065	16,7	16,7
<b>Branca</b>				
<b>Total</b>	<b>2 957</b>	<b>3 074</b>	<b>18,1</b>	<b>18,1</b>
14 a 29 anos	1 724	1 767	10,8	10,9
30 a 49 anos	3 298	3 442	19,4	19,5
50 a 59 anos	3 491	3 632	21,1	21,1
60 anos ou mais	3 688	3 832	26,8	26,9
<b>Preta ou parda</b>				
<b>Total</b>	<b>1 712</b>	<b>1 761</b>	<b>10,7</b>	<b>10,7</b>
14 a 29 anos	1 254	1 275	8	8
30 a 49 anos	1 904	1 966	11,6	11,7
50 a 59 anos	1 931	1 990	12,1	12,1
60 anos ou mais	1 750	1 785	12,7	12,8

Fonte: IBGE, 2020

A Tabela 4 evidencia a disparidade dos rendimentos entre gêneros, em que homens têm rendimentos maiores, e a diferença é ainda maior comparando-se os grupos por raça e cor ou etnia. Se a juventude já é considerada um grupo em vulnerabilidade, essa vulnerabilidade é ainda maior para mulheres jovens e para jovens pretos e pardos.

## 6 FALAM OS ESTUDANTES TRABALHADORES: SENTIDOS E SIGNIFICADOS

Neste capítulo faremos uma apresentação da amostra e categorização dos dados coletados em entrevistas com jovens. Para apresentá-los, levamos em consideração que os contextos sociais, nos quais eles estão inseridos, influenciam direta e indiretamente na construção de sentidos e significados. Como já mencionado no capítulo 2, o sistema de significação é historicamente elaborado pela sociedade e os sentidos têm relação direta com a vivência pessoal, abrangendo todas as relações psicológicas que a palavra gera, inclusive a significação (VYGOTSKY, 2001; LEONTIEV, 2004). Em vista disso, informações como idade, situação de atividade, vínculos empregatícios, bairro onde moram, pessoas com quem compartilham a moradia, por exemplo, são importantes dados para que entendamos os sentidos e significados presentes em suas falas.

### 6.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Neste tópico apresentaremos os participantes da pesquisa, com base no questionário (APÊNDICE B) auto-aplicado, além de alguns dados que foram coletados durante as entrevistas. A caracterização foi feita através da apresentação de alguns dados sociodemográficos, mostrando a situação atual dos jovens e também dados específicos sobre o trabalho durante o Ensino Médio.

Como já foi especificado, todos os participantes são egressos do Ensino Médio no CEP, formados em 2019. A Tabela 6, a seguir, aponta a idade, raça/cor ou etnia, a etapa atual da educação e a situação de atividade.

Tabela 5: Perfil dos entrevistados

Pessoal					
Nome <sup>9</sup>	Idade	Raça/cor ou etnia	Situação de atividade	Etapa atual da educação	Regime de trabalho
Amanda	19	Branca	Estuda e Trabalha	Ensino Técnico (enfermagem)	Aprendiz

<sup>9</sup> Para preservar a identidade dos participantes, utilizamos pseudônimos

Isabela	20	Branca	Estuda e Trabalha	Ensino Técnico (química)	Aprendiz
Rafael	20	Preta	Estuda e Trabalha	Ensino Superior (design)	Aprendiz
Tatiana	19	Preta	Estuda e Trabalha	Ensino Superior (publicidade e propaganda)	Autônomo

Fonte: Autoria própria

Entre os participantes, temos três mulheres e um homem, duas se identificam como brancas e dois se identificam como pretos. Apesar da pesquisa não ter foco nas questões de gênero e raça, suas trajetórias e a construção de sentidos são perpassados pelas relações de discriminação e preconceitos existentes na sociedade. Nesse sentido, “os sistemas de classe, raça e gênero – e neste, o de sexualidade – identificam jovens quanto a necessidades, imaginários e tipos de vivências” (ABRAMOVAY; CASTRO, 2015, p. 22).

Os entrevistados têm idades entre 19 e 20 anos, e todos continuam na condição de estudantes que trabalham. Podemos perceber que estes jovens não fazem parte do grupo de pessoas com mais de 14 anos que estão desocupadas e também não atingem todos os critérios para subocupação por insuficiência de horas, pois todos narram que, por precisar conciliar com os cursos, falta tempo na rotina, indicando que não tem disponibilidade para trabalhar mais horas no momento. Como já mencionado, em relação ao mercado de trabalho, jovens estão nos grupos considerados com maior vulnerabilidade, devido ao alto índice de desemprego, taxas de desocupação, subocupação e informalidade são maiores nessa faixa etária (IBGE, 2020).

Apesar de estarem ocupados, é necessário observar os vínculos de trabalho que eles têm no momento, pois isso interfere também nas condições de trabalho. Amanda, Isabela e Tatiana têm contrato de aprendizagem, ou seja, o contrato pode durar até 2 anos e o limite de idade é de 24 anos.

A Tabela 6 mostra os dados de composição familiar e socioeconômica dos participantes no momento da entrevista, como bairro, situação da residência, número de pessoas que moram na casa, incluindo o jovem, renda familiar, número de

peças que contribuem para a renda familiar e quem são as peças que contribuem.

Tabela 6: Composição familiar e socioeconômica

Residência/Família						
Nome	Bairro	Situação de residência	Número de pessoas que moram na casa	Quantas contribuem <sup>10</sup>	Renda familiar	Renda per-capita (R\$)
Amanda	Santa Cândida	Casa alugada	7	3 (mãe, pai e irmã)	Entre 3 e 4 salários mínimos	entre 471,50 e 628,60 reais
Isabela	Eucalipto	Casa própria	6	5 (Isabela, namorado, sogra, sogro, cunhado)	5 salários mínimos ou mais	916,70 reais ou mais
Rafael	Cajuru	Casa própria	4	2 (mãe e pai)	Entre 3 e 4 salários mínimos	entre 825 e 1100 reais
Tatiana	Bairro Alto	Casa própria	5	2 (mãe e pai)	Entre 2 e 3 salários mínimos	entre 440 e 660 reais

Fonte: Autoria própria

O bairro onde se localiza a residência se fez necessário para esta pesquisa, pois a distância percorrida nos trajetos da casa para a escola e do trabalho para a casa apareceram diversas vezes na entrevista. Todos eles moram em bairros distantes do centro da cidade, onde se localiza o colégio, assim como os locais de trabalho de quando estavam no ensino médio, que eram próximos ao centro. Além disso, existe a identificação como jovens periféricos, que foi inclusive apontado por Rafael como fator importante na narrativa de sua vivência.

Amanda, Rafael e Tatiana ainda moram com seus pais, coincidindo com a maior permanência nas famílias de origem, mencionada por Abramovay e Castro (2015).

Considerando que o salário mínimo no momento da pesquisa era de R\$1100,00 (mil e cem reais), e os dados informados pelos participantes, Amanda e

<sup>10</sup> Notamos que apesar de todos os jovens estarem trabalhando, apenas Isabela se incluiu na contribuição da renda familiar

Tatiana têm rendimentos per capita em uma faixa que se aproxima de meio salário mínimo (R\$550,00), valor que, segundo o IBGE (2020), é considerado como um dos indicadores de pobreza<sup>11</sup>. O rendimento per capita da família de Rafael estaria entre meio e um salário mínimo. Em 2019, 29,1% da população tinha rendimento familiar per capita até meio salário mínimo, e 28,3% entre meio e 1 salário mínimo (TABELA 7) (IBGE, 2020). A Tabela 7 mostra as porcentagens da renda per capita familiar do Brasil, na Região Sul e no Paraná:

Tabela 7: Percentual das pessoas, por classes de rendimento domiciliar per capita, no Brasil, na Região Sul e no Paraná - 2019

	Total (1 000 pessoas)	Distribuição percentual, por classes de rendimento domiciliar per capita (salário mínimo) (%)							
		Sem rendimento	Mais de zero até ¼	Mais de ¼ até ½	Mais de ½ até 1	Mais de 1 a 2	Mais de 2 a 3	Mais de 3 a 5	Mais de 5
Brasil	209 415	1,1	10,6	17,4	28,3	25,8	7,7	5	4,1
Sul	29 927	0,9	3,1	10,2	27,4	35,8	11,1	6,8	4,8
Paraná	11 419	1,1	3,9	12,5	29	33,3	9,7	6,1	4,6

Fonte: IBGE, 2020

A participante Isabela relata que teve duas situações familiares e de moradia durante o Ensino Médio. No primeiro e segundo anos ela morava com o pai e a mãe, mas desde o terceiro ano ela mora com a família do namorado. Neste caso, segundo ela, o valor da renda familiar era o mesmo da atual, mas o número de pessoas que dependem da renda mudou, na época eram 3 pessoas e atualmente são 6 pessoas. Amanda também teve outra situação durante o Ensino Médio, pois na época moravam 5 pessoas na casa, atualmente moram 7, com o mesmo valor de renda familiar.

A maioria dos entrevistados colocaram os pais como principais provedores da renda familiar atualmente, e todos eles tiveram os pais como provedores da renda familiar em pelo menos algum momento do Ensino Médio. Além disso, a relação com os pais e familiares foi mencionada nas entrevistas de forma significativa. Por esse motivo, foi relevante entender o contexto de trabalho e escolaridade dos pais.

<sup>11</sup> “O rendimento domiciliar per capita de até 1/2 salário mínimo ou até 3 salários mínimos de rendimento domiciliar total é o limite para cadastramento da população no Cadastro Único de Programas Sociais do Governo Federal - CadÚnico, que é a porta de entrada de acesso a uma série de benefícios assistenciais como o Bolsa Família” (IBGE, 2020, p. 60)

Tabela 8:

<b>Dados familiares<sup>12</sup></b>				
<b>Nome</b>	<b>Escolaridade da mãe</b>	<b>Profissão da mãe</b>	<b>Escolaridade do pai</b>	<b>Profissão do pai</b>
Amanda	Ensino Médio completo	Aposentada por doença	Ensino Médio completo	Policial militar aposentado
Isabela	Ensino Médio completo	Do lar	Superior completo	Servidor público
Rafael	Fundamental incompleto	Autônoma	Fundamental incompleto	Autônomo
Tatiana	Superior completo	Professora	Superior completo	Auxiliar administrativo

Fonte: Autoria própria

Percebemos, como fica exposto na Tabela 8, que a maioria dos pais concluiu o Ensino Médio, com exceção dos pais de Rafael, que tem o Ensino Fundamental incompleto. Interessante notar que no caso de Tatiana, que apresentou uma das menores rendas domiciliares per capita, tanto pai como mãe tem Ensino Superior completo.

A Tabela 9 apresenta dados relativos ao momento em que os jovens estavam na condição de trabalhar enquanto faziam o Ensino Médio.

Tabela 9: Dados de estudo e trabalho durante o Ensino Médio

<b>Estudo e trabalho</b>				
<b>Nome</b>	<b>Idade que começou a trabalhar</b>	<b>Início e fim do do Ensino Médio</b>	<b>Período que trabalhou durante o Ensino Médio</b>	<b>Atividade/Setor</b>
Amanda	16	2017 - 2019	3º ano (2019)	Aprendizagem/Auxiliar administrativo - Banco
Isabela	14	2017 - 2019	2º e 3º anos (2018 - 2019)	Estágio/Apoio operacional - Justiça Federal
Rafael	15	2017 - 2019	1º, 2º e 3º anos (2017 - 2019)	Estágio - UTFPR, Estágio - Tribunal de Justiça
Tatiana	16	2017 - 2019	2º e 3º anos (2018 -	Aprendizagem/

<sup>12</sup> As profissões da Tabela 8 estão apresentadas exatamente como os jovens escreveram no questionário.

			2019)	Auxiliar administrativo
--	--	--	-------	-------------------------

Fonte: Autoria própria

Todos os participantes se formaram no Ensino Médio em 2019, e nenhum deles precisou repetir o ano escolar durante o segundo grau.

Amanda começou a trabalhar com 16 anos, no terceiro ano do Ensino Médio. Era aprendiz em um banco e era auxiliar administrativo. Estudou no CEP do primeiro ao terceiro ano, quando conseguiu o contrato de aprendizagem. Naquele momento, a vaga era para o turno da manhã. Neste caso, durante os primeiros meses de trabalho precisou estudar no período da noite, o que a fez mudar para um colégio próximo a sua casa. Quando conseguiu mudar o turno do trabalho para a tarde, ela conseguiu voltar a estudar no CEP.

Isabela começou a trabalhar com 14 anos, enquanto cursava o Ensino Fundamental. Quando iniciou o Ensino Médio no CEP, ficou um ano sem trabalhar e voltou a trabalhar no segundo ano e continuou desde então. Enquanto cursava o Ensino Médio, ela fez estágio na Justiça Federal na parte de apoio operacional.

Rafael começou a estudar no CEP no segundo ano do Ensino Médio, mas trabalhava desde os 15 anos, quando estava no primeiro ano. Nos dois primeiros anos de Ensino Médio, ele fez estágio na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e quando estava no terceiro ano fez estágio no Tribunal de Justiça.

Tatiana frequentou o CEP durante todo o Ensino Médio, e começou a trabalhar no segundo ano, quando estava com 16 anos. Era aprendiz em um escritório em um bairro próximo ao centro da cidade com função de auxiliar administrativo.

## 6.2 CATEGORIZANDO AS INFORMAÇÕES DAS ENTREVISTAS

Neste tópico separamos as informações coletadas nas entrevistas em categorias temáticas, como já mencionamos anteriormente. É necessário atentar para o fato de os participantes estarem relatando situações que ocorreram há pelo menos 2 anos. Quando nos referimos ao significado, que é uma parte mais fixa do sentido, este tende a não mudar nesse meio tempo, de quando estavam no Ensino Médio e hoje. Entretanto, quando tratando da categoria de sentido, que é mutável e depende do contexto, entendemos que os sentidos que têm hoje podem não ser – e provavelmente não são – os mesmos daquela época. Além disso, eles comparam a experiência que tiveram durante o Ensino Médio com o contexto atual.

### 6.2.1 Motivações que levam os jovens a trabalhar durante o Ensino Médio

Para muitos jovens, a entrada no mundo do trabalho acontece precocemente, e essa condição pode estar relacionada com a situação de pobreza familiar, que os leva a trabalhar como forma de garantir recursos para lazer, consumo e para auxiliar a sobrevivência da família (OLIVEIRA, ROBAZZI, 2001; CARRANO et. al, 2013). No caso dos participantes da pesquisa, a contribuição para a renda familiar foi um motivo mencionado por 3 participantes. No caso de Amanda e Tatiana, auxiliar a família era importante, mas não era imprescindível para o sustento da família. Para Isabela, trabalhar passou a ser indispensável a partir do momento que saiu da casa dos pais, durante o terceiro ano do ensino médio.

Oliveira e Robazzi (2001) observaram que para alguns jovens a motivação para trabalhar pode ser a pressão exercida pelos pais para que o jovem trabalhe. Para Tatiana, começar a trabalhar não foi uma escolha dela, houve pressão dos pais para que ela contribuísse com a renda familiar:

*Não foi uma escolha minha né? Foi mais tipo, “ah você tem que trabalhar, você comprar suas coisas, você tem ajudar em casa”, essa pressãozinha assim, foi mais por isso. (TATIANA, entrevista, 18/08/2021)*

Apenas Tatiana citou a pressão dos pais, mas a relação com os pais, de modo geral, fez parte das motivações para todos os participantes trabalharem. Nesse sentido, Marques (1997) destaca que muitas vezes, os jovens estão buscando aumentar o grau de independência em relação aos pais. Nessa perspectiva, receber alguma remuneração pode adquirir um significado de liberdade. Esta pode significar a autonomia de decidir o que fazer com a própria vida, para decidir o que fazer com seu dinheiro, o que comprar, poder consumir bens materiais e culturais que afirme sua identidade como jovem (MARQUES, 1997). Essa busca pela liberdade está presente nas falas dos participantes.

*Na verdade, eu trabalho desde os meus 14 anos, né?! Então eu sempre busquei essa independência assim. [...] em 2018, hoje em dia eu não moro mais com os meus pais, mas na época eu morava, então não tinha necessidade mesmo de trabalhar, porque eles sempre me apoiaram né, e eu escolhi para poder ter o meu próprio dinheiro né, poder comprar minha próprias coisas, sem depender muito dele. Essa foi a minha escolha, assim. (ISABELA, entrevista, 05/07/2021)*

*Eu comecei a sentir vontade de ter minhas coisas. E daí tipo, foi gerando um incômodo de ficar pedindo sabe, pros meus pais, tipo: “ah me dá 5 reais pra comprar um lanche, comprar num sei que”. [...] Tipo, muitas vezes a gente saía do colégio e ia lá no Mueller [shopping], e daí as vezes ia comer e eu não tinha dinheiro, eu tinha que pedir pra minha mãe e eu ficava tipo: “num vô”<sup>13</sup>. [...] na maioria das vezes, tipo, alguém pagava pra mim ou sei lá, eu dividia, mas era chato assim, sabe, daí eu tinha vontade de ter minhas coisas e queria ajudar em casa também. Eu comprei esse guarda-roupa aqui pra começar [apontando]. É, daí eu comecei a comprar as coisas que eu queria. Aí primeiro eu gastava meu salário inteiro em comida, né?! Indo no Mueller, né?! Porque aí eu ficava “gente, vamo no Mueller que agora eu tenho dinheiro”. (AMANDA, entrevista, 29/04/2021)<sup>14</sup>*

*É assim, eu não contribuo na minha casa com dinheiro, isso meus pais nunca exigiram, mas foi um dos princípios que eu consegui ter mais liberdade. Eu precisava de dinheiro, porque meu pais não davam dinheiro, não tinha dinheiro, então como eu dependia muito deles, chegou um momento que eu queria muito ter o meu próprio dinheiro pra conseguir ter um pouco mais de liberdade dentro da minha casa, né!? [...] se eu num trabalhar, eu num vou ter dinheiro, porque meus pais não vão me dar dinheiro, porque a gente não tem esse dinheiro sobrando pra eles me dar. Então eu preciso fazer o meu. Obviamente, eu num vou passar necessidade, mas eu num vou ter meu dinheiro, eu não vou conseguir comprar o que eu quiser, eu num vou conseguir sair, eu num vou conseguir*

---

<sup>13</sup> Escolhemos transcrever as falas dos jovens exatamente como na fala, na linguagem coloquial, com abreviações vocabulares, gírias.

<sup>14</sup> Para diferenciar as falas dos participantes das entrevistas das citações de autores, optamos por deixar todas as falas em itálico.

*ir pro parque, porque meus pais não vão me dar esse dinheiro. Então eu preciso ir fazer o meu. (RAFAEL, entrevista, 17/08/2021)*

Nas falas de Amanda e Isabela, podemos perceber que trabalhar significa a ampliação de sua independência e autonomia em relação à família. Assim, o sentido para o trabalho, para estes sujeitos, está na possibilidade de ter acesso a bens de consumo que elas percebem como constitutivas de sua subjetividade.

Percebe-se, também, uma identificação do trabalho com a liberdade, e isso, de dois modos. O primeiro, à liberdade da autoridade familiar e, o segundo, é a liberdade identificada ao consumo de mercadorias, como se depreende da fala de Rafael.

É nesse sentido que Marques (1997) fala sobre a busca da juventude pela integração, e que diversas vezes essa inserção nos grupos, com os quais se identificam, está ligada ao consumo, o que fica evidente na fala de Amanda a respeito da vontade de almoçar com os amigos no shopping. Assim, trabalhar é um meio para que esses jovens frequentem lugares e consumam bens que os identificam como jovens. Existe também a possibilidade de socialização com seus pares fora do ambiente acadêmico. Nesse sentido, consumir o que os amigos consomem, ir aos lugares que seus amigos frequentam pode fazer com que se sintam pertencentes àquele grupo.

Além disso, ao longo da entrevista, os participantes acrescentaram outras motivações que foram aparecendo depois do Ensino Médio. Isabela considera o trabalho como parte do desenvolvimento pessoal:

*Assim, claro, eu acho que o crescimento não é só profissional, como pessoal também sabe, porque nesse tempo que eu trabalhei, eu consegui crescer muito e ter uma visão sobre muita coisa, não só sobre questão de dinheiro, de independência financeira, mas como funcionam as coisas, como é lidar com as pessoas, como são as pessoas, as pessoas que você tem ao seu redor. (ISABELA, entrevista, 05/07/2021)*

No capítulo 2, trouxemos algumas hipóteses que retomamos a seguir: a) contribuir para a renda familiar necessária ao sustento da família, realizando trabalho fora do ambiente familiar; b) idem a anterior, recebendo renda de fora da família, mas realizando algum tipo de trabalho no ambiente familiar; c) necessidade de ter

uma renda para despesas pessoais, como por exemplo, roupas e diversão; d) por questões mais subjetivas, como por exemplo, ter experiência de vida, prática de seus estudos, ou por valor moral-social; e) para ter uma parte de sua vida cotidiana em outros ambientes que não o da casa familiar.

Assim, no que se refere às motivações para o trabalho entre jovens entrevistados percebemos que as hipóteses a e c foram validadas, assim como a hipótese d, que apareceu como uma reflexão posterior à experiência do ensino médio. Nenhum dos participantes realizavam atividades remuneradas no ambiente familiar, como enuncia a hipótese b.

A necessidade de ter parte da vida em outros ambientes – hipótese e – aparece tanto como meio quanto como fim: como meio, o trabalho significa a possibilidade de obter recursos financeiros para participar dos espaços de convivência do círculo social do jovem, como mencionado por Amanda ; como fim, esta hipótese se confirma na fala de Isabela, para quem o trabalho significa a oportunidade de vivenciar experiências que ela considera importante para sua formação profissional e pessoal.

### **6.2.2 O que motiva os jovens a frequentar a escola**

Em um primeiro momento, todos os participantes disseram que consideravam importante frequentar a escola de um modo geral, mas ao longo de suas trajetórias, a escola e o Ensino Médio tiveram sentidos e significados diferentes. Precisamos considerar que o Colégio Estadual do Paraná, onde os participantes realizaram a formação no Ensino Médio, exige um processo seletivo para a admissão. Nesse caso, todos os participantes escolheram passar pelo processo seletivo, então, frequentar o Ensino Médio, especificamente nesse colégio, apareceu diversas vezes.

*No final de 2016, se não me engano, uma professora minha de artes nos levou para o DanCEP, que era uma apresentação que tinha do grupo do CEP né, e eu me interessei e eu comecei a pesquisar um pouco mais sobre, descobri sobre a grandiosidade que o colégio era né, tipo a questão das atividades, a questão dos laboratórios, atividades que tinham no contraturno, por mais que eu não fiz nenhuma. (ISABELA, entrevista, 05/07/2021)*

*O CEP é um colégio que tem assim, muita diversidade de atividade estudantil, então você tem muitas possibilidades de estudar muitas coisas a todo momento. Se você quiser optar passar o dia inteiro no CEP, você poderia ocupar o seu dia inteiro no CEP. [...] O CEP é um colégio incrível, não sei se você conhece muito sobre o CEP, mas assim, ele oferta diversos cursos, ele oferta diversas possibilidades de ensino, sabe? Você pode fazer aula de voz, você pode fazer aula de piano, você pode fazer aula de pintura, você pode fazer aula de línguas e o colégio é incrível, o colégio é enorme, você tem uma piscina lá, você pode fazer canoagem lá se você quiser.[...] Eu entrei só no segundo ano, então eu gostaria de ter feito tudo, eu entrei assim, nossa, sonhador naquele colégio, sabe? Porque o CEP sempre foi meu sonho. (RAFAEL, entrevista, 17/08/2021)*

Podemos perceber que a questão da infraestrutura da instituição também foi mencionada pelos participantes. Na pesquisa de Leão, Dayrell e Reis (2011), a condição de precariedade das escolas foi apontada como dificuldade para a permanência. No caso do relato dos jovens entrevistados nesta pesquisa, esse fator também se mostrou importante, mas no sentido de que uma infraestrutura adequada pode ser um fator que motiva a permanência. Os laboratórios, locais de prática de esportes, por exemplo, também foram citados como motivação para estudar, assim como a possibilidade de fazer outras atividades no contraturno. Para esses jovens, o que a escola poderia oferecer, para além do currículo geral do Ensino Médio, foi uma motivação para o ingresso nessa escola e também para sua permanência.

Nesse sentido, todos eles enfatizaram que estudavam em colégios próximos às suas residências, em bairros periféricos da cidade até o fim no Ensino Fundamental e decidiram mudar para o CEP, pois queriam uma educação melhor. Destacaram também, as diferenças entre o que eles denominaram “colégios de bairro” e o Colégio Estadual do Paraná, principalmente no que diz respeito à qualidade do ensino, mencionando a dificuldade para acompanhar os conteúdos e avaliações, assim como, a necessidade de um período de adaptação.

Assim como foi observado por Stoski e Gelbcke (2016), a escola é vista como uma maneira de conseguir um futuro melhor, muitas vezes relacionado à entrada na universidade.

A preparação para ingressar na universidade, hipótese a, apareceu em todas as entrevistas, com mais ou menos destaque. No caso de Tatiana, por exemplo, esta

foi ressaltada como principal motivação para frequentar o Ensino Médio. Segundo ela foi *“importante pra chegar na faculdade. [...] poucas coisas que eu vivi dentro do Ensino Médio eu associo a coisas boas, sabe? Tipo, pra mim era só mais um ‘que saco, tenho que ir pro colégio’”* (TATIANA, entrevista, 18/08/2021). Nesse caso, para ela, o ensino médio foi apenas uma forma de chegar na universidade, e nesta, a jovem coloca suas expectativas de melhorar sua vida:

*[...] eu ainda acredito que a educação, ela transforma a vida das pessoas. Tipo, você consegue alcançar muita coisa através da educação, sabe? Ter uma oportunidade assim. Só que precisa ter um incentivo assim, sabe, tanto da instituição, como seu próprio, então eu ainda acredito muito na educação. Então é uma coisa que eu mantenho focada. Que pra chegar onde eu quero chegar acho que sem uma faculdade eu não ia conseguir. [...] Então pra chegar lá eu preciso aprender como fazer certinho, então eu preciso da faculdade. (TATIANA, entrevista, 18/08/2021)*

Ao contrário da pesquisa de Leão, Dayrell e Reis, na qual a sociabilidade foi pouco mencionada, a sociabilidade apareceu em todos os depoimentos, como um fator de extrema importância. Nesse trecho também podemos perceber a motivação de ter um relacionamento com amigos, que era a hipótese mencionada no capítulo 2.

*Eu nunca tinha pensado em sair do colégio aqui perto da minha casa, porque é um colégio na esquina da minha casa, tipo, ali, dá pra ver daqui, entendeu? E eu nunca tinha pensado em sair, mas aí a gente tava no nono ano, e era um grupo assim, de amigas, e daí todo mundo, tipo assim “Ah vamos fazer alguma coisa, vamos tipo, procurar uma coisa mais legal, melhor, mais de qualidade e tal. (AMANDA, entrevista, 29/04/2021)*

O relacionamento com os pares também foi percebido por Stoski e Gelbcke (2016) como um importante fator destacado pelos estudantes. As autoras ressaltam que a escola desempenha um papel na socialização dos jovens, pois no interior da instituição, os jovens têm a possibilidade de constituir grupos de amigos. Segundo elas, *“a turma de amigos é uma referência na trajetória da juventude”*, pois é nesses grupos que os jovens vão se divertir, conversar e buscar maneiras de *“se afirmar diante do mundo adulto”* (STOSKI, GELBCKE, 2016, p. 39). A convivência com os amigos é um atributo indispensável para a permanência dos alunos.

Nesse sentido, a participante Amanda, por exemplo, mudou de escola para

continuar tendo contato com seu grupo de amigas. Ainda sublinhou que a melhor parte de fazer o Ensino Médio foi fazer amigos. A possibilidade de encontrar os amigos todos os dias no colégio foi citada por Tatiana, como um ponto positivo, nesse sentido, ressaltando que foi uma reflexão feita depois de formada no Ensino Médio. É possível compreender que a escola é um importante espaço de socialização para a juventude, é um espaço onde eles criam e fortalecem relações com outros jovens e isso está presente com ênfase em todos os relatos.

Já a hipótese b, “estudam como obrigação moral ante a família e a sociedade”, foi citada por Rafael. Ele frequenta a escola/universidade, porque sente a necessidade de ocupar um espaço que lhe é negado, principalmente na universidade:

*Então, eu já refleti muito sobre isso, hoje eu entendo muito mais que a educação, a educação acadêmica é uma coisa muito importante, mas ela não acaba sendo uma coisa primordial pra alguém. Então, uma formação acadêmica não vai tirar a dignidade de alguém, muito menos o que ela faz. Então, isso não dignifica alguém de maneira alguma. [...] É muito complicado olhar pra esse recorte, porque tipo, eu sendo um garoto periférico e negro, sabe, sabe? Entendendo isso como um obstáculo, eu tentei não fazer disso um obstáculo, sabe? [...] eu coloquei na minha cabeça que eu precisava ocupar aquele espaço que tão falando pra eu não ocupar. [...] eu falei "e cadê as pessoas que querem ocupar aquele espaço, mas tão falando pra elas não ocuparem? Então, eu vou ocupar. Eu preciso ocupar aquele espaço" Cê entende? (RAFAEL, entrevista, 17/08/2021)*

Ele tem consciência do processo histórico de discriminação da população negra, da “realidade de privação material e simbólica que impede a efetivação dos direitos de jovens negros e negras” (BRASIL, 2018, p. 23). Frequentar uma escola de qualidade, frequentar uma universidade de qualidade, adquire para ele um sentido de resistência.

Apesar disso, podemos perceber que essa resistência está ligada a ações individuais. Quando ele diz que tentou não fazer disso um obstáculo, por exemplo, é possível identificar a ideia de que a ética individual, “a força moral pessoal, que cada indivíduo deveria desenvolver por si mesmo” é a única determinante para o sucesso ou fracasso do indivíduo, ou seja, que a forma como o indivíduo governa a si mesmo é mais importante do que como ele é governado. (DARDOT, LAVAL, 2016, p. 332). Esta é, segundo Dardot e Laval (2016), a ética do empreendedor, que segue a

máxima do “ajuda-te a ti mesmo”, ou se *self help*, que é uma lógica alinhada ao “espírito do capitalismo original” (DARDOT, LAVAL, 2016, p. 332), mas que na lógica neoliberal, o *self help* está diretamente ligado ao aprimoramento constante de si próprio para se tornar mais eficaz. Isso pode ser expresso na fala do jovem no trecho a seguir:

*Tipo, mas eu acho que entendendo o meu espaço, meu local, como um garoto negro, gay e periférico, eu preciso conquistar um espaço, na minha cabeça tem toda essa pressão de que eu não posso ser simplesmente bom. Tem a necessidade da excelência. [...] Até tem isso que a gente tenta realmente afirmar e reafirmar, provando a todo momento o quanto a gente é bom. Entende? Tipo, eu preciso mostrar que eu sou bom. Eu preciso mostrar que eu sou pertencente daquele lugar. (RAFAEL, entrevista, 17/08/2021)*

Nesse depoimento, o jovem destaca a necessidade de provar que é bom, de atingir a “excelência” de forma bastante evidente, a internalização da lógica neoliberal (DARDOT, LAVAL, 2016). Para ele, o diploma, a educação é o que vai conduzi-lo para a “excelência”, e esta é a única saída da condição de precarização, na qual ele se encontra. A fala deste jovem parece indicar que as pressões objetivas das relações de produção do capitalismo neoliberal, a internalização da excelência, do auto-controle, da auto-exploração, etc se conjugam à sua percepção das relações raciais históricas do Brasil.

Ao mesmo tempo em que Rafael se percebe como um sujeito destituído de privilégios sociais, ele entende que a conquista dos espaços historicamente ocupados por pessoas privilegiadas depende de seu próprio esforço individual. Quando ele afirma que “*quando você cresce dentro desse recorte, a excelência é uma das únicas portas de saída dessa casa tão pequena, sabe?*”, percebe-se que o horizonte das transformações possíveis, na sua perspectiva, é o mérito pessoal interpretado como um ato de resistência.

Ao longo das entrevistas, surgiram algumas reflexões em relação à importância do espaço de educação formal para a aquisição de conhecimento, dentro e fora da sala de aula.

*Hoje em dia, como eu posso dizer, tudo tá muito fácil né, com questão de internet e tudo mais, mas eu acho que não tem coisa mais essencial que a*

*educação hoje. Não só por causa de emprego, por, num sei, uma colocação no mercado de trabalho, não, acho que no geral a educação é essencial. [...]* (ISABELA, entrevista, 05/07/2021)

*Acho que a sociedade coloca na nossa cabeça que ter um diploma é tudo, mas acho que a faculdade te ensina muito mais que só um diploma. Além das matérias. A experiência dos professores, tipo, a experiência que vem junto com a aula, acho que todo pedacinho conta, sabe, porque eu acredito que todo mundo pode ensinar, mesmo que não seja na faculdade, então a faculdade tá ali pra te dar um diploma, mas tem mais que você vai aprender além disso.* (TATIANA, entrevista, 18/08/2021)

O que foi dito nesse trecho pode indicar uma reflexão em relação à importância da educação formal, para Isabela, por exemplo, que ao longo da entrevista mencionou que apenas o acesso à informação, facilitado pela internet, não é suficiente. Também podemos entender que existe uma reflexão em torno da prática educativa que acontece no espaço da escola, fora o conteúdo curricular, como mostra a fala de Tatiana.

### **6.2.3 As necessidades e obstáculos enfrentados por esses jovens e estratégias encontradas para conciliar**

Todos os participantes mencionaram dificuldades e problemas para conciliar os estudos com o trabalho quando faziam Ensino Médio e também tiveram comparações com as dificuldades enfrentadas no momento da entrevista. Além disso, narraram problemas relacionados às condições de trabalho. As estratégias que eles encontraram para conseguir conciliar as duas atividades apareceram conforme a narrativa das dificuldades.

Os principais pontos citados por todos os entrevistados foram o cansaço, devido a uma rotina exaustiva, e o pouco tempo para se dedicar aos estudos. Nesse sentido, como todos eles moravam longe do centro da cidade, todos mencionaram o longo trajeto de casa até a escola e do trabalho até a casa. Precisavam acordar muito cedo para conseguir chegar a tempo na escola e depois do trabalho demoravam para chegar em casa. Amanda e Rafael, por exemplo, relataram dificuldade para fazer as tarefas escolares, devido ao cansaço:

*[...] eu acordava cedo pra ir pra escola, tinha que tipo, trabalhar a tarde, e daí eu ficava com sono, daí eu ficava “meu deus, que que eu to fazendo”, [Alguns professores] pediam umas coisa absurda pra entregar amanhã. Aí a gente já ficava tipo: “Aff, num vai dar tempo”, ainda mais eu que trabalhava, eu ficava: “cara, não vou poder fazer isso à tarde, e de noite eu vou tá cansada.[...] eu também não tinha muito tempo, entre aspas né, porque eu saía do trabalho umas cinco horas, só que o trânsito era bem ruim nessa hora, né? Então eu chegava, tipo, quase sete horas daí eu, tipo, jantava, tomava banho, e daí que que eu ia querer fazer? Eu ia querer fazer os trabalhos ou ia querer dormir? (AMANDA, entrevista, 29/04/2021)*

*E eu acho isso uma das coisas muito complicadas de se exigir do aluno, que ele tenha uma aptidão pra estudo muito parecida com quem não trabalha. Sendo que a gente já tá exausto de uma carga de serviço, de uma carga horária, já tá vivendo uma vida muito mais adulta do que os outros que só estudam. Então, tipo assim, seria muito legal se eu só saísse da escola e chegasse em casa e dormisse, e deixasse os meus trabalhos pra fazer tudo a noite, nossa seria incrivelmente feliz, mas não, na minha realidade isso não é possível. Então tipo, vem de realidade e realidades, sabe? (RAFAEL, entrevista, 17/08/2021)*

Nesse sentido, existiam dificuldades em relação aos prazos para entregar os trabalhos da escola e os entrevistados precisavam encontrar estratégias para conseguir entregar as atividades, como, por exemplo, realizar as tarefas no trabalho, como conta Isabela:

*[...] no setor onde eu trabalhava eles me davam total apoio, então sempre que eu precisava desenvolver alguma atividade, fazer algum trabalho, eu tinha esse tempo dentro da empresa, no caso, além disso eles me ajudavam também, tinha um professor de física que tava me auxiliando em algumas atividades e também tinha o caso de quando eu tinha prova no dia seguinte eu trabalhava só 2 horas, então eles me liberavam 2 horas né. [...] no meu trabalho, como eu posso dizer, não tinha muita coisa para fazer né, eu era auxiliar administrativa, atendia telefone. Então eu tinha muito tempo vago dentro do trabalho, então eu aproveitava esse tempo para poder fazer o que eu tinha de pendências, né. E sempre me apoiaram, então, não tinha nenhum problema assim. (ISABELA, entrevista, 05/07/2021)*

Como Isabela tinha um contrato de estágio, em época de provas e avaliação, ela podia cumprir metade da carga horária de estágio, como previsto na Lei nº 11788/2008 (BRASIL, 2008). A compreensão das necessidades de um estudante que trabalha no ambiente de trabalho se torna um fator importante para conciliar. Temos, como exemplo, o relato da Amanda que conta que no trabalho,

*[...] teve dias que eu fiquei as quatro horas sentada, assim, sem fazer nada.. E aí eu falava “cara, eu num vou ficar quatro horas sem fazer nada, sendo*

*que tinha um trabalho enorme pra entregar amanhã e eu posso ficar quatro horas fazendo trabalho”. Isso aí, se ela [gestora] entrasse na sala, mesmo que ela não fosse pedir nada, se ela entrasse lá ela falava, tipo, “guarda o caderno, guarda num sei que, não mexe”. Ela não deixava de jeito nenhum, mesmo sabendo que num tinha nada fazer. [...] Era meio ruim assim, porque, tipo, ela via que eu num tinha nada pra fazer e que eu precisava fazer [a tarefa da escola]. (AMANDA, entrevista, 29/04/2021)*

Outra estratégia, na questão do tempo para realizar as tarefas escolares, era conversar com os professores individualmente, pois não existia nenhuma orientação do colégio para essas situações. Amanda, Rafael e Tatiana contavam com a compreensão de alguns professores, e em contrapartida, outros professores foram indicados como dificultadores.

*É que isso aí eu acho que vai mais de professor pra professor [...] em relação a isso acho que era mais de boa, mas tinha uns professores que tipo assim: “não, num quero saber, num quero saber, é hoje, é hoje, se num entregar...” Aí tinha uns que era mais tranquilo, tipo assim, eu tinha aula com ele na primeira aula, aí eu falava assim “ai professor, num consegui fazer, num deu tempo, num sei quê” Aí ele falava assim “olha, na quinta aula eu vô tá em tal sala, cê vai lá e me leva”. Então, tipo assim, às vezes no intervalo tinha que terminar, sabe? Tem uns professores que eram mais tranquilos nesse nível, mas num deixavam muito passar dias assim, sabe? Era mais esse negócio de “ah, se quiser me trazer hoje a tarde”, assim. Tinham uns que eram mais acessíveis, mas tinha uns que: “querida, você não fez, cê vai perder a nota e tchau tchau”. (AMANDA, entrevista, 29/04/2021)*

*E tinha alguns professores que ainda não entendiam, sabe? Ali no CEP ainda eu conseguia conversar com a maioria dos professores, falar: “tem coisa que eu não consigo fazer, porque eu não vou ter tempo de fazer”. Tipo, se me passava um trabalho, tipo, passar um trabalho na segunda feira que é pra entregar na quarta feira, um trabalho longo, eu num ia ter tempo pra fazer aquele trabalho. Então tipo assim, eu ainda preciso viver. e isso era uma das coisas mais complicadas, sabe? (RAFAEL, entrevista, 17/08/2021)*

Nesse sentido, eles entendem que a não compreensão de alguns professores em relação a condição em que se encontra, se deve a pequena quantidade de colegas do colégio que tinham a necessidade de trabalhar<sup>15</sup>. Esta questão apareceu diversas vezes em trechos como:

---

<sup>15</sup> Percebemos esse fator até mesmo na busca por participantes da pesquisa. Alguns alunos e ex-alunos contactados durante o recrutamento falaram sobre a quantidade mínima de alunos que trabalhavam, e entendiam isso como sendo uma particularidade do CEP.

*era mínima a quantidade de pessoas que trabalhavam, né? Acho que dentro da minha turma, se eu não me engano, tinha 4 no máximo, umas 3 pessoas que trabalhavam. [...] Então, no segundo ano eu era uma das únicas que trabalhava. Era bem poucas pessoas. Já no terceiro ano, era no máximo 3 pessoas, porque a maioria se dedicou ao cursinho mesmo, né? O vestibular e tudo mais. (ISABELA, entrevista, 05/07/2021)*

Essa fala de Isabela foi sobre não existir nenhum tipo de apoio do colégio para estudantes que trabalhavam. Rafael relatou a mesma coisa, e disse:

*Segundo ano foi bem pior né? Porque é muito estranho, porque quando você trabalha no segundo e primeiro ano, você percebe que seus colegas não trabalham. Aí tipo, na minha sala no primeiro ano acho que eu era uma das únicas pessoas que faziam estágio. E daí no segundo ano eu já era terceiro, segundo que fazia trabalho e no terceiro ano já tipo, o quinto, mas mesmo assim uma quantidade muito pequena, sabe? (RAFAEL, entrevista, 17/08/2021)*

Tanto a fala de Isabela, quanto a fala de Rafael, revelam que se percebiam como excluídos. A maioria dos colegas tinham a possibilidade de se dedicar exclusivamente aos estudos. Inclusive, uma dificuldade relatada era a de não ter tempo para estudar para o vestibular, como narrou Isabela, Rafael e Tatiana. Os 3 mencionam, por exemplo, o cursinho preparatório para o vestibular, no terceiro ano do CEP. Isabela gostaria de ter feito, Rafael começou a fazer, mas desistiu pois não conseguiu conciliar e Tatiana fez o curso no ano todo, mas abdicando de horas de sono, o que a levava a dormir durante as aulas de manhã.

*Porém eu senti uma dificuldade pra, exemplo, no terceiro ano eu continuei trabalhando né, então eu não consegui me dedicar muito a vestibular, a estudar pro vestibular, ou fazer cursinho, o que né, me atrapalhou um pouco. Claro que eu também não poderia deixar de trabalhar porque eu necessitava, mas acho que esse foi um dos pontos, assim, que faltou, que eu não consegui conciliar muito bem. E daí como eu morava, moro longe né, no caso eu chegava muito tarde em casa então eu acabava deixando para lá [...] (ISABELA, entrevista, 05/07/2021)*

*[...] no meu terceiro ano foi muito complicado, porque eu queria muito fazer cursinho. Eu tinha muito uma vontade de passar na Federal e eu queria fazer o cursinho, mas eu não tinha tempo pra fazer o cursinho, porque não tinha como eu conciliar um cursinho com o estágio, porque meu estágio acabava 5:30, 6h. Então daí, eu comecei a fazer cursinho a noite, que lá no CEP também eles dão tipo, um cursinho pré vestibular, tipo, bem legalzinho, só que o cursinho acaba dez e meia pra eu sair do centro até chegar no cajuru às dez e meia, eu chegava em casa quase meia noite. Então de eu*

*chegar quase meia noite, pra você ter que sair no outro dia 6:30 da manhã foi muito cansativo. [...] eu fiz só até metade do ano. Acho que foi de fevereiro a junho. E daí eu não fiz mais, porque eu falei “o que? Não tem como, não tenho sanidade mental pra fazer esse tipo de coisa”. (RAFAEL, entrevista, 17/08/2021)*

*Olha no segundo ano que foi quando eu comecei, eu fazia tudo normal, sem nenhum problema assim e tal, porque eu tinha mais tempo. Eu chegava do trabalho e tava cansada, mas no começo, até eu me adequar assim, eu conseguia fazer. No terceiro ano eu trabalhava, estudava e a noite eu tinha curso do vestibular, aí ou eu dormia ou eu entregava atividade no outro dia. Aí eu escolhia a atividade. [...] na maioria das aulas eu estava dormindo porque eu tava muito cansada, eu quase não dormia [...] (TATIANA, entrevista, 18/08/2021)*

Percebemos nessas falas que esses jovens sentiram necessidade de complementar os estudos para conseguir passar no vestibular. Para eles os conteúdos do Ensino Médio não eram suficientes, o que coincide com o que exploramos no tópico 3.3, que para a maioria dos estudantes, o ensino médio é apenas pretensamente propedêutico. Além disso, para alguns, pelo menos por um tempo, tiveram jornada tripla, com escola de manhã, trabalho durante a tarde e curso preparatório durante a noite. O cansaço gerado por essa rotina afetava, inclusive, o aproveitamento das aulas.

Assim, entendemos que essa dificuldade de conciliar o trabalho com o estudo para entrar em uma universidade afeta diretamente o que foi uma das principais expectativas em relação ao Ensino Médio. A necessidade de trabalhar, para estes jovens, torna-se um relativo impedimento à conquista daquilo que é não apenas uma das finalidades do próprio Ensino Médio, de acordo com a LDB<sup>16</sup> (BRASIL, 1996), como também uma expectativa socialmente gerada em relação ao ensino superior.

Um dos principais problemas destacados por dois entrevistados foi, justamente, o efeito que a necessidade de trabalhar tem sobre o aproveitamento da escola. Existe, então, uma contradição nos sentidos do trabalho, que ao mesmo tempo é a possibilidade de liberdade, consumo e pertencimento e também é um obstáculo para a educação. Esta que, para eles, é um caminho para melhorar as condições de vida. Nesse sentido, eles fazem uma relação de causa e

---

<sup>16</sup> Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (BRASIL, 1996)

consequência, na qual trabalhar durante o Ensino Médio dificulta o ingresso no Ensino Superior e os priva da possibilidade de ter uma educação que não se limita ao currículo obrigatório. Para esses jovens, o Ensino Médio poderia ter sido muito melhor aproveitado se não tivessem tido essa necessidade:

*Eu sempre tive muita vontade de ocupar meu dia inteiro estudando. Mas eu não poderia ocupar o meu dia inteiro estudando, porque eu trabalhava. Eu acho que esse é um dos principais mesmo, tempo sabe, que você perde ali, que você poderia tá aproveitando de uma forma muito mais acadêmica, de fato, sabe? (RAFAEL, entrevista, 17/08/2021)*

As condições de trabalho impostas a eles também foram mencionadas. Salários baixos, chefes rigorosos e inflexíveis em relação a suas necessidades e até mesmo assédio moral. Tudo isso materializa as pressões materiais e psicológicas que se impõem sobre os jovens em suas primeiras experiências com o mundo do trabalho. Rafael relatou que no segundo ano do ensino médio, teve dificuldade para conseguir almoçar e chegar a tempo para o trabalho,

*Eu tive chefes muitos rigorosos, então eu tinha que tá lá no horário certinho, e pra mim, quando eu me mudei pro CEP foi muito ruim, porque eu continuei no estágio, porque você sabe que a distância do CEP pra UTFPR é o centro inteiro, né? Então eu saía do CEP, eu estudava de manhã, eu saía do CEP meio dia e meia mais ou menos e eu entrava pra trabalhar 1:30, eu só tinha 1h, então daí, ou eu almoçava na rua ou eu almoçava lá no CEP tipo, usando os microondas de lá, sabe? Daí eu almoçava correndão e daí saía voando, porque daí eu tinha que, tinha só essa 1h né, pra conseguir almoçar e sair correndo de lá pra atravessar o centro pra ir pra utfpr. lá à pé. E conseguia chegar no horário, mas assim, era muita perna, corria bastante, tinha vezes que eu corria mesmo sabe? Porque minha chefe, ela era muito rigorosa com tempo, então se eu chegasse, se eu passasse 5 minutos de atraso ela já tipo, reclamava bastante. (RAFAEL, entrevista, 17/08/2021)*

Tatiana relatou o mesmo problema, mas no caso dela, tinha o trajeto até um ponto específico para pegar ônibus para o trabalho, assim não sobrava tempo para almoçar. A entrevistada contou que às vezes levava algum lanche para comer à tarde, mas ela não via o fato de não almoçar como um problema. Para ela, o que mais dificultava era a relação que tinha com as pessoas, principalmente com o chefe.

*Olha, eu acho que assim, assim como todo lugar que você trabalha, tem gente que você ama tá lá com a pessoa e tem a pessoa que faz tudo virar um inferno, e tinha desses dois tipos de pessoa. Só que eu acho que o maior problema que eu via é que tipo, eu me sentia muito burra, porque o meu chefe, o jeito que ele falava comigo era desse jeito, aí eu me sentia muito burra, sabe? Eu não tinha nenhuma atividade absurda, mas o jeito que ele passava as atividades e como fazer assim, era eu ficava “meu deus do céu, eu preciso realmente desse dinheiro?” Porque era uma coisa bem chata assim. Por exemplo, eu picotava papel, basicamente, e às vezes eu tinha que organizar boletos e essas coisas, mas é coisa, pouquinho. E aí algum comprovante de pagamento do boleto tava grampeado errado, aí pronto, aí eu sou uma incompetente, que num prestava atenção, que num copiava, que num fazia as coisas direito. [...] Até um dia, o dono da empresa tava vendo ele gritando comigo assim, e ele olhou com uma cara de tipo: “que que tá acontecendo?”. (TATIANA, entrevista, 18/08/2021)*

Esta fala de Tatiana, além de revelar o evidente assédio moral praticado pelo chefe, materializado nos fragmentos “*eu me sentia burra*” e “*ele tava gritando comigo*”, por exemplo, demonstram concretamente as relações de trabalho abusivas, autoritárias a que ela era submetida de maneira contínua. Na primeira parte do fragmento lemos que “*tem gente que você ama tá lá com a pessoa e tem a pessoa que faz tudo virar um inferno, e tinha desses dois tipos de pessoa*”. Isso demonstra uma certa naturalização dessas relações de trabalho baseadas no despotismo do chefe. Mais especificamente, esta jovem não entende o abuso psicológico sofrido como uma consequência possível das relações de trabalho capitalistas, mas as percebe como um problema de ordem pessoal, isto é, da personalidade do outro, no caso, o chefe.

Além das pressões psicológicas decorrentes das relações vividas dentro do ambiente de trabalho pelos jovens, destacam-se as pressões que têm origem na própria rotina da necessidade de conciliar trabalho e escola. Por exemplo, Amanda comenta que

*No começo foi bem difícil, tanto que eu quase fui demitida, porque eu não consegui conciliar, tipo, trabalhar de manhã e estudar num colégio que eu não conhecia ninguém e a noite, foi bem difícil [...] muitas vezes passou na minha cabeça de tipo assim, quero sumir, quero parar de estudar, quero parar de trabalhar, porque eu num gostava do colégio, eu não queria ir pra escola, não queria fazer nada. (AMANDA, entrevista, 29/04/2021)*

A fala de Amanda revela exatamente as contradições da necessidade de

trabalhar e estudar e os obstáculos que se colocam aos jovens que precisam conciliar essas obrigações. Na mesma medida em que precisava trabalhar, sentia a vontade de desistir de tudo e só não o fez porque contava com uma rede de apoio, envolvendo a família, pedagogo, terapeuta e amigos.

*No começo, assim, porque era meu primeiro emprego, com carteira assinada e tal, então era muita responsabilidade, era um trabalho tipo, num banco, então eu ficava muito... era muita coisa pra associar, e eu não tinha conseguido associar isso tudo de uma vez, então eu fiz terapia, eu recebi apoio do pedagogo, eu tinha bastante amigo, isso me ajudava também, a minha família, enfim, eu tinha principalmente isso acho que conta muito que é ter o apoio familiar, ter uma base familiar, assim pra tá junto, porque eu acho que muita gente também que desiste é porque não tem, né?!*  
(AMANDA, entrevista, 29/04/2021)

Neste aspecto, é preciso destacar que esta jovem mudou de escola e turno por causa do trabalho. Como o turno do trabalho era matutino e sua casa ficava longe do CEP, estudar no turno da noite traria dificuldades. Quando ela conseguiu mudar o turno do trabalho para o vespertino, através da ajuda do pedagogo da escola para onde ela se mudou, ela conseguiu voltar para o CEP e recuperar sua vaga na mesma turma. Para Amanda, este retorno ao CEP trouxe alívio, pois ela se reaproximou de seus colegas. Assim, para ela, as condições de trabalho permaneceram as mesmas, com as mesmas dificuldades, mas restabelecer os vínculos com seu círculo social tornou sua rotina mais suportável, o que confere um grande peso à escola como espaço de socialização livre.

### **6.2.5 Expectativas desses jovens para o futuro**

Quando abordamos as expectativas que esses jovens têm para o futuro, percebemos que existe certa dificuldade para responder a essa questão. Em todos os casos, esse tópico foi motivo de reflexão, por vezes silenciosa, com pausas. Em um dos casos (Isabela), a conclusão foi a de não saber o que responder, em outro caso (Rafael) a resignação à situação profissional atual.

Meu futuro pessoal, profissional, eu já sinto ele já encaminhado, porque acho que quando você começa a ficar um pouquinho mais grandinho né, a

gente já começa perceber aonde dá certo, aonde não vai dar certo, o que que vai dar boa, né? Então ali eu já tenho uma expectativa sobre como vai ser. (RAFAEL, entrevista, 17/08/2021)

Isso indica que a instabilidade das novas relações de trabalho interfere em como esses jovens imaginam, esperam ou desejam para o futuro profissional. Apesar disso, ainda percebemos que existem expectativas de melhoria de vida, que estão relacionadas à educação formal, como por exemplo, conseguir ingressar em uma universidade (Amanda), ou terminar a faculdade que já foi iniciada (Rafael e Tatiana), conseguir fazer uma pós-graduação (Rafael). O desejo de continuar estudando, de completar o Ensino Superior está muito presente nas falas deles,

*[...] eu queria fazer enfermagem né? Mas eu num prestei pra nenhuma faculdade particular, porque daí eu num ia ter dinheiro pra pagar a faculdade e daí eu num quis prestar pra Federal porque tava todo mundo fazendo minha cabeça um inferno, porque tavam falando que era um demônio de 4 cabeças e aí nem quis fazer. Daí, enfim, foi bem coisa boba mesmo e daí eu fiz só o Enem e daí eu consegui tipo, acho que uma bolsa de 50% em enfermagem, mas mesmo assim num era suficiente pro meu salário pagar. E aí eu acabei num entrando na faculdade, daí eu comecei curso técnico né, de enfermagem. [...] mas eu continuo querendo fazer uma faculdade tipo, eu vou fazer o curso e depois eu vou fazer faculdade. (AMANDA, entrevista, 29/04/2021)*

A ideia de que concluir o Ensino Superior possibilitará uma melhora na relação com o trabalho fica bastante expressa na fala de Tatiana:

*Eu poderia pro resto da minha vida, trabalhar na mesma coisa todos os dias se fosse isso, entendeu? E eu ia acordar feliz, por exemplo, eu acordo 4:30 da manhã, que eu tenho que tá lá 7h, eu acordo 4:30 da manhã e eu estou feliz com isso, eu estou feliz de ter que acordar 4:30 da manhã e tá lá 7h da manhã, eu vou feliz, eu volto feliz. Então tipo, você encontrar isso na sua vida, que é o trabalho que eu posso fazer o resto da minha vida, meu dia pode ser exatamente o mesmo pro resto da vida se eu tiver trabalhando lá. Porque eu realmente gosto muito, porque é o que eu quero, então, ter esse trabalho eu acho que é mágico, assim, sabe? Você encontrar um trabalho que você ganha dinheiro fazendo uma coisa que gosta. tipo, mágico! (TATIANA, entrevista, 18/08/2021)*

Rafael, expressa o desejo de conseguir ter uma educação de qualidade, mas destaca que existem obstáculos para a efetivação desse desejo. Ele conta que foi questionado por querer ingressar em universidade privada, e respondendo a esse

questionamento, ele expressa suas expectativas em relação a educação

*Eu quero ter um estudo bom. Eu quero ter um computador bom. Só porque agora vão falar: não, você não pode, por que isso? É muito mais fácil pra você pegar uma universidade pública, que tá caindo aos pedaços? Que tá caindo aos pedaços, mas por que você não quer ficar lá? Eu quero o melhor. Eu quero um ensino bom. Então, não que ensino de escola pública não seja bom, mas pra cursos de tecnologias, que carecem muito mais de tecnologia, é muito complicado. Eu trabalhei numa universidade pública, eu sei o que é UTFPR. Sei como que eram os laboratórios lá. (RAFAEL, entrevista, 17/08/2021)*

Nesse sentido, ele atribui grande importância à infraestrutura para o ensino de qualidade que ele deseja, reforçando o que disse em relação ao Ensino Médio. Como no momento da entrevista, o participante frequentava uma universidade particular, o jovem relata que as dificuldades vão além de dinheiro para pagar a mensalidade. Ele sente a exclusão ainda mais evidente agora do que quando estava no ensino médio, pois a proporção de alunos que precisam trabalhar é menor ainda.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O jovem, para adentrar e permanecer no mercado de trabalho, precisa se sujeitar a condições duras de trabalho e disciplina, empregos sem segurança nenhuma. Soma-se a isso, ainda, a necessidade de sempre trabalhar a si mesmo, para vencer a acirrada competição pelos cargos precários (DARDOT; LAVAL, 2016), como pudemos observar em algumas falas.

Os jovens entrevistados nesta pesquisa, precisavam trabalhar durante o Ensino Médio para suprir necessidades diversas. A primeira delas é a necessidade de obter dinheiro para satisfazer suas aspirações de consumo. O consumo, vimos, estava ligado tanto ao auxílio nas despesas domésticas, como alimentação e compra de itens para o lar, quanto um meio de satisfação de necessidades de socialização, isto é, para poder circular nos meios frequentados pelo seu círculo social, como o shopping, frequentar festas, etc.

Outra necessidade identificada foi a de obtenção de dinheiro para que o jovem se sentisse mais livre. Neste caso, a liberdade também está vinculada às possibilidades de consumir bens sem ter que pedir dinheiro para os pais, mas também como uma possibilidade de garantir uma maior autonomia em relação à autoridade familiar.

No entanto, impõe-se, neste ponto, uma contradição. As necessidades de trabalhar variam de acordo com os sujeitos e as experiências que eles vivem, mas para todos eles a consequência é a mesma, a saber, a qualidade do aproveitamento dos estudos foi prejudicada no que se refere à preparação para o vestibular e ENEM, seja por falta de tempo para estudos complementares, seja por dificuldade de acompanhar as aulas e fazer as atividades exigidas pelos professores.

A necessidade de trabalhar impõe também a impossibilidade de aproveitar atividades extracurriculares. Aqui, identificamos uma frustração de expectativas, pois de acordo com as falas, todos os entrevistados quiseram entrar no CEP por causa dessas atividades, esperando a oportunidade de poder participar de aulas como voz e expressão, piano, dança, natação, atletismo, canoagem, etc. Estas atividades são de conhecimento entre os jovens do Ensino Médio de Curitiba. Contudo, a

necessidade de trabalhar, entre os jovens entrevistados, se chocava com a possibilidade de se desenvolver em áreas da cultura, da arte, do esporte e da ciência. O principal problema é que a necessidade de trabalhar impede que estes jovens se desenvolvam como sujeitos mais ricos em experiências que não estão determinadas pelas exigências educacionais da sociedade capitalista de formação para o trabalho e disciplina.

Os jovens, de fato, têm grande interesse nessas atividades extracurriculares e buscam experiências diferentes. Há uma fala reveladora nesse sentido, de um jovem que criou uma estratégia para participar das aulas de voz e expressão durante o horário de trabalho:

E então eu passei muita vontade no CEP, por exemplo, eu queria muito ter feito aula de piano, eu queria fazer outras diversas aulas que tinha lá no CEP, mas eu não poderia fazer, porque eu tava no estágio. Então eu recorria a muitas coisas, por exemplo, eu pegava reforço. Então no CEP a gente tem reforço que é optativo o reforço, então quem quiser pegar, pode pegar, e eu pegava reforço no horário do meu estágio duas vezes por semana. Em algumas matérias que eu sentia que eu precisava mais, mas eu nem precisava tanto, mas é que eu queria pegar o reforço, porque eu sei que abonava as minhas faltas do estágio. Então eu pegava reforço e fazia aula de Voz e Expressão, porque daí eu pegava reforço, o reforço tinha mais ou menos 2h de reforço, e então, o resto do tempo eu tinha livre, daí dava certinho com o tempo que eu tinha Voz e Expressão. (RAFAEL, entrevista, 17/08/2021)

Apesar de as atividades de contraturno oferecidas pelo CEP estarem muito distantes do que representa uma educação emancipadora, observou-se o interesse dos jovens por oportunidades de aprendizagem diversificadas. Com isso, verificam-se inúmeras possibilidades latentes para a educação de jovens que se proponha a uma formação mais integral, na medida em que existam condições sociais e políticas para tal – do contrário, qualquer proposta nesse sentido se orienta apenas à reprodução da dualidade escolar, ao enriquecimento cultural de uma parcela da juventude e ao empobrecimento material e cultural de outra.

As falas dos entrevistados também indicam uma restrição do período da vida chamado de juventude. Eles percebem que conciliar trabalho e escola, além de restringir suas experiências diversas, impõe-lhes obrigações e dificuldades que eles identificam à vida adulta.

*E eu espero realmente que outros jovens não passem por coisas que eu já passei. Que tenham mais tempo pra estudar, sabe? Então acho que isso é uma das coisas que eu desejo pra outros, pros próximos que consigam entrar no CEP, que ou que qualquer espaço também né? [...] Qualquer colégio que oferte possibilidades que abrem seu leque, que essas pessoas não precisem trabalhar pra isso, porque eu sei que é muito sofrido, muito corrido, principalmente pra uma pessoa jovem, a cabeça ainda num tá tão preparada pra ter uma vida tão adulta, sabe? A gente acaba envelhecendo muito rápido. E eu senti que aconteceu isso comigo. (RAFAEL, entrevista, 17/08/2021)*

A relação que esses jovens fazem entre a escola e o trabalho que realizavam durante o Ensino Médio é do trabalho como um empecilho para a continuidade dos estudos no nível superior. O trabalho alienado é visto como uma barreira para a dedicação aos estudos. A necessidade de trabalhar se choca com as próprias razões citadas por eles, pelas quais frequentam a escola, como por exemplo, a possibilidade de se envolverem em outras atividades oferecidas pelo colégio, ou mesmo a entrada na universidade. Neste aspecto, as falas revelam, inclusive, uma certa frustração com o próprio Ensino Médio, pois a maioria considera que perdeu a oportunidade de se apropriar de todos os conteúdos curriculares e extracurriculares oferecidos pelo CEP.

Dois deles, inclusive, fizeram algumas reflexões sobre como gostariam que o Ensino Médio tivesse ocorrido, para si próprios e para outros jovens na mesma situação. Nesse sentido, eles expressaram o anseio de que ninguém precise trabalhar durante o Ensino Médio.

A necessidade de trabalhar, além de impor todas as restrições observadas acima, insere a juventude em relações de trabalho precarizadas. Como já citamos com Buiar (2019), o contrato de trabalho do Jovem Aprendiz dá mais poderes ao empregador, permitindo que ele continue pagando salários mais baixos por mais tempo uma vez que ele pode contratar outro jovem aprendiz depois de dois anos. Além disso, o aprendizado que o jovem obtém das entidades de aprendizagem qualificadas que participam da relação entre a empresa e a escola está mais orientado ao ensino da disciplina corporal e ideológica que ajusta o jovem ao trabalho alienado do que à qualificação profissional de sua força de trabalho, como

também conclui Buiar (2019)<sup>17</sup>. No nosso estudo, esta contradição da Lei de Aprendizagem também se manifestou, na fala de uma entrevistada que cita a rigidez de regras para frequentar o curso da entidade de aprendizagem:

*Mas então eles são bem rígidos porque eles tão ensinando a gente a como se portar no ambiente de trabalho né. Então, tipo assim, pra eles era isso, não pode faltar, não pode chegar atrasado, num pode nada. Tanto que pro curso era mais rígido que pro trabalho, porque se eu chegasse 15 minutos atrasada no trabalho num era um problema, mas se eu chegasse 15 minutos atrasada no curso, tipo eu lavava uma advertência. Daí ele tem um limite lá de advertência, que se você levava a primeira daí eles só conversam com você, na segunda daí é você e os pais e terceira cê também é desligado, é bem rígido assim. Mas é porque eles tão tentando fazer com que a gente crie uma responsabilidade, né. E saber que a gente tá indo trabalhar, né. (AMANDA, entrevista, 29/04/2021)*

Neste trecho percebemos que a jovem não percebe os mecanismos de controle e coerção dos corpos e mentes do trabalhador adaptado, que são encobertos pela institucionalidade/normalidade da alienação capitalista, camuflados moralmente como “responsabilidade do trabalhador”.

As novas determinações do Ensino Médio brasileiro, propagandeadas como o Novo Ensino Médio, somam-se a este quadro de precarização do ensino no país no contexto da crise capitalista que se desborda no momento em que escrevemos esta conclusão. Como vimos, o Estado vem diminuindo suas capacidades de garantir a ampliação do orçamento público para a educação, no mesmo contexto em que promove profundas mudanças no Ensino Médio, que restringirão o acesso ao conhecimento de forma ampla, reduzindo as possibilidades de continuidade do ensino em nível superior e ampliando a participação de organizações privadas na oferta de cursos. Estas transformações, inclusive, chegam ao público com um discurso de que suas configurações curriculares tornarão o Ensino Médio mais democrático, mais flexível às escolhas do educando e mais ajustadas às suas necessidades, em outras palavras, darão ao Ensino Médio “a cara do estudante”.

---

<sup>17</sup>“Na realidade, os cursos de aprendizagem técnico-profissionais frequentados pelos entrevistados, independente da modalidade, apenas tem contribuído para ajustar comportamental e ideologicamente a adolescência e juventude trabalhadora às necessidades produtivas da empresa contratante, não promovendo assim, um processo educativo que os permita analisar, refletir e entender o trabalho por eles realizado.” (BUIAR, 2019, p. 235)

No entanto, todas essas promessas não passam de falácias, como tem sido demonstrado por outros pesquisadores (ARAÚJO, 2018; MOURA E BENACHIO, 2021). Em primeiro lugar, o Novo Ensino Médio, baseado nos chamados itinerários formativos, aumentará a reprodução de desigualdades pela via da maior diferenciação entre escolas, regiões, etc. Além disso, a flexibilidade de currículo prometida não dependerá da escolha do aluno, mas da decisão do sistema de ensino de cada Estado oferecer os itinerários formativos de cada escola em particular. Soma-se a isso a supervalorização do currículo na formação, fazendo-se ignorar os graves problemas de infraestrutura escolar, que se agravam com a redução da capacidade de financiamento público no últimos anos, conjuntura que se torna mais dramática quando se considera a própria condição concreta de vida da juventude da classe trabalhadora brasileira, como vimos nos capítulos 4 e 5.

As transformações políticas se desdobram, no Brasil, repetindo seus enredos autoritários de outros tempos, atualmente, na esfera da Educação. A parcela da população a quem se destinam as políticas públicas, sobre a qual também recaem as consequências de um novo Ensino Médio, não foi ouvida:

*[...] as pessoas acabam não ouvindo as pessoas certas e é por isso que a gente tem políticas públicas às vezes muito ruins. O novo ensino médio tá aí, infelizmente, conseguiram né? E eu ocupei a escola em 2016 pra isso não acontecer. Ocupei a escola em 2016 pra isso não acontecer, mas mesmo assim aconteceu. Uma tristeza. (RAFAEL, entrevista, 17/08/2021)*

A fala de Rafael é uma verbalização das contradições que se manifestam na educação brasileira nos últimos anos. Revela uma forma limitada, mas honesta, de entendimento da disputa na qual o Ensino Médio está inserido. Rafael, como muitos outros jovens estudantes brasileiros de escolas públicas, não consegue ter uma clara visão da totalidade dos interesses mais amplos envolvidos nessas disputas, mas tampouco se colocou como um sujeito passivo, que assistiu inerte ao processo de aprofundamento do desmonte da educação brasileira nos últimos anos. Por outro lado, demonstra, com maior clareza, uma consciência possível do que pode ser o protagonismo da juventude na luta por seus interesses, como sujeitos da classe trabalhadora que identifica o antagonismo de classes que move as contradições da

sociedade brasileira.

Ou seja, mostra a dialética entre as diferentes forças que compõem o imaginário do jovem submetido à teia alienante da sociedade capitalista – representada pela inserção prematura no mercado de trabalho e sua relação com a participação estudantil – e o reconhecimento de sua potencialidade enquanto sujeito ativo nas transformações. Tal conjuntura indica não só a dura realidade à qual tais jovens estão submetidos na estrutura social, como também o desejo de superação e de ação frente às adversidades, fatores estes que podem representar a emergência da consciência de classe que favorece a atenuação de mazelas sociais produtoras de efeitos deletérios no socius.

Reiteramos que o modo como estes jovens percebem a relação entre escola e trabalho é marcada por uma contradição fundamental. Ao mesmo tempo em que conseguem suprir, de forma limitada, suas necessidades de consumo, sociabilidade, seus anseios por independência e liberdade por meio do trabalho, entendem que a contrapartida é o prejuízo naquilo que eles consideram como uma possibilidade de melhorar sua condição de vida. Eles têm expectativas em relação à educação, de conseguir empregos menos precários, de conseguir trabalhar com algo que sentem prazer, mas a necessidade do trabalho prejudica, justamente, a consecução dos objetivos que eles identificam como uma razão para manter-se na escola.

A pesquisa representou, ao longo de sua execução, a construção conjunta, entre pesquisadora e participante, de um espaço de reflexão acerca de nossas vivências pregressas, possibilitando não só uma compreensão de tais fenômenos frente a teoria que embasa o estudo, como a ressignificação de memórias a partir de olhares renovados em função da dinâmica da passagem do tempo e do momento de vida.

Além disso, algumas falas dos participantes problematizam o próprio fazer científico, uma vez que esse pode ser um potencial espaço para as vozes dos protagonistas do cenário estudado (socialmente silenciadas) mas que se limita à uma produção, se não autofágica, limitada a grupos sociais específicos.

*E se você tiver um olhar com esses recortes, de que tem pessoas pretas passando por isso, a gente sabe que é a população que mais sofre com*

*esse tipo de coisa, tenho certeza que você vai conseguir ajudar muita gente.  
(RAFAEL, entrevista, 17/08/2021)*

Nesse sentido, a pergunta inevitável que surge, motivada pela fala dos participantes é: para quem pesquisamos?

Assim, cumpre salientar que o contexto atual de pandemia limitou a pesquisa a dados que poderiam ser coletados por meios digitais, algo que poderia ser complementado pela inserção da pesquisadora no campo e a construção de um Diário de Campo. O Diário de Campo, embora não essencial, poderia auxiliar na análise das entrevistas, unindo os relatos dados pelos participantes com dados observados no campo, constituindo assim um todo ainda mais coeso.

É ainda relevante considerar que a escola na qual os jovens realizaram o Ensino Médio tem muitas particularidades, como a infraestrutura, citada pelos participantes e pouca incidência de alunos que trabalham, como foi apontado por eles. Dessa forma, entendemos que existe um recorte social no contexto do colégio, que não é, necessariamente, a realidade em um cenário mais amplo. Dessa forma, compreendemos que é necessária a continuidade do tema em pesquisas futuras, abarcando as realidades de outras escolas de Curitiba.

## REFERÊNCIAS

- ABÍLIO, L. C. Uberização: A era do trabalhador just-in-time? **Estudos Avançados**, v. 34, n. 98, p. 111–126, 2020.
- ABÍLIO, L. C. Uberização e juventude periférica. Desigualdades, autogerenciamento e novas formas de controle do trabalho. **Novos Estudos - CEBRAP**, v. 39, n. 3, p. 579–597, 2020.
- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. **Ser jovem no Brasil hoje: políticas e perfis da juventude brasileira**. In: Cadernos Adenauer XVI. n. 1. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, 2015.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?: ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2015.
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2018.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)> Último acesso em: março de 2021.
- BRASIL. **Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000**. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943. 2000. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l10097.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10097.htm)> Último acesso em: novembro de 2021.
- BRASIL. **Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005**. Institui o Projeto Escola de Fábrica, autoriza a concessão de bolsas de permanência a estudantes beneficiários do Programa Universidade para Todos – PROUNI, institui o Programa de Educação Tutorial – PET, altera a Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e dá outras providências. 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm#art22](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm#art22)> Último acesso em: novembro de 2021.
- BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória no 2.164-41, de 24 de

agosto de 2001; e dá outras providências. 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm)> Último acesso em: novembro de 2021.

BRASIL. CNE/CP. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. Parecer nº 11 de 30 de junho de 2009. **Apreciação da Proposta de Experiência Curricular Inovadora no Ensino Médio**. Brasília: CNE/CP 2009c. 21p. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer\\_minuta\\_cne.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_minuta_cne.pdf)>. Acesso em: novembro de 2021.

BRASIL. **Lei n. 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Institui o estatuto da juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o sistema nacional de juventude - Sinajuve. Diário Oficial da União, Brasília, DF, ano 150, n. 150, 6 ago. 2013b. Seção 1, p. 1-4. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm)>. Acesso em: set. 2019.

BRASIL. **Lei n. 12.796, de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1)> Acesso em: março de 2021.

BRASIL. Secretaria Nacional de Juventude. **Plano Juventude Viva: um levantamento histórico**. Brasília: SNJ, 2018. 52 p. Disponível em: <https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/handle/192/255>. pdf. Acesso em: 20 de novembro de 2021.

BRASIL. **Programa de disseminação das estatísticas do trabalho**. Disponível em <http://pdet.mte.gov.br/caged>. Acesso em: nov 2019.

BRASIL. **Programa de disseminação de estatísticas do Trabalho. Relatório Anual de Informações Sociais**. Disponível em [www.mte.gov.br](http://www.mte.gov.br). Acesso em: dez 2019.

BUIAR, J. C. **Lei da aprendizagem: da naturalização à regulamentação de inserções precárias de jovens e adolescentes no mercado de trabalho**. Tese (doutorado em Tecnologia e Sociedade) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

CARVALHO, Marília G. Tecnologia e sociedade. In BASTOS, J. A. **Tecnologia & interação**. Curitiba: CEFET/PR, 1998.

CARRANO, P. C. R.; BRENNER, A. K. A Escuta de Jovens em Filmes de Pesquisa. **Educação & Realidade**, v. 42, n. 2, p. 439–454, 2017.

CARRANO, P. et al. **Formação de professores do ensino médio: Pacto Nacional**

pelo Fortalecimento do Ensino Médio, etapa I - caderno II: o jovem como sujeito do ensino médio. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

CEP. **Linha do tempo do Colégio Estadual do Paraná**. Disponível em: <<http://www.cep.pr.gov.br/timeline>> Acesso em: junho de 2021.

CEP. **Projeto Político-pedagógico** - Colégio Estadual do Paraná, Ensino Fundamental, Médio e Profissional, 2017.

CONEP. **Ofício Circular Nº 2/2021/CONEP/SECNS/M. 2021**. Disponível em: <[http://conselho.saude.gov.br/images/Oficio\\_Circular\\_2\\_24fev2021.pdf](http://conselho.saude.gov.br/images/Oficio_Circular_2_24fev2021.pdf)> Acesso em: maio de 2021.

CORSO, Â. M. O movimento de ocupação das escolas no interior do Paraná: O que motivou os estudantes a ocupar a escola. **Entropia**, v. 4, p. 165–184, 2020.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo, Boitempo, 2016.

DAYRELL, Juarez; MOREIRA, Maria Ignez Costa; STENGEL, Márcia. **Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades**. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2011.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**. n.24. p. 40–52, 2003

DECCA, Edgar de. **O nascimento das fábricas**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ENQUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERMINO, V. V.; RIBEIRO, M. M. Ocupações no Paraná: a luta dos estudantes contra a reforma do ensino médio e a PEC do teto dos gastos públicos. In: MEDEIROS, J.; JANUÁRIO, A.; MELO, R. (org). **Ocupar e Resistir: movimentos de ocupação de escolas pelo Brasil (2015 - 2016)**. 1º ed. São Paulo: Editora 34; FAPESP, 2019.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.293-308, abr.-jun., 2017.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. São Paulo: Moraes Ltda., 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Fio Cruz, p. 241–288, 2006

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

HARVEY, D. **A loucura da razão econômica: Marx e o capital no século XXI**. São Paulo, Boitempo, 2018.

IBGE. PNAD Educação 2019: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. In: **Agência IBGE Notícias**. 2020. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>> Acesso em: fevereiro de 2021.

IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais**: Uma análise das condições de vida da população brasileira 2020. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

IBGE. Tabelas. In: **Síntese de Indicadores Sociais**. 2020. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html?edicao=29143&t=resultados>> Acesso em: outubro de 2021

INEP. **Censo Escolar 2019**. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/estatisticas-censo-escolar>> Acesso em março de 2021.

KRAWCZYK, Nora. O Ensino Médio no Brasil. In: **Em Questão 6**. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

LAKATOS, E.M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia do Trabalho Científico**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LA MENDOLA, Salvatore. Dialogicamente: dar vida a percursos de conhecimento em termos de relações ou de experiência? In: CARRANO, P.; FÁVERO, O. **Narrativas Juvenis e Espaços Públicos**. p. 323 - 353, 2014.

LEÃO, G.; DAYRELL, J. T.; REIS, J. B. Dos. Jovens olhares sobre a escola do ensino médio. **Cad. Cedes**, v. 31, p. 253–273, 2011.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro Editora, 2004.

LIMA FILHO, D. L. A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL NOS ANOS NOVENTA, Tese - Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2002.

LIMA FILHO, D. L.; MOURA, D. H. **Os ensinos médios no Brasil: diferenças e desigualdades no contexto de projetos sociais em disputa**. 20o ed. Brasília, 2017.

MARQUES, M. O. S. Escola noturna e jovens. **Revista Brasileira de Educação**, n 6, p. 63 - 75 1997.

MARX, K. **O Capital: Crítica da economia política**. Livro I: O processo de produção do capital. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2017.

MEDEIROS, J.; JANUÁRIO, A.; MELO, R. Introdução. In: MEDEIROS, J.; JANUÁRIO, A.; MELO, R. (org). **Ocupar e Resistir: movimentos de ocupação de escolas pelo Brasil (2015 - 2016)**. 1º ed. São Paulo: Editora 34; FAPESP, 2019.

MÓNICO, Lisete et al. A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. In: **Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales**. Volume 3, 2017.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Monica Ribeiro. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. Dez 2015, vol.20, no.63, p.1057-1080

NOSELA, P. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**. vol.12, n.34, p. 137-151, 2007.

OLIVEIRA, R.. Os Sentidos Do Ensino Médio Na Formação Da Juventude Trabalhadora. **38a Reunião Nacional ANPEd**, 2017.

OLIVEIRA, B. R. G.; ROBAZZI, M. L. DO C. C. O Trabalho Na Vida Dos Adolescentes : Alguns Fatores Determinantes Para O Trabalho. **Rev Latina-am Enfermagem**, v. 9, n. 3, p. 83–89, 2001.

PARANÁ. Secretaria da educação e do esporte. **Consulta escolas**. Disponível em: <<http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolasjava/pages/templates/initial2.jsf?windowId=910>>. Acesso em: janeiro de 2020.

RAMOS, M. N. Ensino Médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios. In: ARAÚJO, A. C.; SILVA, C. N. N (orgs.). **Ensino Médio Integrado: Lutas Históricas e Resistências em Tempos de Regressão**. Brasília: Ed. IFB, 2017.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. Rio de Janeiro: Petrópolis: Vozes, 1986.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. vol.12, n.34, p. 152-165, 2007.

SILVA, M. R.; PELISSARI, L. B. STEIMBAC, A. A.. juventude, escola e trabalho: permanência e abandono na educação profissional técnica de nível médio. In: **Juventude e Ensino Médio: Sentidos e Significados da experiência escolar**. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2016.

SILVA, Enid Rocha Andrade da; ANDRADE, Carla Coelho de. A política nacional de juventude: avanços e dificuldades. In: CASTRO, J. A. de; AQUINO, L. M. C. de; ANDRADE, C. C. de. **Juventudes e Políticas Sociais no Brasil**. Brasília: Ipea, 2009.

SILVA, Monica Ribeiro. O Programa Ensino Médio Inovador como política de indução a mudanças curriculares: da proposta enunciada a experiências relatadas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.32 .n.02. p. 91-110. Abril-Junho, 2016.

SILVA, Monica Ribeiro; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun, 2017.

SPOSITO, Marília Pontes; SOUZA, Raquel; SILVA Fernanda Arantes e. A pesquisa sobre jovens no Brasil: traçando novos desafios a partir de dados quantitativos. **Educação em Pesquisa**, São Paulo, v. 44, 2018.

STOSKI, Patricia; GELBCKE Vanessa Raianna. Juventudes e escola: os distanciamentos e as aproximações entre os jovens e o Ensino Médio. In: SILVA, Monica Ribeiro da; OLIVEIRA, Rosângela Gonçalves De (Org.) **Juventude E Ensino Médio: Sentidos E Significados Da Experiência Escolar**. Curitiba : UFPR/Setor de Educação, 2016.

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum**. São Paulo: Cia. das Letras, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4o ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda., 1991.

VIGOTSKI, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. 1o ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

XIMENES, S. B. Contra quem os estudantes lutam? As ocupações secundaristas no epicentro das disputas sobre a escola pública. In: MEDEIROS, J.; JANUÁRIO, A.; MELO, R. (org). **Ocupar e Resistir: movimentos de ocupação de escolas pelo Brasil (2015 - 2016)**. 1º ed. São Paulo: Editora 34; FAPESP, 2019.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A - Escolas de Curitiba com oferta de Ensino Médio em 2019

Nome da escola	Matrículas EM	Outras Modalidades	Bairro		
Alcindo Fanaya Jr, C E P/Surdos-Ei Ef M	25	ei:4, ef:49, aee:6	VI Izabel	ei:	Ensino Infantil
Alcyone M C Vellozo, C E Prof-Ef M	192	ef:462, eja:59	Cic	ef:	Ensino Fundamental
Alfredo Parodi, C E-Ef M	281	ef:412, ac:22, aee:23	Uberaba	eja:	Educação de Jovens e Adultos
Algacyr M Maeder, C E Prof-Ef M	293	ef:366, eja:225, aee:21	Bairro Alto	aee :	Assistência Educacional Especial
Amancio Moro, C E-Ef M	89	ef:63	Jd Social	ac:	Atividade Complementar
Angelo Gusso, C E-Ef M	536	ef:490, eja:297	Boa Vista		
Angelo Trevisan, E E-Ef	192	ef:538	Mercês		
Angelo Volpato, C E-Ef M	126	ef:210 eja:88	Santa Felicidade		
Anibal Khury Neto, C E-Ef M	348	ef:691, eja:160	Uberaba		
Arlindo Carvalho de Amorim, C E-Ef M	298	ef:453, ac:40	Cic		Ensino Profissional
Attico Eusebio da Rocha, C E D-Ef M	126	ef:292 eja:147	VI Lindoia		
Avelino Antonio Vieira, C E-Ef M	396	ef:646, eja:63, aee:31	Fazendinha		Apenas Ensino Médio
Beatriz Faria Ansay, C E-Ef M	276	ef:592	Tatuquara		
Benedicto J Cordeiro, C E-Ef M N Profis	1197	ef:766 ac:46	Sítio Cercado		
Branca do N Miranda, C E Dona-Ef M	446	ef:709 aee:30	VI Tingui		
Brasílio V de Castro, C E Prof-Ef M Prof	803	ef:569	Cic		
Candido Rondon, C E Mal-Ef M	182	ef:273, eja:145, aee:13	Portão		
Carrao, C E Cons-Ef M	163	ef:314, eja:114	Uberaba		
Cecilia Meireles, C E-Ef M	222	ef:281, eja:109, ac:9, aee:6	Tarumã		
Centro Est Educ Profis de Curitiba	2221	-	Boqueirão		

Claudio Morelli, C E Pe-Ef M	816	ef:819 ac:24, aee:3	Umbara		
Cleto, C E Prof-Ef M	112	ef:101, ac:43, aee:9	Centro		
Cruzeiro do Sul, C E-Ef M	206	ef:423	Santa Candida		
Dirce C do Amaral, C E Profa-Ef M Profis	512	ef:252	Cic		
Domingos Zanlorenzi, C E-Ef M Profis	304	ef:135, ac:35	Jd Gabinete		
Elias Abrahao, C E Prof-Ef M	338	ef:271 ac:61, aee:16	Cristo Rei		
Elysio Vianna, C E Prof-Ef Profis	361	ef:46	<b>Guabirotuba</b>		
Emiliano Perneta, C E-Ef M	56	ef:100 aee:19	Pilarzinho		
Emilio de Menezes, C E-Ef M	659	ef:757	Capão Raso		
Ermelino de Leao, C E-Ef M	99	ef:222, aee:33	Boa Vista		
Ernani Vidal, C E-Ef M	297	ef:352 aee:21	São Lourenço		
Etelvina C Ribas, C E Profa-Ef M	283	ef:547 ac:17 aee:27	Pinheirinho		
Eurides Brandao, C E-Ef M	580	ef:511, ac:10	Cic		
Euzebio da Mota, C E-Ef M	373	ef:552, eja:345, ac:52, aee:43	Boqueirão		
Flavio F da Luz, C E-Ef M	452	ef:458 eja:90	Sítio Cercado		
Francisco A Macedo, C E Dr-Ef M	122	ef:54	Novo Mundo		
Francisco Zardo, C E Prof-Ef M Profis	879	ef:520	Santa Felicidade		
Gabriela Mistral, C E-Ef M	165	ef:259	VI Izabel		
Getulio Vargas, C E-Ef M	103	ef:239 ac:75 aee:26	VI Leonice		
Guaira, C E-Ef M	107	ef:198	Rebouças		
Guarda Mirim do Parana, C E-Em	519	-	Ahu		
Guido Arzua, C E Prof-Ef M	463	ef:929 ac:12	Sítio Cercado		
Guido Straube, C E Prof-Ef M Profis	360	ef:85 eja:16	Merces		
Guilherme A Maranhao, C E Desemb-Ef M	655	ef:1055 ac:12 aee:8	Tatuquara		

Guilherme Pereira Neto, C E-Ef_m	329	ef:469, eja:191, aee:21	Campo de Santana		
Hasdrubal Bellegard, C E-Ef M Profis	610	ef:670 eja:274 ac:24	Sítio Cercado		
Hildebrando de Araujo, C E-Ef M Profis	253	ef:238 ac:75 aee:22	Jd Botanico		
Hildegard Sondahl, C E Profa-Ef M	465	ef:587	Cic		
Iara Bergmann, C E Profa-Ef M	499	ef:953	Ganchinho		
Inez Vicente Borocz, C E-Ef M	408	ef:863 aee:18	Sítio Cercado		
Inst Ed Pr Prof Erasmo Pilotto-Ef M N	719	ef:374	Centro		
Isabel L S Souza, C E Profa-Ef M	183	ef:351, eja:110	Pinheirinho		
Ivo Leao, C E-Ef M	327	ef:474	Cic		
Jayme Canet, C E-Ef M	654	ef:821 aee:44	Xaxim		
Joao Bettega, C E-Ef M	171	ef:272 aee:43	Novo Mundo		
Joao de Oliveira Franco, C E-Ef M	234	ef:248, aee:1	VI Fanny		
Joao Loyola, C E Prof-Ef M	272	ef:461	Pinheirinho		
Joao Mazzarotto, C E-Ef M	213	ef:266	Capão Raso		
Joao Paulo I, C E Papa-Ef M	465	ef:704 ac:36 aee:34	Boa Vista		
Joao Paulo II, C E-Ef M	221	ef:563 eja:50	Xaxim		
Joao Turin, C E-Ef M	152	ef:257	Água Verde		
Joao Wislinski, C E Pe-Ef M	192	ef:426 ac:43 aee:14	Santa Candida		
Jose Busnardo, C E -Ef M	95	ef:209 eja:145	VI Fanny		
Jose Fressato, C E-Ef M	67	ef:104 aee:2	VI Augusta		
Jose Guimaraes, C E Prof-Em Profis	854	-	VI Haues		
Julia Wanderley, C E-Ef M Profis	802	ef:425 ac:30	Batel		
Julio Mesquita, C E Prof-Ef M Profis	466	ef:521 eja:68 aee:50	Jardim das Américas		
La Salle, C E-Ef M	621	ef:828 ac:91 aee:49	Pinheirinho		
Lamenha Lins, C E Pres-Em Profis	511	ef:48	Rebouças		

Leoncio Correia, C E-Ef M Profis	1147	ef:770 ac:25 aee:21	Bacacheri		
Loureiro Fernandes, C E Prof-Ef M Profis	798	ef:106 ac:9	Ahu de Baixo		
Luiz Carlos de P E Souza, C E P-E F M	120	ef:770	Umbara		
Luiza Ross, C E Profa-Ef M	355	ef:635 aee:25	Boqueirão		
Lysimaco F Costa, C E Prof-Ef M	542	ef:520	Água Verde		
Manoel A Guimaraes, C E Sen-Ef M	284	ef:205 aee:7	Merces		
Manoel Ribas, C E Ed Em Tempo Int-Ef M	26	ef:111 eja:160 aee:12	Prado Velho		
Maria Gai Grendel, C E Profa-Ef M	336	ef:684 ac:48	Caximba		
Maria Heloisa Casselli, Ce Profa-Ef M	62	ef:169 aee:19	Pilarzinho		
Marli Queiroz Azevedo, Ce Profa - Efm	576	ef:940	Cic		
Maximo Atilio Asinelli, C E Prof-Ef M	152	ef:322 eja:32 aee:14	Uberaba		
Milton Carneiro, C E-Ef M	250	ef:407	Alto Boqueirão		
Moradas Monteiro Lobato, C E-Ef M	530	ef:996 ac:89	Tatuquara		
Narciso Mendes, C E Prof-Ef M	314	ef:609 eja:71 aee:22	Xaxim		
Natalia Reginato, C E-Ef M Profis	445	ef:424 aee:39	VI Oficinas		
Newton F da Costa, C E-Ef M	194	ef:315	VI Lindoia		
Nilo Brandao, C E Prof-Ef M	386	ef:706 ac:309 aee:14	Cajuru		
Nilson Baptista Ribas, C E-Ef M	131	ef:101	Jd Los Angeles		
Nirlei Medeiros, C E-Ef M	543	ef:1403 ac:2	Campo Santana		
Olavo Del Claro, C E Prof-Ef M	110	ef:229 aee:20	São Braz		
Olvio Belich, C E Dep-Ef M	276	ef:416 eja:278 aee:3	Cajuru		
Parana, C E Do-Ef M Profis	2753	ef:377 ac:373	Alto da Glória		
Paula Gomes, C E-Ef M	215	ef:370	Santa Quitéria		

Paulina P Borsari, C E-Ef M	182	ef:277	Guabirotab a		
Paulo Leminski, C E-Ef M N Profis	1458	ef:526 ac:77	Tarumã		
Santos Dumont, C E-Ef M	122	ae:22	VI Guaira		
Teotonio Vilela, C E-Ef M	531	ef:577 ac:101 ae:22	Cic		
Tiradentes, C E-Ef M	103	ae:9	Centro		
Victor do Amaral, C E Prof-Ef M Profis	570	ac:101ae:13	Boqueirão		
Xavier da Silva, C E Dr-Ef M	438	ef:356 ac:25 ae:13	Rebouças		
Yvone Pimentel, C E-Ef M	403	ef:735 eja:162 ac:356 ae:9	Novo Mundo		
Zacarias, C E Cons-Ef M	75	ef:71	Alto da Glória		

**APÊNDICE B – Questionário**

Nome: \_\_\_\_\_

Data de Nascimento: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_ Estado civil: \_\_\_\_\_

Qual é o seu gênero?

- Feminino.  Masculino.  
 Não binário.  Outro/Prefere não se identificar.

Qual é o nível de instrução de seu pai ou responsável?

- Analfabeto.  Ensino Fundamental incompleto.  
 Ensino Fundamental completo ou  
Ensino Médio incompleto.  Ensino Médio completo.  
 Superior incompleto.  Superior completo.

Qual é o nível de instrução de sua mãe ou responsável?

- Analfabeto.  Ensino Fundamental incompleto.  
 Ensino Fundamental completo ou  
Ensino Médio incompleto.  Ensino Médio completo.  
 Superior incompleto.  Superior completo.

Qual é a profissão de seu pai ou responsável?

\_\_\_\_\_  
Qual é a profissão de sua mãe ou responsável?\_\_\_\_\_  
Qual é a sua situação habitacional?

- Casa própria.  Casa cedida.  
 Casa alugada.  Outra?

Em qual bairro: \_\_\_\_\_

Qual é a renda total mensal de sua família? (Considere a soma de todos os salários dos membros de sua família)

- Até 1 Salário Mínimo  
 De 1 a 2 Salários Mínimos  
 De 2 a 3 Salários Mínimos  
 De 3 a 4 Salários Mínimos  
 De 4 a 5 Salários Mínimos  
 5 Salários Mínimos

Quantas pessoas vivem da renda familiar indicada na pergunta anterior?

- Uma.  Duas.  Três.  
 Quatro.  Cinco.  Seis ou mais.

Quais pessoas contribuem para a renda familiar?

---