



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO PPGEdu

JONAS SALES DOS SANTOS

JOVENS DE FAVELA E ENSINO MÉDIO: trajetórias diversas

RIO DE JANEIRO

2015

JONAS SALES DOS SANTOS

JOVENS DE FAVELA E ENSINO MÉDIO: trajetórias diversas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Mônica Peregino

RIO DE JANEIRO

2015



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

JONAS SALES DOS SANTOS

**JOVENS DAS CAMADAS POPULARES E O ENSINO MÉDIO: TRAJETÓRIAS
ESCOLARES MARGINALIZADAS**

Aprovado pela Banca Examinadora
Rio de Janeiro, _____ / _____ / _____

Prof.^a Dr.^a Mônica Peregrino
Orientador – UNIRIO

Prof.^o Dr.^o. Paulo Cesar Rodrigues Carrano - UFF
(Membro externo)

Prof.^a Dr.^a Eliane Ribeiro Andrade – UNIRIO
(Membro interno)

Prof.^o Dr.^o Diógenes Pinheiro - UNIRIO
(Membro interno)

Às duas bases para construção do meu futuro: Maria e Simone

Ao Ayres Balbino, alicerce motivador.

AGRADECIMENTOS

A **Igreja Católica Apostólica Romana**, pois me apresentou ao Deus que auxilia no percurso da vida e ensina a ter um olhar sensível aos que vivem às margens da sociedade.

A minha avó **Maria**, que com sua sabedoria popular, nos ensinou a respeitar os livros, insistia infundavelmente nos horários de estudos e cuidava com dedicação dos assuntos referentes à escola.

A mulher que trabalhou duramente para dar dignidade de vida a mim e aos meus irmãos, que circulava conosco pela cidade e custeava, mesmo com renda pequena, os materiais educativos solicitados pela escola: Minha genetriz **Simone**.

Ao **Francisco**, pois assumiu com maestria a missão de padrinho, preenchendo o lugar de pai quando o mesmo partiu para morada eterna. Ao **Noel**, por ter acolhido minha mãe em tempo de exasperação, propiciando-a uma ressignificação da vida e, por conseguinte, cooperando para minha trajetória formativa.

Aos meus dois irmãos, por estarem próximos da minha avó e da minha mãe durante os períodos de concentração para a escrita dessa dissertação. **Amanda** e **Júnior**, obrigado pela parceria construída através dos impasses originados de uma infância e adolescência humilde.

Ao **Ayres Balbino**, porque dividiu sua rotina, casa e paciência comigo durante o processo de escrita dessa dissertação. A ele, dedico grande parte dessa pesquisa, pois nas horas de desânimo, lembrava-me do quanto difícil foi conquistar a vaga no mestrado e, ainda, ressaltava o quanto Deus me capacitava para dar conta das leituras e escritas.

A minha sobrinha e afilhada **Giovanna**, anjo de renovação da família e “menina-levada” que arrancou sorrisos tranquilizantes no decorrer da pesquisa.

A minha querida professora e orientadora, **Mônica Peregrino**, com quem aprendi a ler sociologicamente as desigualdades presentes nos espaços escolares e que me ensinou confeccionar e analisar dados. Mônica obrigada pela serenidade e sensibilidade nas orientações. Sou e serei imensamente grato.

Os sinceros agradecimentos aos queridos professores da banca de qualificação e defesa Prof.º Dr.º **Paulo Cesar Rodrigues Carrano** – UFF; Prof.ª Dr.ª **Eliane Ribeiro Andrade** UNIRIO; Prof.º Dr.º **Diógenes Pinheiro** – UNIRIO. A vocês devo os conhecimentos sobre Juventude, Ensino Médio e Políticas Públicas. Obrigado pelos empréstimos dos livros e por motivar outro olhar sobre a escola.

À **Anna Levy**, porque pacientemente me ensinou a dominar o SPSS e ainda cruzou dos dados a media que a necessidade aparecia. Obrigado Anna, pelo seu carinho grátis.

À **Agência de Redes para juventude**, pois reoperou o meu olhar sobre a favela e as potencialidades dos jovens desses territórios. Equipe Agência, obrigado pela pós-graduação prática que me proporcionaram.

Aos jovens, que são a essência dessa dissertação e sem a colaboração o tornaria impossível.

À **Luciana Chernicharo** e **Clarisse Cancela**, a primeira porque viu em mim traços de um pesquisador, incentivou a escrita do projeto de pesquisa, o leu, descobriu a data de inscrição do mestrado na UNIRIO e acompanhou o processo de seleção. Chernicharo, eu cheguei ao final, agradeço sua delicadeza. A segunda, porque na leitura do pré-projeto mostrou-me a linha de pesquisa mais idônea, me apresentou aos professores e durante o mestrado me alertou: “chegar ao final do processo é sempre gratificante, uma emoção sem igual!”. Cancela, minha eterna veterana, estamos juntos.

À **Talita Vaz**, minha amiga e “chefa”, meus agradecimentos por ter me liberado no horário de trabalho durante o processo de escrita. Aliás, também agradeço pelo convite que recebi de trabalhar com você, junto aos jovens de favela, justamente objeto de inquietação dessa pesquisa, muito valeu doidinha.

À **Cristina Ferreira**, pelos anos de amizade, pelas conversas inconfidenciais, pelas trocas de conhecimento, pelo interesse em saber como anda a pesquisa, pela dedicação em me ajudar apontando os projetos e eventos onde se concentravam os jovens de interesse da minha pesquisa. Cris, a favela está chegando às pós, eles terão que dialogar conosco mana!

À amiga **Rachel Bolgar**, pela tensão dividida nas aulas e apresentações ocorridas durante a descoberta do mestrado. Bolgar, é impossível esquecer as doideiras que nos enfiamos juntos para tentar ouvir os jovens, lembra-se de Jardim Catarina? E da prova da UERJ? E a

ansiedade para sair o resultado do concurso? E as idas para a Baixada Fluminense de madrugada? Meu Deus, como chegar a UERJ de São Gonçalo? “Achei texto novo sobre Ensino Médio e Juventude?” “Cara, será que tudo que penso em pesquisar já foi investigado?”. Rachel, agora nós vamos juntos, rumo à aventura do doutorado!

À **Juliana Nascimento** pelos risos de ‘sai pressão’, pelas trocas realizadas sobre as angustias provocadas pelos valores inquestionáveis e pelos conselhos dados em relação ao posicionar-se nas reuniões pedagógicas das escolas públicas. Valeu Ju!

À **Shyrlei Rosendo**, colega que conheci na UNIRIO, que tem inquietações similares as minhas referente ao olhar social sobre os jovens de favela e que acompanhou as análises dos dados com disponibilidade e atenção. Valeu marrenta da Maré!

Aos meus colegas da turma de Pedagogia da Ucam, pela cumplicidade e amizade que permaneceu após o título de graduado. A vocês: **Cássia Marcolino, Juliana Rodrigues, Simone Delvalle, Mônica Alves, Tatiana Gomes e Bruna Mendonça**, meus carinhos pedagógicos!

RESUMO

A presente dissertação aborda a questão do novo público que chega aos bancos do Ensino Médio no Brasil. O estudo analisa os efeitos da expansão da escola média, que trouxe para dentro da instituição, novos atores, com necessidades e interesses diferentes. Contudo, por serem os jovens o público alvo da última etapa da educação básica, uma reflexão sobre juventude toma espaço no trabalho dissertativo. A partir disso, o texto aponta a necessidade de não uniformizar os jovens pobres, indicando distintas situações de conquistas em espaços de seletividade: curso técnico, vestibular e mestrado. Isto foi feito para problematizar os conceitos unilaterais, a respeito desse grupo. Dessa forma o trabalho trás elementos para analisar, numa perspectiva sociológica, a necessidade de olhar para os jovens pobres distantes de formulações predefinidas. Em seguida, por intermédio das legislações, a dissertação coloca em evidencia os mecanismos de seletividade das etapas históricas que precederam o Ensino Médio. Em vista disso, são apontados os avanços presentes na atual escola média. Entretanto, o texto salienta que um novo problema passa a ocorrer no Ensino Médio: pensar em uma escola que supra os diferentes interesses dos vários perfis de jovens-alunos que chegam e interagem dentro da instituição. Feita essa discussão, um questionário para investigar o perfil socioeconômico dos jovens, a trajetória escolar e a experiência de trabalho é aplicado. O intuito é pesquisar o lugar que os jovens dos territórios populares, se concentram na escola. Para tanto, foram selecionadas duas escolas de Ensino Médio, localizada no bairro da Tijuca, para a aplicação do questionário, em turmas de terceiro ano do Ensino Médio. O resultado aponta que, na falta de diálogo da escola com as necessidades dos jovens, eles encontram estratégias de adaptação, concluindo seus estudos no turno noturno.

Palavras chave: Juventude; Ensino Médio; Escolarização dos jovens pobres.

ABSTRACT

A Gift dissertation analyzes The New Issue Public Arriving to High School Banks in Brazil. The study analyzes the effects of the media school expansion, that brought paragraph Within the Institution, New Actors, with different needs and interests. However, to be the Young The Journal of Public Target Last stage of basic education, A Reflection on Youth takes space in dissertational work. The starting Of that, the text points out the need to standardize no Young Poor, indicating distinct Achievement Situations selectivity spaces: Associate degree, vestibular and master. This is was Made To discuss OS Concepts unilateral one respect this group. Thus the Back Work elements to analyze, a sociological perspective, a need for Looking Young People distant Poor pre-defined formulations. Then by intermediate of the laws, put in a dissertation Evidence Mechanisms selectivity of steps Historical What preceded the high school. In view of this, they are aimed these advances in the media Current school. However, the text stresses que A New Problem happens to occur in high school: Think about a school that above the different Interests Several Young Pupils Profiles Arriving and interact within the institution. this discussion made a Questionnaire paragraph investigate the socioeconomic profile youth, school and Trajectory Work Experience and applied. The purpose and the place Find What Young People of the popular Territories, focus on school. Both Para Were selected two high schools located in the neighborhood of Tijuca, paragraph one application do questionnaire in class of third year of high school. The result points which, in the absence of school Dialogue with needs as Youth, eels are adaptation strategies, concluding their studies no night shift.

Keywords: Youth; High school; Education of poor youth .

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Legislações 21241/32 e 4244/42	51
Quadro 02: Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional.....	57

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Comparação das matrículas entre o Ensino Médio Regular e os anos finais do Ensino Fundamental no Brasil (2000-2013)	61
Gráfico 02: Evolução das matrículas do Ensino Médio Regular no Brasil (2000-2013)	62
Gráfico 03: Evolução das matrículas das modalidades do Ensino Médio (2000-2013)	63
Gráfico 04: Local de moradia x Etnia	72
Gráfico 05: Local de moradia x Renda.....	74
Gráfico 06: Local de moradia x Escolarização da mãe.....	75
Gráfico 07: Escola x Local de moradia dos alunos	77
Gráfico 08: Experiência de trabalho x Turno.....	79
Gráfico 09: Local de moradia x Turno	80
Gráfico 10: Trabalho x Trabalho.....	81
Gráfico 11: Trajetória escolar x Turno da manhã	83
Gráfico 12: Trajetória escolar x Turnos.....	84
Gráfico 13: Trajetória escolar x turno das escolas	85

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Relação de escolas, turnos e turmas. Quantidade de alunos matriculados e Quantidade de questionários aplicados.....	69
Tabela 02: Indicadores educacionais das escolas.....	78
Tabela 03: Turno x Quantidade de alunos.....	82

LISTAS DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BID- Banco Inter Americano de Desenvolvimento

CEFET- Centro Federal de Educação Tecnológica

EJA- Educação de Jovens e Adultos

FUNDEB- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IBGE- Instituto Brasileiro de Amostra a Domicílio

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC- Ministério da Educação e Cultura

PNAD- Pesquisa Nacional de Amostra a domicílio

PROUNI- Programa Universidade para Todos

SEEDUC – Secretaria do Estado de Educação

SENAC- Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SPSS- Statistical Package for the Social Sciences

UERJ- Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFF- Universidade Federal Fluminense

UFRJ- Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNIRIO- Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

UPP- Unidade de Polícia Pacificadora

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
Capítulo 01- Juventude e território os jovens de favela	7
1.2: Juventude, condição social para todos?.....	9
1.3: Sobre jovens em territórios de favelas.....	20
1.4: Efeito favela nas trajetórias dos jovens.....	27
Capítulo 02- Diferentes jovens chegam à escola média	29
2.1- Ensino Médio e sua constituição legislativa: do ensino secundário a última etapa da educação básica.....	36
2.2 A Expansão do Ensino Médio	49
Capítulo 3: As trajetórias escolares dos jovens das favelas	55
3.1 - Caracterizações das escolas.....	65
3.2- Avançando nas categorizações: escola x turno.....	68
3.3- Turnos x trajetória escolar.....	71
CONCLUSÃO	76
REFERÊNCIA	80
ANEXO 1	86

INTRODUÇÃO

Os trabalhos acadêmicos que investigam a relação entre processos sociais e os desafios vivenciados pela juventude ganham espaço nas pesquisas científicas. Compreender o jovem e suas múltiplas relações com a sociedade, ou investigar a correlação entre instituições sociais e juventude é oportuno à medida que o protagonismo político dos jovens cresce paulatinamente no cenário brasileiro. Entretanto, ainda assim, se percebe discursos, não raros, estigmatizadores, que reproduzem o dito: os jovens não conseguem emitir opiniões e interferir no espaço o qual está inserido.

No decorrer de três anos, 2005-2007, “A escola e a Favela”¹, título de uma pesquisa realizada pelo Núcleo de Estudos sobre cidadania, Direitos e desigualdade Social do departamento de Sociologia e Política da PUC-RIO, cujo objetivo era entender a relação entre a “escola e a vizinhança” na perspectiva dos diretores e professores das escolas e dos educadores sociais, evidenciou o olhar pessimista fruto do “efeito-território”, da vida dos alunos. Na percepção dos educadores escolares, por conta do ambiente da favela, “dominados” pela “cultura da violência”, os alunos eram vistos como inquietos dispersos e desinteressados.

Características normais de um aluno do fundamental, seja a escola pública ou particular, mas que apareceram supervalorizados nas falas dos professores por serem cidadãos de territórios populares: “efeito favela”. O pessimismo e a “semi-esperança” dos profissionais da escola me interrogavam sobre a frágil relação entre escola e vizinhança; professores e alunos; formação teórica pedagógica e responsabilidade com o desenvolvimento integral do estudante. O estopim das inquietações pessoais foi o relato oral de uma professora ao colocar em questão a capacidade de sonhar dos educandos, conforme segue.

Se você chegar numa sala e perguntar qual é o sonho deles, muitos não têm noção nem do que é sonhar ainda, o que é imaginar uma coisa. Não sei se isso é porque o mundo onde eles vivem não dá tempo de sonhar, não dá tempo de pensar muito longe, porque a família, o grupo onde vivem não foi muito longe, não sei se é por isso (Falas dos professores apud Burgos, p.80).

¹ Eles selecionaram duas escolas por favela totalizando: 10 instituições, 42 professores- do primeiro e segundo segmento do fundamental- e 19 projetos sociais.

Percebi uma incompatibilidade lógica entre duas proposições: se no cenário político brasileiro, o jovem é reconhecido socialmente e passa a ser “protagonista” de suas ações e se caracteriza como um sujeito que luta por seus direitos e os conquista, na escola não há esse reconhecimento. Existem, então, duas ideias dicotômicas: de um lado identifica-se o jovem como ator que interage com a sociedade e, do outro, instituições que desconsideram suas expectativas. Fato esse que é mais significativo quando os jovens em questão são cidadãos das favelas.

Paralela a toda essa discussão, no trabalho como mediador cultural e ativador de redes, na Agência de redes para Juventude², encontrei ações empreendedoras de jovens dos territórios populares pacificadas do Rio de Janeiro. Lá, motivei os projetos³: Eduzer (Central de explicadoras do Complexo do Alemão); Rocinha Express (Curso de inglês para moto-taxista); Estilo Favella (Marca de roupa da Cidade de Deus); Da Cdd para o Mundo (Tour pela Cidade de Deus com as crianças do território); CIB (Curso de informática e de montagem e manutenção de computadores do Complexo do Borel); Povitour (Turismo na providência); Império (Marca de roupa do Fallet). Existiam ideias de variadas áreas: turismo, comunicação, audiovisual, meio ambiente, educação, saúde, arte, empregabilidade e empreendedorismo.

Durante o tempo na Agência, uma série de questões me tomou. Inquietava-me perceber que, mesmo tendo encontrado jovens motivados a reinventarem as histórias do território e que evidenciavam potencialidades, ainda havia falas, por parte de colegas

² A Agência de Redes para juventude é um projeto social patrocinado pela Petrobrás que objetiva: 1°- investir, financeiramente, em projetos desenvolvidos pelos jovens de favelas; 2°- Articular estratégias de mobilização nos territórios, a fim de potencializar o projeto do jovem; 3°-intensificar o relacionamento entre os jovens e a comunidade. É oportuno salientar que a metodologia da Agência buscava mudar o imaginário do jovem de origem popular, incentivando-o a disputar o direito à cidade. A pretensão era: potencializar os jovens para que eles tenham autonomia, a fim de que suas virtudes sejam valorizadas com o intuito de: a- reoperar os estereótipos; b- motivar o desenvolvimento, com a colaboração de variados profissionais, de projetos que sejam importantes para o território de origem; c- motivar a reflexão sobre o “senso comum” para que pensassem em alternativas de projeto que não estejam, necessariamente, pautados no que se espera dele.

³Cada projeto desses passou por um ciclo de estímulos. Nesse vários assuntos eram discutidos: cultura digital (pesquisa na internet de repertórios que potencializam seu projeto.), avatar (discutir as diferentes personalidades e perfis colaborativos, tendo em vista que cada projeto poderia conter cinco jovens), inventário (incentivar a produção autônoma de conteúdos que comporão seu projeto), mapa (pensar o projeto dentro do território e as redes que lhes são interessantes), abecedário do projeto (sistematizar o projeto para que ele seja entendido por outros), bestiário (incentivar o jovem a pensar combinações que não existiam para a montagem do projeto, para que o mesmo seja qualificado como singular ou algo novo).

professores que atuam em escolas estaduais, que minimizam ou não (re) conheciam a diversidade, a criatividade e o potencial presente nos jovens da favela.

Os professores entrevistados na pesquisa “A escola e a Favela” tinham tendência de homogeneizar os aspectos sociais e culturais dos alunos residentes dos territórios populares, concretizada em oralidades do tipo: “A única visão que eles têm é de onde vivem. Eu acho que eles não têm noção de como é fora do morro.” (2007, p.74), a esse respeito, Burgos (2009) reflete: os professores reduzem “a pluralidade da favela à tônica da pobreza e da carência material”. Se por um lado existia essa reflexão, por outro lado o trabalho diretamente com os jovens mostrava-me o contrário. As variedades de posicionamentos sócio-culturais e projetos articulados colocavam em relevo a heterogeneidade dos jovens de favela. Por isso, a maneira dos profissionais das escolas verem os jovens, me inquietava.

Depois de encerrado o trabalho na Agência, fui nomeado para a assessoria da coordenação de Atenção Integral do Caminho Melhor Jovem⁴. Um programa do Governo do Estado do Rio de Janeiro, em parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que visa inclusão social e oferta de oportunidades para jovens de 15 a 29 anos, moradores de territórios com Unidades de Polícia Pacificadora (UPP), gerido pela Secretaria de Estado de Assistência Social e Direitos Humanos. O objetivo do Programa é, a partir do diálogo direto, conversas individuais e de metodologia participativa, construir uma trajetória formativa com os jovens e criar estratégias de promoção de serviços e oportunidades que atendam suas demandas e contribuam para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Nessa assessoria percebi que os jovens realmente têm sido alvo de grandes preocupações na esfera pública, mas que era rotulado, pelos profissionais, como quem não consegue emitir opiniões ou como os que não possuem conhecimento para interferir no espaço o qual está inserido. Esse modo de compreender as juventudes presente nas favelas reproduzia os olhares tradicionais dos processos educacionais formais, isto é, encontros orais com narrações de conteúdos; os profissionais eram os sujeitos do processo que passavam os conhecimentos para os jovens, que eram visto como objeto do processo. Isto colocava em segundo plano o olhar dos jovens como atores políticos que apresentam demandas para sua categoria social.

⁴ O Programa Caminho Melhor Jovem, já teve início no território de Manguinhos, em agosto de 2013, e, em setembro, na Cidade de Deus. O Programa também chegou aos territórios: Complexo do Alemão, Borel, Formiga e Jacarezinho. A iniciativa também poderá ser expandida para outras localidades do estado

A formação transmitida pelos profissionais aos jovens era atravessada pelas crenças e valores, que não atuam no campo objetivo, mas sim subjetivo. As novas demandas políticas, resultante dos novos atores políticos em questão, eram minimizadas. As múltiplas questões que dizem respeito à valorização do jovem, sua autonomia, o incentivo à participação social, os debates inerentes aos estudos de juventude na sociedade eram colocadas em plano inferior. Em detrimento dos conhecimentos sociais trazidos pelos jovens, havia os conteúdos e os métodos aprendidos pelos profissionais para passarem a seu público.

De alguma forma essas posicionamentos, que abandonam ou não reconhecem a diversidade presente nos jovens da favela, era inquietante. Primeiro por vir de território popular da Cidade do Rio de Janeiro e, por isso, ter convivido com as diversidades culturais do território: da literatura clássica até a contemporânea; da música erudita ao “funk proibidão”; das idas a teatros e cinemas às telenovelas. Segundo porque trabalhei como mediador cultural nas favelas da Rocinha, Cidade de Deus, Borel, Providência, Batan e Complexo da Penha, nas quais assisti jovens criando, inventando e articulando idéias que transformavam o território de origem.

Dessa forma, me fiz algumas perguntas: se a escola se expande, no caso do Ensino Médio, pressionada pela expansão do Ensino Fundamental, mas ainda assim a escola mantém seu caráter seletivo então, como se organiza a escola média que recebe esses jovens apontados? Quais as características gerais da população que frequenta as escolas da região central do Rio de Janeiro? Como tais escolas organizam suas diversidades e desigualdades? Como organizam seus turnos? E quais os efeitos dessa organização sobre as trajetórias escolares realizadas nestes estabelecimentos?

Transversal ao apresentado nos parágrafos anteriores é importante dizer que a minha formação é na área da Pedagogia, onde sigo uma linha filosófica que entende os processos educativos como orientador dos alunos para se posicionar no mundo, o que implica na preocupação com desenvolvimento global do educando, isto é, ajudar a aumentar as potencialidades físicas, morais e intelectuais, deixando-o livre para construir suas ideologias, reflexões e conclusões. Por isso, questões metodológicas unilaterais, valorização de uma competência em prejuízo de outras e/ou condução de considerações em descarte de discussões são critérios pedagógicos desatualizados e pouco eficazes.

Por todo exposto, a origem formativa e o caminho de atuação profissional me levantou interrogações: esses jovens que trabalhei estão na escola? Se sim, onde? Qual a

relação da instituição escolar com esses meninos? Na estrutura escolar, há agrupamentos que marginalizam esse público? Como a escola agrupa os perfis dos jovens? A partir dessas inquietações, surge a questão norteadora do trabalho: como variam as trajetórias dos jovens de escolas públicas, no Ensino Médio, do Rio de Janeiro?

Indiretamente, se pretende investigar as desigualdades organizadas pela escola. Para tanto, esse estudo elege duas escolas de Ensino Médio do Estado do Rio de Janeiro, Ce Paulo de Frontin e Ce Hebert de Souza, que atendem alunos de idades regulares de 15 a 29 anos, localizadas no centro da cidade, para compreender as seleções que os jovens sofrem na estruturação escolar. Assim sendo, a pesquisa é um estudo que busca compreender as desigualdades inerentes à escola na vida das juventudes contemporâneas.

Com tudo, o objetivo geral da dissertação é analisar, no quadro de expansão do ensino médio, como variam as trajetórias escolares de jovens estudantes de escolas públicas no Rio de Janeiro. Especificamente, o propósito é refletir sobre as padronizações da imagem de juventude como posição social e interlocutora das demandas próprias; contextualizar a construção da escola elementar da juventude no Brasil, Ensino Médio; e conhecer o lugar que ocupam o jovem pobre na escola.

Tendo em vista os objetivos elencados, o trabalho será estruturado da seguinte em três capítulos:

O primeiro capítulo reflete sobre a necessidade de olhar para os jovens pobres, que frequentam a escola média, como parte da juventude, composta por indivíduos não uniformes. Dentro desse conjunto existem diferentes maneiras de fazer a experiência da juventude, a depender dos suportes oferecidos e das dificuldades, ou facilidades, em acessar os apoios. Por isso, busca-se refletir que a diversidade tem por base, as disparidades em acessar os auxílios destinados aos jovens. O que não quer dizer que todos os jovens pobres não acessam as estruturas que possibilitam fazer uso da juventude.

A partir disso, há a problematização a respeito da diversidade dos jovens que chegaram ao Ensino Médio depois do processo de expansão da escola de Ensino Fundamental. Nesse capítulo, a provocação é mostrar que a escola média, tem o desafio de trabalhar com uma multiplicidade de demandas, impelindo-a a repensar suas estruturas organizativas e seus processos de seletividade.

Uma vez compreendido que os jovens pobres levaram para a escola seus interesses individuais e, com eles, perspectivas diferenciadas, que esbarram na rigidez das estratégias das escolas e que essas anuências passam a compor a escola, o esforço é descobrir as

condicionantes que fazem variar as trajetórias dos jovens dos territórios populares, ao chegarem na última etapa da Educação básica.

1º CAPÍTULO: JUVENTUDE E TERRITÓRIO: OS JOVENS DE FAVELA

O tema juventude é polêmico e complexo. As matrizes epistemológicas seguem trajetórias distintas. A pedagogia concentrou os estudos na construção de aprendizagem das crianças, chegando à juventude recentemente; a psicologia entendia a juventude a partir das transformações orgânicas e instintivas, conseqüentemente concluíam ter um desenvolvimento comum a todos, argumentando, com isso, a necessidade de controlar e conduzir o processo para uma equilibrada vida adulta; os estudos sociais passaram a estudar a juventude como resultado do conjunto de moralidades, valores e ajustamentos civilizatórios inerentes ao grupo, instituições e espaços sociais.

A mistura cultural brasileira é relevante para compreender os arranjos sociais constituintes da população. A diversidade dos milhões que compõe as culturas e etnias proporciona modos de ‘estar na sociedade’ variados, isto é, as características diversas estabelecem estratégias diferentes de dominarem ou usufruírem os aparatos sociais. Essa pluralidade nos permite fazer a imagem de um mosaico, onde cada etnia, religião, sexualidade, filosofia, territorialidade e/ou tribo tem singular importância. Os estilos, o modo de pensar o mundo, de se posicionar na sociedade e/ou de dominar o espaço de inter-relação, complexificam as ações políticas, que precisam dar conta do coletivo considerando as particularidades, submetendo-se ao princípio antropológico da alteridade.

No que se referem à juventude, as peculiaridades ocasionam inserções na sociedade diferenciadas e desiguais. É com esta premissa -e desafio- que os textos legislativos precisam se preocupar, principalmente porque os jovens se colocam como protagonistas da atual reconstrução história e política do país. Um exemplo do protagonismo juvenil foram os protestos em junho de 2013, mobilizado pela internet, inicialmente contestando o aumento da tarifa de transporte e posteriormente desaprovando a violência policial, os gastos públicos em grandes eventos esportivos internacionais, a má qualidade dos serviços públicos e a indignação com a corrupção política no Brasil.

Embora tenha ocorrido recentemente no Brasil, a juventude entrou na pauta sócio-política em meados dos anos de 1980, quando as Nações Unidas compactam o ano da Juventude, incentivando as reflexões sobre o tema. No Brasil, em 1990 os espaços governamentais, secretarias e coordenadorias municipais, iniciam o debate sem centralidades federais; no governo de Fernando Henrique Cardoso, por exemplo, havia programas para

adolescentes e jovens difusos em vários ministérios, com maior quantidade no ministério do Trabalho. Contudo, os resultados das lutas políticas emergem em 2005 (SILVA e ANDRADE, 2009).

Para tanto, é importante frisar o momento inaugural das políticas públicas de juventude: 2005 a criação da Secretaria Nacional de Juventude e do Conselho Nacional de Juventude – CONJUVE-, no Governo Lula, com a função de elaborar, avaliar, articular e validar as ações voltadas para jovens; no mesmo ano a institucionalização do ProJovem; em 2008 e 2011 duas conferências Nacionais de Políticas Públicas para Juventude, com a finalidade de sistematizar as demandas específicas para a categoria; e em 05 de agosto de 2013 a institucionalização do Estatuto da Juventude, Lei 12.852/2013, que apresenta a perspectiva de “Jovens como sujeitos de direitos” (Art.2º). Documentos marcos porque centralizam as políticas para juventude que apareciam diluídas nos direitos de várias faixas etárias.

É interessante notar que o Estatuto da Juventude coloca os jovens como agentes interlocutores de suas próprias demandas. Palavras como promoção, valorização e respeito compõem o documento, com ênfase na “participação social e política de forma direta e por meio de suas representações” (Art.2º), formulando, implantando e avaliando as ações para o grupo. Outro destaque importante é a tentativa de organizar um ‘sistema de juventude’⁵, entre agentes públicos e privados, subentendido em expressões como: ‘intersetorialidade das políticas’, ‘equipamentos públicos’, ‘relações institucionais’, ‘integração internacional’, ‘integração das políticas’ (Art.3º).

Outro apontamento relevante, é que a interlocução da juventude com o poder público é garantida pelo documento, apontando a necessidade de incentivar a criação de conselhos da juventude e de um órgão governamental específico para a gestão de políticas públicas para juventude, mas não específico para a juventude. O Estado do Rio de Janeiro, por exemplo, para dar conta do artigo 6º, “definição de um órgão governamental específico para a gestão das políticas públicas de juventude”, direcionou as ações para a Secretaria de Esporte e Lazer-SEEL, passando a ser chamada de Secretaria de esporte, lazer e Juventude-SEELJE-, desconsiderando outras áreas fundamentais para os jovens.

Acredita-se que o mais adequado seria construir uma secretaria específica para a articulação das demandas dos jovens. A centralidade de um órgão Estadual, talvez, facilitaria a propagação e a garantia dos direitos à educação, à profissionalização, ao trabalho, à renda, à

⁵ Esta expressão está escrita no Estatuto no Art. 39..

diversidade, à igualdade, à saúde, à cultura, à comunicação, à liberdade de expressão, ao território, à mobilidade, à sustentabilidade, ao Meio ambiente, à segurança pública e ao acesso a justiça conforme estabelecidos no próprio Estatuto.

Contudo, é certo que o Estatuto da Juventude garante um significativo avanço para os que necessitam de ações claras para integrarem-se na sociedade como atores e ocuparem posições nos processos político-sociais. Os direitos, os princípios e as diretrizes lá elencados para o trabalho com a juventude, estão pautados nas condições reais de vivenciarem com liberdade, equidade e segurança o seu papel social. Entretanto, é oportuno refletir sobre quem é reconhecido como jovem no Brasil e quem tem a oportunidade de usar a condição de juventude.

1.2 Juventude, condição social para todos?

Como dito antes, diante da história recente do Brasil, refletir sobre juventude é se colocar diante de situações nas quais jovens participam de reuniões de orçamento democrático, se organizam em conselhos de juventude, dão continuidade aos seus estudos, conquistam regulamentos de direitos, dentre outras ações e iniciativas. Nessa linha, há distintos percursos sendo construídos, há distintas maneiras de atuação, envolvimento e/ou pertencimento à sociedade. Mesmo com a efetivação de direitos igualitários estabelecidos legalmente, ainda que o esperado seja uma ampliação de direitos com vistas a uma sociedade menos desigual ou, mais igualitária, diferentes trajetórias são realizadas. Dentre os jovens há suportes públicos ou privados que ou facilitam ou dificultam o acesso às garantias legais.

Existem na convivência entre as distintas gerações conflitos de valores que proporcionam avanços nas soluções aos problemas da sociedade. A sucessão de gerações é influenciada por acontecimentos da contemporaneidade. As proposições colocadas pelos jovens, nas diferentes organizações e instituições esbarram na conservação dos valores já estabelecidos. Isso é muito comum em espaços escolares, onde constantemente distintas gerações se inter-relacionam e, por isso, estão presentes diferentes orientações e visões de mundo. É nessa tensão que as rupturas, ou não, ocorrem. As experiências interiorizadas, de acordo com o espaço-tempo da qual foi construída, é delimitadora das posições adotadas na

sociedade. Entretanto, ao considerar o lugar de origem, uma geração pode sofrer influências do mesmo acontecimento, mas o vivenciaram de forma diferente.

É a ‘não contemporaneidade dos contemporâneos’ ou “não simultaneidade dos simultâneos” (MANNHEIM apud WELLER, 2007). Diferentes gerações vivem o mesmo acontecimento, mas algumas interferem concretamente, outra se mantém, ou são posicionadas num lugar de passividade frente ao episódio. Porém, na medida em que novos atores sociais ocupam espaços de decisão na sociedade, a situação geracional se amplia, diminuindo a distância entre direitos conquistados e acesso. De alguma forma, é o que vem ocorrendo no Brasil com a irrupção de coletivos, fóruns, conferências de juventude, participação em partidos políticos, etc. Isto ocasiona, muito por conta da comunicação virtual, uma gradativa substituição de antigas práticas de participação e reivindicação por direitos, provocando uma mudança geracional contínua, mesmo que tensionada pela necessidade, das gerações mais antigas, de transferir os princípios de boa conduta social acumulado.

Por esse via, pode-se argumentar que quanto maior a quantidade de espaço conquistado pelas gerações intermediária, mais dinâmica e vital será a organização social. Quanto mais jovens participarem dos processos político-sociais, maior a probabilidade de equidade e de acesso aos direitos alcançados. Entretanto, é oportuno ficar atento para o fato de que dentro de uma mesma geração há unidades geracionais que atravessam os mesmos acontecimentos, presenciam experiências semelhantes, nascem em um mesmo tempo cronológico, mas as particularidades sociais interferem no modo de vivenciar as experiências. De modo que, subsistem, entre as unidades geracionais, desigualdades de entrada na sociedade e, por consequência, de domínio da cidade.

Na disputa de sentido da relação social entre as gerações, ‘enteléquia’, há uma posição geracional dos indivíduos que não necessariamente produz grupos concretos. Segundo Mannheim (1968), essa posição não tem preocupação em instituir uma coesão social, mas dá a possibilidade, ou potencialidade, de poder adquirir às experiências comuns a geração. Então, o que aproxima os jovens, colocando-os em uma posição social, e dando-os uma unidade, para Mannheim (1968), é o fato de estarem às margens dos valores consagrados como naturais da sociedade. Isso faz com que os jovens também se aproximem dos operários, das mulheres, de todos aqueles que se encontram às margens da sociedade, como eles. Vede as reivindicações dos movimentos que são liderados, ou os jovens estão em maior número: coletivo marcha da maconha, a marcha da vadias, movimentos civis LGBT, movimento passe livre, a greve dos professores após vinte anos inertes, os Black Blocs, coletivo fora do eixo,

raízes e movimentos, etc. O fato de não estarem entrelaçados nas convenções societárias, concede-lhes “posição de estranhos”. O que atribui à juventude a característica de singularidade, imputando-os potencialidades para modificar determinadas funções sociais.

Nessa linha, para comparar a concepção de Mannheim (1968) com a do Bourdieu, Peregrino (2014) diz: “[...] é a posição de marginal da juventude nas sociedades modernas que a *agrega* como grupo social. É o que a faz suscetível ao estranhamento das normas e dos valores sociais e, ao mesmo tempo, o que a predispõe à mudança.” (p.261).

Dessa forma, dentro de uma mesma conexão geracional, há contextos sociais diferentes, ocasionando diversidade nas ações dos sujeitos e, diferentes maneiras de lidar com os fatos contemporâneos. Contudo, pode-se pertencer a uma mesma conexão geracional e vincular-se a ela por diferentes unidades geracionais. Dentro de uma unidade geracional estão inseridas perspectivas comuns, estilos de vida semelhante, posições políticas parecidas, estratégias de domínio dos espaços sociais equivalentes e semelhante relação com as instituições. A vista disso, concluiu-se que nas ações públicas voltadas para a juventude, necessitam se pensadas com as representações oriundas das várias unidades geracionais.

À vista disso, uma das funções específicas da juventude é indagar os códigos naturalizados por um período de tempo, a fim de revitalizar e/ou propor novos ajustamentos às regularizações sociais (MANNHEIM, 1968). De modo que categorizar a juventude em um conceito unívoco, padronizar um itinerário ou uniformizar imagem do ‘ser jovem’, reduz o recurso latente estratégico para a resolução dos impasses recorrentes das interações dos indivíduos. Assim, quando pensamos as competências dos jovens na (co) solução dos impasses sociais, é interessante compreendê-los como “reserva vital” da sociedade, a fim de entender os investimentos públicos como uma estratégia de desenvolvimento dos Estados.

Para exemplificar, na experiência em trabalhos com jovens de favelas cariocas, encontramos, por exemplo, o projeto “Monstruosa” (2011). Junção de três ações pensadas individualmente, mas que se complementaram. Luciana pensava em desenvolver algo que envolvia artesanato, arte e as mulheres do Complexo do Alemão. Rosilene desejava recolher os lixos expostos no Alemão, as sujeiras das vielas a incomodava, segundo ela era monstruosa a situação das ruas do complexo, por isso queria desenvolver uma ação para resolver a questão. Thaiana queria reciclar o lixo. Ana e Liliane pensavam na possibilidade de educar através do teatro. No decorrer dos estúdios de criação,⁶ as meninas mostraram-se bastante estimuladas e empolgadas com a ideia de desenvolverem uma ação que solucionaria o

⁶ O estúdio de criação faz parte da metodologia de trabalho da Agência de Redes para Juventude, apresentada na introdução da dissertação.

problema do lixo. Tiraram fotos, conversaram com potenciais parceiros, visitaram locais que trabalham com a questão, realizaram entrevistas com moradores, objetivaram e justificaram a ideia.

Em linhas gerais, Monstruosa (2011) visava refletir com a população do Complexo do Alemão sobre produção de lixo e a necessidade de separá-los. Além disso, pretendia ensinar artesanato como forma de reaproveitamento do lixo produzido. Ações como: teatro perto da Praça Paloma ⁷, customização das latas de lixo, montagem de jardins perto das lixeiras, programa na rádio comunitária, coluna no Informativo complexo e coleta de óleo foram estudada pelas meninas. Junto a isso, pensava na confecção de uma mascote, perfil em redes sociais, divulgação das fotos e da futura feira de artesanato.

O conjunto de ideias formuladas, construídas, estudadas e adotadas possibilitariam uma intervenção no Complexo do Alemão partindo da inquietação das jovens. Tal procedimento elucidava as capacidades de solucionar questões pontuais e indica, em proporção local, a função da juventude como um dos recursos revitalizadores do espaço urbano, além de dar credibilidade aos investimentos nas potencialidades da juventude para assessorar o desenvolvimento das territorialidades dos Estados. Monstruosa é um exemplo prático, dos vários, da juventude como recurso estratégico para o crescimento da sociedade.

Evidentemente que a construção social da juventude é atravessada pelas normas, valores e padronizações atribuídos a uma concepção de “adulto ideal” desenhado a partir de modelos societários. Aliás, também há uma ideia de ‘jovem ideal’, porque segundo Margulis e Urresti (1996), juventude é um símbolo socialmente construído. Feixa (1999) contribuiu com o debate ao por à vista as condições sociais relevantes para a existência de juventude: comportamentos estabelecidos, instituições determinadas antecipadamente para designá-los, grupos de idades pré-definidos. Numa tentativa de auxiliar os jovens a ‘conter-se em si’ enquanto passa pelo processo formativo para chegar à vida adulta, são ordenados princípios, normatizações e ‘cerimônias sociais’ inscritos na estrutura, nas instituições e nas convenções ideológicas.

A delimitação conceitual de juventude torna-se imprecisa, ambígua e de difícil definição. Dependendo das origens econômicas e sociais, o acesso a instituições como escolas e trabalho pode ser muito dispare. As desigualdades de trajetórias institucionais se somam àquelas de origem. Logo numa mesma instituição, por exemplo, na escola, há disparidades nas condicionantes econômicas, sociais e culturais, acarretando diversificadas “imagens do

⁷ Esgoto a céu aberto localizado no Complexo do Alemão.

ser jovem”, bem como distintas trajetórias formativas. Isto sugere sair do engessamento de categorizar a juventude em um conceito determinado, de ‘vir a ser’, e abrir para a perspectiva da juventude como grupo social, com importância em si, ou seja, como a categoria estratégica para as saídas dos impasses sociais e políticos.

No entanto, dentro das complexas e diversas possibilidades de combinações das condicionantes sociais dos indivíduos, existe a necessidade de prescrever os códigos, visando garantir a equidade, pois “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” (C.F.,1988) Art.5º. O estabelecimento de um padrão comum a todos, assegura a unificação das unidades constituídas pelas identidades. Entretanto, as considerações do campo da sociologia, que sistematiza os agrupamentos humanos e as leis que a regem facilitando a compreensão das conveniências e as finalidades da juventude, possibilitam refletir sobre como os diferentes grupos de jovens se organizam para acessarem seus direitos e como dão conta de suas necessidades legítimas.

Um caso interessante para ilustrar as questões é a história de Cristina Ferreira. Jovem de 26 anos, que mora na Igrejinha⁸ com o padrasto, a mãe e irmãos. Fez uma trajetória linear na educação básica pública. Entretanto, após o Ensino Médio, mesmo querendo ingressar numa universidade pública e com a área bem definida, não teve sucesso na entrada da graduação. Ao término do Ensino Médio, com aproximadamente 18 anos, frequentou durante 03 anos pré-vestibulares comunitários, alternado os dias de aula com trabalhos. Conquistou, por intermédio do PROUNI⁹, uma matrícula na Universidade Gama Filho para cursar Educação Física.

Após o ensino médio, continuei no pré-vestibular, depois trabalhei e estudei no pré e depois tive abandonar e trabalhar. Estudei 3 anos no pré, sendo um ano deles quando estava ainda no 3º ano, trabalhei e fiz 2 anos de técnico em saúde bucal na UERJ (2010-2011). Todos eles estudando e trabalhando. Entrei na graduação em 2012.”(Relato oral de Cristina Ferreira).

Dentro da universidade Gama Filho, Cristina precisou se organizar para dar conta das passagens e materiais didáticos da graduação. É importante sublinhar que a bolsa de estudos que conquistou era diurna, impossibilitando, no primeiro momento, equilibrar trabalho e aulas. Como solução, ela usava o RioCard do irmão para sair do Borel e ir a Piedade e,

⁸ Localidade inserida dentro do Complexo do Borel. Uma territorialidade do Borel. No Município do Rio de Janeiro

⁹ Programa Universidade para Todos. Programa do Ministério da Educação do Brasil.

investia o valor que recebia do projeto da Prefeitura IPP social¹⁰ em materiais de auxílio para a formação. Ao chegar ao terceiro período, Cristina faz uma prova de transferência externa para a Uerj.¹¹ É aprovada e começa a cursar Educação Física na Instituição, hoje faz matérias de vários períodos diferentes.

Em vista da situação pontuada, é interessante notar que Cristina tinha seu projeto de vida bem desenhado pós-médio, queria estudar Educação Física em uma universidade pública. No entanto, a qualidade oferecida pela educação pública e o reduzido número de vagas no nível superior acarretaram um “atrasar” no percurso formativo, mesmo estando bem definido. Para dar conta de seu desejo, Cristina teve que se dedicar mais três anos de estudos básicos, com o agravante de “não ter mais tempo” de esperar sem trabalhar. Somente após, 1 ano e meio de Universidade particular que ela conquistou uma vaga numa universidade pública, entrando por meios não tradicionais, mas por outros caminhos oportunizados pelos espaços acadêmicos. Esta foi uma estratégia possível utilizada para dar conta da necessidade de educação e profissionalização.

Por conseguinte, podemos perceber que embora todos os jovens tenham direitos legais garantidos para vivenciarem a condição de juventude, há iniquidade no acesso, por conta das diferentes condições coexistentes na sociedade e da construção unilateral da imagem do “ser jovem”. Além disso, as estratégias diferenciadas e diversas do ‘estar no mundo’, (co) existente no tecido social, apresentam, como consequência, tardio ingresso em empregos que concedem bons rendimentos financeiros, escasso tempo livre para lazer, limitada formação de redes, trajetória formativa não linear e com empecilhos. De modo que podemos constatar a ocorrência de disparidades na conquista de autonomia econômica, social e cultural.

Segundo Margulise e Urresti (1996), o conceito de juventude é materializado na estética da vida cotidiana. No modelo grego, por exemplo, sobre o argumento de não terem sido tratados desdenhosamente ou não terem passado por muitas decepções e, ainda possuírem um considerável tempo futuro com um passado não muito longo, a juventude era caracterizada como altiva, soberba e cheia de disposição e esperança. Tanto que essas representações abstratas são concretizadas nas esculturas, nas artes clássicas, nos filmes e na literatura épica. Nessas, as imagens da juventude são apresentadas com perfil corpóreo atlético, corpos perfeitos, guerreiros em combate, meninos filosofando, heróis e heroínas, personagens mais importantes do enredo, culto e destemido. Feixa (1999) chama atenção para analisar tais

¹⁰ Instituto Pereira Passos. Hoje, para evitar confusão com a sigla da Unidade de Polícia Pacificadora –UPP-, o IPP chama-se Rio +Social.

¹¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Universidade pública, gratuita. Próximo da casa.

representações como o aparecimento de uma série de imagens culturais e de valores simbólicos sobre juventude.

No contexto da modernidade, Rousseau reflete sobre a juventude,¹² em Emílio, tratando-a como o segundo nascimento, a metamorfose interior, o estágio do despertar do sentido social, o acordar da emotividade e da consciência e o despontar dos traços humanos complexos. Por conseguinte, as representações abstratas da juventude, aparecem relacionadas, metaforicamente, ao coração, natureza, amor e amizade a fim de representar o caráter natural da vida. A transição para um mundo perverso, sem piedade e competitivo, caracterizaria a transição para o “mundo adulto”.

A interpretação de Mannheim (1968), sobre gerações, viabiliza surgir questões acerca das considerações feitas. Que existe conflito entre “mundos” é certo, agora: que embates despontam da convivência entre gerações distintas? Os diferentes grupos, compreendidos dentro de uma mesma faixa etária, apresentam (de) semelhanças no embate com gerações mais velhas? Resumidamente, as questões giram em torno da importância de participação ativa de todas as gerações nas proposições da sociedade, afim de que não tenha escala meritocrática e/ou um grupo não seja superior a outro, dentro de um mesmo segmento de idade. Para colaborar com a reflexão, segue uma consideração de Mannheim (1968)

As gerações mais velhas e intermediárias talvez possam prever a natureza das futuras mudanças e sua imaginação criadora pode ser empregada para formular novas diretrizes, porém a nova vida só será vivida pelas gerações mais moças. Elas viverão os novos valores que os mais velhos professam apenas teoricamente. (p.72).

Não se pode contestar que há laços de identificação que aproximam os jovens de um mesmo “tempo-espaço”, acarretando uma imagem geracional dos indivíduos, de maneira que constituem um grupo de representatividade social, com especificidades e demandas próprias. Assim, segundo Margulis (1996), a juventude adquire uma dimensão simbólica, na medida em que reúnem aspectos históricos, sociais, políticos, culturais e econômicos factíveis e distintos e produz(em) materialidades na sociedade¹³. Na medida em que se fala, investiga, escreve e se constata influências no tecido social, a categorização social da juventude passa formar um símbolo social importante. Se revertendo em símbolo, devido seu valor de uso.

¹² Mito do bom selvagem. Origem da civilização.

¹³ São exemplos de materialidade que disputam a juventude: instituições tradicionais- escola, religião, trabalho-movimentos sociais e partidos políticos;

A condição de juventude é um símbolo construído socialmente, mas a quem é permitido ou negado reconhecer-se como jovem, gozando dos direitos e prerrogativas que o grupo recebe? Analisar a juventude, dentro de uma construção social, reivindica a exibição teórica e prática das condicionantes sociais, uma vez que todos os jovens têm, potencialmente, mas não efetivamente, direitos legais garantidos para vivenciarem a condição de juventude, devido às desigualdades, coexistente na sociedade, há iniquidade no acesso e nos benefícios fornecidos por cada tipo de instituição, uma vez conquistado o ingresso, devido à construção unilateral da imagem do “ser jovem”. Quando a origem do jovem provém da favela, por exemplo, as necessidades legítimas aumentam proporcionalmente aos limites impostos para a emancipação social, complicando o reconhecer-se como jovem e pertencer à categoria, e conseqüentemente, usufruir dos direitos estabelecidos.

Por isso, a categorização etária, presente no estatuto, é insuficiente para entender as variadas representações que compõe a condição de juventude. As combinações de indicadores sociais proporcionam uma pluralidade de ajustes, das quais diferentes maneiras de ser jovem (co) existem, estabelecendo complexas situações com particularidades lícitas. Nessa perspectiva, as reflexões acerca do tema apontam para a preocupação e/ou necessidade das particularidades dos indivíduos, afim de não privilegiar uma maneira de ser jovem em detrimento de outra e/ou subcategorizar, com restrições impostas, os indivíduos que compõem a juventude.

A resposta de Bourdieu (1983), a uma pergunta referente aos problemas dos jovens, elucidada que a divisão entre as idades são arbitrárias. A separação por idade, classe, gênero, etnia e/ou território, impõem fronteiras e resultam na normatização da ordem social e reprodução de valores. Os limites, variáveis dentro das especificidades do grupo, são manipuláveis, caracterizadores e abrem espaço para a comparação entre “bem-sucedido” e “mal-sucedido”, Produzindo imagens unilaterais, no que tange ao assunto dessa dissertação, do “ser jovem”. Conforme Bourdieu(1983), em “A juventude é apenas uma palavra”:

O fato de falar dos jovens como se fossem uma unidade social, um grupo constituído, dotado de interesses comuns, e relacionar estes interesses a uma idade definida biologicamente já constitui uma manipulação evidente. Seria preciso pelo menos analisar as diferenças entre as juventudes, ou, para encurtar, entre as duas juventudes. (p.113).

É interessante notar que existem dois autores que apresentam perspectivas diferentes a respeito da juventude. Para Mannheim (1968) a juventude se vê confrontada pela primeira

vez, “com o caos das valorizações antagônicas” (p.74), ao penetrar nos conflitos das sociedades modernas, se tornando elemento importante por questionar as ordens consagradas. Já para Bourdieu (1983) a situação de estudante, encoraja os jovens a modificarem a “qualidade social” (p 116), a titulação oportuniza “valor social” acarretando a crítica às ordens consagradas. No dizer de Peregrino (2014)

Se em Mannheim o “estrangeiramento” dos jovens em relação à sociedade em que vivem advém da própria condição juvenil, para Bourdieu, o estrangeiramento das regras, normas e valores sociais por parte deles é um efeito da inserção escolar (e também do tipo de inserção escolar) desses sujeitos. Nesse sentido, para ele, é a escola que “cria” juventude; ou cria as condições para o exercício de uma forma particular de transição entre a infância e a maturidade, entendida de forma geral como ‘juventude’. (p.286).

Nessa perspectiva, os objetivos internos de um grupo e as metas íntimas estão relacionados à maneira de dominarem os acontecimentos do tempo presente. Contudo, é importante sublinhar que há características que delimitam a unidade geracional dos jovens. Elas estão circunscritas nas especificidades do convívio dos indivíduos aproximado pelos aspectos sócios históricos, das situações de classe e das origens socioeconômicas. Isto se dá por apresentarem questões similares no processo de domínio da cidade, de acessar- ou não- as conquistas legislativas e por exporem uma trajetória comum no estabelecimento de vínculos e de participação na prática coletiva.

Logo, as questões que se colocam aqui são: como equalizar o acesso aos direitos conquistados para todos os jovens? Em meio às variadas imagens “do ser jovem” presentes dentro da categoria juventude, como diminuir as desigualdades? Atravessando as questões, há a problemática de tempo reduzido para alguns e prolongados para outros, no que tange o vivenciar da juventude. “La condición histórico-cultural de juventud no se ofrece de igual forma para todos los integrantes de la categoría estadística jovem.” (MARGULLIS, apud MARGULIS, 1996, p.16). As condicionalidades, como territorialidade, etnia/raça, gênero e/ou classe relativizam o tempo da juventude.

Por conseguinte, desvendar as estratégias que um jovem morador de favela e negro, por exemplo, arquiteta para “fazer parte” do tecido social, elucidam as maneiras de apropriação dos valores socioculturais, as demandas para o processo de construção das identidades e as interpretações das perspectivas sociais. Está se dizendo que as distorções, as ramificações, as características não uniformes e/ou especificidades dos jovens, requerem

particularizações e/ou recortes analíticos no que se refere às ações políticas para o grupo. Dentro de um mesmo grupo etário, condições desiguais podem existir. Jovens com condições econômicas favoráveis, oriundos de um contexto social protetor, durante mais tempo permanecem no período da juventude, porque podem deixar em atraso o ingresso na vida adulta. Por outro lado, jovens dos territórios populares que ingressam precocemente ao mundo do trabalho e nas obrigações familiares, precisam equalizar tempo e dinheiro para prolongarem o período da juventude. O tempo livre dos jovens de classes populares é oriundo de condições não desenhadas, a partir de frustrações ocorridas pelo desemprego ou crise econômica ou ainda, cavados a partir da inserção no mundo do trabalho e/ou dos afazeres na família.

Instituições tradicionais como família, exército, igreja, trabalho e escola tomam parte nos embates sociais no que tange aos símbolos e ritos que levam à passagem da juventude para o mundo adulto. Por outro lado, as relações sociais são influenciadas por variados eixos ordenadoras: idade, gênero, território, raça, classe, etc. Esses classificam e posicionam os atores na sociedade, além de possibilitarem compreender de onde vêm os distintos conceitos, as diferentes teorias e ao variados símbolos do ‘ser jovem’¹⁴. Por isso, Margulis (1996), analisa a categoria juventude dentro das atribuições de sentidos socialmente produzidos. Nessa linha o autor diz:

“La condición de juventud, em sus distintas modalidades de expresión, no puede ser reducida a um solo sector social o ser aislada de las instituciones, como si se tratara de um acotrescindido, separado del mundo social, solo actuante como sujeto autónomo.” (p.10).

Alguns setores sociais possibilitam postergar as exigências cabíveis ao mundo adulto. Enquanto o jovem frequenta a escola, por exemplo, ele tem a possibilidade de experimentar e circular pela cidade. Posto isso, o tempo para se dedicar aos estudos dependem diretamente da qualidade dos serviços oferecidos de adiar as responsabilidades adultas. A diferenciação interna da população juvenil evita abordagens generalistas, atribuindo a todos os jovens aquilo que é socialmente determinante de um tempo ou de um grupo específico, assim como enfoques que unem juventude e marginalidade e juventude e nova classe ociosa. (CASAL, 1988).

¹⁴Os conceitos, as teorias sociais e os símbolos relacionados à juventude não possuem um consenso na sociedade. Eles ainda estão em disputa. Ou seja, ainda não se pode dizer: ‘juventude é isso’.

Distintas oportunidades são percebidas para os jovens viverem a condição juvenil. No tempo vivido pelos que já não são crianças, mas ainda não se incorporaram à vida adulta, há uma especial tolerância, com o intuito de realizarem experimentações que potencializarão a inserção na sociedade. As exigências de responsabilidades tais como trabalho, matrimônio, terem filhos e formar o próprio lar deixam de ter preferência, adiando a entrada nas normatizações adultas, garantindo, então, uma ‘moratória social’.

Entretanto a condição juvenil, na qualidade de moratória social, foi e é vivida desigualmente pelas classes e grupos sociais. A maior facilidade ou a maior dificuldade de ter acesso a uma moratória social, em geral, reflete as desigualdades de classe, de gênero, de etnia, regionais etc. Dessa forma, há de se pensar que implícitos no conceito de moratória social estão contidos aspectos relativos a desigualdades de oportunidades e de acesso. As diferentes socializações que os diferentes grupos de jovens contam esbarram em diferentes maneiras de usarem o direito à condição juvenil. No dizer de Peregrino (2011):

Moratória social faz referência, portanto, a um ‘tempo doado’ pela sociedade para que seus jovens experimentem a condição adulta, permitindo-lhes então configurar trajetórias de inserção social com maior autonomia. A questão é que, em sociedade, esse tempo de experimentação varia com a condição social dos sujeitos, havendo casos em que a condição se alonga indefinidamente e outros em que esta não pode ser sequer experimentada. (p.281).

Por conseguinte, distintos códigos, diferentes valores e distintas normatizações se encontram dentro de uma mesma sociedade e, mais especificamente, dentro da categoria juventude, há diferentes estratégias na maneira de dominarem os aparatos do espaço urbano. Daqui decorre o conceito de juventudes. Possivelmente um jovem morador dos territórios de favelas, integrante de uma família com baixa escolaridade e com profissões não rentáveis apresenta maior necessidade de garantias públicas para vivenciar as prerrogativas da categoria.

Se Feixa (1999) analisa as padronizações institucionais modernas das imagens juvenis,¹⁵ Margullis (1996) concentra o estudo na juventude como o símbolo social ligado a força disponível, a capacidade produtiva, a resistência e ao esforço. Características que impactam o discurso social que alude e identifica os jovens e os toma, à medida que referência a juventude

¹⁵Feixa argumenta que as estruturas que sistematizam as relações sociais modernas estão saturadas. Diz ainda que as ‘micro agregações’, a cultura juvenil e a pós-modernidade possuem um estreito vínculo.

como símbolo, como valor de uso. Isto é, a potência energética contida no conjunto dos jovens é distintiva da categoria e base para montar e desenvolver o valor de uso. Somado a essa energia física, ao vigor e/ou vitalidade, todos os jovens teriam um ‘capital temporal’, que com o passar dos anos vai se gastando e irreversivelmente terminando. Característica que agrega no ‘valor de uso’ da juventude, pois a imagem do ‘mundo jovem’ alude ao novo, aberto para novas experiências, com recentes memórias de gerações anteriores, cheio de seguranças ou incertezas, tal como as imagens do pedagógico grego apresentado.

Se por um lado a ‘moratória vital’ é característica de todos os jovens, por outro, a garantia de postergar as obrigações adultas e viver a condição juvenil se dá de maneira desigual nas diferentes idades, gerações, gêneros, etnia, classes e territórios. Os acessos aos suportes que permitem o uso da condição juvenil determinam fronteiras, para os jovens, nas possibilidades de viver à condição, que delimitarão, no futuro, desiguais possibilidades de autonomia social. Ou seja, de maneira geral, as desigualdades estão nas bases das diversidades. “As unidades de geração desenvolvem perspectivas, reações e posições políticas diferentes em relação a um mesmo problema.” (WELLER, 2007, p.8).

1.3 Sobre jovens em territórios de favelas

O governo do Estado do Rio de Janeiro, em agosto de 2014, por intermédio do programa de inclusão social de oportunidade para jovens – Caminho Melhor Jovem-, organizou um seminário, na UERJ, chamado ‘redes e juventude’, para gestores e profissionais que trabalham com jovens de favelas. Numa das mesas, a pergunta norteadora das reflexões era: ‘O que precisa um jovem de favela?’ A mesa era composta por representante do Rio+Social, uma mestranda da UNIRIO, um representante da juventude Negra do Rio e uma estudante de Serviço Social da UFRJ.

As falas destacavam que é preciso resignificar as conformações conceituais a respeito de quem é, do que desejam e, portanto, do que precisa um jovem da favela. Enquanto os representantes governamentais apresentavam os resultados de um estudo que diagnosticou índices de jovens que nem estudam, nem trabalham e nem estão procurando emprego- “os

Nem Nem Nem¹⁶ -, as duas outras pleiteavam a importância de entender os jovens das favelas para além das estigmatizações oportunizadas pelos índices apresentados. As falas a seguir ilustram aspectos que não foram considerados no estudo:

Eu moro na favela, sou jovem e conheço muitos outros jovens que não estão na escola e não estão procurando emprego porque já trabalham em moto-taxis, em lanchonetes locais e em negócios próprios em casa. Eles frequentaram a escola, mas saíram por não verem importância nela, ou por priorizarem o trabalho, informal de certo, mas trabalho (RELATO ORAL, 2014).

A nova exclusão atinge em especial jovem do sexo masculino, negros, pobres, moradores de favelas ou periferias urbanas. Deixando-nos aqui uma primeira indagação: quem tem tido a oportunidade de ser jovem no Brasil? E mais, em que condições objetivas e subjetivas se fazem as juventudes no Brasil num cenário de violência? O Estado precisa cumprir seu papel de reconhecer os jovens como sujeitos de direito e não como um ‘vir a ser’, é preciso políticas públicas que conjuguem acesso à escola e ao mundo do trabalho paralelamente. (RELATO ORAL, 2014).

Nas entrelinhas, as falas apontavam os equívocos dos olhares externos da favela sobre o jovem ou um desacerto na pesquisa quando escolhe como metodologia analisar a quantidade de jovens de favelas contidos dentro de uma imagem unívoca da categoria, isto é, o estudo aponta para uma imagem unilateral do ser jovem: estudar, não trabalhar e, em tempo propício, conquistar empregabilidades formais. A eleição de uma trajetória como a mais adequada e/ou correta para o convívio social, produz disparidades, desigualdades, frustrações e reduz as possibilidades de saídas dos impasses públicos, tendo em vista que quanto mais “estrangeiros” existir, maior o número de caminhos possíveis para o avanço social.

As considerações permitem lembrar os estudos de Whyte (1943). Ele fez uma pesquisa em “Cornerville”¹⁷(1940), uma área vista como problemática, perigosa, arriscada e deprimente. Pensava-se nela como lugar de gângsteres e políticos corruptos, de pobreza e

¹⁶ Estudo conduzido pela Fundação Getúlio Vargas, com base nos dados do Pnad 2013. Nem Nem Nem, seriam os jovens que não estudam, não trabalham e não procuram empregos.

¹⁷ “Cornerville” foi o nome fictício utilizado para Boston. A proposta metodológica utilizada na pesquisa Sociedade de Esquina foi uma etnografia. Essa estratégia apontou a necessidade, sobretudo dos estudos sociológicos das relações individuais ocorridas nos espaços urbanos, do contato intersubjetivo entre o pesquisador e o seu objeto analítico. Durante a leitura do trabalho, fica claro que os sujeitos precisam ser analisados como ativos em redes e grupos sociais, num processo dinâmico e de contínua mudança e reinvenção social. Isto é, a diversificação social possibilita que os grupos tenham critérios de organização diferentes.

crime, de crenças e atividades subversivas. Desse olhar ‘de fora’ se julgava os valores presentes naquele espaço urbano. Uma das áreas mais populosas dos Estados Unidos, apresentada a partir das más condições de habitação, com ruas sujas e estreitas lotadas de crianças, altos índices de delinquência juvenil e criminalidade, população dependente de auxílios de assistência social e de programas federais.

‘Vistas dessa perspectiva, as pessoas de Cornerville aparecem como alvos do interesse de assistentes sociais são identificados como réus em casos criminais ou integrantes indiferenciados das massas.’ (p.20).

Whyte (1943), incomodado com essa visão, sente a necessidade de pesquisar as relações humanas presentes em “Cornerville”. Para tanto, ele passa a morar na localidade e participar das atividades de sua gente. “Prédios, ruas e becos que antes representavam destruição e aglomerados físicos passam a formar um panorama familiar para os atores da cena cornervilliana” (p.20). O que estava em disputa era o conhecimento proporcionado pelos jornais, à população do Estado – “Eastern City”- e o conhecimento real do contexto observado em nas atividades rotineiras. “As pessoas da classe média enxergavam a área como uma formidável massa de confusão, um caos social. Os de dentro vêem em Cornerville um sistema social altamente organizado e integrado.” (p.20).

O embate, tanto da mesa do seminário ‘redes e juventude’ quanto na obra intitulada “Sociedade de Esquina” (1943) com base em pesquisa realizada pelo autor, circundava questões de padronização dos espaços e dos sujeitos sociais. Olhares tendenciosos subcategorizam as múltiplas potencialidades presentes em determinados territórios e condicionam as atuações na sociedade. As imagens consideradas, pelos técnicos públicos, a respeito dos jovens residentes em favelas, volteavam sobre os aspectos de não estudar, não trabalhar, não frequentar espaços desenvolvimento de escolhas futuras, desconsiderando os motivos das escolhas. Isto evoca, usando como referência Dayrell (2003), o preconceito e a imagem do ‘vir a ser’ da juventude, isto é:

tendo no futuro, na passagem para a vida adulta, o sentido das suas ações no presente. Sob essa ótica, há uma tendência de encarar a juventude na sua negatividade, como o que ainda não chegou a ser, negando o presente vivido. (DAYRELL, p.41).

A propósito, trabalhar com modelos de representações únicos, reduz os esforços ou não dá visibilidade aos jovens que se empenham para ganhar espaços na sociedade, vede o

exemplo da Cristina, citado nesse capítulo. Num encontro-acaso, por exemplo, uma jovem que faz técnico em administração na Faetec, dizia que após o término do Ensino Médio gostaria de fazer graduação em direito, ao passo que lhe foi perguntado o porquê estaria fazendo técnico numa área distante de seus planos. A jovem, com muita clareza da decisão e certeza da escolha disse:

Precisava passar para uma boa escola de Ensino Médio. As estaduais não são tão boas. Então eu preferi fazer a prova para o técnico na Faetec, onde os professores são bons, ter uma profissão começar a trabalhar para me sustentar na faculdade, meus pais não tem dinheiro para me ajudar a terminar a faculdade não. (Relato Oral).

A trajetória dos jovens de classes populares rumo à Universidade é longa, diversificada, e cheia de estratégias. Contudo, cabem algumas considerações a respeito da trajetória da jovem: (1º) ela estudou durante o ensino fundamental, numa pequena escola particular, com preços populares, fronteira a favela que mora; (2º) à medida que narrava seu percurso escolar, outras redes atravessam sua história: curso de inglês, aulas de vôlei e testes para modelo fotográfica; (3º) a jovem falava, com empolgação, das aulas de alguns professores da antiga escola e da atual professora de redação, por ser umas das que corrigem as redações do Enem; (4º) mostrava-se preocupada com os números de redações zerada no Enem e expando o quanto se sentia preparada para encarar a prova, muito por conta da experiência da professora de redação; (5º) Apresentava grande determinação em conquistar uma vaga na UERJ, tanto que se questionava o porquê de suas colegas não conseguirem.

Conforme a conversa se desenvolvia, mais sentido fazia os estudos de Whyte (1943). Por ter investigado as relações humanas partindo das percepções do “de dentro” da favela, o pesquisador percebeu que a organização social do seu campo de análise era pautada em uma lógica diferente das regulamentações estabelecidas e aceitas ‘pelos de fora’. Em decorrência disso, duas categorias de jovens se tornam objeto de estudo ‘rapazes de esquina’ e ‘rapazes formados’.

A tese deixa claro que as atividades diárias dos ‘rapazes da esquina’ é que proporcionavam as responsabilidades, as atribuições, obrigações individuais e a posição no grupo. “Eles julgavam as capacidades de um deles de acordo com a maneira de agir em suas relações pessoais” (p.115). Por outro lado, à medida que os rapazes formados subiam na escala social, a relação com o local de origem era enfraquecida. O ajustamento ao padrão de

atividade, do qual a educação universitária era apenas uma parte, motivava a mobilidade social. Como consequência, a origem humilde passa a ser contada, não como constituição de sua história, mas como “prova da vitalidade de uma nova sociedade democrática” (p.123). O diálogo a seguir, fruto de uma conversa entre colegas de escola e moradores da favela do Borel, tendo os dois conquistado vaga em pós stricto sensu,, fundamenta o dito:

Ele:	Musica de primeira na JBFM agora. Alias, falar em musica de primeira, essa aqui vc vai gostar
Eu:	qual?
Ele:	http://www.youtube.com/watch?v=O0EggLk_wc8&feature=player_embedded Olha q idéia genial (Um vídeo da 'batalha do passinho' num aeroporto)(Comentário meu)
Eu:	Vou ver Conheci todos esses meninos que estão no vídeo
Ele:	Sério?
Eu:	Uhum
Ele:	São daquele teu projeto?
Eu:	Eu fui num debate que eles estavam lá! Os conheci porque assisti a Batalha do Passinho e eles foram junto com o diretor
Ele:	:Mas achei maneirona a idéia do Flash Mob
Eu:	Uhum.São bons, Estão virando artistas!
Ele:	Sem dúvida! Com estilo próprio e tudo o q tem direito, rrsrs
Eu:	Da favela, quer maior orgulho que esse?
Ele:	Pois é! Mas eu ainda acho que o pessoal conserva um olhar meio curioso em relação à favela. A curiosidade e o preconceito são próximos Não sei se vc entende o q eu quero dizer. Eu circulo em meios que vêem as favelas como "eles"...Acho q ainda falta muito para integrar, de fato, a favela na cidade
Eu:	Nem falta tanto, te digo com propriedade. Já mudou um tanto esse olhar.
Ele:	Nao sei não... acho que é mais mídia eu circulo invisível nesses meios... Eu moro na Usina, pra todos os efeitos. É uma opção minha já vi gente ser discriminada enfim Não sei se seria olhado da mesma forma Alias, tenho quase certeza que não Mas é o que te falo... Nos meios onde circulo... Meios acadêmicos, de alta formação, alta renda, etc, etc...Talvez alguma paranóia minha, um resquício de melindres do passado... (Arquivos pessoais do inbox do facebook)

Alguns aspectos importantes a destacar da conversa: (1°) o diálogo era com um jovem que estudou em escolas municipais durante o fundamental, fez o ensino médio no CEFET, cursando técnico de informática, cursou química na UFRJ e, recentemente terminou o mestrado em ensino de química no CEFET. Sua trajetória escolar ocorreu sem contratempo, sem travanco; (2°) Embora sendo cidadão da favela do Borel, ele prefere se apresentar com o endereço de um espaço próximo de onde mora, mas com características que possibilitam

aceitá-lo nos grupos de ‘alta formação’, chega a usar a expressão ‘circulo invisível nesses meios’; (3º) Reconhece que sua trajetória é marcada pelo território de origem e deixa subentendido que já sofreu negações por morar em favela, isto aparece nas entrelinhas das falas: ‘já vi gente ser discriminada e ‘resquício de melindres do passado’.

A negação dos ‘jovens formados’ a respeito da origem, contribui com o argumento reducionista de que o modelo de jovem é o que se prepara e/ou participa de um processo linear e sem percalços na transição para a vida adulta. Por meio de instituições tradicionais, à medida que se adéquam as normatizações, padronizações, uniformizações e/ou convenções sociais ganham estímulos para conquistarem boas oportunidades educacionais, de trabalho e, por consequência, estruturam fortes redes de contato. A conversa citada possibilita compreender as razões que levam alguns ‘jovens formados’ a traírem a classe de origem.

Em sociedade da Esquina, é apontado que “aqueles que galgaram maior número de degraus foram os mesmos que tinham sido mais agressivos socialmente” (p.123); que os rapazes que julgavam os homens de acordo com a capacidade de autopromoção, foram os que conquistaram outros espaços na sociedade; que os encorajados a se considerarem superiores, conquistaram posições sociais notáveis; que aqueles que valorizavam a intelectualidade e a habilidade de agradar as autoridades externas, subiram na escala social. Ou seja, os adaptáveis às instituições que estavam filiadas em Corneville com lógica organizativa e valores de classe média, foram os que tiveram sucesso na sociedade.

Por outro lado, os jovens que apresentam um decurso embaraçado, truncado, inacabado e/ou incompleto, lhes são atribuídas às imagens de crises e/ou de jovem problema, em alguns casos pelos próprios jovens, os já formados, talvez por desconhecerem os efeitos das influências históricas, do ambiente social, das situações econômicas e políticas em jogo. Isto é, a sociedade mais abrangente premia os desleais aos códigos dos territórios pobres e penaliza os que se ajustaram à vida neles. Se o jovem avança na sociedade “de fora” é considerado um sucesso, e na favela é visto como um estranho. Do contrário, se permanece no território rotulado como escasso de condições de vida, o jovem se transforma num pária social para os ‘de fora’. Só é possível circular, com tranquilidade, pelos espaços da cidade, ao mesmo tempo em que habita em favelas, se negarem a origem, a conexão entre favela e cidade, para os jovens, está na adequação da ‘imagem do vir a ser’.

Os códigos sociais valorizam os indivíduos que ascendem na escala social e conquistam mobilidade. Tradicionalmente o trabalho e a inteligência são os requisitos para o sucesso social. No momento em que o território de origem é reconhecido pela ausência de

civilidade, de lei, de estrutura organizativa e presença de situações indesejáveis, há complicações na construção de trajetórias formativas. Os olhares estigmatizadores prejudicam o progresso educativo, dificultam o avanço na aquisição de conhecimento, afetam a formação de redes de contato e, por conseguinte, torna difícil o acesso aos direitos garantidos.

Um trabalho expressivo a fazer é mostrar uma nova leitura dos jovens das favelas. Leitura essa que precisa se distanciar dos olhares estereotipados e homogenizadores que reduzem as multiplicidades de maneiras de viver a juventude, a não possuírem as qualificações sociais exigidas à vida urbana. Os jovens moradores de favelas são parte da solução para o crescimento de uma dada sociedade, “reservas latentes” que apresentam indagações. (MANNHEIM, 1943). Como qualquer outro espaço urbano, a inter-relação humana produz conflitos, evidencia diferentes padrões de comportamentos, proporciona diferentes objetivos de vida, vede a relação entre os “rapazes da esquina” e os “rapazes formados”. Entretanto, é oportuno pensar a realidade social das favelas como consequência das condições de profundas desigualdades.

As pessoas de Cornerville se ajustarão melhor à sociedade que as circunda quando tiverem mais oportunidades de participar dessa sociedade. Isso significa provê-las de melhores oportunidades econômicas e também dar-lhes maiores responsabilidades na direção de seus próprios destinos. (p.278).

Em suma, o modo de pensar a juventude ainda está em disputa, o que impossibilita criar uma imagem unívoca porque as diferentes histórias (individuais e coletivas), os espaços de interação social, culturas inseridas e a origem econômica ramificam as possibilidades de análise do objeto em questão. Contudo, no recorte feito nesse texto, jovens cidadãos das favelas, aspectos singulares relacionados ao tempo disponíveis para fazerem a experiência da juventude e, portanto de adiar as responsabilidades adultas, apareceram sob a ótica das várias particularidades desse grupo, contido dentro da categoria juventude. Entretanto, o argumento é: a eleição de uma imagem modelo do ser jovem pode subcategoriza outras formas de viver a juventude.

Entretanto, esses jovens pobres, a partir do processo de expansão da escola fundamental, passam a frequentar a escola média. Uma diversidade de jovens diferentes, que tem na base a desigualdade, chega à última etapa da educação básica, a escolarização dos jovens pobres está aumentando. Então, alguns questionamentos podem ser feito: a instituição escolar pode trabalhar com padrões de jovens? As estruturas organizativas da escola dão conta

das necessidades diferentes dos jovens que passaram a ocupar as salas de aula? Essas são as reflexões que delimitaram o capítulo que segue.

1.4 Efeito favela nas trajetórias dos jovens.

Para refletir sobre a relação dos jovens das favelas com o cotidiano da cidade, é preciso afastar-se das idealizações cristalizadas a respeito das possibilidades e expectativas dos indivíduos que compõe o conjunto de jovens que residem em favelas. Os jovens de favelas, comumente, são interpretados a partir das suas dificuldades e das limitações sociais. À medida que se elege padrões sociais e se define trajetórias, um conjunto de comparações são proporcionados e passa a existir o “como e onde e se deve chegar”. Em outras palavras, espera-se que os jovens sigam uma linearidade social, descartando outras possibilidades de integração com a sociedade.

As representações predominantes tendem a ignorar a historicidade e as especificidades dos jovens que residem em favelas. Essas representações destacam e, por vezes valorizam as dificuldades de acessibilidade aos serviços públicos e os comportamentos desviantes da conduta social esperada. Nesse contexto, jovens que constroem uma trajetória linear¹⁸ e moram em favelas, tem nos discursos hegemônicos, argumento para serem reconhecidos socialmente. Por outro lado, jovens que residem em favelas, mas que fazem a experiência de inserção na sociedade através do mundo do trabalho e estudos noturnos, por exemplo, suas trajetórias tendem a serem interpretadas como pouco eficientes.

Contudo, é conveniente superar os limites dos argumentos hegemônicos, e estabelecer outras referências, a partir das novas representações que são produzidas pelos jovens das favelas. Nesse ponto é necessário considerar outras questões no que tange ao reconhecimento das estratégias de inserção social dos jovens de periferias urbanas. Isto é, a identificação cidadã deverá superar as referências pré-estabelecidas pela cor de pele, nível de escolaridade, faixa salarial e espaço de moradia.

O pesquisador Jailson de Souza e Silva (2007) argumenta que embora as favelas sejam espaços importantes na constituição das cidades, as práticas cotidianas dos moradores das

¹⁸ Entende-se por trajetória linear: terminam a educação básica, entram em universidades, conquistam uma profissão, ingressam no mercado de trabalho, alcançam a independência financeira e familiar.

favelas, são desconhecidas na dinâmica do Rio de Janeiro. Ainda sim, certamente por pouca inserção no dia a dia, as favelas são interpretadas como espaços de carências urbanas, sociais, legais e morais. Representações estereotipadas e homogêneas das favelas e de seus moradores.

Por esse caminho, os jovens que residem dentro desses espaços também são interpretados a partir das ausências. A isto podemos chamar de efeito favela. Isto é, o desempenho dos jovens que moram nos espaços populares, é esperado a partir das percepções que foram construídas socialmente a respeito das favelas, isto interfere diretamente na imagem dos jovens das favelas e nas expectativas que se tem sobre eles. É como se a favela, por si só, justificasse as possibilidades dos jovens. No dizer de Silva (2007):

O juízo subjacente à criação é de que todos os jovens de periferia são potencialmente criminosos e, por isso, precisam ter o seu tempo ocupado- sem importar muito como- a fim de não seguirem o caminho da criminalidade. O fato de existirem tão poucas pessoas, proporcionalmente falando, envolvidas com atos criminosos no Rio de Janeiro- considerando-se as precárias condições de vida da população, historicamente- não é levado em conta na afirmação do discurso.(p. 51).

É importante frisar que existe a problemática do desconhecimento dos mecanismos de sociabilidade dos jovens de favelas. As intervenções sociais, de caráter público e social, ignoram que os jovens moradores desses espaços populares desenvolvem ações ativas e constantes para enfrentarem as dificuldades do dia a dia, por vezes provenientes das ideologias reducionistas, no que tange as potencialidades e contribuições intelectuais dos jovens de favelas. Na busca em se manterem na sociedade, preservando ou melhorando suas posições, os jovens acionam diferentes estratégias.

Nesse quesito, a escola é fundamental na mediação e na movimentação dos diferentes espaços sociais que oportunizarão a construção das trajetórias coletivas e pessoais. À medida que a escola se compromete com as características socioculturais e reconhece a necessidade de superar o efeito favela, os supostos limites expostos pela favela podem ser superados. Contudo, sabem-se que a escola não é o único espaço de construção de trajetórias, outros caminhos são possíveis e interferem na trajetória, mas para as classes populares é o mais acessível.

CAPÍTULO 2 – DIFERENTES JOVENS CHEGA À ESCOLA MÉDIA

A escola é uma instituição em disputa, pois formaliza as relações sociais e regulamenta os códigos inscritos na sociedade, de modo que ela compõe as conexões ‘comuns a todos’ e, também, é constituída por elas. De forma ampla, a função do processo educativo está vinculada à produção e reprodução dos regulamentos sociais. De forma específica, a formalidade do processo de formação humana é vinculada à cultura econômica, ao processo de produção e a divisão do trabalho. O complexo sistema educacional está¹⁹ restringido pela produção e reprodução das estruturas de valores, dentro das quais as escolhas, os objetivos e as finalidades dos indivíduos são limitados. As múltiplas habilidades, importantes para as atividades coletivas, são condicionadas a funcionalidades pretendidas pela sociedade, as normatizações não se perpetuam automaticamente. (FRIGOTTO, 2000). Assim, Frigotto (2000), citando o trabalho de Gryzybowski (1986), diz que a educação é antes de tudo desenvolvimento de potencialidades e a apropriação de “saber social”.

Por esse motivo, é significativo unir as análises sobre a escolarização da juventude a reflexões de: como, os jovens, se estruturam para dominarem a sociedade, de que maneira se expressam e/ou percebem os incômodos sociais, quais os espaços de circulação e de origem, etc. Com o intuito de compreender os diferentes jovens constituintes da escola, os estudos da área de educação precisam estar em diálogo com as pesquisas da história, da antropologia e da sociologia, isto torna possível entender os motivos de fracasso escolar, descaso com a escola, interesses em frequentar o espaço, planos presentes e/ou futuros. A combinação, entre análises em educação com o campo das ciências sociais, dá visibilidade às ações da juventude no que tange as rupturas dos paradigmas sociais. (CASAL, 2006).

Por essa via, as funções sócio-políticas da escola média, que precisa ajustar-se com os objetivos da educação básica descritas na LDBEN 9394/96, carecem estreitar com a noção de juventude para além de uma passagem para a vida adulta, mas como constituinte de um momento presente, tendo importância em si mesmo. Isto é, o fechamento do ciclo básico será completo se o desenvolvimento dos jovens tiver sido assegurado através de uma formação, de qualidade para todos, para o exercício igualitário da cidadania e equivalência de oportunidades para escolher a atuação civil, seja para progredir no trabalho ou em estudos

¹⁹ Ele está limitado, porém a educação, enquanto prática libertadora, ela não é e não deveria estar limitada a reprodução de valores.

posteriores. Assim, tomando por embasamento a ‘sociologia da juventude’, que elucida que aos jovens vêm se apresentando como os interlocutores de suas demandas específicas, o desafio intrínseco nas escolas de ensino médio, é agrupar flexibilização da organização escolar e diferenciações sociais.

Por que diferenciações sociais e flexibilização? As singularidades econômicas, culturais, de classe, raça, gênero, território, etc. São objetos de manipulação (Bourdieu, 1983), que ou impõem fronteiras aos dispositivos de autonomia social ou impulsionam o domínio dos equipamentos da sociedade. Indubitavelmente dentro da categoria juventude, há combinações de condicionantes sociais, apresentando como consequência interesses particulares, colocando à vista diferentes necessidades e demandas. Os horários rígidos, a limitação da escola ao seu espaço físico e geográfico, a falta de estratégia para as demandas sociais individuais e as regras inquestionáveis dificultam as dessemelhantes formas de fazer a experiência da condição juvenil. Presumir estratégias de educação, tendo como critério características de um determinado ‘modelo de jovem’, privilegia os grupos que se adequam e prejudicam os jovens que precisam trabalhar e estudar para terem lazer, acesso aos espaços de conhecimento e/ou aproximação dos aparelhos que possibilitam dominar os espaços urbanos.

Por essa via, fica claro que para realizar um processo formativo, objetivando o exercício da cidadania, o progresso nos estudos posteriores e/ou inserção no mercado laboral, a relação escola-jovem carece de ajustamentos técnicos ligados à gestão de horários e compreensão de outros compromissos cidadãos intrínsecos ao ‘tempo da juventude’. Isto posto, pode-se argumentar que os conflitos presentes na escola são frutos dos embates contemporâneos, entre as gerações, impelindo a instituição a reinventar a dura ligação com os seus jovens-alunos. De modo que, novos códigos precisam ser estabelecidos a partir do diálogo. Para tanto, os profissionais da educação devem reconhecer as experiências e vivências fora da escola, assentir a discussão dos saberes e conhecimentos adquiridos na sociabilidade dos espaços da cidade e absorver as identidades culturais oriundas das diferentes situações sociais.

Desta maneira, o jovem passa a ter centralidade no processo pedagógico, incumbindo à escola o papel de mediar às informações provenientes da interação social, a fim de facilitar a (re) elaboração dos valores e da visão de mundo, servindo-se das vivências práticas, para refletir sobre as influências políticas, econômicas e culturais que limitam seus interesses, suas necessidades, os planos futuros, tornando possível (re) operar as práticas e (re) configurar os projetos de vida.

Contudo, se faz necessário compreender que os jovens não são um futuro adulto apenas, são atores sociais interlocutores de suas demandas presentes. Portanto, é conveniente que a escola compreenda os jovens-alunos como atores que fazem experiências, adquirem saberes e constroem identidades culturais extramuros escolares. Então, podemos dizer que a escola é um momento do dia, ou da vida que só faz sentido se propiciar inserções e/ou domínio dos espaços urbanos. O jovem não é um aluno, ele está aluno. Ou seja, o aluno é uma identidade, dentro de várias, que complexificam as maneiras de vivenciar a condição juvenil.

Desse modo, é significativo analisar as particularidades enriquecedoras da identidade de estudante. As circunstâncias que possibilitam experimentar a juventude introduzem na escola assuntos relacionados às descobertas, possibilidades, desejos e escolhas diversificadas no campo afetivo e profissional, oportunizando ao espaço escolar descortinar, em diálogo com os jovens-alunos, os limites determinados e as possibilidades de uma vida autônoma, independente e de escolhas próprias. Certamente esse é o sentido da escola, assegurar a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; proporcionar o pluralismo de ideias e de concepções; respeitar à liberdade de posicionamentos; valorizar a experiência extra-escolar; vincular a educação escolar, ao trabalho e as práticas sociais. (Art. 3º, 9394/96).

Em suma, a escola deve estar atenta aos desejos dos seus estudantes e à atuação destes dentro do grupo a que pertencem, evitando paradigmas de valorização de uns em detrimento de outros. Para tanto, é necessário uma modificação estrutural, a fim de entender o jovem como alguém capaz de se modificar, alguém que está em constante e contínuo processo; capaz de conscientizar-se do que sabe e ampliar seus conhecimentos a partir de uma mediação. Quanto menos homogênea a escola, mais a instituição dará conta dos diferentes jovens que chegam a seus espaços.

No entanto, os códigos utilizados, pelos jovens na escola, não estão escritos, necessariamente em documentos, mas regulamentados e pré-definidos pelas interações entre os grupos que frequentam e os espaços que circulam. Os laços sociais e afetivos são construídos de maneira a possibilitarem a coesão das demandas próprias, construindo uma unidade geracional (WELLER apud MANNHEIM, 2007). Assim, frequentar a escola é consequência das decisões que já tinham sido tomadas de maneira informal. Whyte (1943), em seu livro, argumenta que o esforço de organizar a conduta de significados, comportamentos, de valores acontece de maneira subjetiva, nos ‘jovens da esquina’ o que denominou ‘associações informais’. Por aproximação, podemos questionar: os jovens de

favelas, que estão terminando a educação básica, já não reconhecem a importância dela? Será que eles não escolhem frequentá-la por saberem da influência dela na conquista de bons empregos e na ocupação de posições sociais notáveis?

Outrossim, fundamentada nos estudos de geração de Mannheim (1968), a pesquisadora Regina Novaes (2009) argumenta que juventude, no singular, diz respeito ao conjunto de hábitos, costumes, valores de uma mesma época com um tempo médio de duração, na qual as funções organizativas da sociedade exibem um símbolo do ser jovem. Isto é, só tem sentido falar de juventude, no que tange a gerações. Em virtude da pluralidade de situações econômicas, políticas, culturais, de classe, raça, gênero, território e grupos sociais, é conveniente o uso de juventudes, no plural, devido as possibilidades de combinações das variantes citadas, proporcionando escolhas diferentes, assim como os modos de estar e participar da escola igualmente diversos.

Isto posto, há jovens que frequentam espaços na cidade onde são potencializados o vivenciar da condição juvenil, fornecendo suportes e mediações para as experiências individuais e coletivas. Mas existem jovens que não tem suportes que garantam o uso da condição juvenil, impossibilitando o domínio da cidade. Logo, se em um território, ou para uma unidade geracional, é privilegiado o amparo de instituições para experimentar a juventude e, em outros não se encontram favoráveis mecanismos de auxílio para fazer uso da juventude, podemos pensar em desiguais usos da condição juvenil e em desigualdades entre os jovens de uma mesma conexão geracional, bem como desigualdades entre jovens de uma mesma rede de escola e de turnos dentro de uma mesma escola. As unidades geracionais jovens que vivem na mesma época e que participam das questões no mesmo tempo não, necessariamente usufruem das apostas, ou do crédito social reservado para fazer a experiência da juventude de alguns.

Aqui, é importante fazer um breve diálogo com Margulis e Urresti (1996) pois, eles chamam a atenção para o aval que a sociedade concede aos jovens para adquirirem conhecimentos que intensificarão as condicionantes da vida adulta: escola, preparação para o trabalho, iniciação no mundo laboral. Entretanto, cabem algumas perguntas-indagações: qual é o conjunto da população jovem que tem acesso a esses direitos? Como os jovens se apropriam desses suportes? Se enquanto jovens é vital explorar as territorialidades da cidade, a fim de construir embasamentos para a vida adulta, então é significativo, para as unidades geracionais pobres, suportes públicos ou privados para usar a juventude. Nesse sentido, a

moratória social devolve a condição de Juventude aos jovens das classes mais baixas, que mais cedo tendem a entrar no mercado de trabalho.

Portanto, se a instituição escolar é um espaço de sociabilidade do diversificado ‘mundo jovem’, então se torna, também, essencial para a garantia de acesso aos suportes que proporcionam o uso da condição juvenil, sendo a condição de estudante uma identidade social relevante para os jovens pobres (DAYRELL, 2014). Por essa via, entende-se a importância da escola estreitar suas práticas com a noção de juventudes para além de uma passagem para a vida adulta, mas como constituinte de um momento presente, tendo importância em si mesmo. Esta reflexão esbarra na necessidade de (re) pensar a estruturação rígida dos horários e da grade curricular, uma vez que apenas o ‘tempo escolar’ não é garantia de inserção social, por isso é oportuno ponderar estratégias pedagógicas que equalizem ‘tempo de estudo’ e ‘tempo de experimentação’, a fim de contribuir nas construções, dos alunos, de estratégias de inserção social.

Enquanto estudantes, os jovens pobres tem licença para dominar a cidade através dos passes de ônibus, bônus culturais, meia entrada em cinemas, bolsas de estudo, entradas gratuitas em museus, etc. Por ser a condição de estudante importante para viver as experiências juvenis, podemos analisar a relação do aluno com a escola para além da ideia de rendimento e; ou fracasso escolar, mas como mediadora do acesso as oportunidades de vivenciar a condição juvenil e parte da garantia de estratégias de moratória social. A escola é parte da moratória, é constitutiva dela. A escola é integrante do conjunto de suportes oferecidos, por meio da ação de instituições variadas de caráter público ou privado, aos jovens. Tendo a possibilidade de contribuir com a construção de projetos futuros.

Enquanto mais possibilidades garantidas tiverem os sujeitos jovens de apropriarem-se das oportunidades locais, independente dos recortes de classe, gênero, religião, estilo de vida urbano/rural, etnia, território mais vivida será a condição jovem e melhores planos poderão articular. A escola média também é um espaço de garantias de adiamento das responsabilidades adultas, de circulação pela cidade, visitação a espaços de saber, realização de atividades em tempo que se dispõe livre e, por fim, socialização. No centro da discussão está à necessidade de estudar a socialização contemporânea e a reprodução social ampliando os olhares para outros agenciamentos presentes na formação e desenvolvimento da juventude e uma consequência perda do monopólio do saber da escola.

Enquanto jovens de média e alta situação econômica estendem o período da juventude²⁰, por terem acesso a uma quantidade de suporte consideráveis- curso, viagens, visita a espaços culturais, etc. Jovens dos territórios populares ou favelas das médias e grandes cidades do Brasil, tendem a sofrer um processo de ‘adultização’ precoce e de rápida inserção no mercado de trabalho formal ou informal. Assim, Frigotto (2009), a respeito das desiguais oportunidades de vivenciarem o período da juventude, disserta sobre a importância da formação continuada dos professores²¹, para que possam ler e interpretar as relações sociais que produzem jovens desiguais e, por a vista dos estudantes as possibilidades de arquitetarem melhores condições futuras. “Ler que os problemas que esses jovens carregam para a escola são antes problemas da sociedade que os produz e que a escola não tem o poder miraculoso, sozinha, de revertê-los.” (p.27).

Em territórios populares, a escolarização coexiste com a inserção no trabalho. Os símbolos da categoria juventude – ligados à moratória vital -, no que tange aos jovens pobres, estão relacionados a mercado de trabalho, lazer e escolarização²² (DAYRELL, 2009). Há uma mudança de estratégia para uniformizar trabalho, escola e lazer. Jovens dos territórios de favelas, por exemplo, para manterem a linearidade no percurso escolar, equalizam trabalho, qualificação imediata e projeto futuro. As matrículas desse público começam a aumentar e mais jovens pobres chegam aos estabelecimentos formais de ensino. Rapazes e moças ingressam no Ensino Médio com práticas quotidianas diversas, influenciadas pelos meios de sociabilidade que circulam nos períodos extraclases. Logo, a escola enfrenta o desafio de trabalhar com os desiguais jovens que chegam ao espaço com demandas e objetivos baseados na unidade de geração na qual se identifica, carecendo ser um espaço de uso da juventude e de reflexão sobre os limites subjetivos- ligados à cor, gênero, território, etc. A fim de que essas condições não sejam obstáculos para os projetos futuros dos jovens-alunos.

Nesse sentido, considerando a sistematização histórico-antropológica das imagens de juventude resultante das diferentes organizações sociais, sobrevém a função da escola: articular os nascentes modos de socialização para além da família e organizar a transmissão de cultura e valores humanos acumulados. Todavia, Sposito (2004) chama atenção para os outros papéis que a escola cumpre “ligados ao aprendizado do estar juntos e do ‘viver com’,

²⁰ Por conta dos investimentos familiares e do ‘capital cultura’ conquistado, esses jovens têm mais possibilidades de realizarem uma trajetória linear – terminam a educação básica, ingressam no ensino superior, conquistam bons empregos, constituem famílias.

²¹ Embora Frigotto coloque apenas a figura do professor, cabe lembrar que a escola é constituída por outros profissionais que também tem o papel de olhar as peculiaridades dos jovens, sendo o professor mais uma apenas.

²² Contudo Dayrell (2009) adverte que isso não significa o abandono de matrículas nas escolas.

muitas vezes obscurecidos no discurso pedagógico, mas igualmente importante” (p.77). O que a Sposito (2004) destaca é exatamente o papel da escola de ser espaço de sociabilidade, além de espaço de socialização e de seleções sociais.

Esse horizonte conduz para a reflexão do contraste entre *know-hows* adquiridos fora do tempo escolar. A ampliação do domínio dos espaços urbano favorecidos pelas redes virtuais, pelos seminários frequentados, pelas participações em shows, pela seleção dos estilos musicais, eleição de culturas, etc. Asseguram a afirmação de um lugar na cidade, um aumento das competências para usufruir do espaço citadino que os excluiu. A isso Juarez e Carrano (2014) chamam de “territorialidades transitórias” e argumentam:

Isso nos permite pensar a maneira como os jovens constroem e dão significados aos espaços, seja por meio dos locais que frequentam, dos estilos de vida, da produção de culturas juvenis, dos padrões de consumo, das relações de poder, dos espaços de lazer ou por meio da sociabilidade. Permite-nos também pensar de que forma os espaços vividos, construídos e ressignificados pelos jovens influenciam suas escolhas e seus projetos de vida. (p.119).

Essa reflexão esbarra em duas discussões: (1º) dupla atividade escolar que se desenham na transição para o mundo adulto e a inserção na sociedade urbana industrial (preparar para o mercado de trabalho, ou exclusivamente para o ingresso no ensino superior); (2º) A crise dos diplomas oriunda da expansão do Ensino Médio, tornando-o um bem comum, pressionado por mais ofertas de vagas no nível superior devido à melhor capacidade de credenciamento para a inserção no mundo do trabalho. Ou seja, a escola, esta instituição que está sendo desafiada pelas heterogeneidades que chegam a seus espaços, é, ainda hoje, e talvez hoje principalmente, um importante credenciador para acesso às posições superiores no mundo do trabalho.

Logo, fica evidente que a escola média regular é um espaço com funções sócio-política delimitada. Então, é coerente refletir sobre o desafio inerente às escolas. O recorte etário é necessário para formular políticas, programar estratégias de permanência e acesso e para avaliar as ações públicas realizadas. Entretanto, a escola também possui papéis sociais, tais como: assegurar a formação indispensável para o exercício da cidadania, fornecer meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (9394/96, Art. 22º). Posto isso, as juventudes que estão emitindo opiniões, que intervêm nos processos societários, que participam e protagonizam ações na sociedade estão convivendo dentro das instituições escolares, provocando a instituição a repensar suas rígidas estruturas organizativas. Logo,

indubitavelmente dentro do espaço educativo, não há como haver um conjunto de características e estereótipos unívoco, o que apresenta um desafio para a instituição. A educação é uma prática social, uma atividade humana, atividade histórica, forma de construção de relação social, é definida no conjunto das relações sociais e nos conflitos das diferenciações sociais.

Por fim, um novo público chega à escola média, mas nem sempre foi assim. Durante muito tempo, a escola foi um privilégio para poucos. Mesmo quando os jovens pobres passaram a ocupar lugares nos bancos escolares, ainda sim eram colocados em espaços com objetivos pré-definidos, dificilmente tendo possibilidade de estudar para conquistar vagas em níveis superiores de educação. Para esses, a escola era o caminho de ingresso ao mercado de trabalho. Mesmo quando as instituições de ensino se abriram, os mecanismos de seleção eram fortes. Na sessão que segue se objetiva mostrar o processo legislativo-histórico de construção da identidade do Ensino Médio, bem como a gradativa conquista de espaço dos jovens pobres nessa etapa da educação.

2.1 Ensino Médio e sua constituição legislativa: do ensino secundário a última etapa da educação básica

As diferenciações de idade, sexo, religião, estado civil, escolaridade, renda, setor de atuação profissional e/ou território de origem influenciam nas ideias, valores e interesses. A complexidade das sociedades modernas é atravessada pelos conflitos inerentes as variadas experiências sociais. “Entretanto, para que a sociedade possa sobreviver e progredir, o conflito deve ser mantido dentro de limites administráveis. Para isto, existem apenas dois meios: a coerção pura e simples e a política.” (RUA, 2009). Entendo política como resposta organizativa, direcionada e administrada das oposições, delimitando o conjunto de procedimentos formais dos bens públicos, as legislações expostas no texto a seguir, são resultados de possíveis conflitos políticos.

Logo, a organização do ensino médio é resultado das disputas de concepções societárias. De um lado, os procedimentos das demandas políticas e do outro, intelectuais

analisando os efeitos subjetivos, os interesses objetivos e apresentando alternativas para as decisões estatais. A partir disso, essa parte do trabalho pretende expor os decretos e leis constituintes que desenharam e regularam o nível médio, buscando mostrar a dualidade que político-histórica que foi construído o segmento. Paralelo a isso, uma análise da diversidade dos jovens que chegaram à escola média, depois do processo de expansão do Ensino Fundamental, tentará ser feita.

A primeira reforma educacional de caráter nacional foi realizada pelo ministro da educação e saúde Francisco Campos. A reforma estruturou organicamente o ensino secundário, comercial e superior. Como Ministro da Educação e Saúde Pública, em 1930, Francisco Campos baixou um conjunto de sete decretos. Para esse trabalho interessará o decreto 19.890 de 18 de abril de 1931 que versa sobre a organização do ensino secundário e 21.241 de 14 de abril de 1932 que consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário. Esses decretos foram destacados porque, dentre os sete, se relacionam diretamente à escola secundária. Dallabrida (2009) postula que a “Reforma Francisco Campos”²³(1931) oficializa nacionalmente a modernização do ensino secundário e organiza a cultura escolar através da divisão em dois ciclos (Art. 2º), organiza a seriação do currículo (Art. 3º, 4º, 5º, 6º), a frequência obrigatória (Art.35º), apresenta um sistema de avaliação discente (Art.38º) e reestruturação o sistema de inspeção federal (Art. 63º). O fragmento seguinte faz uma interpretação sobre o sentido da reforma.

A Reforma Francisco Campos estabeleceu um conjunto de mecanismos disciplinares, entre os quais o controle do tempo, o seqüestro dos alunos no interior dos ginásios por meio da presença obrigatória, a seriação do conhecimento escolar em ciclos e séries anuais, um sistema detalhado e regular de avaliação discente e a reestruturação da inspeção federal, que procurava construir uma normalização nacionalizada do ensino secundário – como foi analisado acima. Essa cultura escolar tinha como escopo maior a produção da auto regulação entre os alunos, que deveria concorrer para a construção da sociedade capitalista e disciplinar que se consolidava, no Brasil, nos anos de 1930. (DALLABRIDA, 2009, p. 189).

Em 1942 toda a estrutura educacional foi reorganizada. Para o então ministro da educação e saúde, Gustavo Capanema, a educação estava a serviço, antes de tudo, da nação. Isto é, a

²³ A esse respeito é interessante ler o texto de Solange Aparecida Zotti- UnC e UNICAMP. **O ensino secundário nas reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema: um olhar sobre a organização do Currículo escolar.** O estudo explicita o contexto socioeconômico-político do período de 1930 até 1954, além de refletir sobre a função social do ensino secundário a partir da organização curricular.

educação era vista como um setor estratégico para o desenvolvimento da Nação, por consequência os objetivos educacionais se davam a partir dos papéis atribuídos às diversas classes sociais²⁴. As Reformas Capanema basearam-se no decreto 19.890\31 para reconstruir organicamente o ensino secundário, originando o decreto-lei 4.244\42. O ensino secundário (Art. 5º) passou a ser dividido em: ginásio, com quatro anos de duração, e colegial, com três anos. O ensino colegial foi ramificado em dois cursos: clássico e científico, com disciplinas comuns, salvo a matemática, a física, a química e a biologia, com maior amplitude no curso científico e a filosofia com amplo programa no clássico (Art. 17º).

“No curso clássico, concorrerá para a formação intelectual, além de um maior conhecimento de filosofia, um acentuado estudo das letras antigas; no curso científico, essa formação será marcada por um estudo maior de ciências.” (Art.4º).

Acrescido a essa diferenciação, há uma metodologia baseada na seletividade através dos exames de admissão e médicos. As matrículas na primeira série de quaisquer dos dois cursos só poderiam ser feitas mediante a apresentação de exame comprobatório de boa saúde e de vacinação em dia (Art.31º). Para o curso ginásial, era necessário o exame de admissão para provar a “aptidão intelectual para os estudos secundários” (Art. 32º). E, para concluir o nível secundário, era necessário ser aprovado nos exames de licença (Art. 53º). A progressão escolar era atravessada por seleções. A organização escolar era pautada num sistema de gestão do qual o mérito era a principal estratégia para se atingir as posições hierárquicas de maior visibilidade.

É importante sublinhar que a década de 1942 é marcada pela implantação das indústrias no cenário brasileiro. O sistema S começa a se constituir. Os decretos 4.048\42 que cria o SENAI; 4.073\42 lei orgânica do Ensino Industrial, 6.141\43 lei orgânica do ensino comercial e 8.621\46 criação do SENAC, marcam o ministério de Gustavo Capanema. Tomando como base essas leis, é possível concluir que a política educacional voltava-se para um ensino que qualificasse trabalhadores e, é possível perceber, que nos anos finais do ensino secundário, a dualidade para o segmento é concretizada: ensino clássico, preparar para o nível superior, ou ensino científico, preparar para o mercado de trabalho.

O Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários- SENAI- no decreto-lei 4.048 de 22 de janeiro de 1942 possibilitava ao setor industrial organizar e administrar, nacionalmente, escolas de aprendizagem (Art.2º). Esse caráter educativo isentava a instituição dos impostos federais (Art.7º) e, segundo o decreto 4.481\42, de julho, os jovens com idade

²⁴ A esse respeito, ler “Tempos de Capanema”, de Simon Schwartzman, Helena Bomeny e Vanda Costa.

de quatorze anos, com conhecimentos mínimos à preparação profissional, que passassem pelo processo de seleção físico e mental (Art.3º) poderiam ser admitidos como aprendizes e, os reprovados recebiam orientação profissional para ingresso em atividade mais adequada às qualidades e aptidões demonstradas (parágrafo único).

É interessante notar a agilidade na promulgação de leis articuladoras entre educação e setor industrial. Em 22 de janeiro é institucionalizado legalmente o SENAI, e no dia 30 de janeiro, do mesmo ano, a lei orgânica do Ensino Industrial 4.073\42 que estabelece as bases do ensino industrial, acoplado ao ensino secundário (Art. 1º). Faz parte do ensino industrial: a preparação profissional e humana do trabalhador; o atendimento aos interesses empresariais fornecendo mão de obra adequada; atender aos interesses da união no que se refere à movimentação econômica e educacional (Art. 3º), idôneo ao projeto político de Capanema, onde a educação é o setor social que supre as necessidades da nação. Aliás, um dos princípios elencados no artigo quinto é a inclusão, no currículo, de disciplinas de cultura geral e práticas educativas que acentuem o valor humano do trabalhador. É oportuno observar que um dos critérios para se matricular na primeira série dos cursos industriais era a idade de 12 até 17 anos (Art.30)

É oportuno observar que a educação vem sendo pensada pelos interesses do desenvolvimento da nação, tomando como base a formação para o mercado de trabalho. O ensino vem sendo pensado a partir de uma concepção rígida, seletiva e uniforme de educação, entendendo o ensino técnico com a proposta de desenvolvimento da nação. Este assegurava a absorção, de alguns jovens pelo mercado de trabalho. É oportuno observar que havia duas grades escolares diferentes, uma com maior quantidade filosofia e outra com mais matérias relacionadas às ciências exatas. Certamente, isso interferia na progressão dos estudos, pois para progredir, do ginásio para o clássico ou científico, era realizados exames de admissão.

O quadro comparativo a seguir, pretende mostrar a evolução da estruturação escolar. Ele se baseia nas duas constituintes que principiaram o que hoje conhecemos como Ensino Médio. É interessante perceber que houve ligeiras mudanças na composição do ensino secundário, o que antes era secundário complementar, passou a ser dividido em secundário

clássico ou científico, os objetivos eram diferentes para essas etapas. Um ligado a rápida inserção no mercado de trabalho, outro ligado a refletir os aspectos societários. Talvez, por isso o número de disciplinas aumentou, passando a ter mais matérias, no clássico, ligadas a línguas e ciências sociais. Entretanto, algumas estruturas permaneceram, tais como o processo de seletividade e a organização em séries, atribuindo um caráter meritocrático ao sistema educativo do período. Diga-se de passagem, que a nota era o fator que colocaria os jovens ou no clássico ou no científico. Arrisca-se dizer que os jovens pobres, que estudavam, se concentravam no ensino científico. Com tudo exposto, cabe uma pontuação: havia duas escolas diferentes, dentro de uma mesma rede pública de educação, com objetivos diferentes para um mesmo público social.

QUADRO I: Legislações 21.241/32 e 4.244/42

Quadro Comparativo 1- Legislações										
	21.241/32				4.244/42					
Estrutura Escolar				Art.					Art.	
Composição	Secundário			2°	Secundário			2°		
	Fundamental	Complementar			Ginásio	Clássico	Científico			
Duração	05 anos	02 anos		3°	4°	04 anos	03 anos		3°	4°
Idade	11 anos	16 anos		21°		11 anos	15 anos		32°	
Matrícula	Exame de admissão e atestado de sanidade.			20°	27°	Exame de admissão e atestado de sanidade.			32°	
Organização	Serição			2°		Serição			9°	
Ano Letivo	10 meses			31°		09 meses			38°	
Trabalho Letivo	de 20 a 28 horas semanais			34°		28h semanais		30h semanais		
Aula	50 minutos			33°		De responsabilidade do estabelecimento de ensino.			40°	
Frequência	75%			35°		Não encontrado				
Disciplinas	Francês, Inglês, Latim, História da civilização e natural, Geografia, matemática, Ciências, física, química, desenho, música.			3°		Português, Latim, Grego, Francês, inglês, Espanhol, Matemática, História geral e do Brasil, Geografia geral e do Brasil, Física, Química, Biologia, filosofia, desenho, Educação Física e religiosa, Moral e cívica.			12° 19° 20° 22°	
Avaliação	Notas de 00 a 100 dadas em trabalhos e provas.			36°		Notas de 00 a 100 dadas em trabalhos e provas.			30°	
Avaliação Federal	De 03 em 03 anos.			10°		Não há um período de tempo definido, mas diz que haverá do ponto de vista administrativo e pedagógico			75°	
Conclusão do nível	Atingir a média anual			40°		Exame de licença			53°	
Curiosidades	Ministrado no colégio Pedro II e em estabelecimentos sob o regime de inspeção oficial			1°		Aparecimento do Histórico escolar				

Fonte: Legislações 21.241/32 e 4.244/42. (Elaboração própria)

Se por um lado os industriais, na primeira metade década de 1940, estavam se organizando para inserir-se na educação pelo viés de leis, por outro, nos anos de 1943, por meio do decreto-lei 6.141\43 que promulga a lei do ensino comercial, que resulta, em 1946, na criação do SENAC por meio da lei 8.621\46, os comerciantes articulavam sua inserção definitiva no campo educacional através das escolas de aprendizagem comercial, se isentando de todo e qualquer imposto quando estiver oferecendo “serviços de caráter educativo, organizados e dirigidos pelo.” (Art.6º).

O quadro comparativo, possibilitou visualizar a organização do ensino secundário nas duas legislações apresentadas- 21.241/32 e 4.244\42-. Ele tinha como finalidade apresentar, legalmente, o princípio da construção histórica da escola elementar da juventude, ensino médio. Nesse período, o ensino médio ainda não possui uma identidade definida, mas é o início do processo de construção.

O crescente processo de urbanização nos anos ocasionou um excessivo êxodo rural. As indústrias, a construção civil e os serviços domésticos absolveram essa mão de obra subqualificada que, quando comparada aos trabalhadores urbanos, eram sub-remunerados. O período da utilização de variadas fontes de energia, da modernização produtiva e da ampliação dos direitos trabalhistas, apresentou como consequência a exigência de jovens melhores preparados para o trabalho e com mais escolaridade. Inicia-se a discussão de universalização do acesso à escola fundamental. Outra consequência desse processo de modernização é o pouco investimento público nos espaços de interação social e vivência cultural, sendo a instituição escolar o único espaço. (MENEZES, 2001).

Nesse contexto, é interessante citar a lei 1.821\53, destinada aos estudantes concluintes dos cursos do primeiro ciclo do SENAC, do SENAI e das escolas agrícolas. Em quatro artigos, a Federação viabiliza a equivalência dos certificados escolares nos cursos clássicos e científicos dos estudantes das instituições em questão. Entretanto, eles deveriam prestar exames das disciplinas não estudadas. Logo, os diplomados- termos do decreto-lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943- pelos cursos comerciais, industriais, agrícolas técnicos, secundário clássicos ou científicos e normalistas, poderiam cursar nível superior uma vez que provassem ter conhecimentos indispensáveis à realização dos estudos (Art. 2º), comprovado pelos vestibulares. Entretanto, é oportuno perceber que os estudantes das escolas técnicas teriam que passar por duas provas: as que igualavam as disciplinas e os vestibulares.

Percebe-se que os estudantes dos cursos profissionais, para ingressarem no o ensino superior, necessitariam comprovar aptidão passando por duas avaliações distintas. Situação

que permite refletir sobre o dualismo presente no ensino secundário: preparar para ingresso em graduações ou terminado o segmento, conquistar uma oportunidade no mercado de trabalho. Por conseguinte, as reformas nos anos de 1930 e 1940 mostram-se reincidentes na década de 1950, com tentativas tímidas de ligação entre as duas formações.

O que se quer mostrar é que o processo de escolarização dos jovens pobres sempre esbarrou nos ajustamentos das pretensões da nação. Os processos de seletividade desconsideravam as diferenciações do processo educacional. Uma realidade é ter estudado em cursos que preparavam para ingresso em níveis superiores da educação, outra é ter realizado a trajetória em modalidades que intencionavam coloca-los, rapidamente, nos processos produtivo-práticos. A possibilidade de conquistar diplomas de nível superior, para os jovens do científico, esbarrava em dois processos de seleção, o de igualar as disciplinas com o clássico, mesmo sem ter estudado nele, e as provas para conquistar vagas no superior. Isto é, para alguns preparar para a graduação, para outros motivar a força física do trabalho. Tal constatação esbarra numa homogeneização do público que frequenta a escola clássica e a científica.

Continuando ao processo, na LDBEN 4.024\61, aparece pela primeira vez a nomenclatura ensino médio²⁵, mas se referindo ao segmento imediatamente após o primário. Ele é dividido em dois ciclos: ginásial e colegial, atravessado pelos cursos secundários (Art.34). O ginásio era feito em quatro anos e o colegial com duração de três anos. O exame de admissão é mantido para a matrícula no primeiro ciclo, mas já não era necessário o comprovante de vacinação e de doenças contagiosas. O Artigo 46º apresenta como objetivo do currículo, da terceira série do ciclo colegial, a preparação para os cursos superiores.

O caráter propedêutico dos anos finais do ensino médio, na 4.024\61, é mantido. Uma parcela dos jovens é preparada para as vagas nas universidades. O ensino profissionalizante, para outra parcela da juventude, é mantido com uma organização semelhante ao do ensino médio propedêutico, “os cursos industrial, agrícola e comercial serão ministrados em dois ciclos: o ginásial, com a duração de quatro anos, e o colegial, no mínimo de três anos.” (Art. 49). Isto evidencia a continuação da existência de duas “filosofias-práticas” para o mesmo segmento de ensino. O que continuava diferenciando os dois ensinos era a quantidade de matérias (Art. 49) e os objetivos (Art. 50).

²⁵ É importante dizer que a nomenclatura, Ensino Médio, dos anos 1960, difere da que conhecemos hoje em dia. Hoje compreende os jovens com mais de 15 anos de idade. Curso realizado após o Fundamental II. Na década em questão o segmento se refere aos adolescentes com 11 anos que estão entrando no ginásio, o que hoje compreende de 6º à 9º ano. Essa distinção começa durante o regime militar com a instituição da lei 5692/71 que cria o ensino fundamental de 8 anos.

No período de ditadura militar, o caráter de profissionalização ganhou força nas políticas educacionais, por conta das intensas pressões para a ampliação do Ensino superior. Dessa forma, na LDBEN 5.692/71 o ginásio e o primário se unem formando o 1º grau e o ensino médio passa a ser o 2º grau (Art.1º). O sistema educacional passa a ter dois segmentos com termos definidos.

Os segmentos do primeiro grau, que compreende alunos entre 7 e 14 anos, na reforma 5.692/71 são obrigatórios (Art. 20). No que se referem ao segundo grau, os jovens-adolescentes tinham um tempo máximo para concluí-lo: cinco anos. Caso contrário eles eram transferidos para o ensino supletivo (Art. 21). No que concerne às finalidades curriculares, o 1º grau tinha o objetivo de sondar aptidões para iniciação no trabalho e o 2º grau de habilitar profissionalmente “em consonância com as necessidades do mercado de trabalho” (Art.5º). As empresas em cooperação com as escolas, garantido na legislação, poderiam habilitar profissionais (Art.6º).

Aqui já temos um avanço, a obrigatoriedade de cumprir a educação fundamental, obrigando as escolas a organizarem suas estruturas para receber uma quantidade maior de alunos. Entretanto, a preocupação com a qualidade não foi a tônica, dando a proposta contornos de massificação do ensino, ou seja, uma expansão quantitativa da escolarização, em detrimento de estratégias que qualificariam as ações pedagógicas (PEREGRINO, 2010). A Premissa que se levanta aqui é que no supletivo havia uma concentração de jovens pobres, por não se adaptarem a exigência de concluir em cinco anos o segundo grau, por conta da falta de diálogo entre mundo do trabalho e mundo escolar.

A partir de leituras oriundas de determinados pesquisadores, nota-se que nos anos 1990, as discussões referentes ao ensino médio, circulavam em torno do pluralismo político e cultural; capital e trabalho; relações neoliberais na educação; educação e produção; superação das exclusões societárias; interesses empresariais difusos na educação; parâmetros do ensino baseados na necessidade econômica; repasse das ações do Estado para a esfera privada; agências transnacionais delineadoras de políticas (KUENZER; OLIVEIRA; FERRETTI, 2000). Nessa disputa política, uma parcela dos intelectuais argumentam ser dever da escola o preparo integral do educando, ou seja, priorizar a inserção na dinâmica social e não apenas para o trabalho. Contudo, por ser a educação e seus efeitos, resultados de concepções ideológicas e por ser um campo de disputa de conceitos, destaca-se: nem todos os estudiosos colocam o papel da escola nestes termos. Há uma disputa dentro do campo intelectual, especialmente quando tratamos do período da escola da juventude. Por isso, não dá para

apontar uma tendência única no campo intelectual, às considerações apontadas se dão a partir das conclusões retiradas de três autores.

Mas, alguns consensos desse período, em se tratando de políticas públicas se encontram em torno da: 1º) necessidade de expansão do ensino médio até atingir a universalização a fim de compor um sistema brasileiro unitário de educação básica; 2º) necessidade de superação da dicotomia da escola que ensina a pensar (ensino médio regular) e outra, do mesmo nível educacional, que ensina fazer (ensino profissional).

Resultado dessa disputa política é a 9.394/96 onde o ensino médio é consagrado como “etapa final da educação básica”, (Art.35º). E é a legislação que unifica todos os níveis da educação básica. O Art. 208º, da carta constitucional de 1988, elucida: “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio”, isto é, o processo de ampliação e expansão da oferta de Ensino Médio é lei. Com a emenda constitucional de 14 de setembro 1996, que substitui o artigo da constituição, permanecendo a gratuidade e acrescenta-se a expressão “progressiva universalização”, obrigando aos Estados ampliarem as ofertas de matrícula no segmento. Entretanto, se houve mudança no artigo da constituição, o mesmo não aconteceu com a LDBEN, que no segundo parágrafo do artigo 4º mantém: “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio”.

É inegável que a atual legislação da educação brasileira é um avanço frente às leis do setor que a antecederam. Contudo, o preparo para o mercado de trabalho é mantido como uma das finalidades para essa etapa escolar. A preparação básica para o mercado de trabalho, a compreensão dos processos produtivos, a educação vinculada à produtividade e o fornecimento de conhecimentos\meios para a progressão no trabalho estão difusos na LDBEN 9.394/96. Também compõe o texto legal o desenvolvimento de processos formativos inerentes aos movimentos sociais, o estudo das manifestações culturais, preparo para o exercício da cidadania, os princípios de respeito ao pluralismo de ideias, garantia de prosseguimento dos estudos, aprimoramento do educando como pessoa humana e metodologias de ensino e avaliação que estimulem a iniciativa dos alunos.

Ou seja, a discussão gira em torno de dois traços importantes da juventude: inserção no mercado de trabalho e escolarização. A identidade do ensino médio é atravessada pela presença dos conceitos: propedêutica para alguns ou formação profissional para outros. A 5692/71, legitimadora da obrigatoriedade do ensino profissional para todos, durante o 2º. Grau, complexificou, sem eliminar, a distinção entre ensino propedêutico e ensino profissional. É sobre esse campo confuso que o Ensino Médio se move ainda hoje. Na

9.394/96 a dualidade é difundida pelos capítulos da legislação, mas é assegurada a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Art.3º) proporcionando, tendo em vista o desenvolvimento histórico-legislativo apresentado nesse texto, avanços consideráveis na atual lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

O cenário esbarra na relação entre escola e inserção no mercado de trabalho. Ponto que envolve a discussão referente à permanência e abandonos no âmbito da educação de nível médio. A questão caminha para o fato de os jovens buscarem encontrar formação de qualidade que garanta possibilidade de ingresso no nível superior, conjugando com a permanência na vida laboral. Isto cabe a todos os jovens? Não, o público que passa a frequentar a escola média, evidenciam perspectivas diferentes. Uns precisam trabalhar e estudar, outros apenas estuda por, talvez, terem outros suportes sociais, uns voltaram a estudar depois de um histórico de trajetórias truncadas, outros permaneceram na escola mesmo com percursos não lineares. Ou seja, a organização escolar precisará dar conta dessas multiplicidades de questões, que passaram a fazer parte do cotidiano escolar, não sendo possível tratar todos os jovens com se tivessem as mesmas necessidades práticas e os mesmos interesses educativos. Os jovens estão de certa forma, desafiando as práticas e organizações escolares.

Por todo exposto, as interrogações apresentadas na introdução dessa pesquisa se faz oportuna: na estrutura escolar, há agrupamentos que marginalizam esse público? Onde estão concentrados os jovens pobres na atual escola média? Qual a relação da instituição escolar com esses meninos? Como a escola agrupa os perfis dos jovens?

Assim sendo, para voltar ao processo de construção histórico-legislativo do Ensino Médio, o quadro a seguir, de forma didática, permite fazer o comparativo das LDBENs. Nele, vamos perceber que o Ensino Médio passou a compor a Educação básica, dando-o contornos referentes aos objetivos gerais da educação, ligados a reflexão dos direitos e deveres societários e incentivando o diálogo entre escola e trabalho. É interessante perceber que o caráter seletivo dessa etapa foi perdendo a rigidez, provocada pelos exames duros. Outro ponto interessante de ler é a não necessidade de seriação dos segmentos, embora ainda seja utilizada nas escolas atuais. Aliás, o processo avaliativo ramifica para outras possibilidades, tais como uma avaliação contínua e cumulativa e/ou qualitativa e quantitativa e /ou recuperações paralelas. Houve, portanto, uma evolução legislativa do segmento, embora as escolas ainda usem formas arcaicas nas organizações estruturais.

QUADRO II: Leis Diretrizes e Bases da Educação Nacional

QUADRO COMPARATIVO 2- LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional											
	4.024/61				5.692/71			9.394/96			
Estrutura Escolar				Art.			Art.				Art.
Composição	Ensino Médio			33° 44°	1° grau	2° grau	1°	Educação Básica			21°
	Primário	Ginásio	Colegial		Primário	Ensino Médio		Infantil	Fundamental	Médio	
Duração	04 anos	04 anos	03 anos	44°	08 anos	03 anos	17°	06 anos	08 anos	03 anos	
Idade de ingresso/ faixas etárias					07 anos	15 anos		00-06	07-14	15-17	
Ingresso no Ensino Médio	Exame de admissão para entrar no ginásio			36°	Conclusão do 1° grau.		21°	Conclusão do ensino fundamental.			
Organização	Serição			33°	Serição		8°	Serição; semestres; ciclos; grupos não seriados.			24°
Ano letivo	180 dias			38°	180 dias		11°	800 horas anuais			24°
Trabalho letivo	24horas semanais			38°	2200 a 2900 horas		22°	200 dias			24°
Frequência	75%			38°	75%		14°	75%			24°
Disciplinas	Serão ofertadas 08 disciplinas sendo duas optativas. A lei não aponta as disciplinas.			46°	Ensino Religioso Moral e cívica aparecem como obrigatórias bem como a educação física e artística e programas de saúde		7°	Português, Matemática, Ciências, História, Arte, Educação Física, Língua Estrangeira, Cultura Afro.			24°
Avaliação	Exames e provas			39°	A cargo do estabelecimento.		14°	Contínua e acumulativa; Qualitativa e quantitativa; Recuperação paralela.			24°

Fonte: legislações 4.024/61, 5.692/71, 9.394/96 (Elaboração própria).

A partir da leitura do quadro, podemos afirmar que a LDBEN permite alterações na estrutura do Ensino Médio, tornando-o mais próximo de uma escola que se constitui como o último patamar da Educação Básica, buscando romper com o paradigma exclusivo da seletividade. A organização escolar apresenta outras possibilidades de composição da última etapa da educação básica, é incluído disciplinas de moral e cívica, programas de saúde saem do currículo e a cultura afro ganha espaço. No primeiro momento a disputa era por uma lei que sistematizasse e estabelecesse diretrizes pertinentes ao momento atual. Nesse segundo momento as reflexões são por melhorias na prática das instituições de ensino. O momento presente é o de organização política para colocar no cotidiano escolar o garantido na 9.394/96.

Nessa perspectiva, Kuenzer (2000), defende a proposta do acesso igualitário do conhecimento, pois o domínio do conhecimento é um meio para resolução dos problemas sociais. Assim, Kuenzer (2000) apresenta os problemas pedagógicos se articulando com os impasses políticos, apontando para a necessidade de uma nova prática de ensino-aprendizagem, além de teorizar sobre o papel pedagógico da escola na diferenciação dos agentes escolares.

A democratização do ensino médio, no entanto, não se encerra na ampliação de vagas. Ela exige espaços físicos adequados, bibliotecas, laboratórios, equipamentos, e, principalmente, professores concursados e capacitados. Sem essas pré-condições, discutir um novo modelo, para e simplesmente, não resolve a questão. (p.25).

A emenda constitucional 59/2009, que amplia a obrigatoriedade escolar e assegurar a universalização do ensino obrigatório, expõe para as secretarias de educação os desafios de construção de novas escolas, mais funcionários, investimento na formação dos profissionais, materiais de apoio pedagógico. É oportuno salientar que a 59/2009 estipula um prazo até 2016 para resolver os problemas que impendem à universalização. Somado ao exposto, as metas 03, 06 e 11, respectivamente, do PNE desafiam as secretaria de educação a: 1º) atenderem a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, para 85%, as matrículas dessa faixa etária; 2º) oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica; 3º) duplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta.

O fato é que, seja pela demanda provocada pelo contexto econômico mais amplo (reordenamento internacional) ou de cada sujeito (empregabilidade), seja pela demanda resultante das políticas de priorização do ensino fundamental, o ensino médio vem se expandindo e explicitando novos desafios. (KRAWCZYK, 2011, p.755).

Hoje, no cenário político educacional, as reflexões do ensino médio não se afastam da dualidade histórica, ou seja, propedêutica ou profissionalizante. Entretanto, a complexidade da estratificação do ensino médio, as desigualdades entre modalidades e sistemas médios de ensino, entre escolas dentro dos sistemas e modalidades, atravessa o esquema dual. O segmento, pedagogicamente, se mostra insuficiente frente ao novo público que chega às instituições. Contudo, ainda cabe a indagação: estar atrelado a uma formação profissional ou investir em uma formação que permita compreender, de forma crítica, as complexas relações sociais presentes na “sociedade do conhecimento”?

Por um lado, refletir sobre essa questão é, antes de tudo, entender que escola precisa estar permanentemente em contato com a realidade do jovem-aluno a fim de manter um diálogo entre. Do contrário, a resultante é a eleição autoritária de procedimentos. Dito de outra forma, quando os muros escolares são empecilhos para as manifestações extramuros o resultado é a homogeneização, ou seja, uma tentativa de padronizar a heterogeneidade. Por conseguinte, empregabilidade é importante para que os jovens pobres mantenham-se ativos na sociedade. Daqui decorre a necessidade de pensar em práticas escolares que conjuguem permanência na escola e experiências laborais, ou seja, flexibilização das instituições que trabalham com os jovens,

A fim de mostrar o crescente número de matrículas do Ensino Médio, para sustentar o argumento de maiores números de jovens com necessidades diferentes ocupando as escolas médias, a parte do trabalho que segue mostrará a evolução da expansão da última etapa da educação básica. Tais índices pretendem refletir a pressão que a Escola Média está passando, no que tange a modificação dos seus objetivos pedagógicos e das estruturas. Os níveis de escolarização assumem patamares consideráveis, o que esbarra num público heterogêneo, e com diferenciação social. Isto acarreta um aumento, proporcional, as exigências de adequação da escola, para uma melhor relação de convivência com meios culturais diversificados, que interagem na instituição.

2.2 A Expansão do Ensino Médio

As tardias reflexões em torno do Ensino Médio no Brasil são consequências do tardio processo de democratização da educação pública. Na etapa final da Educação Básica do sistema educacional brasileiro, os embates ainda estão pautados em problemas do acesso e permanência, qualidade da educação e, um tanto mais grave, de definição identitária. Entretanto, a inclusão do Ensino Médio na educação básica, bem como sua obrigatoriedade, demonstra o reconhecimento político social da etapa. Por isso, é preciso trazer para a reflexão: a crescente necessidade de escolarização é necessária para a manutenção do mercado de trabalho e para a socialização na nova lógica do mundo laboral, o que esbarra na inevitabilidade de políticas asseguradoras de maiores níveis escolares. Por conseguinte, pode haver uma desvalorização dos diplomas oferecidos no Ensino Médio, afinal, mais valor tem a certificação quanto mais rara o é.

Expandir as matrículas do Ensino Médio é estar na linha tênue entre o processo de democratização do ensino, que envolve um olhar cuidadoso sobre as possibilidades de desigualdade regional, de sexo, de cor/raça, de formação e remuneração de professores, de infraestrutura de qualidade e a progressiva massificação do segmento. É um desafio público oferecer uma escola condizente à dinâmica de aprendizagem dos variados perfis sociais da população, que avança na trajetória escolar. Afinal, a declaração universal dos direitos humanos (1948) já anunciava que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos”, ou seja, a escolarização, nas sociedades modernas, deveria difundir as condições necessárias para o exercício dos direitos políticos e sociais, bem como possibilitar a participação na vida produtiva do país de todos, sem distinção.

A Conferência Mundial sobre Educação para todos (1990) enfatizou que o acesso a educação é um direito fundamental, independente de gênero, idade, situação social. Também em 2000, entre as “oito metas do milênio”, mais especificamente a segunda, versava sobre a necessidade de atingir a universalidade do Ensino Básico. Na Constituição Federal, o Art. 205 elucida a Educação como direito de todos e dever do Estado, ministrada, conforme apresentado no artigo 206, com base nos princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a

arte e o saber; pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; gratuidade do ensino público; valorização dos profissionais; garantia de padrão de qualidade.

Em 11 de dezembro de 2009, a ementa constitucional 59, altera o Art. 208 da Constituição Federal, passando a vigorar a obrigatoriedade e gratuidade para as idades compreendidas entre 04 e 17 anos, deixando claro, no inciso VII: “atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.” Assegurando ainda a distribuição dos recursos públicos tendo como prioridade o atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere à universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, baseado no texto do plano nacional de educação.²⁶

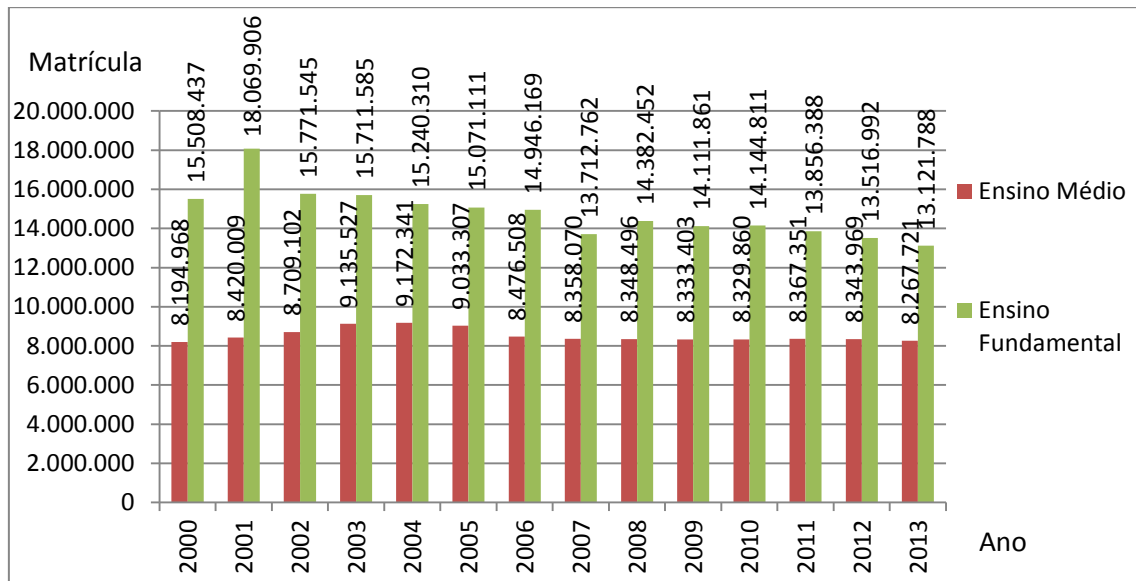
A obrigatoriedade incide sobre a dívida social com a população das camadas populares que desejam aumentar o nível educacional, continuando no desenvolver da trajetória escolar. Para tanto, é oportuno desenvolver estratégias de correção de fluxo de matrículas. A conclusão do Ensino Fundamental possibilita colocar o País no competitivo cenário internacional. Isto é, o aumento da demanda por escolarização está intrinsecamente relacionado às maiores exigências do mercado de trabalho. Em resumo, existem duas pressões para a expansão do Ensino básico: (1º) reordenamento internacional, onde a UNICEF teve grande contribuição e (2º) Os sujeitos demandando maior escolarização para maiores possibilidades de empregabilidade.

Entretanto, se observará que o número de matriculados no Ensino Médio, ainda não se aproximou do quantitativo de matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental. Sublinha-se: os indicadores numéricos, do gráfico a seguir, correspondem ao número de alunos matriculados na categoria regular dos respectivos segmentos. Isto é, não estão incluídos alunos da Educação de Jovens e adultos semipresencial ou alunos Jovens e Adultos integrados à Educação profissional, quer seja no Ensino Fundamental ,quer seja no Ensino Médio. A esse respeito, Krawczyk (2012) argumenta:

A expansão do ensino médio, iniciada nos primeiros anos da década de 1990, não pode ser caracterizada ainda como um processo de universalização nem de democratização, devido às altas porcentagens de jovens que permanecem fora da escola, à tendência ao declínio do número de matrículas desde 2004 e à persistência de altos índices de evasão e reprovação.

²⁶ O texto foi uma alteração do Artigo 212 da Constituição Federal, inciso 3º.

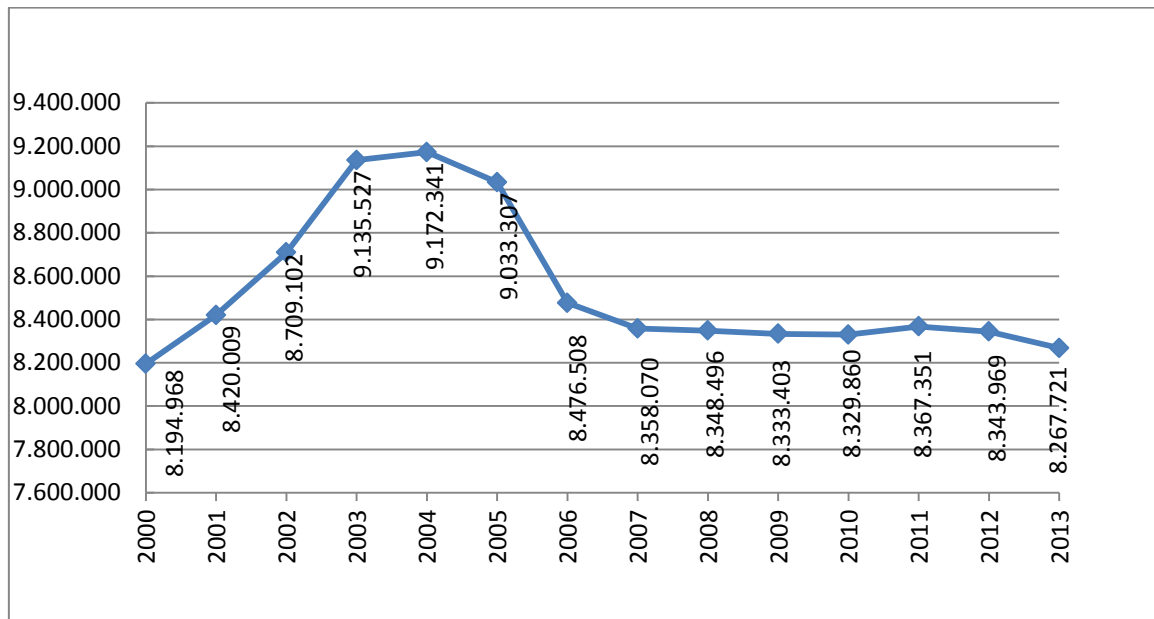
Gráfico 1 – Comparação de matrículas entre o Ensino Médio regular e os Anos Finais do Ensino Fundamental do Brasil - (2000-2013)



Fonte: Inep / Censo Escolar (Elaboração própria)

Entretanto, a LDBEN 9394/96, ao localizar o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica (Art.35), reconhece e assegura a necessidade de uma formação comum, fornecendo-lhe os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (Art. 22). Ou seja, o processo de escolarização deve oferecer meios para a construção de uma trajetória, de qualidade e comum a todos. Isto é, por ser o ensino médio, o encerramento do ciclo educação básica, os números inerentes a eles demonstram as perdas e/ou ganhos na trajetória educacional do país, evidenciam se houve, ou não, a elevação da escolaridade da nação e a melhoria da condição de vida numa acepção mais ampla.

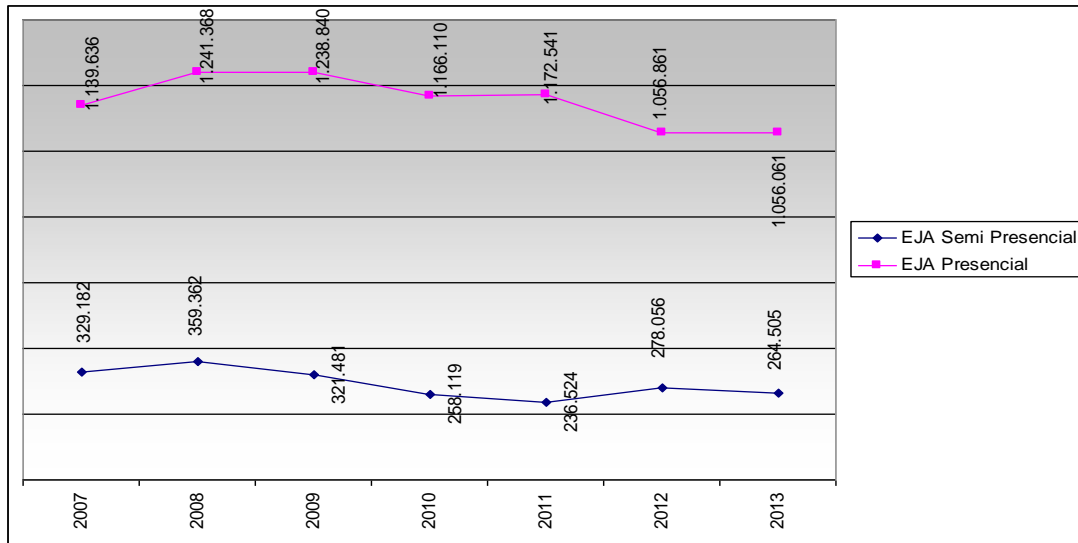
Segundo análises no portal do INEP, referente ao censo escolar, especificamente no estudo das consultas de matrículas dos anos referenciados, o gráfico 2 apresenta uma aparente queda no número de matrículas do Ensino Médio. Entretanto, há uma redistribuição nas modalidades de ingresso. A educação de Jovens e Adultos –EJA- aumenta as inscrições e suas estratégias de oportunidade, ou seja, ela passa a ser semipresencial ou presencial.

Gráfico 2 – Evolução das matrículas do Ensino Médio Regular no Brasil (2000-2013)

Fonte: Inep / Censo Escolar (elaboração própria)

É importante frisar que o gráfico 2 aponta a situação do Ensino Médio Regular. O gráfico 3, que segue, têm a finalidade de ilustrar o processo de expansão do Ensino Médio objetivando mostrar que a aparente saída de alunos do Ensino Médio é, na verdade a inserção em outras estratégias para o término da Educação Básica. Ainda ilustrando a aparente queda nos números de matriculados, com o Decreto 5154 de 23 de julho de 2004²⁷, as escolas técnicas passam a oferecer o ensino médio técnico integrado ao ensino médio. O Decreto possibilitou ofertar o técnico de três maneiras diferentes: integrado, concomitante ou subsequente. Além de conceder a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após conclusão. É importante frisar também, que o ensino médio técnico integrado é uma opção a ser adotado, o que contribuí para o processo de expansão do segmento, logo os dados, a seguir, estão sendo apresentados para argumentar que houve uma ampliação nas ofertas de matrículas no Ensino Médio.

²⁷ A possibilidade das escolas técnicas ofertarem o ensino profissional técnico de forma integrada ao ensino médio é uma conquista, pois desde 1997, com o Decreto 2.208/97, essa disputa ocorre. A esse respeito ler: Políticas de Educação Profissional de nível médio: limites e possibilidades. Artigo escrito por Maria da Conceição Calmon Arruda.

Gráfico 3 – Evolução das matrículas das modalidades do Ensino Médio (2000-2013)

Fonte: Inep / Censo Escolar (Elaboração própria)

Com todo o exposto, um marco no processo de expansão discutido, foi à criação do fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação- FUNDEB-. Com uma previsão de duração de 14 anos, o FUNDEB é uma conta única de impostos estaduais e federais. É um reserva, constitucional, dos impostos destinando à educação básica, seguindo a proposta de emenda constitucional 53, aprovada pelo Senado, em julho de 2006. É um Fundo de natureza contábil. À medida que os recursos estaduais não alcançarem o valor mínimo nacional, a União complementa o orçamento estatal. Essa complementação é feita quando o valor por matrícula dos níveis e modalidades de ensino não atingem o valor mínimo nacional, definido pela lei regulamentadora do Fundo. Esse valor é redistribuído entre o governo estadual e os municipais de acordo com o número de matrículas da educação básica.

Partindo da premissa de que as estratégias da educação não podem ser refletidas compartimentadas, a implementação do FUNDEB representa um avanço no entendimento do ensino médio como etapa de educação básica, ao integrá-lo, a educação infantil e educação fundamental. É oportuno salientar o avanço que o FUNDEB representa, tendo em vista que de 1998 a 2005 o fundo era destinado apenas aos segmentos do Fundamental- FUNDEF-. A primeira proposta de ementa constitucional, 112, do FUNDEB data em dezembro de 1999, em seguida, em 2004 pelo MEC, proposta de ementa constitucional 415.

Iniciativas dos Estados para corrigirem o fluxo dos alunos – programa de aceleração da aprendizagem, progressão continuada dos estudos, programa Nacional do Livro Didático, Programa dinheiro direto na escola, etc. Apresentam como consequência, contingentes cada vez maiores de estudantes que concluem o ensino fundamental e demandam por vagas no Ensino Médio.

Em suma, até aqui percebemos, no que se referem ao aumento das matrículas dos jovens na Escola Média, que uma multiplicidade de peculiaridades passou a ocupar as classes da última etapa da educação básica. Os jovens pobres, objetos da expansão do Ensino Médio, inseriram na instituição escolar questões referentes às desigualdades de acesso e permanência na escola básica e nos níveis superiores de educação. Nessa conjuntura, a escola precisa aprender a dialogar com as “questões de interesse” desse novo público. Para tanto, se torna necessário desconstruir modelos padrões de jovem.

Esse cenário esbarra na relação entre escola e inserção no mercado de trabalho. Se durante o processo de estruturação da Escola Média, os jovens pobres tinham lugares determinados, com objetivos legitimados pelos órgãos públicos, após a expansão da escola, a equidade passou a ser a tônica da vez. Isto é, não pode existir ensino clássico para formar pensadores ou científico para formar trabalhadores. Entretanto, a legislação evoluiu, mas cabe a indagação: como as escolas se organizaram para dar conta da mistura social que passou a compor seu espaço?

Este é o objetivo desta dissertação: entender onde estão concentrados, hoje, na escola, os jovens pobres. Empiricamente, se perceber que as instituições educativas insistem em trabalhar com padronizações dos jovens-alunos, os desprezando como atores interlocutores das demandas próprias; Nesse sentido, o próximo capítulo indica o lugar na escola que os jovens dos territórios populares, se concentram. Após a reflexão sobre os jovens pobres, que frequentam a escola média e a análise da diversidade dos jovens que chegaram ao Ensino Médio, depois do processo de expansão da escola de Ensino Fundamental, essa parte do trabalho objetiva responder a questão: que fatores posicionam e diferenciam os jovens estudantes do 3º ano do ensino médio de uma mesma rede de escola e dentro de uma mesma escola?

Capítulo 3: As trajetórias escolares dos jovens das favelas.

Estudar o processo de escolarização da juventude implicou considerar a influência de diversos fatores externos ao ambiente escolar: o sistema econômico vigente, a complexidade das organizações sociais, o percurso histórico dos conceitos de ‘ser jovem’, as concepções dos papéis da juventude na estrutura social e os objetivos pretendidos pelas normatizações sociais. As especificidades de escolarização dos jovens estão intrinsecamente relacionadas à condicionante gênero, território, cor da pele e trajetória social que proporcionam imagens idealizadas, estereotipadas que podem produzir paradigmas a serem seguidos, desconsiderando as distintas conjunturas sociais.

Deslocando-se dessa ampla visão para estabelecer relações mais estreitas, ou territoriais, foram aplicados 338 questionários em turmas do terceiro ano do ensino médio, nos três turnos, das escolas Paulo de Frontim e Hebert de Souza localizadas nos bairros da Praça da Bandeira e da Tijuca, respectivamente. O objetivo comparar duas escolas da mesma rede, que atendem jovens das favelas, a fim de verificar se há diferença na maneira de posicionar os jovens nas estruturas. Através delas, o intuito é demonstrar que mesmo dentro de uma mesma realidade social, há peculiaridades influenciadas pela instituição.

A pesquisa foi organizada a partir das análises dos questionários produzidos para identificar o perfil socioeconômico e a trajetória escolar do objeto de interesse do estudo. Desse modo, a sistemática seguiu uma abordagem quantitativa para analisar os conteúdos provenientes do questionário adaptado da pesquisa “jovens fora de série”, feita a partir de uma parceria entre três universidades do Rio de Janeiro, UFF, UNIRIO e UERJ, e que articulava três Programas de pós-graduação. Isto é, a fim de consubstanciar o argumento de que a partir da expansão do Ensino Médio há aumento da diversificação de atores sociais, pressionando a escola a reoperar suas práticas pedagógicas e estruturação organizacional, o estudo identifica, através de dados primários, as diferenciações do público que se encontram no terceiro ano do Ensino Médio.

Dessa forma, o questionário que norteou os resultados dessa pesquisa, é composto por três sessões. A primeira envolve questões relacionadas ao perfil socioeconômico:

- ✓ Cor da pele / raça
- ✓ Renda familiar
- ✓ Reside ou não em favela
- ✓ Escolaridade da mãe

A segunda sessão abrange aspectos relacionados à experiência de trabalho e a relação com os estudos formais. Como se verá mais adiante, essa parte do questionário foi a que possibilitou diferenciar os públicos atendidos nos turnos das duas instituições educativas, porque o trabalho constitui a juventude, mas também é um fator que agrupa as turmas e turnos das escolas. Com tudo, para extrair informações sobre experiência laboral, os seguintes pontos foram perguntados:

- ✓ Trabalha atualmente
- ✓ Já exerceu atividade remunerada
- ✓ Atividades remuneradas que já praticou
- ✓ Já fez cursos importantes para sua formação

Por fim, para compreender os distintos jovens que compõe os espaços escolares e os múltiplos caminhos possíveis para realizar uma trajetória sem interrupção, a terceira parte do questionário investiga os marcadores do percurso escolar:

- ✓ Idade de término do Ensino Fundamental II
- ✓ Repetência no Ensino Fundamental II
- ✓ Idade de entrada no Ensino Médio
- ✓ Repetência no Ensino Médio
- ✓ Abandono no Ensino Médio

Aqui uma ressalva: embora não tenha apresentado impacto na construção do argumento, o questionário não apresentou a questão referente a abandono no Ensino Fundamental II, sendo esse um dos marcadores da trajetória escolar. Entretanto, por ser o público de interesse da pesquisa jovens do Ensino Médio Regular, com idades idôneas ao terceiro ano da última etapa da educação básica, a questão não alterou o propósito do estudo.

Uma vez construído o instrumento que ordena as informações do campo, tornou-se oportuno delimitar onde seria aplicado o questionário. Conforme apontado na introdução, esse estudo é fruto da inquietação oriunda do campo de atuação profissional do pesquisador. Portanto, o local da coleta de dados, deveria se dar nas adjacências da prática profissional. Além disso, esse estudo foi uma tentativa de refletir sobre as diferenças existentes entre os jovens e, até mesmo, as diferenças entre os jovens das camadas populares. Por isso, alguns critérios foram selecionados para a escolha do campo:

- 1º) Escolas Estaduais, portanto públicas.
- 2º) Escolas de Ensino Médio, com turmas regulares de terceiro ano;
- 3º) Escolas localizadas no bairro da Tijuca;
- 4º) Escolas próximas de favelas;
- 5º) Uma escola inserida em favelas e outra não necessariamente.

Desse modo, a partir de conversas informais com os jovens do programa Caminho Melhor Jovem, do projeto Agência de Redes para Juventude e com colegas que residem em favelas, duas escolas eram idôneas aos critérios levantados. Colégio Estadual Hebert de Souza e Colégio Estadual Paulo de Frontin. A primeira está localizada na Rua Barão de Itapagipe, 311, com uma entrada para o morro do Turano, completamente inserida na favela, com poucas possibilidades de transporte público; a segunda tem o endereço Rua Barão de Piracungua, 399, não inserida em favelas, com meios de transporte abundante e de fácil acesso.

Para legitimar as instituições, foi realizada uma busca no Site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP-. Para encontra-las no portal e ter informações públicas, foi necessário descobrir o número INEP das instituições. O caminho percorrido para descobrir esse número foi:

- Portal do INEP;
- Na coluna à direita, Informações estatísticas;
- Data escola Brasil.

Uma vez realizado esse caminho, foi descoberto que o Hebert de Souza tem, no INEP, a identificação 33126224 e o Paulo de Frontin 33062919. Essa sequência numérica foi

importante para ter acesso aos indicadores educacionais ligados à média de alunos por turma, taxas de distorção série idade, taxas de rendimento, informações sobre os docentes, investimentos financeiros e sobre o nível sócio educativo das escolas.

Após definir a escola e o público, iniciamos a coleta de dados. Vale ressaltar: as duas escolas exigiram uma autorização formal da Secretaria do Estado de Educação (SEEDUC), que foi dada no dia 14 de fevereiro de 2015. Ao receber o documento da SEEDUC, foi necessário deixar na escola cópia do documento e modelo do questionário. Em abril de 2015, após uma breve explicação sobre os objetivos da pesquisa e com a autorização dos professores regentes das turmas, os alunos foram convidados a participar do preenchimento do questionário.

Sublinha-se que para o estudo foram aplicados 338 questionários. A tabela que segue ilustra o número de matrículas por turma e turnos das escolas, bem como a quantidade de questionários aplicados. Contudo, é importante frisar que a quantidade de alunos discriminado na coluna quantidade total de matriculados, foi sistematizada a partir dos diários dos professores. No final de cada turma, os educadores eram questionados sobre o quantitativo de alunos inscritos em seu diário de classe.

TABELA 1: Relação de escolas, turnos, turmas, quantidade de alunos matriculados e questionários aplicados.

Escola Estadual Paulo de Frontin				Escola Estadual Hebert de Souza		
Turma	Turno	Quant. total matriculados	Quant. de respondentes	Turno	Quant. total de alunos	Quant. de respondentes
3001	Manhã	33	29	Manhã	25	21
3002	Manhã	33	23	Manhã	21	16
3003	Manhã	32	25	Manhã	20	12
3004	Manhã	31	17	Manhã	20	11
3005	Manhã	35	24	Tarde	23	12
3006	Tarde	36	23	Noite	22	10

3007	Tarde	32	23	Noite	23	19
3008	Tarde	18	14	Noite	25	20
3009	Noite	39	19			
3010	Noite	38	20			
Totais		327	217	Totais		179

Fonte: Elaboração própria a partir dos diários de classe dos professores e informações disponibilizadas pela escola.

A tabela permite perceber que em ambos os colégios, 67% dos alunos do terceiro ano responderam ao questionário. Entretanto, constantemente os professores lembravam que havia alunos inscritos que não apareceram ainda na instituição e/ou alunos que se afastaram da escola e ainda outros que mudaram de escola, não estando o diário atualizado frente a essas situações.

Uma vez limitado o público e o campo da pesquisa, tornou-se necessário apurar os dados. A técnica da aplicação do questionário foi usada, no estudo, com o intuito de diferenciar os perfis dos alunos concluintes do Ensino Médio regular que residem ou não em favelas, e para evidenciar a posição, na escola, que concentram os jovens que moram em favelas. Isto foi essencial para refletir sobre as padronizações da imagem do jovem pobre e desconstruir as reproduções, de senso comum, do que é a favela. Para isso, os marcadores ligados à trajetória escolar, serviram de base para o desenvolvimento da pesquisa.

É propício salientar, nessa parte do trabalho, que a banca de qualificação foi fundamental para organizar a estratégia de campo. Antes da apreciação parcial dos doutores, o trabalho pretendia responder as seguintes inquietações: como esse jovem vê o papel da escola em sua vida? Qual a relação dos meninos com a instituição escolar? Por que eles apresentam um histórico escolar insuficiente quando são criativos? Como e de que maneira a escola contribui com os projetos de vida dos jovens do 3º ano do ensino médio? Indiretamente, se pretendia pesquisar as afinidades, ou não afinidades, do jovem, com a escola. Assim, a pesquisa seria um estudo que buscava compreender o papel da escola na vida das juventudes contemporâneas.

Entretanto, a banca de qualificação apontou incongruência entre o objetivo pretendido e o instrumento de coleta de dados, ou seja, o questionário. Os professores doutores argumentaram ser dificultoso responder as questões norteadoras com as sessões organizadas no questionário. Salientaram que é possível responder as questões com questionário, mas além de difícil confeccionar um instrumento para esse objetivo, o tempo disponível seria insuficiente para montá-lo, aplica-lo e analisa-lo.

Desse modo, o objetivo geral da dissertação deixou de ser a relação, partindo do ponto de vista dos jovens, entre o papel da escola e o projeto de vida individual, para a investigação das desigualdades presentes entre as escolas de uma mesma rede e os turnos de uma mesma escola.

Os dados foram lançados num banco e cruzados com o auxílio do programa SPSS²⁸.

Dos 338 jovens que responderam o questionário, 174 (51,5%) são mulheres e 141 são homens (41,7%).²⁹ Porcentagem essa que vai de encontro ao PNAD 2010, onde a população é dividida em 51,5% e 48,51%, de mulheres e homens respectivamente. De antemão, dados nacionais mostraram, em relação ao rendimento escolar, que comumente há uma sobreposição das meninas em relação aos meninos na trajetória do Ensino Fundamental e Médio, mesmo após a implantação de programas educacionais pelo Governo atual.

Em relação à cor de pele, segundo dados disponibilizados pela pesquisa Agenda Juventude Brasil (2013), os jovens que se autodeclararam brancos correspondem a 34%, já os pardos e pretos somados, chegam a 60% e amarelos e indígenas, também somados. Ainda em relação à cor de pelo, no município do Rio de Janeiro, segundo dados disponibilizados pelo IBGE, encontramos 48,3% de brancos e 51,7% de negros. Entre os alunos do terceiro ano do Ensino Médio da Escola Hebert de Souza e Paulo de Frontim, as porcentagens são: 27,5% de brancos e 63,9% de negros e pardos somados³⁰.

Uma hipótese para o alto percentual de negros e pardos presentes na territorialidade é o local de moradia. Ao serem questionados se residem ou não residem em favelas, dos 338 questionários analisados, 180 (53,3%) responderam sim para a questão e 143 (42,3%) responderam não. A propósito, quando olhamos à relação etnia/ local de moradia, isto é, ao cruzarmos os dados da etnia com a questão, se reside ou não em favela, observamos que há

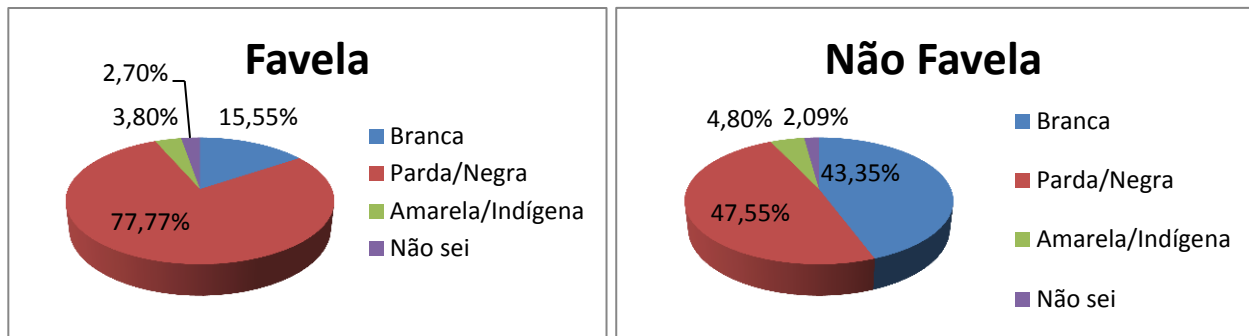
²⁸ Aqui cabe um agradecimento a Anna Levy, quem muito prontamente, cruzou os dados.

²⁹ 6,8 % não responderam a questão, deixaram-na em branco.

³⁰ Nas duas escolas cariocas, a porcentagem de Amarelo e indígena, somado, é de 4,2%, 2,4% não souberam responder e 2,1% não responderam.

uma porcentagem exponencial dos negro/pardos nas favelas e, fora delas, as porcentagens de brancos e negros/pardos, se mantém próximas ³¹. A fim de tornar mais plástica as constatações seguem dois gráficos para facilitar a compreensão.

Gráfico 4: Local de moradia x Etnia



Fonte: análise de dados do questionário construído para essa pesquisa.

Os resultados possibilitam compreender porque a quantidade de negro-pardos é maior que a quantidade de brancos. Se os negros/pardos são maioria nas favelas, então nas duas escolas há maior quantidade destes porque estão próximas das territorialidades do Tuiuti, Casa Branca, Borel, Formiga, Chacrinha, Salgueiro, Cruz, Macacos, Andaraí, Turano, Fallet, São Carlos, Mineira, São João, Nova Divinéia, Fogueteiro e Coroa. Além do que, a escola Hebert de Souza é inserida na favela do Turano e a Paulo de Frontim é de fácil acessibilidade de transporte público, com possibilidades de transportes para diferentes localidades da cidade.

Ainda na questão de moradia, uma curiosidade interessante é a quantidade de jovens que nasceram em outros estados, mas freqüentam o terceiro ano do ensino médio nas duas escolas cariocas. Deles, 57,6% moram em favela e 42,3% não. Embora pequeno o número encontrado na pesquisa, ainda sim é possível refletir sobre a diversidade regional, presente nas populações que moram nas favelas.

Outra condicionante importante para entender as diferenciações da juventude fora do espaço escolar, é a renda. Por meio dela, os jovens acessam equipamentos que proporcionam aumento de repertórios tais como cinema, teatro, viagens, acesso a literaturas, TVs por assinatura, internet, espaços de lazer etc., ou seja, o pouco poder aquisitivo ou a ‘falta de

³¹ É importante frisar que 320 questionários, dos 338 aplicados, responderam o local de moradia e a etnia/raça. Isto equivale a 94,67%. Os 5,32% restantes ou contribuíram com o local de moradia ou contribuíram com a etnia/raça.

dinheiro’, condicionam as experiências possibilitadas pelo tempo da juventude. Isto é, se o sistema econômico vigente requer rendimentos financeiros para dominar a cidade, então a condicionante renda é extremamente relevante para as diferenciações sociais das conexões geracionais da juventude. Dito de outra forma, para circular pelo espaço urbano é preciso dinheiro. O não transitar pela cidade limita a construção de redes de contato e, por conseguinte, pode estabelecer posicionamentos subalternos nas relações sociais, o que diferencia as unidades geracionais. Entretanto, a renda não é o único condicionante que franqueia, ou não, o acesso aos bens culturais. Para frequentá-los é necessário circular pela cidade. E nesse quesito, o fator cor de pele também é fundamental. A cidade é menos “permeável” aos negros do que aos brancos e, ainda menos aos jovens negros do sexo masculino.

Na tabela 4.19.2.1, da pesquisa de amostra por domicílio de 2010- PNAD - encontramos dados referentes à renda no município do Rio de Janeiro. Ela evidencia que 31,59% não têm rendimento, 37,05% das pessoas de 10 anos ou mais de idade, recebem de um até dois salários mínimos, 17% de dois a cinco salários mínimos e 14,26% têm rendimentos superiores a cinco salários mínimos. No tocante aos jovens das duas escolas estaduais, ao serem questionados sobre a renda familiar, encontramos: 19,8% até um salário; 45,9% de um a dois; 21,3% de dois a cinco e 6,5% mais que cinco salários mínimos. O que nos proporciona a comparação da PNAD com a pesquisa? Até cinco salários mínimos, as porcentagens dessa pesquisa são superiores, entretanto, a porcentagem é inferior quando comparada aos que recebem mais que cinco salários mínimos no município.

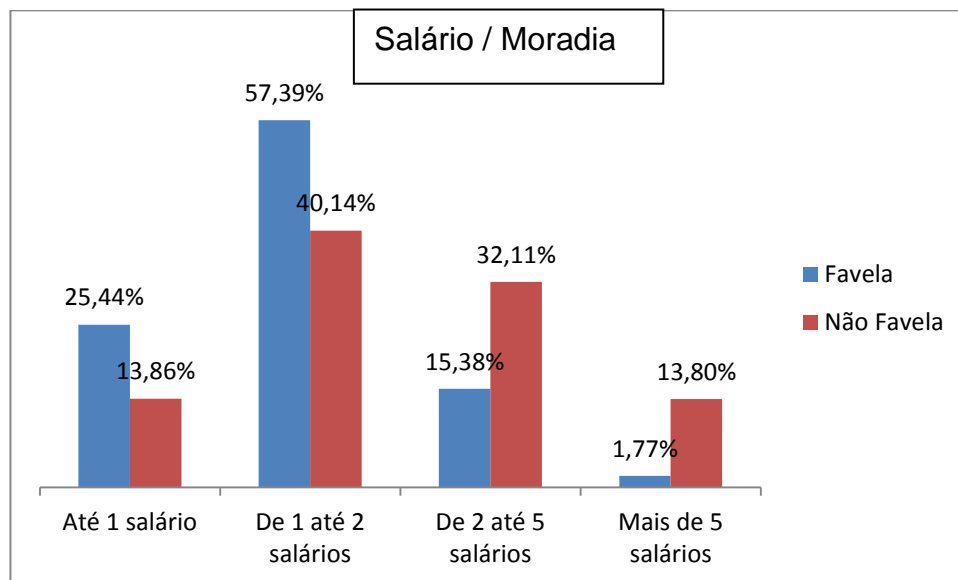
Se relacionarmos a renda levando em consideração o local de moradia, vamos perceber que as grandes concentrações dos baixos salários se encontram nas favelas. A fragmentação dos dados possibilita notar onde estão as segmentações sociais no quesito renda. Até dois salários mínimos os favelados estão em quantidades maiores, mas com rendimentos superiores a dois salários os percentuais de ‘não-favela’, superam os índices dos que residem em favelas.³²

³² Dos 338 questionários aplicados:

- 17 responderam o local de moradia, mas não responderam a renda.
- 10 responderam não saber a renda, mas não responderam o local de moradia.
- 05 não responderam nem a renda e nem o local de moradia

Totalizando, então, 306 questionários válidos.

Isto implicou fazer as porcentagens sobre os seguintes números absolutos: dos 180 que marcaram a opção morar em favela, apenas 169 responderam a renda familiar e, dos 140 que não moram em favela 137 responderam a questão.

Gráfico 5: Local de moradia x renda

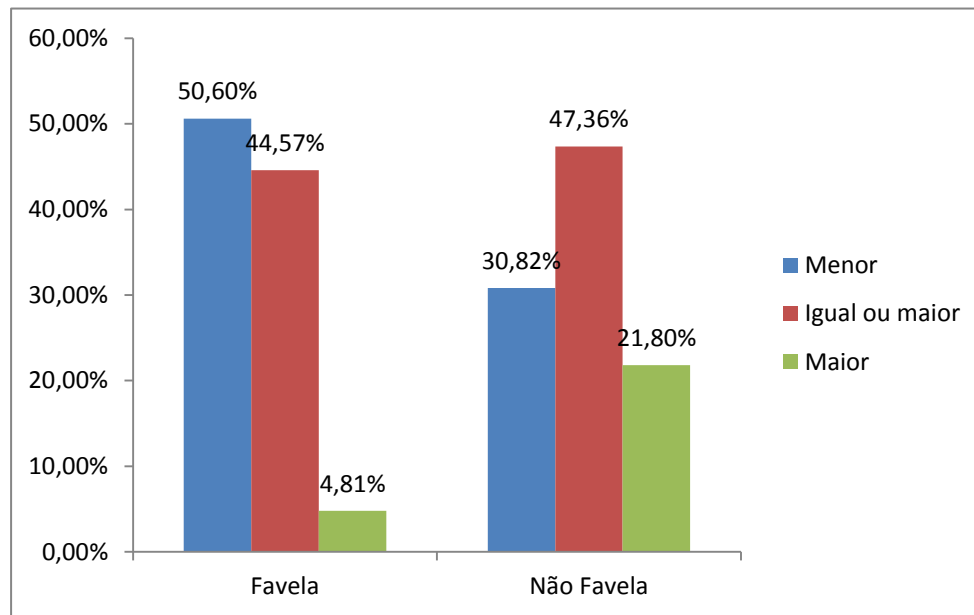
Fonte: análise de dados do questionário construído para essa pesquisa.

Entretanto, quando cruzamos os extremos, vamos perceber que na favela encontramos 82,84% ganhando até dois salários mínimos e 15,38% mais de dois salários e, em contra partida, fora da favela 54% ganham até dois salários e 45,90% mais de dois salários. Nisto, é interessante perceber que a distância das rendas é 4,8 vezes maior dentro da própria favela, fora dela à desigualdade obedece a índices menores.

Ainda para caracterizar as diferenciações do público pesquisado, foi investigada a escolarização das mães dos alunos. O questionário apresentava as opções: analfabeto; ensino fundamental, médio e superior - completos ou incompletos-. Metodologicamente, a fim de facilitar a análise dos dados, usou-se como parâmetro a escolarização do público referência dessa pesquisa, ou seja, terceiro ano do Ensino Médio. Por conseguinte, as respostas marcadas nos questionários, foram agrupadas da seguinte forma:

- Escolarização menor: analfabetos, ensino fundamental incompleto e ensino fundamental completo.
- Escolarização igual: ensino médio incompleto e ensino médio completo.
- Escolarização maior: ensino superior incompleto e ensino superior completo.

Deste modo, obtemos como resultado o seguinte gráfico:

Gráfico 6: Local de moradia x escolarização da mãe

Fonte: análise de dados do questionário construído para essa pesquisa.

Se a submissão aos processos de aprendizagem nos contextos escolares dos pais influenciam na trajetória escolar dos filhos, então, os jovens que estão inseridos nos espaços sociais das favelas, estão em desvantagem quando comparados aos jovens que estão fora delas. Os números apresentados no gráfico acima evidenciam que 50% das mães, cujo filho está no terceiro ano do Ensino Médio e mora em favela, ainda não concluíram o ensino fundamental, logo apresentam uma escolarização menor que a dos filhos. A outra extremidade, que pode evidenciar uma desigualdade de oportunidades, é a escolarização das mães dos jovens que não moram em favelas. Cerca de 21,80% delas, apresentam taxas de escolarização maior que a dos filhos, isto é, já tiveram experiências de nível superior e, em contra partida, apenas 4,81% das mães dos jovens que residem em favelas, tiveram contato com nível superior da educação. Todavia, é importante notar que, as duas categorizações bases dessa pesquisa, estão mais escolarizadas que as gerações precedentes.

Todo o exposto até aqui, viabiliza as seguintes diferenciações: os jovens das favelas são negros que recebem até dois salários mínimos, com escolarização das mães principalmente, igual ou menor; jovens das não-favelas consistem num conjunto de negros e brancos, que recebem mais de dois salários mínimos, com escolarização das mães igual, com experiências no nível superior. Fundamentado nessas particularidades, a pesquisa seguirá

tentando compreender se elas influenciam, ou não, nas trajetórias dos jovens inscritos no terceiro ano do Ensino Médio. Para tanto, a próxima fase da investigação será dividida em duas etapas: (1º) caracterização das duas escolas, baseados nesses fatores extraescolares, (2º) apuração dos turnos das escolas, frente às diferenciações entre jovens de favela e não favela.

3.1 Caracterizações das escolas

Segundo informações obtidas no portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP-, o Colégio Estadual Hebert de Souza, dispõe de 38 salas, 66 turmas e 1500 alunos, distribuídos nas etapas dos anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e na modalidade EJA. Especificamente no Ensino Médio, há 961 matrículas, divididos em turmas de 23,7 alunos em média. Ainda no Hebert de Souza, existem 331 alunos que ficam no colégio em tempo integral, a escola aderiu ao programa Mais Educação e Ensino Médio Inovador, ambas estratégias do Ministério da Educação, para introduzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da educação integral.

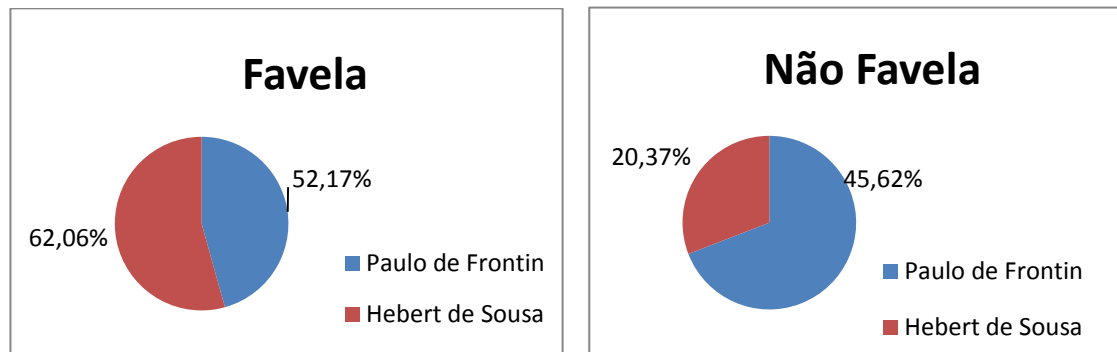
Em se tratando de espaços de aprendizagem e equipamentos, o colégio possui laboratórios de ciências e informática com acesso a internet banda larga, uma quadra de esportes grande e coberta, refeitório, sala de professores, secretaria e diretoria separados, não possui auditórios e sala de leitura, mas têm uma biblioteca. Outra peculiaridade da escola é a de abrir aos finais de semana para uso fruíto da comunidade. O espaço escolar aberto para o território pode ampliar as experiências escolares e de sociabilidade, principalmente quando aliados às expressões culturais, de responsabilidade, também, do espaço escolar. (DAYRELL,2014).

Infelizmente, não foi possível encontrar a infraestrutura do Colégio Paulo de Frontin. Além da dificuldade de conversar com a gestão da instituição, ele ainda não realizou o cadastro no censo da educação básica de 2013. Para tanto, uma informação importante, pois o diferencia do Colégio Hebert de Souza, é a de que o Paulo de Frontin dispõe apenas de turmas de Ensino Médio, tendo um total de 1415 matrículas na etapa, segundo dados do Data Escola Brasil, hospedado no portal do INEP.

Outro dado que particulariza as escolas é referente ao território de moradia dos alunos. Ante de diferenciar as instituições, cabe citar a pesquisadora Regina Novaes (2014) que argumenta, usando como base o Mapa da Violência de 2013:

[...] os homicídios são a principal causa de morte no Brasil e atingem especialmente jovens negros do sexo masculino, moradores de periferias e áreas metropolitanas dos centros urbanos. Esta situação produz uma ‘discriminação por endereços’: ao dizer onde moram, os jovens das favelas e periferias brasileiras são estigmatizados e para eles se fecham as oportunidades.(p.56).

Gráfico 7: Escolas x local de Moradia dos alunos



Fonte: análise de dados do questionário construído para essa pesquisa.

Dos 338 alunos questionários, 217 estudam no Paulo de Frontin. Desses 207 responderam se residiam, ou não, não em favelas. Como resultado, 52,17% são cidadãos de favelas e 45,62% não. Já no Ce Heberte de Souza, dos 121 questionários, 116 responderam a questão referente ao local de moradia. Desses 62,06% moram em favelas e 20,37% não moram em favelas. Embora nos dois colégios as matrículas de alunos provenientes de favela são mais numerosas, de imediato, é possível perceber que o Paulo de Frontin apresenta porcentagens próximas, ou seja, pouca variação em relação a morar ou não em favela. Na contramão, as matrículas do Hebert de Souza apontam para uma concentração maior de alunos favelados.

Por conseguinte, tais traços particulares das instituições justificam as taxas distantes entre as etnias brancos e negros/pardos no Hebert de Souza: 26,85% e 73,14% respectivamente. Aliás, é oportuno salientar que em ambas as instituições o percentual de favelados é maior, por isso o percentual de negros/pardos também é superior no Paulo de

Frontin: 31,84% de brancos e 68,15% negros/pardos. Com efeito, é pertinente perceber que a distância entre as etnias é maior no Hebert, por conta das altas taxas de moradores de favelas.

Ainda desenvolvendo as especificações dos colégios, tendo por base a citação da antropóloga Regina Novaes (2014), mais estritamente o argumento de que os jovens negros do sexo masculino são os mais vulneráveis no mapa da violência, aponta-se que entre os 93 alunos do sexo masculino que estudam no Paulo de Frontin, 34,40% são negros/pardos e residem em favelas e dos 49 do sexo masculino, que estudam no Hebert de Souza, 51,02% são negros/pardos e residem em favelas.

Para continuar examinando as questões que diferenciam os dois colégios que serviram como campo da pesquisa, foi buscado indicadores educacionais que possibilitam compreender os processos de seleção dos alunos. Acredita-se que essa estratégia possibilita assimilar as possíveis desigualdades e os perfis dos alunos do terceiro ano do Ensino Médio das instituições, tendo em vista que eles estão no final dos procedimentos de seletividade adotado pela educação. Para tanto, a tabela que segue, aponta para as condicionantes de maior ou menor distinção dos alunos. É importante sublinhar, que os dados organizados, na tabela 02 correspondem, especificamente, as turmas de terceiro ano, isto é, não é um dado médio dos três anos do ensino médio.

Tabela 02- Indicadores educacionais das escolas

Indicadores	Paulo de Frontin	Hebert de Souza
Média de alunos por turma de	35,1	22,8
Média de horas de aula diária	5,1	5,2
Distorção idade- série	40,8	29,9
Taxa de abandono	7,0	5,2
Taxa de Reprovação	17,1	1,8
Taxa de aprovação	75,9	93,0

Fonte: portal do INEP/ indicadores educacionais (Elaboração própria)

Segundo nota informativa do INEP, a média de alunos por turma corresponde à divisão do número de matrículas pelo número de turmas. Constata-se que o terceiro ano do C. E. Paulo de Frontin, possui maior número de matrículas por turma, maiores taxas de distorção idade, abandono, reprovação e, por consequência, menor taxa de aprovação quando comparada com o C. E. Hebert de Souza. Disto, podemos concluir que os alunos matriculados

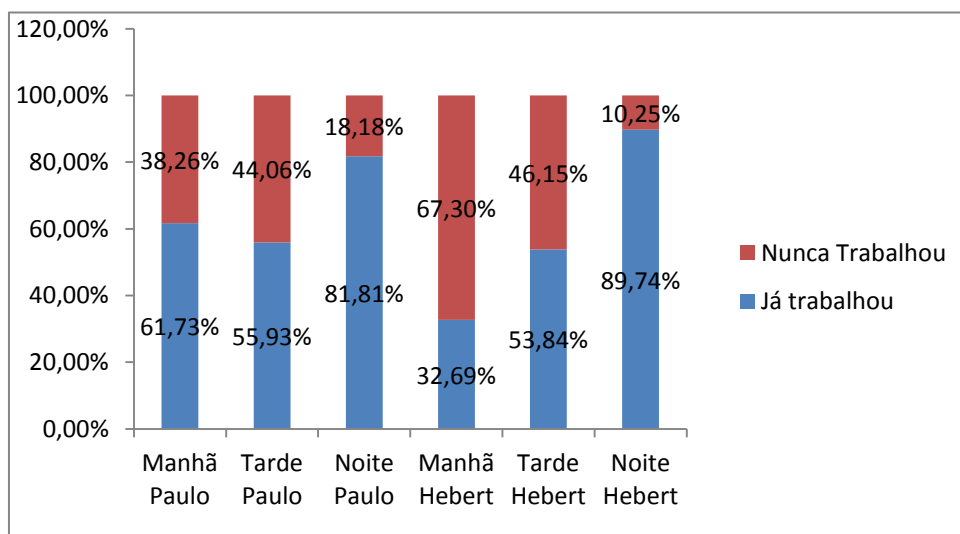
no Paulo de Frontin apresentam maiores índices de seletividade para concluir o Ensino Médio.

A partir das breves pormenorizações realizadas, concluímos que o público atendido do Colégio Hebert de Souza aproximam-se das realidades inerentes aos jovens moradores de favelas. As distâncias das taxas desta escola são semelhantes às distâncias das mostradas na categorização dos jovens de favelas. Isto é, enquanto as taxas do Paulo de Frontin se aproximam da realidade fora da favela, as do Hebert se aproximam das taxas da favela. Portanto, o Hebert de Souza tende a concentrar jovens negros/ pardos, com rendas até dois salários mínimos e com escolarização da mãe, predominantemente, menor que a dos filhos.

3.2 Avançando nas categorizações: escola x turno

No ano de 2015, o Instituto Ayrton Senna, realizou um estudo sobre a disparidade entre os alunos e a qualidade de ensino no período da noite em comparação com o turno matutino. Na análise, é apontado que os diferentes perfis dos alunos do Ensino Médio diurno e noturno evidenciam complexidades pouco debatidas. Os estudantes do período noturno, que muitas vezes trabalham durante o dia, carecem de estratégias que garantam a permanência e ascensão deles no mundo do trabalho. O gráfico que segue, mostra a relação experiência de trabalho em contra ponto com os turnos das duas escolas.

Gráfico 8 – Experiência de trabalho x turno escolar



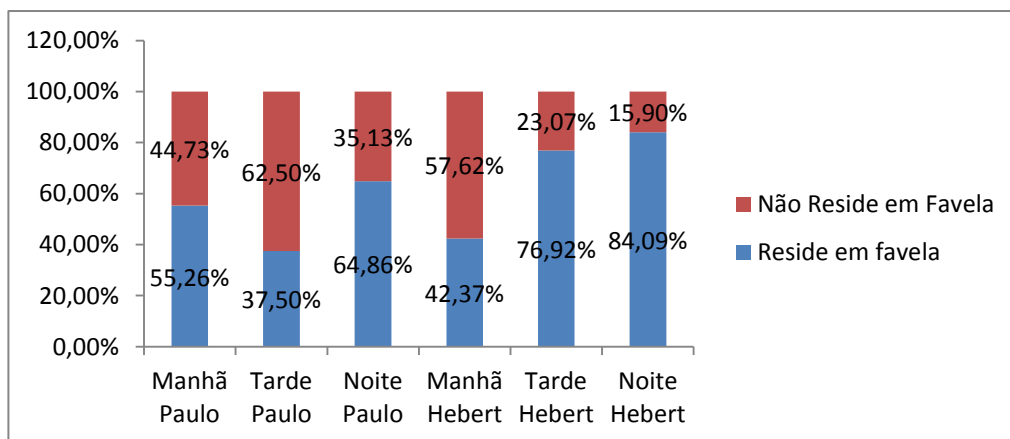
Fonte: análise de dados do questionário construído para essa pesquisa.

É intrigante perceber que, tanto no Paulo de Frontin quanto no Hebert de Souza, mais de 80% do alunado noturno têm alguma experiência com o mundo do trabalho. Quando questionados sobre a primeira atividade que exerceram, é curioso os atributos de qualificações exigentes: no turno da manhã, aparecem atividades laborais relacionadas a área administrativa, jovem aprendiz, Call Center, casa de festas, estágios; no turno da tarde, garçons, monitores de casa de festa, vendedores e ajudantes; no turno noturno, ajudantes de loja e pedreiro, atendentes, auxiliar de serviços gerais, Mc Donald's, Office boys, baba, Call Center, camelô.

Fazendo um exercício de interpretação, é interessante perceber que as empregabilidades do turno diurno, estão protegidas por uma legislação que possibilita trabalhar e estudar simultaneamente, ou ainda, empregos que se ajustam no 'tempo livre' ou final de semana, são os chamados 'bicos'. Já no turno noturno, os empregos são regidos pela legislação da consolidação das leis de trabalho-CLT. Onde o empregador pode exigir 8 horas de trabalho diário.

Além da condicionante do trabalho, outra peculiaridade, concernente às duas instituições educativas, é o percentual de jovens que residem em favelas e estudam no turno da noite. Os números contidos no gráfico abaixo provam que mais de 70% das matrículas do noturno é composto por jovens de favela. Por outro lado, no turno da tarde uma peculiaridade são encontradas, as escolas se diferenciam no perfil das matrículas: no Paulo de Frontin a concentração é de alunado de não favela e no Hebert de Souza a concentração é de alunado de favela.

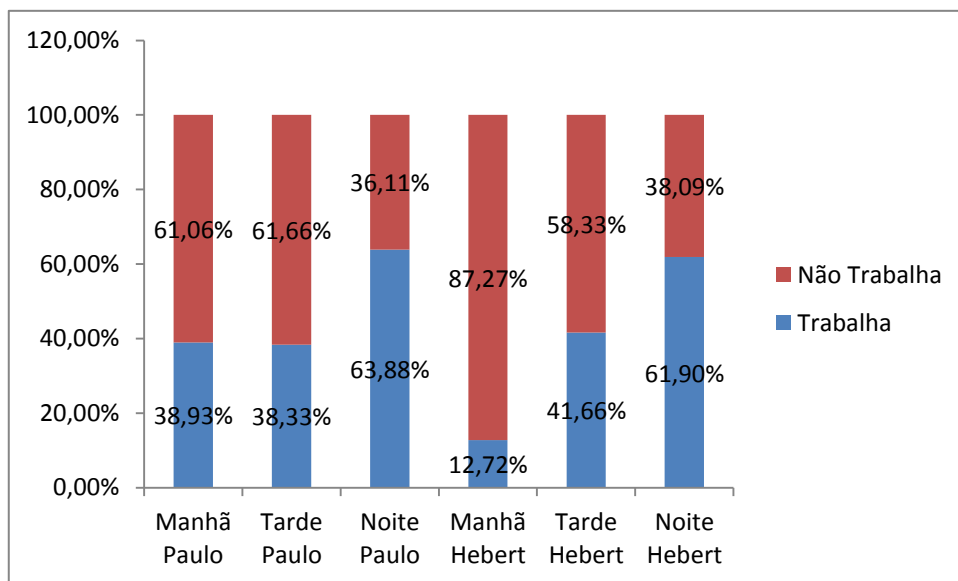
Gráfico 9- Local de moradia x turno escolar



Fonte: análise de dados do questionário construído para essa pesquisa.

Quando questionados se estão exercendo algum trabalho atualmente, novamente os dados corroboram para a questão que diferencia os turnos diurnos do noturno. De modo geral, mais de 60% do turno da noite exerce atualmente alguma atividade remunerada. No diurno, essa mesma porcentagem, ou seja, aproximadamente 60% não está trabalhando no turno da manhã.

Gráfico 10- Local de moradia x trabalho



Fonte: análise de dados do questionário construído para essa pesquisa.

Os dados mostram que há diferenças significativas no perfil dos alunos entre as escolas e os turnos. Fica evidente, pela pesquisa realizada, que existem situações diferentes dentro do contexto de Ensino Médio nas escolas que serviram de campo. Uma realidade é ser aluno do Paulo de Frontin, outra é ser do Hebert de Souza; uma realidade é estudar no turno da manhã, outra realidade é estudar no turno noturno. Considerando o contexto desses estudantes, questiona-se: será que as diferenças encontradas refletem na trajetória escolar dos alunos?

3.3 Turnos x trajetória escolar

Se até aqui foram estabelecidas as diferenciações entre os turnos das escolas tendo como referencia os locais de moradia e a experiência de trabalho, agora é possível fazer uma comparação entre as trajetórias escolares dos matriculados no turno diurno e noturno. A análise que seguirá, está determinada pelas seguintes proporções:

Tabela 03: turno x quantidade de alunos

Turno/ Escola	Total	Paulo de Frontin	%	Hebert de Souza	%
Manhã	177	118	66,66	59	33,33
Tarde	74	61	82,43	13	18,56
Noite	87	38	43,67	49	56,32

Fonte: análise de dados do questionário construído para essa pesquisa.

De antemão, após a comparação geral entre os turnos, foi percebido que o perfil dos matriculados no turno da manhã é dessemelhante do noturno. Se pela manhã os estudantes têm taxa equilibrada no quesito local de moradia, à noite os índices de moradores de favela são exponenciais, bem como os índices dos que estudam e trabalham simultaneamente. Também foram consideradas, as distinções entre as duas escolas, levando em consideração as taxas de abandono, reprovação, aprovação e a média de alunos por turma. À vista disso, a trajetória dos alunos será estudada através da divisão em quatro grupos:

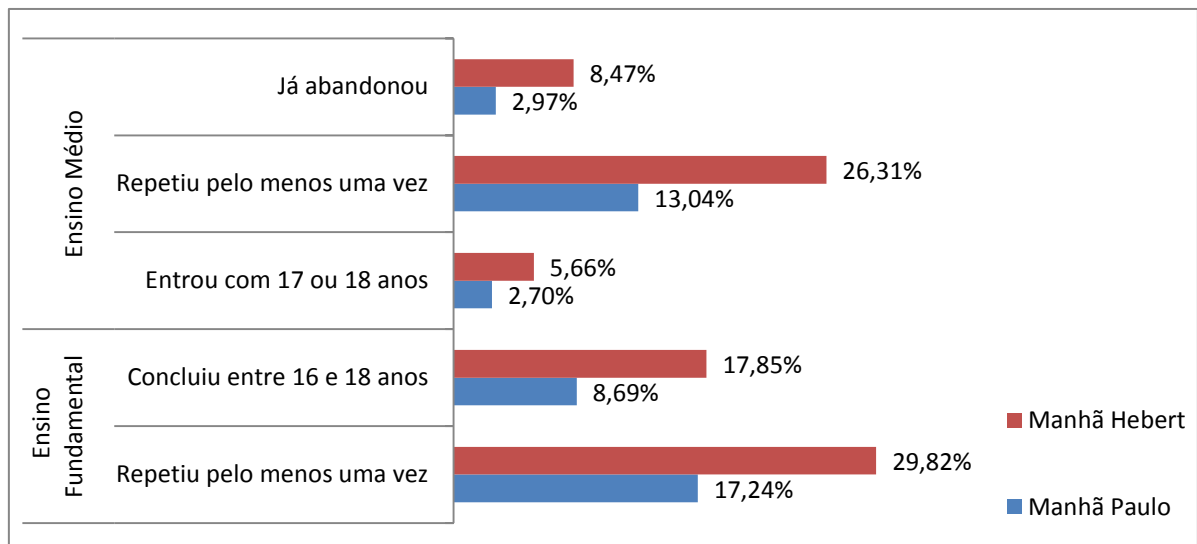
- Matriculados no turno da manhã e estudantes do Paulo de Frontin
- Matriculados no turno da noite e estudantes do Paulo de Frontin
- Matriculados no turno da manhã e estudantes do Hebert de Souza
- Matriculados no turno da noite e estudantes do Hebert de Souza

Igualmente, alguns marcadores foram estabelecidos para perceber os reflexos da estrutura organizacional das escolas nas trajetórias dos grupos. Para tanto, os alunos responderam as seguintes questões:

- Repetiu o Ensino Fundamental?
- Com quantos anos concluíram o Ensino Fundamental?
- Com quantos anos entrou no Ensino Médio?
- Repetiu o Ensino Médio?
- Já abandonou o Ensino Médio?

O gráfico adiante fornece a sistematização das respostas referente às questões apresentadas. Nele está sendo comparados os turnos da manhã nas duas escolas.

Gráfico 11- Trajetória escolar x turno da manhã das escolas



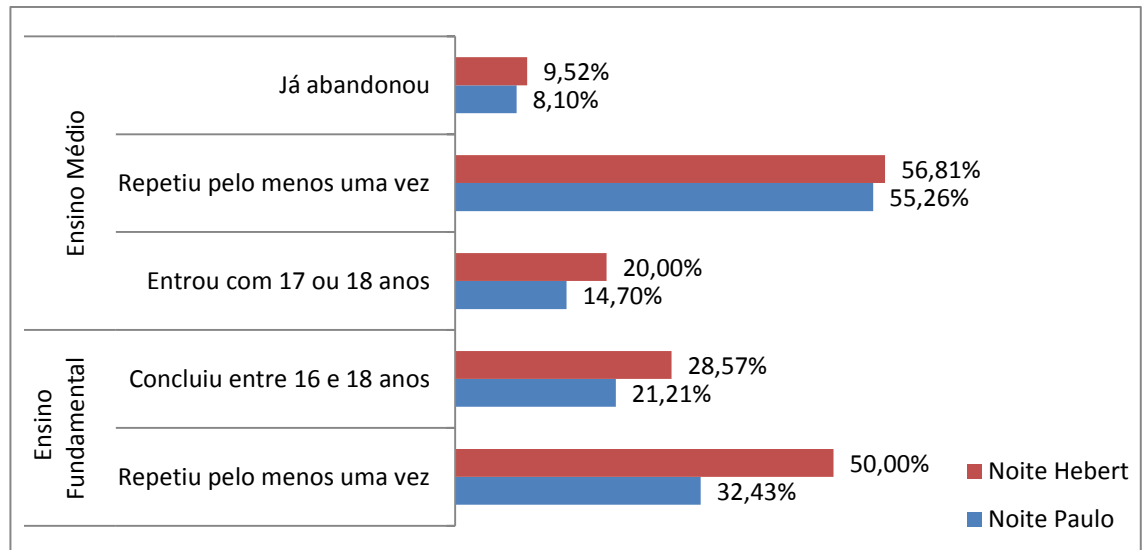
Fonte: análise de dados do questionário construído para essa pesquisa.

Na interpretação dos dados, verifica-se que os jovens do Colégio Hebert de Souza, tende a apresentar maiores índices nos marcadores que dificultam a linearidade da trajetória escolar. Isto é, repetem mais o ensino fundamental e o ensino médio e concluem mais tarde as duas etapas da educação básica.

Em proporções menores, o mesmo acontecerá quando comparamos os turnos noturnos das duas escolas. Possivelmente isso sucede porque o Hebert de Souza está localizado dentro de uma Favela , onde, conforme mostrado no início do capítulo tem maiores taxas de até dois salários mínimos, maior concentração de negros e pardos e mães com escolarização compreendidas no Ensino Fundamental. O gráfico que segue, evidenciará a maior

vulnerabilidade dos alunos noturnos do Hebert de Souza em comparação com o do Paulo de Frontin. Entretanto, sublinha-se que há proximidades no perfil noturno das duas escolas.

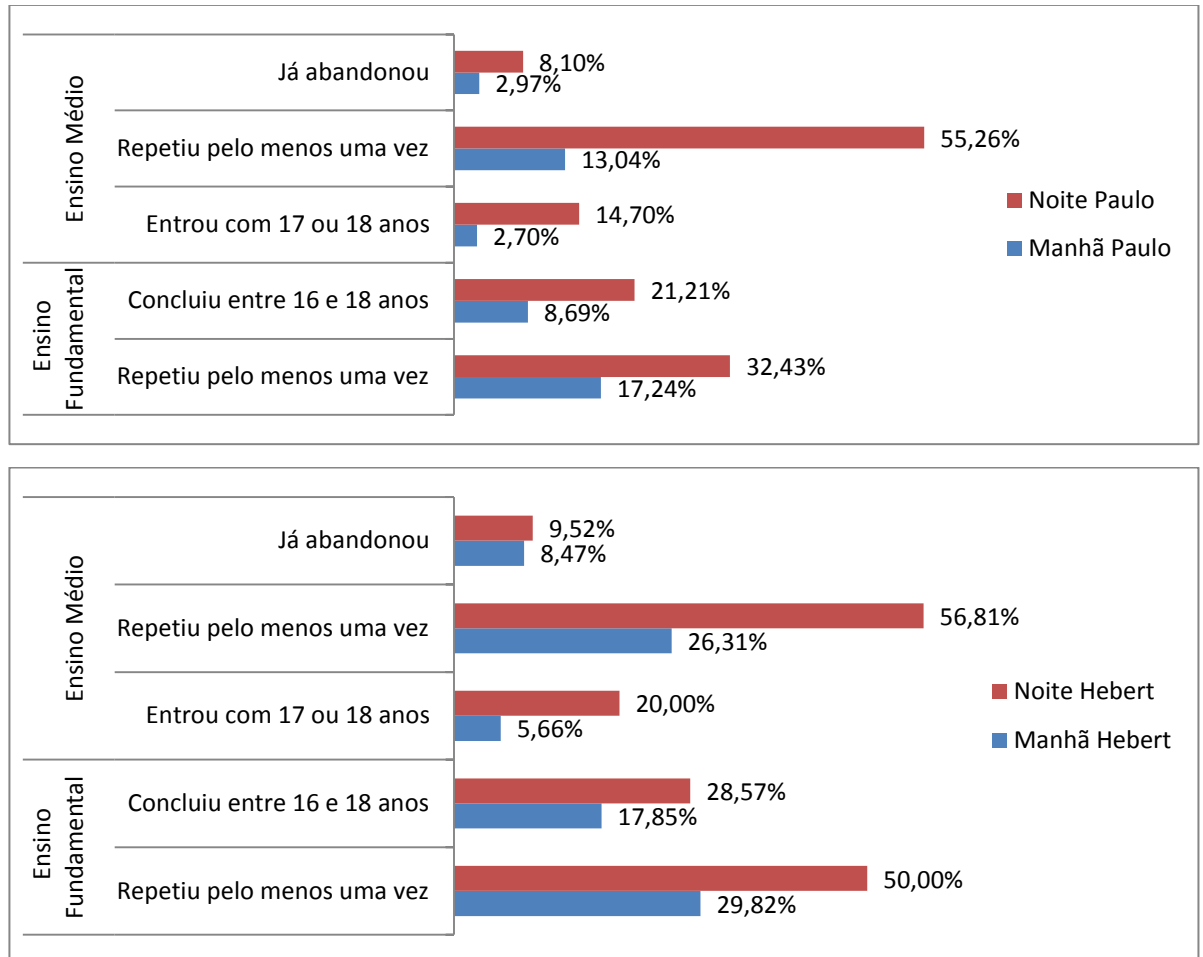
Gráfico 12: Trajetória escolar x turnos



Fonte: análise de dados do questionário construído para essa pesquisa.

Arrematando todo o exposto, passado pela diferenciação entre as escolas, por intermédio dos turnos, convém explicitar os efeitos que afetam os jovens ao serem matriculados no período da manhã ou no período da noite. Assim sendo, numa tentativa de expressar visualmente as desigualdades na trajetória escolar, o gráfico que segue apresentará uma comparação entre escolas e turnos, isto é, nele poderemos ver como a trajetória é condicionada pelo período do dia em que se está estudando.

O que é possível ler com os gráficos que seguem? 1º) Tanto na escola Paulo de Frontin, quanto na escola Hebert de Souza há uma diferenciação frente aos que estudam de manhã e os que estudam a noite, o que possibilita argumentar que esse é um traço de diferenciação inscrito na organização das escolas; 2º) os alunos do noturno repetem mais e concluem mais tarde as duas etapas da educação básica: ensino fundamental e médio; 3º) a trajetória é menos linear nos turnos, onde estão concentrados os moradores de favela e os que trabalham e estudam simultaneamente. Por fim, o que se percebe é que a depender da escola e do turno que frequenta, diferentes trajetórias são construídas.

Gráfico 13 – Trajetória escolar x turno das escolas

Fonte: análise de dados do questionário construído para essa pesquisa.

Por fim, com um estudo integrado entre os dados mostrados nos gráficos, podemos perceber que mais que o diferencial entre escolas, há uma diferenciação entre os jovens que moram em favelas e os que não moram em favelas. Concentra-se na favela jovens com predominância de um a dois salários mínimos com predominância de escolarização das mães, no ensino fundamental. Tangente a essa questão, é interessante notar que os jovens de favelas que estudam no turno da manhã, tendem a procurar escolas distantes dos seus territórios de moradia. Vede o gráfico nove que trabalha com as vertentes, local de moradia x turno escolar. Nele percebemos que no Hebert de Souza, dos que estudam pela manhã 57,62% não residem em favelas e 42,37% residem. Uma hipótese para tais porcentagens é a relação dos jovens que

residem em favelas com a inserção no mercado de trabalho. Por estarem inseridos no mundo do trabalho, o estudar pela manhã torna-se mais difícil.

5. CONCLUSÃO

O trabalho de investigação foi organizado de forma a questionar algumas uniformizações, inseridas nas escolas, acerca dos jovens das camadas populares. Assim num primeiro momento a intenção era problematizar os modelos enraizados sobre os jovens e suas necessidades. A finalidade era realçar que mesmo sendo oriundas de periferias urbanas e estudante da rede pública, características que identificam os jovens pobres, ainda sim, existem peculiaridades, que condicionam as perspectivas de inserção na sociedade. A proposta era resignificar os olhares a respeito dos jovens, afastando de concepções que uniformizam esses atores sociais.

Os exemplos citados, no primeiro capítulo, ilustram três situações de jovens que moram em favelas e conquistaram ou uma vaga no mestrado, ou cursando nível superior ou terminando o Ensino Médio em uma escola técnica. Os três casos colaboram para descortinar outra visão a respeito dos interesses e conquistas dos jovens pobres. As três experiências aparecem para mostrar que não dá para padronizar os jovens pobres como aqueles que desistem de cursar níveis superiores de educação e/ou que tem pouca ou curta trajetória formativa. Isto é, mesmo sendo de territórios populares, é grosseiro colocar todos os jovens num pacote, formando uma imagem unilateral, como se eles fossem homogêneos.

À medida que um jovem pobre alcança reconhecimento social, ele inclina-se a negar o lugar de nascimento, quando o mesmo vir da favela. Isto se dá, por conta dos estigmas indenitários atribuídos aos jovens de origem dos territórios urbanos periféricos. Daqui decorrem dois apontamentos: (1º) há uma reiteração, por parte dos próprios jovens, da favela como um lugar do provável insucesso social; (2º) em consequência do primeiro ponto, uma insistência do jovem pobre como aqueles que possuem traços e perspectivas iguais. Isto se mostra recorrente na prática profissional, apontada na introdução. Contudo, é insuficiente afirmar que quem mora na favela, são jovens pobres, com pouca escolaridade, e não alcançam níveis superiores de educação.

Ainda nas questões sobre jovens como categoria social composta por diferentes peculiaridades, o trabalho aponta que os traços que unem os jovens, tornando-os um conjunto social, são a não completa interiorização, dos seus atores, nas regulamentações e inserção

social, estando, por isso, às margens da sociedade. Esse traço proporciona para a sociedade uma ‘força latente’ de revitalização, que é usada só quando a mesma precisa repensar e /ou modificar os valores enraizados. Por isso, a sociedade oportuniza experimentações que potencializarão as escolhas futuras. Ou seja, é um período da trajetória social, onde é oferecido suportes de apoio para futuras conquistas. Entretanto, dentro desse conjunto existem diferentes maneiras de fazer a experiência da juventude, a depender dos suportes oferecidos e das dificuldades, ou facilidades, em acessar os apoios.

Todavia, compreender o conjunto de jovens nessa perspectiva, abre a possibilidade de discutir que nem todos os jovens tem a possibilidade de fazer essa experimentação, portanto, não são equânimes as possibilidades de vivenciar o período da juventude. Alguns jovens precisam trabalhar, para dar conta das suas necessidades individuais, e ao mesmo tempo estudar, para acessar oportunidades melhores. Então, para alguns jovens pobres, trabalhar e estudar se conjugam, se complementam e compõem o mundo jovem. Entretanto, é importante salientar que a pesquisa encontrou, a considerar a faixa etária que desejou estudar, dentro do conjunto de jovens pobres, a presença de jovens que só estudam e outros que trabalham e estudam simultaneamente. Tendo em vista o exposto, a reflexão sobre os jovens pobres esbarram na necessidade de repensar as estratégias das escolas, pois essa anuência passa a interagir e frequentar a escola média.

Uma vez exposto as variedades de jovens, com condições e condicionantes distintas, que utilizam diferentes estratégias para fazer uso juventude, a questão esbarrou na necessidade de refletir sobre escola elementar da juventude no Brasil, Ensino Médio. Os jovens pobres passaram a ocupar, em maior número, os bancos do Ensino Médio, a partir do processo de expansão do Ensino Fundamental, com aval da própria LDBEN. Uma vez expandida à escola de Ensino Fundamental, uma pressão é realizada na escola média por mais vagas. Entretanto, as estruturas organizativas das escolas, mesmo a legislação apontando para uma mudança estrutural, não estão preparadas para a variabilidade de sujeitos, com diferentes perspectivas, diferentes trajetórias, diferentes maneiras de pensar a sociedade, com diferentes demandas e diferentes necessidades.

Isto se torna um desafio para os espaços educativos. À medida que jovens passam a compor a instituição escolar, há a necessidade de abandonar as rígidas estruturas de controles. Todavia a escola insiste em não flexibilizar uma série de questões, tal como a avaliação, o sistema seriado, o currículo. Ou seja, os jovens populares, que estavam à margem do sistema, passam a ocupar posições na escola, primeiro por conta do processo de expansão e a

necessidade de profissionalização, segundo por eles reconhecerem a importância da instituição para a vida profissional e social.

Isto é, porém é um problema atual no Ensino Médio. Quando analisado o processo legislativo histórico do segmento, pode-se perceber que esses jovens tinham segmentos bem delimitados, para eles, na escola e trajetórias com prazos de extensão curto – vede os processos de conquista das obrigatórias-. Ou seja, na leitura das legislações que precederam o atual Ensino médio, havia duas escolas para um mesmo conjunto de idades: clássico ou científico, o primeiro com maiores matérias voltado para as ciências humanas e o segundo com maior quantidade de matérias técnicas. Com o advento das LDENS, uma gradativa preocupação em colocar esse jovem na escola e unificar a qualidade, passou a ocorrer.

Em suma, a escola média, entra nas regulamentações da Educação Básica, passa a ter a identidade de última etapa do processo formativo básico, passou a ser de acesso a todos à medida que sofre uma expansão e, por conseguinte, mais jovens, com diversificadas expectativas, chegam ao Ensino Médio. Isso é um avanço. Porém, sua estrutura se mantém rígida a ponto de não permitir que os jovens possam ser protagonistas na escolha de sua trajetória pessoal, ou seja essa escola não modificou suas estruturas de organização, para se adequar aos novos perfis que chegam. Então, aqui cabe a seguinte questão como a escola média, recebe esses jovens?

Primeiro, foi percebido, com análises de dados disponibilizados no portal do INEP, durante as idas para aplicar o questionário e conversas informais com colegas professores que num mesmo sistema de educação, dentro de uma mesma rede de escolas, de escolas de um mesmo bairro, de uma mesma região metropolitana há diferenciação nos processos de percepção dos jovens alunos. Uma realidade é o aluno estudante na escola Hebert de Souza, inserida em uma favela, onde há uma concentração de jovens negros e moradores de favelas. Outra realidade é ser aluno na escola Paulo de Frontin, onde as taxas entre negros e brancos são próximas e as de morar ou não em favela também. Os indicadores de seleção indicam que os alunos de Paulo de Frontin são mais selecionados que os do Hebert de Souza.

Uma vez tendo percebido que a escola de origem apresenta concentrações de perfis distintos, é realizado uma análise para diferenciar os perfis internos às instituições, a fim de indicar o lugar que os jovens dos territórios populares, se concentram na escola. Logo, é percebido que no turno noturno, há uma maior concentração de jovens negros, favelados e que tem experiência com mercado de trabalho. E no turno da manhã, os níveis de só estudo e

trabalho e estudo são próximos. Outra diferença, é em relação a trajetória escolar. No turno noturno eles tendem a fazer uma trajetória com mais percalços, em relação ao turno da manhã.

Nisso cabe alguns apontamentos: (1º) o jovem pobre vai encontrando estratégias para terminar a educação básica dentro da rigidez da escola. Se eles precisam trabalhar e estudar, concomitantemente, e têm empregos formais, fica impossibilitado de estudar no turno diurno, logo buscam o noturno. (2º), os jovens que estão no turno da manhã, e que tem experiência com laboral, ele não ocupa espaço nos empregos formais, atuam em atividades que possibilitam estudar num turno e trabalhar no outro. São os empregos de finais de semana, em casas de festas ou bicos. Serviços que não que não atrapalham o andamento dos estudos.

Enfim, através das leituras dos gráficos, podemos perceber que a escolha do turno a ser matriculado se relaciona com a inserção, ou não, ao mundo do trabalho. No noturno concentram-se os jovens de favela que trabalham, concentram-se, então os mais vulneráveis. Embora o sistema escolar, rígido, dificulte os jovens a viverem plenamente a juventude, os mesmos encontram estratégias para conquistar seu diploma de Educação básica completa. Mesmo as escolas selecionando, apesar de atender jovens de diferentes perfis, o trabalho é um fator significativo que diferencia os turnos das escolas, sendo uma condicionante que separa os jovens, que estão na última etapa da educação básica.

REFERÊNCIA

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988.

Brasília: [s.n.], 1988. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 12 set. 2013.

_____. **Decreto lei n. 19.890 de 18 de Abril de 1931**. Brasília: [s.n.], 1931. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19890impresao.htm>. Acesso em 11 set. 2013.

_____. **Decreto lei n. 21.241 de 14 de Abril de 1932**. Brasília: [s.n.], 1932. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/decreto/1930-1949/D21241.htmimpresao.htm>. Acesso em: 11 set. 2013.

_____. **Decreto lei nº 4.048 de 22 de janeiro de 1942**. Brasília: [s.n.], 1942. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del4048.htm>. Acesso em: 11 set. 2013.

_____. **Decreto lei n. 4.073 de 30 de janeiro de 1942**. Brasília: [s.n.], 1942. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del4073.htm>. Acesso em: 11 set. 2013.

_____. **Decreto lei n. 4244 de 09 de Abril de 1942**. Brasília: [s.n.], 1942. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=4244&tipo_norma=DEL&data=19420409&link=s>. Acesso em: 13 set. 2013.

_____. **Decreto lei n. 4481 de 16 de julho de 1942**. Brasília: [s.n.], 1942. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=4481&tipo_orma=DEL&data=19420716&link=s>. Acesso em: 13 set. 2013.

_____. **Decreto lei n. 6141 de 28 de dezembro de 1943**. Brasília: [s.n.], 1943. Disponível em : <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=6141&tipo_norma=DEL&data=19431228&link=s>. Acesso em: 13 set. 2013.

_____. **Decreto-lei n. 8.621 de janeiro de 1946**. Brasília: [s.n.], 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del8621.htm>. Acesso em: 11 set. 2013.

_____. **Decreto lei n. 1821 de 12 de março de 1953**. Brasília: [s.n.], 1953. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128789/lei-1821-53>>. Acesso em: 13 set. 2013.

_____. **Emenda constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996**. Brasília: [s.n.], 1996. Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao artigo 60 do Ato das disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em : <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm> . Acesso em: 11 set. 2015.

_____. **Emenda constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília: [s.n.], 2009. Disponível em : <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 14 mai. 2014.

_____. **Ensino médio inovador**. Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ensino_medioinovador.pdf>. Acesso em: 13 set. 2013.

_____. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Resolução – CD nº 971, 15 de dezembro de 2009- Autoriza destinação de recursos às unidades escolares de ensino médio regular não profissionalizante das redes dos Estados e do Distrito Federal selecionadas para integrarem o Programa Ensino Médio Inovador, no âmbito do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Brasília: [s.n.], 2009. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/3372-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-63-de-15-de-dezembro-de-2009>>. Acesso em: 13 set. 2013.

_____. **Lei n. 4024 de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm>. Acesso em: 11 set. 2013.

_____. **Lei n. 5692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretriz e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: [s.n.], 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 11 set. 2013.

_____. **Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: [s.n.], 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 11 set. 2013.

_____. **Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001:** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: [s.n.],2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm>. Acesso em: 12 set. 2013.

_____. **Portaria nº 971 de 09 de outubro de 2009.** Institui o programa Ensino Médio Inovador no âmbito da União, na área da Educação, apoia as Secretarias Estaduais de educação e do Distrito Federal no desenvolvimento de ações de melhoria de qualidade do ensino médio não profissionalizante. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1634-port-971&Itemid=30192>. Acesso em: 09 jan. 2014.

_____. Secretaria Nacional de Juventude. **Agenda Juventude Brasil:** pesquisa nacional sobre o perfil e opinião dos jovens brasileiros. Brasília: SNJ. 2014.

CASAL, Joaquim, PLANAS, Jordi e MASJOAN, Josep M^a. **Elementos para um análisis sociológico de la transición a la vida adulta.** Revista política y sociedad. Madrid, n.1, p. 97-104, 1988.

CASAL, Joaquim. **TVA y políticas públicas sobre juventud.** In Revista de Estudios de Juventud, n. 59, p. 23-36, 2002.

CASAL, Joaquim; GARCÍA, Maribel; MERINO, Rafael e QUESADA, Miguel. **Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición.** In *revista de sociologia*, n. 79, 2006. p. 21-48.

_____. **Itinerarios y trayectorias:** uma perspectiva de la transición de La escuela al trabajo. México: Universidade Autónoma de Nuevo León, 2006.

DALLABRIDA, Norberto. **A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário.** Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago, 2009.

DAYRELL, Juarez. **O jovem como sujeito social.** In. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n. 24, Set /Dez., 2003.

_____. **A escola faz as juventudes?** : reflexões em torno da socialização juvenil. Educação e Sociedade, v. 28, p. 1105-1128, 2007.

O aluno do ensino médio: o jovem desconhecido. In Salto para o Futuro, v. 18, p. 16-23, 2009.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIS, Carla Linhares. **Juventude e Ensino Médio:** diálogos, sujeitos, currículo. Belo Horizonte: Editoraufmg, 2014.

FEIXA, C. **De jóvenes, bandas y tribus.** Barcelona: Ariel, 2. ed, 1999.

FERRETTI, Celso João. **Mudanças em sistemas estaduais de ensino em face das reformas no ensino médio e no ensino técnico.** Educação&Sociedade, a. XXI, n. 70, p. 81-99, abr., 2000. Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br/revista/rev/rev70.html>>. Acesso em: 11 set 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Ensino Médio no Brasil:** ‘juventudes’ com futuro interdito. In Salto para o Futuro, v. 18, p. 24-29, 2009.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias Pedagógicas.** São Paulo: Ática, 2003.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Ensino Médio Noturno** : Uma análise da disparidade entre o aprendizado dos alunos e a qualidade de ensino no período da noite em comparação com o turno matutino. São Paulo: [s.n.], 2015. Disponível em: <<http://educacaoec21.org.br/wp-content/uploads/2013/07/EM-noturno.pdf>>. Acesso em: 11 set 2013.

ISLAS, José Antonio Pérez. **Juventud: um concepto em disputa.** In Pérez, J.A., Valdez, M., y Suárez, M.H. Teorías sobre la juventud. Las miradas de los clásicos. México, p. 9-33, 2008.

KUENZER, Acacia Zeneida. **O ensino médio agora é para a vida:** entre o pretendido, o dito e o feito. Educação&Sociedade. São Paulo: a. XXI, n. 70, p. 15-39, abr., 2000. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/revista/rev/rev70.html>> . Acesso em: 11 set. 2013.

KRAWCZYK, Nora. **Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje.** Cadernos de pesquisa v.41, n.144 set/dez. 2011.

MANNHEIM, K. **O problema da juventude na sociedade moderna.** In: Brito, S. Sociologia da juventude I. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

MARGULIS, M.; URRESTI, M. **Juventud es más que una palabra:** ensaios sobre cultura e juventude. Buenos Aires: Biblos, 1996.

MARRACH, Sonia. **Outras histórias da educação:** do Iluminismo à indústria Cultural (1823-2005). São Paulo: Unesp, 2009.

MENEZES, Luiz Carlos de. **O novo público e a nova natureza do ensino médio:** estudos avançados. São Paulo, v.15, n, 42, p.201-208, mai./ago. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0103-401420010002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 11 set. 2013.

MOEHLECKE, Sabrina. **O Ensino Médio e as novas diretrizes curriculares nacionais:** entre recorrências e novas inquietações. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, v.17, n. 49, p.39-58, jan./abr., 2012.

NOVAES, R. C. R. **Juventude, juventudes:** notas sobre a invenção social de um singular sujeito de direitos. Revista de Ciencias Sociales. Montevideo, v. XXII, p. 10-20, 2009.

PEREGRINO, Mônica. **Trajétórias desiguais:** um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

_____. **Juventude, trabalho e escola:** elementos para análise de uma posição social fecunda. In: Cadernos do Cedes/ Centro de Estudos Educação Sociedade. Campinas, v. 31, n.84, p. 275-291, mai. /ago., 2011.

RUA, Maria das Graças. **Políticas Públicas.** Florianópolis: capes 2009.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SILVA, J. de S. **Um espaço em busca de seu lugar**: as favelas para além dos estereótipos. In: Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, Enid Rocha Andrade da e ANDRADE, Carla Coelho de Andrade. **A política Nacional de Juventude**: avanços e dificuldades. In ABRAHÃO, de Castro, AQUINO, Luseni Maria C. de e ANDRADE, Carla Coelho. Juventude e políticas sociais no Brasil. Brasília: INEP. 2009. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livro_juventudepolitica.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2014.

SPOSITO, Marília Pontes e CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Juventude e Políticas Públicas no Brasil**. Revista Brasileira Educação. Rio de Janeiro, n.24, set./dec., 2003.

SPOSITO, M. P. . **(Des)encontros entre os jovens e a escola**. In: Gaudêncio Frigotto; Maria Ciavatta. (Org.). Ensino Médio - ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC, SEMTEC, v. 1, p. 73-92, 2004.

WELLER, Wivian, et al. **Karl Mannheim**: um pioneiro da Sociologia da Juventude. Recife: XIII Congresso Brasileiro de Sociologia, 2007. Disponível em: <http://www.sbsociologia.com.br/congresso_v02/papers/gt26%20sociologia%20da%20inf%c3%a2ncia%20e%20juventude/gt26_sbs2007_paper_wivianweller_vf%5b1%5d.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2013.

ANEXO I



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS-CCH
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPGedu
PESQUISA DE CAMPO

PERFIL SOCIOECONOMICO

Caro estudante,
 Agradeço a cordialidade em responder esse questionário. Ele ajudará as reflexões acerca dos jovens que chegam ao 3º ano do Ensino Médio. Por isso, pedimos que preencha as informações, com fidelidade.

Desde já agradecemos o tempo dispensado!
 Jonas Sales.

1 - Idade: _____ 2- Sexo: F () M ()

3- Estado Civil: () solteiro () casado () outro: _____

4- Tem filhos? () Sim () Não Quantos? _____

5- Como você identifica sua cor ou raça?

- () Branca () Amarela
 () Preta () Indígena
 () Parda () Não sei

6 – Renda familiar

- () Até 01 salário mínimo (R\$ 788,00)
 () De 01 até 02 salários mínimos (R\$ 788,00 até R\$ 1.576,00)
 () De 02 até 05 salários mínimos (R\$ 1.576,00 até R\$ 3.940,00)
 () Mais de 05 salários mínimos (R\$ 3.940,00)

7- Local de Nascimento:

a- Estado (_____)

b- Município (_____)

I- Local de Moradia

a- Município (_____)

b- Bairro (_____)

c- Reside em Favela? () Sim () Não

II- Qual favela você reside? (_____)

8 – Com quem mora?(**Pode marcar mais de uma**)

- | | |
|---|----------------------|
| () Pai | () Mãe |
| () Madrasta | () Padrasto |
| () Avô/avó | () Irmão/irmã |
| () Tio/tia | () Marido ou esposa |
| () Namorado/namorada | () Amigos |
| () Pessoas que não são da família | () Sozinho |
| () outras situações: _____ | |

9- Qual o nível de escolaridade do seu pai e da sua mãe. **Marque com um X a opção correspondente:**

a) **Pai**

- () analfabeto
 () Fundamental completo (1º grau)
 () Fundamental incompleto (1º grau)
 () Ensino médio completo (2º grau)
 () Ensino médio incompleto (2º grau)
 () Superior completo ou pós-graduação (Faculdade)
 () Superior incompleto ou pós-graduação (Faculdade)
 () não sei

b) **Mãe:**

- () analfabeto
 () Fundamental completo (1º grau)
 () Fundamental incompleto (1º grau)
 () Ensino médio completo (2º grau)
 () Ensino médio incompleto (2º grau)
 () Superior completo ou pós-graduação (Faculdade)
 () Superior incompleto ou pós-graduação (Faculdade)
 () não sei

SOBRE TRABALHO E ESTUDO

10 – Você exerce atualmente alguma atividade remunerada? () Sim () Não

11- Já exerceu atividade remunerada alguma vez? () Sim () Não

SÓ RESPONDA A PERGUNTA ABAIXO SE RESPONDEU POSITIVAMENTE ALGUMA PERGUNTA ANTERIOR.

12 – Com quantos anos começou a trabalhar ou exercer uma atividade remunerada?

() menos de 10 anos () de 10 à 14 anos () de 14 à 18 anos () mais de 18 anos

13- Quando começou a trabalhar, em que período da escola se encontrava?

() no primário () na 5º/6º série () na 7º/8º série () no Ensino Médio

14- Qual foi a sua primeira atividade remunerada? _____

15- Qual foi a última atividade remunerada que você desempenhou?

16- Já teve carteira assinada? () Sim () Não

17- já fez cursos que considera importantes para sua preparação para o trabalho?

() Sim () Não

Quais? _____

18- Como você avalia estudar e trabalhar simultaneamente (ao mesmo tempo)?

() Atrapalhou meus estudos

() Possibilitou meu crescimento pessoal

() Só consegui retornar aos estudos porque estava trabalhando

() Não atrapalhou meus estudos

TRAJETÓRIA ESCOLAR

19 – Você frequentou creche, pré-escola, jardim de infância? () Sim () Não

20 – Com quantos anos você entrou na escola pela primeira vez? () anos

21 – Você mudou de escola enquanto cursava o Ensino Fundamental I (1° ao 5° ano)?

() Sim () Não

22 – Em que tipo de escola você estudava ao final do ensino fundamental I (1° ao 5° ano)?

() Escola pública () Escola particular () Uma parte na pública, outra parte na particular

23- Você mudou de escola enquanto cursava o Ensino Fundamental II (8ª/9º ano)?

() Sim () Não

24- Em que tipo de escola você estudava ao final do ensino fundamental II (8ª/9º ano)?

() Escola pública () Escola particular () Uma parte na pública, outra parte na particular

25- Você repetiu de ano no Ensino Fundamental?

() Nunca () Uma vez () Duas vezes () três ou mais vezes.

26 – Com quantos anos você concluiu o Ensino Fundamental II (8ª/9º ano)? () anos

27 – Onde você concluiu o Ensino Fundamental (8ª/9º ano)?

() No ensino regular () Na EJA () Em programas tipo: Projovem, Proeja e etc.

28 – Com quantos anos entrou no Ensino Médio? () anos

29 – Você repetiu de ano no Ensino Médio?

- Nunca
- Uma vez
- Duas vezes
- Três ou mais

30- Você repetiu de ano no Ensino Médio?

- Nunca
- Uma vez
- Duas vezes
- três ou mais vezes.

31- Se sim, em qual série? () 1° ano () 2° ano () 3° ano

32- Você já abandonou o Ensino Médio? () Sim () Não