



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UNIRIO)

EVELYN DE SOUZA LIMA

**POR QUE E PARA QUE TERMINAR O ENSINO MÉDIO? UM ESTUDO
SOBRE TRAJETÓRIAS DE JOVENS UNIVERSITÁRIOS
CERTIFICADOS PELO ENEM**

RIO DE JANEIRO

2021



EVELYN DE SOUZA LIMA

**POR QUE E PARA QUE TERMINAR O ENSINO MÉDIO? UM ESTUDO
SOBRE TRAJETÓRIAS DE JOVENS UNIVERSITÁRIOS
CERTIFICADOS PELO ENEM**

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

Orientador: Prof. Dr. Diógenes Pinheiro

RIO DE JANEIRO

2021

Catálogo informatizada pelo(a) autor(a)

L 732 LIMA, Evelyn de Souza
Por que e para que terminar o Ensino Médio? Um estudo sobre trajetórias de jovens universitários certificados pelo Enem. / Evelyn de Souza LIMA. -- Rio de Janeiro, 2021.
125

Orientador: Diógenes Pinheiro.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

1. Juventude. 2. Políticas de certificação. 3. Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). 4. Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja). 5. Ensino Médio. I. Pinheiro, Diógenes, orient. II. Título.

EVELYN DE SOUZA LIMA

**POR QUE E PARA QUE TERMINAR O ENSINO MÉDIO? UM ESTUDO
SOBRE TRAJETÓRIAS DE JOVENS UNIVERSITÁRIOS
CERTIFICADOS PELO ENEM**

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio) como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em 03/03/2021

BANCA EXAMINADORA

Prof^o Dr^o Diógenes Pinheiro

Orientador – Unirio

Prof^a Dr^a Regina Célia Reyes Novaes – UFRJ

Prof^a Dr^a Eliane Ribeiro Andrade – Unirio

Dedico esta dissertação às mulheres que amo: minha mãe, Néia, e minhas irmãs Daiane, Mariane e Emely. Dedico também a todas e todos os trabalhadores brasileiros que

fizeram possível meu sustento e a construção da minha história nessa caminhada com a bolsa CAPES

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao ser superior que me guiou até aqui, acalmando-me nos momentos de angústia, principalmente em 2020, ano de início da pandemia. Apesar da religião ter me dado mais tristezas do que alegrias enquanto tive uma, sigo acreditando que alguém me espera quando um dia eu finalizar o bom combate, por isso sigo guardando a fé.

Aos familiares que me apoiaram e compartilharam minhas pequenas conquistas e felicidade até aqui deixo o meu muito obrigada. Além de minha amada mãe Néia e minhas irmãs Emely, Daiane e Mariane e minha avó Celina, agradeço também em especial ao meu primo Sérgio, minha prima Val e minhas tias Diná e Céia. Amo vocês!

Registro toda minha gratidão à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – pelo financiamento estudantil durante esses dois anos que muito me ajudou à dedicação exclusiva a este trabalho.

Agradeço as amigas e amigos que me apoiaram e compreenderam minha ausência constante. Em especial ao meu amigo Marcos Vinicius Salles e minha amiga Gabriella Sena “Morango”. Incluo também minha amiga Kamila, “Kamis”, que seguiu comigo desde a graduação até o mestrado. Sentirei sua falta no doutorado!

Agradeço a minha querida turma de mestrado por ser unida e companheira, o que tornou esse caminhar mais leve. Em especial, aos meus amigos e amigas do GT MURETA. Apesar de ter ganhado uns quilinhos a mais com o excesso de cerveja, 2019 foi um ano muito feliz graças a companhia de vocês. Perdi os excessos tendo uma quarentena saudável, mas a saudade aperta a cada dia. Muito amor por vocês.

Um enorme agradecimento à todas e a todos os docentes que participaram da minha formação no mestrado. Pelas aulas ministradas agradeço a Ana Cristina, José Damiro, Elisângela e Bruno. Agradeço principalmente ao meu digníssimo orientador, Diógenes Pinheiro, que além de ótimas aulas de Epistemologia da Educação, foi um orientador compreensivo que confiou em meu trabalho... amo o senhor! Em especial também agradecimentos infinitos a professora Regina Novaes, que me inspirou e me inspira sempre, que foi dona das melhores aulas que tive (não dava nem vontade de ir embora), além de ter feito parte da minha banca. Um dia eu chego lá.

Agradeço também a professora Ana Karina Brenner por fazer parte da minha banca e ter dado ótimas contribuições na qualificação; e finalizo com agradecimento à Eliane Ribeiro, mais conhecida como Lili, que é minha eterna professora e orientadora da vida acadêmica e da vida em geral. OBRIGADA!

Deixo registrado nessa dissertação minhas condolências as mais de 250 mil vidas que se foram até o momento, nesse período tão triste e doloroso que vivemos, que vem mostrando o quanto a coletividade e o amor ao próximo estão em falta num Brasil o qual, desde 2018, vem se tornando cada vez mais sombrio.

Finalizo os agradecimentos com uma oração para São Jorge. Apesar de não ser católica e não seguir mais nenhuma religião específica, ouvir essa oração na voz de Jorge Ben Jor cantando com Zeca Pagodinho me dá forças para seguir em frente:

*“Deus adiante paz e guia
Encomendo-me a Deus e a virgem Maria minha mãe
Os doze apóstolos meus irmãos
Andarei nesse dia nessa noite com meu corpo cercado vigiado e protegido pelas
armas de São Jorge
São Jorge sentou praça na cavalaria
Eu estou feliz porque eu também sou da sua companhia
Eu estou vestido com as roupas e as armas de Jorge
Para que meus inimigos tenham pés e não me alcancem
Tenham mãos e não me peguem e não me toquem
Tenham olhos e não me enxerguem
E nem em pensamento eles possam ter para me fazerem mal
Armas de fogo o meu corpo não alcançará
Facas e lanças se quebrem sem o meu corpo tocar
Cordas e correntes se arrebentem se o meu corpo amarrar
Pois eu estou vestido com as roupas e as armas de Jorge
Jorge é da Capadócia. Salve Jorge!”*

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se

defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. O dezoito de Brumário de Luís Bonaparte – Karl Marx.

LIMA, Evelyn de Souza. **Por que e para que terminar o Ensino Médio? Um estudo sobre trajetórias de jovens universitários certificados pelo Enem.** 2021. 126p. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

RESUMO

Estudar políticas públicas enfatizando a categoria *juventude* é uma forma de enxergar melhor os processos sociais em curso. A juventude – como tempo de definições de identidades e de projetos de futuro – permite que expressem as questões cruciais da sociedade. O problema posto para esse trabalho foi procurar saber, por meio de 29 respostas de um questionário e sete entrevistas, porque jovens, com intuito de finalizar o ensino médio, se certificaram pelo Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) e como suas trajetórias implicaram nessa escolha. O Enem ficou responsável pela certificação do Ensino Médio de 2009 a 2017, substituindo o Enceja (Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos) na certificação do Ensino Médio. Ao refletir sobre juventude e escola, traz-se um panorama geral do Ensino Médio no Brasil nas últimas décadas. O trabalho apresenta o perfil dos/as jovens respondentes e dá destaque às relações entre escola e vida familiar na escolha pela certificação via Enem; também relaciona as trajetórias escolares dos mesmos jovens com o mundo do trabalho indicando ser essa relação fundamental para a compreensão das possibilidades de (in)conclusão da escola regular. À título de conclusão, os resultados obtidos indicam a importância de análises e avaliações que levem em conta a literatura sobre a atual condição juvenil, incluindo as experiências narradas pelos jovens e suas trajetórias escolares inter-relacionadas com sua vida familiar e diferenciadas incursões no mundo do trabalho, a partir de uma política até então pouco pesquisada. Mostrou-se que o percurso escolar não é substituível, mas que a certificação via Enem foi importante para ampliar o campo de possibilidades dos jovens.

Palavras-chave: Juventude. Políticas de certificação. Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Enceja). Ensino Médio.

LIMA, Evelyn de Souza. **Why and with what purpose to finish high school? A study on the trajectories of university students certified by Enem.** 2021. 126p. Master's Dissertation (Master in Education) - Center for Human and Social Sciences, Federal University of the State of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

ABSTRACT

Studying public policies emphasizing the youth category is a way to better see the ongoing social processes. Youth - as a time for defining identities and projects for the future - allows them to express themselves as crucial issues in society. The problem posed for this work was to seek to know, through 29 responses to a questionnaire and seven informed, why young people, in order to finish high school, were certified by Enem (National High School Exam) and how their trajectories implied this choice. Enem was responsible for the certification of Secondary Education from 2009 to 2017, replacing Encceja (National Exam for Certification of Competences for Youth and Adults) in the certification of Secondary Education. When reflecting on youth and school, it provides an overview of secondary education in Brazil in recent decades. The work presents the profile of the young respondents and highlights the relationship between school and family life in the choice for certification via Enem; it also relates the school trajectories of the same young people with the world of work, indicating that this relationship is fundamental for understanding the possibilities of (in) completing regular school. In conclusion, the selected results indicate the importance of analyzes and evaluations that take into account the literature on the current condition of youth, including experiences narrated by young people and their school trajectories interrelated with their family life and different incursions into the world of work. , based on a hitherto little researched policy. It was shown that the school path is not substitutable, but that a certification via Enem was important to expand the field of possibilities for young people.

Keywords: Youth. Certification policies. National High School Exam (Enem). National Exam for Certification of Competences for Youth and Adults (Encceja). High School.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Número de matrículas no ensino médio por ano no Brasil (1991 - 2019).....	51
Gráfico 2 – Taxa ajustada de frequência escolar líquida ao ensino médio das pessoas de 15 a 17 anos de idade em porcentagem (2016-2019).....	52
Gráfico 3 – Taxa ajustada de frequência escolar líquida ao ensino médio das pessoas de 15 a 17 anos de idade, segundo sexo, em porcentagem (2016-2019).....	53
Gráfico 4 – Taxa ajustada de frequência escolar líquida ao ensino médio das pessoas de 15 a 17 anos de idade, segundo raça, em porcentagem (2016-2019).....	53
Gráfico 5 – Distribuição das pessoas de 15 a 29 anos de idade, por condição de estudo e situação na ocupação, em porcentagem (2019).....	54
Gráfico 6 – Taxa de distorção idade-série (2016-2019).....	55
Gráfico 7 – Taxa de fluxo escolar da escolaridade média, em porcentagem.....	56
Gráfico 8 – Relação entre Tipo de escola x Faixa etária.....	61
Gráfico 9 – Cor/raça (segundo critérios do IBGE).....	62
Gráfico 10 – Relação entre Idade x Sexo.....	62
Gráfico 11 – Relação entre Escola que frequentou x Possuir filhos.....	65
Gráfico 12 – Relação entre ter ou não filhos x Qual a última série cursada.....	66
Gráfico 13 – Relação entre tipo de escola e motivo de ter realizado o Enem.....	69
Gráfico 14 – Relação entre Número de abandonos x Tipo de escola (EM).....	72
Gráfico 15 – Relação entre Número de reprovações x Tipo de escola (EM).....	73
Gráfico 16 – Relação entre série concluída x Tipo de escola de ensino médio que cursou.....	81
Gráfico 17 – Alocação dos jovens de acordo trabalho e estudo, em porcentagem.....	86
Gráfico 18 – Taxa de informalidade dos jovens por faixa etária, em porcentagem (2012-2019).....	88
Gráfico 19 – Respostas para pergunta “atualmente você trabalha?”.....	89
Gráfico 20 – Relação entre Número de reprovações x Idade que começou a trabalhar.....	91
Gráfico 21 – Relação entre Número de abandono escolar x Idade de início no mercado de trabalho.....	94

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de inscritos no Enem (1998-2005)	35
Tabela 2 – Número de inscritos no Enem (2009-2017)	38
Tabela 3 – Perfil dos jovens entrevistados: Escola de Ensino Médio, Cor/raça e Idade de ingresso na universidade	63
Tabela 4 – Relação entre escolaridade dos pais e escolaridade dos jovens	63
Tabela 5 – Quantidade de realizações do Enem, curso universitário e pretensões em relação à universidade dos(as) jovens entrevistados(as).....	70
Tabela 6 – Rendimento médio real do trabalho principal dos jovens por nível de instrução (2013, 2015, 2017 e 2019).....	89
Tabela 7 – Idade que os jovens entrevistados individualmente começaram a trabalhar e estado de reprovação ou abandono escolar	94

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANRESC Avaliação Nacional de Rendimento Escolar

ANEB Avaliação Nacional da Educação Básica

BID Banco Interamericano de Desenvolvimento

CEFET Centro Federal De Educação Tecnológica

CEB Câmara De Educação Básica

CEPAL Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CNAEJA Comissão Nacional De Alfabetização E Educação De Jovens E Adultos

CNE Conselho Nacional De Educação

DCNEM Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

EC Emenda Constitucional

EM Ensino Médio

ENCCEJA Exame Nacional Para Certificação De Competências De Jovens E Adultos

ENEM Exame Nacional Do Ensino Médio

EJA Educação De Jovens E Adultos

FAETEC Fundação De Apoio À Escola Técnica

FNE Fórum Nacional de educação

FHC Fernando Henrique Cardoso

FMI Fundo Monetário Internacional

FUNDEB Fundo De Manutenção E Desenvolvimento Da Educação Básica

FUNDEF Fundo De Manutenção E Desenvolvimento Do Ensino Fundamental E De Valorização Do Magistério

GT Grupo de Trabalho

IBGE Instituto

IES Instituição de Ensino Superior

IFES Instituição Federal de Ensino Superior

IFRJ Instituto Federal De Educação do Rio de Janeiro

IPEA Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB Lei de Diretrizes e Bases

LDEBEN Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC Ministério Da Educação

MP Medida Provisória

OIT Organização Internacional do Trabalho

PAC Programa de Aceleração do Crescimento

PDE Plano de Desenvolvimento da Educação

PEC Projeto de Emenda Constitucional

PNE Plano Nacional de Educação

ProEMI Programa Ensino Médio Inovador

ProMed Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio

ProUNI Programa Universidade Para Todos

REUNI Programa De Apoio A Planos De Reestruturação E Expansão Das Universidades Federais

SAE Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República

SECAD Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECADI Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SETEC Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SiSU Sistema de Seleção Unificada

UFF Universidade Federal Fluminense

UFRJ Universidade Federal Do Rio De Janeiro

UNIRIO Universidade Federal Do Estado Do Rio De Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1 – CERTIFICAÇÃO VIA EXAMES: O SURGIMENTO DO ENCCEJA E O ENEM ENQUANTO PROVAS CERTIFICADORAS	23
1.1. Avaliações em larga escala no Brasil	23
1.2. Encceja em questão: disputas, incertezas e atualidade	29
1.3. O Exame Nacional do Ensino Médio: criação, alterações e papel certificador	33
1.3.1. O Enem enquanto avaliação do Ensino Médio	34
1.3.2. Tendências do Enem a exame vestibular: Criação do ProUni	34
1.3.3. O “Novo Enem” e suas atribuições	36
CAPÍTULO 2 – ENSINO MÉDIO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO: POSSIBILIDADES DE EXPANSÃO E DESAFIOS PARA PERMANÊNCIA	40
2.1. Uma breve recapitulação sobre o Ensino Médio.....	41
2.1.1. O programa Ensino Médio Inovador	44
2.1.2. O novo PNE (2014-2024) e suas metas para o Ensino Médio	47
2.1.3. O que esperar do Ensino Médio hoje? Uma rápida contextualização da Lei n.º 13.415	48
2.2. Crescimento do ensino médio no Brasil nos anos 2000 e sua implicância na atualidade.....	49
CAPÍTULO 3 – POR QUE TERMINAR O ENSINO MÉDIO VIA ENEM? RELAÇÃO ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA TRAJETÓRIA DOS JOVENS PESQUISADOS	57
3.1. Perfil dos Jovens entrevistados.....	60
3.2. Impactos da paternidade e maternidade nas trajetórias escolares	64
3.3. Trajetórias escolares: reprovações, abandonos e certificação pelo Enem	68
CAPÍTULO 4 – TRAJETÓRIAS DE JOVENS CERTIFICADOS PELO ENEM: IMPLICÂNCIA DO TRABALHO NA INCONCLUSÃO DA ESCOLA REGULAR	84
4.1. Relações entre Juventude e trabalho no Brasil.....	84
4.2. Implicância da instituição trabalho na trajetória dos jovens pesquisados	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
BIBLIOGRAFIA	101
Referências Bibliográficas	101
Referências Legislativas	110
APÊNDICE A – GRÁFICOS DE RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO COMPLETO 113	
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO	122
ANEXO B – APROVAÇÃO NO COMITÊ DE ÉTICA	124

INTRODUÇÃO

A presente dissertação buscou compreender os motivos que levaram alguns jovens estudantes a se certificarem pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) para concluir o Ensino Médio. Essa compreensão se deu a partir das trajetórias de vida de jovens universitários que optaram pela certificação via Enem entre 2014 e 2017. Além disso, o trabalho procurou entender se as experiências escolares vivenciadas pelos jovens tiveram influência nessa decisão, pressupondo inicialmente que os jovens que buscaram essa certificação não tinham conseguido concluir a escola básica.

Os jovens vêm apresentando uma maior escolaridade em relação à geração anterior, principalmente devido às políticas educacionais implementadas nos últimos vinte anos. Porém, junto com esse aumento de escolaridade, existem diversas questões que, apesar de não terem impedido a expansão do ensino básico, principalmente no caso do Ensino Médio (EM), vem dificultando que a democratização se dê por completo. São exemplos desses fatores a alta taxa de distorção idade série, excesso de reprovações e evasão, além da baixa qualidade do ensino oferecido principalmente pelos estados.

Nos anos 2000, começava a se perceber uma alta da escolaridade dos jovens em relação a década anterior. Além de a escolaridade ter crescido pela abrangência na oferta por meio do ensino público, cresceu, também, por um maior interesse dos jovens em cursar o Ensino Médio.

De modo geral, é possível dizer que o crescimento do número de matrículas no ensino médio brasileiro é tributário do aumento das expectativas da população por mobilidade social num quadro de progressiva, ainda que lenta, melhoria das condições de vida dos setores historicamente empobrecidos da sociedade. Além do ensino médio, é no ensino superior que as expectativas de mobilidade escolar e social se depositam (BRENNER; CARRANO, 2014, p. 1227).

Apesar dos avanços, em texto sobre os jovens brasileiros, Marília Pontes Sposito (2003) aponta uma informação importante para se pensar as juventudes e suas questões em relação a educação. A autora coloca que a defasagem idade série vinha ainda chamando atenção, principalmente ao se tratar da etapa do Ensino Médio.

Em 2001, dos 8,4 milhões de estudantes na faixa etária entre 15 e 17 anos, 4,4 milhões ainda estavam cursando o ensino fundamental. Se considerarmos que 14 anos é considerada a idade ideal para o término dessa etapa de escolaridade, verificamos que cerca de 50% dos jovens têm algum tipo de atraso escolar. As distorções em relação ao ensino médio ainda são mais graves, pois, do total de matrículas da população até 24 anos – 7,6 milhões – apenas 3,9 estavam na faixa etária de 15 a 17 anos, prevista como ideal para a frequência desse nível de ensino (SPOSITO, 2003, p. 13).

Essa defasagem continua sendo vista e o ensino médio ainda é uma espécie de funil da vida escolar. A escola ainda é, para muitos jovens, um lugar que não comporta seus interesses e sim um lugar tido como uma “obrigação necessária” para vida. A relação desse segmento com a instituição é permeada por uma culpabilidade mútua em que ora a culpa é dos jovens, que carregam estigmas de irresponsáveis, irreverentes, ora dos professores, ora dos gestores, o que simplifica a discussão e dificulta o entendimento sobre a situação. Com isso, os jovens vêm perdendo o interesse na educação escolar, principalmente na pública, pois ela não é mais garantia de uma vaga no mercado qualificado formal e nem garante vaga na universidade. Apesar disso, muitas vezes a escola é o único serviço público ao qual os jovens possuem acesso, em especial os jovens pobres (DAYRELL et. al., 2012; CARRANO; DAYRELL, 2014; LARANJEIRAS et. al., 2016).

Reforçando essa colocação, Dayrell (2007) afirma que a escola atual parece não estar mais de acordo com os jovens atuais. Mas o problema dos jovens e da escola não é uma questão de responsabilidade e culpa de alguma ou de ambas a parte, vai além disso: questões que implicam um novo processo de socialização, oriundas das mudanças sociais que vem ocorrendo na sociedade ocidental, influenciam nessa relação. Ou seja, ao mesmo tempo que o ensino se expande também se perde a força da escola enquanto instituição socializadora, que é diferente da cultura dos jovens e cada vez mais pensada por estes apenas pelo lado de instituição certificadora.

Além disso, no mesmo período de expansão do ensino médio, apresenta-se uma alta no número de jovens no ensino superior, em sua maioria na educação privada. Assim, a expansão do ensino superior veio acompanhada de um EM que, apesar de crescente no número de matrículas, se tornou uma espécie de filtro para graduação. (SPOSITO, 1999; 2003; SENKEVICS; CARVALHO, 2020).

No ensino superior público, houve também um grande crescimento na oferta de vagas, principalmente devido ao REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e

Expansão das Universidades Federais – e uma maior democratização, muito a ver com a implementação das ações afirmativas (Lei nº 12.711/2012). No setor privado, iniciativas como o ProUni – Programa Universidade Para Todos – e o FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – proporcionaram um aumento de vagas e estudantes.

Essas mudanças contribuíram para que muitos jovens de classes populares que conseguiam finalizar a educação básica, oriundos de escolas públicas, tivessem acesso à universidade, o que outrora não ocorreria no país, pois a universidade era dedicada às elites e em alguns casos à classe média (SAVIANI, 2010).

Apesar disso, a taxa de jovens no ensino superior ainda é baixa: apenas 32,7% dos jovens de 18 a 24 anos¹ estavam cursando alguma Instituição de Ensino Superior (IES) em 2018, a maioria estava em instituições privadas. Isso significa que a finalização do ensino médio é a última passagem em espaços escolares para grande parte da juventude brasileira. Além disso, quando se pensa na sociedade atual, “para os grupos sociais menos providos de capitais, a escola se tornou um dos principais instrumentos de ascensão social individual e/ou inserção qualificada no mercado de trabalho” (SOUZA E SILVA, 2001, p. 2).

Assim, apesar das condições muitas vezes desfavoráveis, a finalização dos estudos ainda é algo importante de se conquistar. Nesse sentido, a Educação de Jovens e Adultos é uma grande aliada de adultos e principalmente jovens² que não conseguiram concluir a educação básica, já que esta fornece a possibilidade de estudar inclusive no horário noturno, facilitando o acesso de trabalhadores, e num período mais curto do que a educação regular.

Outra opção de conclusão do ensino médio é o Encceja – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – criado em 2002, ainda no Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC). O exame foi criado com justificativas como o alto índice de brasileiros que não tinham concluído o ensino fundamental; uma possível “indústria de diplomas” no Brasil; e para substituir exames de certificação já existentes nos estados, dando possibilidade de ter uma certificação para jovens e adultos que não concluíram o ensino sem

¹ Disponível em < <https://agenciabrasil.etc.com.br/economia/noticia/2019-11/acesso-nivel-superior-no-brasil-e-muito-abaxo-dos-padres-internacionais>>.

² Pesquisadores do tema de juventude mostram que as salas de aula da EJA vem sendo cada vez mais compostas por jovens, fenômeno denominado por estes como juvenilização da EJA (KLAVA, 2015; CARVALHO 2017). A Pesquisa Nacional por Amostra em Domicílio (PNAD) Contínua também apresenta esse fator, com os jovens de até 24 anos sendo os maiores frequentadores da EJA, sendo frequentadores da Educação de Jovens e Adultos de Ensino Médio em 2019 392 mil jovens até 24 anos, 236 mil pessoas de 25 a 39 anos e 117 pessoas de 40 anos ou mais. Disponível em < <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/7188>> .

precisar de investimentos na EJA, já que o governo à época tinha deixado essa modalidade de ensino em segundo plano e priorizado a educação fundamental (CATELLI, 2016).

A política não foi bem recebida por estudiosos da Educação de Jovens e Adultos e passou por várias instabilidades, tendo sido interrompida diversas vezes, não ocorrendo nos anos de 2003 nem 2004, voltando a ocorrer em 2005.

Em 2009, já no governo de Luís Inácio Lula da Silva, o Encceja ficou valendo apenas para o ensino fundamental, pois foi criado o chamado “Novo Enem” que além de ser responsável pelas notas do Sisu e do ProUni, também caberia ao exame a certificação equivalente ao ensino médio de pessoas acima de 18 anos. Essa função do Enem ficou em vigor até o ano de 2017, quando por meio da Portaria nº 468, do dia 3 de abril, a possibilidade de certificação pelo Enem é encerrada.

A ação também provocou críticas, pois o caráter do Enem era de vestibular, ou seja, presumiria como público-alvo pessoas que tiveram o processo de escolarização regular e estariam interessadas em continuá-lo no ensino superior, enquanto o Encceja era para pessoas que não tinham conseguido finalizar os estudos (SERRÃO, 2014; CATELLI, 2016).

Em dissertação de mestrado intitulada “Exames para certificação de escolaridade: os casos do Encceja e do Enem”, Luís Felipe Serrão (2014) apresenta o perfil dos solicitantes da certificação pelo Enem encontrado nos microdados disponíveis no Inep. O autor mostra que a maior parte dos solicitantes eram jovens e suas intenções com a certificação eram de melhorar as possibilidades de entrada no mercado de trabalho ou a entrada numa Instituição de Ensino Superior. Porém, os microdados fornecidos pelo Inep não apresentam as motivações dos jovens a escolherem se certificar via exame, desistindo assim da escolarização tradicional. Assim, este trabalho procurou aprofundar o porquê da escolha de finalizar o ensino médio pela certificação via Enem de alguns jovens estudantes universitários e a implicância de suas trajetórias, principalmente a relação com a escola, nessa escolha. A escolha por jovens universitários se dá para compreender também em que condições se deu a entrada na universidade desses jovens, já que o Enem é principalmente um exame de cunho vestibular.

Entende-se que pensar trajetórias juvenis remete a pensar em que tempo essas trajetórias são vivenciadas, porque ser jovem é ser jovem em um tempo social específico. Compreende-se por trajetória como uma “[...] matriz de relações objetivas e envelhecimento social” (BOURDIEU, 1998 p. 190). Segundo Pierre Bourdieu,

[...] não podemos compreender uma trajetória (isto é, o envelhecimento social que, embora o acompanhe de forma inevitável, é independente do envelhecimento biológico) sem que tenhamos previamente construído os estados sucessivos do campo no qual ela se desenrolou e, logo, o conjunto das relações objetivas que uniram o agente considerado – pelo menos em certo número de estados pertinentes – ao conjunto dos outros agentes envolvidos no mesmo campo e confrontados com o mesmo espaço dos possíveis” (p. 190).

Com isso, para pensar trajetórias juvenis hoje, é necessário compreender em que sociedade esses jovens vivem, com seus limites e restrições ao exercício de seus direitos ou, em outras palavras sua “condição juvenil”. A condição juvenil é o que permeia as dinâmicas de construção das juventudes e suas vivências em determinado tempo histórico. Atualmente, essa condição estaria sendo influenciada por grandes mudanças tecnológicas, inseguranças e incertezas no mundo do trabalho, violências e novas segregações. Com isso, denominar juventude como “juventudes”, no plural, se torna importante para marcar que diversos tipos de vivência e questões podem decorrer nesse período etário da vida, dependendo de fatores como sexo, raça, e principalmente classe (SPOSITO, 2003; NOVAES, 2009; 2020).

Nessa condição juvenil atual, a escola e o trabalho são instituições que impactam diretamente em como essa condição será vivenciada pelos jovens. No caso da escola, estar ou não estudando pode te deixar “menos jovem”, no caso do trabalho, apesar de ele gerar mais responsabilidades e ser uma porta de entrada para vida adulta, este acaba servindo para os jovens usufruírem da condição juvenil atual, que “só é vivenciada porque trabalham, garantindo o mínimo de recursos para o lazer, o namoro ou o consumo” (DAYRELL, 2007, p. 1109).

Posto isso, a presente dissertação está dividida em quatro capítulos. O trabalho traz no primeiro capítulo **Certificação via exames: o surgimento do Enceja e o Enem enquanto provas certificadoras** a criação do Enceja e do Enem, no intuito de apresentar o surgimento dessas políticas, chamadas avaliações externas ou em larga escala, e contextualizar em que momento esse tipo de política foi criada no Brasil.

No segundo capítulo **Ensino Médio no Brasil Contemporâneo: possibilidades de expansão e desafios para permanência** é feita uma síntese do Ensino médio nas últimas décadas. Tendo em vista que quase todos os jovens da pesquisa passaram por esse segmento, procurou-se apresentar os acontecimentos mais recentes nesse segmento de ensino e seu crescimento nos últimos anos.

O Capítulo III **Por que terminar o Ensino Médio via Enem? Relação entre escola e família nas trajetórias dos jovens pesquisados** conta com as análises de dados coletados na pesquisa com relação ao processo de escolarização dos jovens e outros elementos de suas trajetórias que tiveram implicância na vida escolar.

No último capítulo, **Trajetórias de jovens certificados pelo Enem: implicância do trabalho na (in)conclusão da escola regular**, dedicou-se a apresentar dados da pesquisa em relação ao mundo do trabalho, para compreender quais foram as relações desses jovens com essa instituição, fazendo uma introdução sobre a juventude e o trabalho no Brasil, tendo em vista que este faz parte das trajetórias de vida de grande parte da juventude brasileira e dos jovens pesquisados.

CAPÍTULO 1 – CERTIFICAÇÃO VIA EXAMES: O SURGIMENTO DO ENCCEJA E O ENEM ENQUANTO PROVAS CERTIFICADORAS

Neste capítulo, será apresentado um resumido panorama das avaliações externas no Brasil, também conhecidas como avaliações em larga escala, para compreender em que contexto o ENCCEJA e o ENEM foram criados. Serão apresentadas as principais avaliações da educação básica no país e os exames de interesse do trabalho serão melhor analisados separadamente nos pontos 1.2 e 1.3 posteriormente.

1.1. Avaliações em larga escala no Brasil

As avaliações externas ou em larga escala são assim chamadas devido ao seu caráter de grande necessidade de participação de pessoal, além de abarcar um contingente populacional grande em suas aplicações. Estas demandam de longos processos de construção, aplicação e disseminação dos dados. Os processos para sua realização e seus objetivos são:

(i) elaboração do projeto de avaliação; (ii) construção de instrumentos padronizados (testes e questionários); (iii) validação estatística dos instrumentos; (iv) constituição e treinamento das equipes de trabalho; (v) execução e monitoramento simultâneos da avaliação em diferentes instituições pelo território nacional; (vi) processamento dos dados e disseminação de resultados; e (vii) repercussão dos resultados na sociedade (OLIVEIRA, 2011, p. 108).

Esse tipo de avaliação não é tão recente nas propostas para educação brasileira. O Estado brasileiro já demonstrava certo interesse nesse tipo de política educacional desde os anos 30 do século passado, em que foi criado pela primeira vez um departamento com a finalidade de coletas de dados sobre a educação (HORTA NETO, 2007).

Efetivamente, as avaliações em larga escala foram introduzidas durante um contexto de reestruturação do papel do Estado Brasileiro, iniciado nos anos de 1990. Sua ratificação foi feita pela nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB – Lei nº 9.394/1996), a partir do artigo 9º com

o inciso V, que consta caber a união “coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação” (BRASIL, 1996, n.p). Ainda na Lei de Diretrizes e Bases, foi colocado que a década a partir daquele ano seria a década da educação e as avaliações de rendimento escolar colaborariam com esse objetivo:

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. [...] § 3º Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá: [...] IV - integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar (BRASIL, 1996, n.p).

De acordo com Coelho (2008), a intenção das políticas de avaliação em larga escala era olhar a educação quase exclusivamente como meio de entrada no mercado de trabalho, função apontada por instituições internacionais que promoveram o uso de grandes avaliações nacionais, como a Unesco e Cepal. Além disso, o autor entendia que essas avaliações estimulariam a competitividade e individualizariam e tornariam a educação mais meritocrática.

Peroni (2009) questiona o advento dessas políticas ao apresentar que elas se deram juntamente com as mudanças do papel do Estado a partir das alterações e intensificações do sistema capitalista, com o advento do neoliberalismo no Brasil, tendo o Estado passado de gestor e fomentador de políticas para “Estado-avaliador”, seguindo uma tendência que se dava mundialmente. Inicialmente, os principais exames foram o SAEB e o ENEM (1990 e 1998 respectivamente). Essas políticas foram crescendo e surgiram também novas avaliações de ensino básico, sendo elas *Encceja* (2002), *Prova Brasil* (2005) e *Provinha Brasil* (2007). Para a autora, esse tipo de política de Estado tende a culpabilizar as escolas e os professores pelo mal desempenho dos alunos, eximindo o poder público de sua de responsabilidade.

As avaliações também obtiveram novas funções, como a certificação do ensino básico e como vestibular. Abaixo, são listadas as avaliações de maior importância no Brasil e seus determinados objetivos.

- SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

O Sistema de Avaliação da Educação Básica, antes SAEP (Sistema De Avaliação Do Ensino Público De Primeiro Grau), foi criado em 1980, sendo o SAEB aplicado pela primeira vez no ano de 1990. O exame (atualmente prova ANEB) é aplicado tanto em escolas públicas quanto em escolas privadas, sendo aplicado sempre nas últimas series dos ciclos educacionais (quinto ano, última série do ensino fundamental I; nono ano, última série do ensino fundamental II; e terceiro ano do ensino médio). O exame é realizado por amostra, de dois em dois anos.

Peroni (2009) apresenta duas importantes críticas sobre o exame: além de não permitir uma comparação eficaz, devido a seu tipo de amostragem, o exame também incentivaria a competitividade entre escolas.

Em certa divergência com a autora acima, Castro (2009) analisa avaliações educacionais de uma forma positiva, principalmente no âmbito da criação de novas políticas públicas e sociais na área da educação. Um ponto importante a ser colocado neste trabalho encontrado a partir da aplicação do SAEB foi a grande distorção idade-série que o Brasil apresentava, e, mesmo que em menor quantidade, ainda apresenta, com muitos alunos em idade adequada para o ensino médio estando ainda no ensino fundamental, além do desempenho escolar destes serem inferiores ao dos alunos em que a correlação idade-série são correspondentes.

Entre os fatores internos aos sistemas de ensino, um dos principais resultados do SAEB, nestes 15 anos, foi demonstrar os efeitos perversos da repetência e da distorção idade-série no processo de aprendizagem. Alunos repetentes, com dois anos ou mais de atraso escolar, em geral apresentam desempenho médio bem abaixo dos alunos que cursam a série adequada à sua idade (CASTRO, p. 279, 2009).

Para Frigotto e Ciavatta (2003), o SAEB seria uma forma de coerção de professores, em que, quando não alcançado metas, estes e outros educadores seriam punidos. Além disso, a avaliação não comportaria a análise de outros fatores externos a escola e que também implicam no desempenho dos alunos.

Durante sua criação, o SAEB foi pensado para ser um exame que aferisse os saberes de Língua Portuguesa e matemática. Logo no início, tentou-se incluir outros dois campos de

saberes, História e Geografia, mas durante os anos perdeu-se a força a ideia de inclusão dessas disciplinas na avaliação e o atual exame (ANEB) segue avaliando o Português e a matemática.

Atualmente o SAEB é um sistema de diversas avaliações em larga escala que oferecem diagnóstico do ensino fundamental e médio. A partir do ano de 2019 o SAEB também começou a avaliar a educação infantil.

Para Oliveira (2011), os sistemas de avaliação como o SAEB ainda não foram capazes de exercer a função de fomentar políticas para redução da desigualdade e problemas de ensino. Para a autora, falta um maior apreço as análises pedagógicas e qualitativas. Porém, a autora reconhece a importância dessas avaliações no sentido de produzirem informações de suma importância para professores, pesquisadores e gestores das escolas. A autora reforça que as avaliações acabam mais “verificando” do que servindo para promoção de novas políticas (p. 123).

- PROVA BRASIL

Ao contrário de como se aplicava o SAEB nos seus primeiros anos, criada em 2005, a Prova Brasil (criada com o nome oficial de Avaliação Nacional de Rendimento Escolar – Anresc) tinha o interesse de avaliar os alunos das escolas públicas urbanas do Brasil, excluindo da avaliação o terceiro ano do Ensino Médio. Nesse mesmo ano, o SAEB foi modificado para ser realmente um Sistema de avaliação que contaria com, além da ANRESC/Prova Brasil, a ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica – (avaliação que seria amostral, do mesmo modo que funcionava o SAEB).

A Avaliação Nacional de Rendimento Escolar foi idealizada para “oferecer aos dirigentes estaduais, municipais e distritais, bem como a toda a sociedade, informações sobre a qualidade do Ensino Fundamental ministrado em cada unidade escolar” (OLIVEIRA, 2011, p. 127).

Os objetivos da Prova Brasil/Anresc, de acordo com a portaria nº 931, de 21 de março de 2005 são:

- a) avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;
- b) contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados;

- c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional;
- d) oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares. Tais informações serão úteis para a escolha dos gestores da rede a qual pertencam (BRASIL, 2005, p. 17).

A partir de 2009, a Prova Brasil também passou a avaliar escolas rurais que tivessem 20 ou mais alunos por turma avaliada. Apesar dessas pequenas diferenças, ambas continuam sendo avaliações em larga escala com intuito de analisar a qualidade da educação, criadas pelo INEp/MEC, com a utilização de provas padronizadas, avaliando apenas português e matemática. As provas também contêm um questionário socioeconômico para trabalhar as questões do desempenho a partir das realidades dos alunos.

Bonamino e Souza (2012) apontam que a Prova Brasil é importante pois permite comparar os resultados das escolas de nível fundamental, o que faz parte de sua idealização de fornecer informações sobre o ensino que os municípios oferecem nas escolas. Além disso, a avaliação também influenciaria na alocação de recursos dos governantes para as instituições. Porém, as autoras apontam que a divulgação desses resultados implicaria também numa responsabilização e forma de pressionar as escolas por meio de responsáveis de alunos para uma melhoria que pode não depender unicamente da instituição escolar.

- **PROVINHA BRASIL**

A Provinha Brasil foi criada com intuito de observar a questão da alfabetização dos alunos, por isso é aplicada no 2º ano do Ensino Fundamental, tendo o intuito de identificar possíveis dificuldades com leitura e propor mudanças e políticas a partir disso. Foi instituída a partir da Portaria Normativa nº- 10, de 24 de abril de 2007, constando os seguintes objetivos para esta avaliação

- Art. 2º A Avaliação de Alfabetização "Provinha Brasil" tem por objetivo:
- a) avaliar o nível de alfabetização dos educandos nos anos iniciais do ensino fundamental;
 - b) oferecer às redes de ensino um resultado da qualidade do ensino, prevenindo o diagnóstico tardio das dificuldades de aprendizagem; e
 - c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional (BRASIL, 2007, n.p.).

No processo de criação da Provinha Brasil, ao comentar o Plano de Desenvolvimento da Educação, Saviani (2007) faz a seguinte crítica a avaliação:

[...] não parece apropriada a afirmação contida na justificativa da “Provinha Brasil”, fixando como objetivo a alfabetização das crianças aos 8 anos de idade. Nesse momento, o objetivo a ser atingido é o domínio da estrutura formal da língua, a capacidade de reconhecer os códigos escritos. O processo de alfabetização, propriamente dito, prossegue envolvendo todo o currículo escolar, só se completando por volta da quarta ou quinta série do ensino fundamental. Mas é acertado o empenho em agir sobre aquela primeira fase, garantindo que, nos dois primeiros anos, as crianças adquiram o domínio da estrutura formal da língua pelo reconhecimento dos códigos escritos. (p. 1247-1248)

Para Cristofolini (2012), a Provinha Brasil é necessária para compreender em que nível de leitura as crianças da Ensino Fundamental 1 se encontram e orientar os professores e escolas nos pontos que são necessários melhora. Porém, a avaliação não ajudaria a compreender os impactos da dimensão sociocultural na leitura, que seria diferente para cada criança.

- ENEM e ENCCEJA

Num contexto político de criação de avaliações em larga escala, em 1998 foi criada uma avaliação exclusiva para alunos que terminavam ou já haviam terminado o ensino médio. o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem – foi criado com intuito de avaliar o ensino médio a partir das notas dos estudantes que haviam concluído ou estariam concluindo no ano de sua execução. O exame era de caráter voluntário, o que fez que nas suas primeiras aplicações, não houvesse muitos inscritos, o que foi mudando com o decorrer do tempo e com as mudanças na sua utilização (PERONI, 2009).

Já o Encceja, criado em 2002, foi formulado para aferir competências e habilidades de jovens e adultos que não tinham conseguido cursar regularmente o ensino básico e por algum motivo não conseguiriam frequentar a escola, oferecendo assim a essas pessoas a oportunidade de certificação a partir de um exame de cunho nacional.

A seguir, irá se dedicar dois tópicos deste capítulo para discutir e analisar melhor esses exames, tendo em vista a maior importância desses para análise de dados e conclusão desse trabalho.

1.2. Enceja em questão: disputas, incertezas e atualidade

Para compreender e analisar o Enem enquanto exame de certificação, é necessário, primeiramente, analisar o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), que se tornou um importante exame para certificação criado no Brasil. Partir-se-á de algumas análises já feitas sobre avaliações para certificação. Ainda na década de 60, estudiosos brasileiros do campo da educação começavam a analisar e debater sobre exames de certificação para adultos, naquela época chamados de exames de madureza (SERRÃO, 2014).

O Enceja foi formulado em 2002, ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso, por meio da Portaria Número 2.270 de 14 de agosto de 2002, para a certificação de competências de jovens e adultos em nível fundamental (a partir de 15 anos) e em nível médio (a partir de 18 anos). A criação de exames com esse cunho estava respaldada pelo artigo 38º da LDB, que consta que

Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos

2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (BRASIL, 1996, n.p.).

Anteriormente, a lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 estabelecia que exames supletivos seriam possíveis para pessoas de 18 anos (nível fundamental) e 21 anos (para certificação do antigo segundo grau). Além disso, os exames dispunham de outras diretrizes que foram modificadas com a LDB/1996.

Art. 26. Os exames supletivos compreenderão a parte do currículo resultante do núcleo comum, fixado pelo Conselho Federal de Educação, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular, e poderão, quando realizadas para o exclusivo efeito de habilitação profissional de 2º grau, abranger somente o mínimo estabelecido pelo mesmo Conselho.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo deverão realizar-se:

- a) ao nível de conclusão do ensino de 1º grau, para os maiores de 18 anos;
- b) ao nível de conclusão do ensino de 2º grau, para os maiores de 21 anos.

§ 2º Os exames supletivos ficarão a cargo de estabelecimentos oficiais ou reconhecidos indicados nos vários sistemas, anualmente, pelos respectivos Conselhos de Educação.

§ 3º Os exames supletivos poderão ser unificados na jurisdição de todo um sistema de ensino, ou parte dêste, de acôrdo com normas especiais baixadas pelo respectivo Conselho de Educação (BRASIL, 1971, n.p.).

Com surgimento do Enceja, os exames de certificação que já existiam no âmbito estadual, de diferentes modelos dependendo do estado, foram substituídos pela avaliação nacional, já que as secretarias estaduais de educação não teriam gastos na realização de seus próprios exames e teriam menos responsabilidades, tendo em vista que caberia às secretarias apenas autorizar a emissão de certificados (SERRÃO, 2014).

O exame não foi bem recebido por todos da área da educação, principalmente no âmbito da Educação de Jovens e Adultos – agentes que militavam por uma EJA nos moldes de Paulo Freire – que na época sofria um processo de sucateamento ao não ser incluída no FUNDEF não sendo colocada como parte da Educação Básica.

Devido ao Exame ser apenas uma prova que não afere outros conhecimentos que os candidatos venham ter adquirido durante a vida, o exame recebeu diversas críticas. Vieira (2006) apresentou pareceres que apontavam para a certificação via prova como fruto de uma educação mercadológica, em que apenas o diploma importa, sem levar em conta a dimensão que a escola traz para educação e formação do indivíduo.

Uma análise atenta a matriz de competência operada pelo Enceja revela que a preocupação dominante é atender às demandas do capital, fornecendo um novo perfil de trabalhador adequado às exigências do atual modo de produção. Há grandes implicações em se utilizar esta noção de competência, num campo marcado historicamente pela exclusão dos sujeitos ao direito à educação. Sob essa ótica, a responsabilidade do sucesso ou fracasso recai nos ombros do sujeito. Cabe a ele “correr atrás do prejuízo”, tendo em vista que as oportunidades de emprego são cada vez menores, principalmente para aqueles que possuem escolaridade incompleta (VIEIRA, 2006, p.106).

Analisando audiências públicas para diretrizes da EJA, Gatto (2008) apresenta conflitos que exames de certificação e os parâmetros para realizá-los geraram tanto entre estudiosos da EJA quanto com gestores públicos. Na primeira audiência pública para diretrizes de educação de jovens e adultos para as regiões Sul e Sudeste, em 2007, em Florianópolis, foi unânime a decisão de não apoiar a continuidade do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos. As conclusões que os participantes da reunião chegaram foram

- **Há necessidade da oferta de exames supletivos. Essa oferta deve ser garantida pelas Unidades da Federação**, dadas as questões de organização pedagógica, definição de conteúdo, elaboração das provas para aquelas pessoas que vão buscar a certificação,
- o grupo reconhece como tarefa do Estado, validar e certificar saberes na modalidade EJA ou em outra, mas não por meio de um Exame Nacional. Reafirmou a autonomia dos Estados e Municípios para ofertar exames de certificação,
- o grupo indicou que os Estados poderiam solicitar ao MEC e ao INEP os dados que possuem, bem como o auxílio que podem dar aos Estados, na direção de melhor qualificar seus exames supletivos, já que as informações parecem indicar que a qualidade destes exames vem deixando a desejar (GATTO, 2008, p. 153, grifo da autora).

Na segunda reunião, ainda em 2007, para os grupos Norte e Centro-Oeste, Gatto (2008) apresenta que também houve decisão unânime pelo fim do Encceja. A autora apresentou que na reunião desse grupo foram concluídas as seguintes questões

- O grupo considera que o INEP **deve subsidiar com estudos e pesquisas o processo de certificação**, ressaltando que o seu papel não é o da certificação. **O ENCCEJA não deve mais ser utilizado como um Exame Nacional e o MEC deve oferecer subsídios aos Estados para garantir a regionalização do Exame**,
- um grupo trouxe uma crítica contundente referente ao ENCCEJA, entendendo este exame como um tipo de certificação que não considera as especificidades, além de ter um alto custo. Há um entendimento de que os exames supletivos precisam ser reformulados, devido aos altos índices de desistência e reprovação. Percebe-se um elevado número de inscritos nos exames. No entanto, o percentual dos alunos que de fato realizam as provas diminui consideravelmente,
- outro grupo propôs que os **exames não tenham o caráter de política compensatória**, mas devem incluir critérios bem definidos, de modo a reconhecer os saberes adquiridos em outros espaços sociais. Apontou a necessidade de empreender avaliações sobre os exames de certificação com vistas a subsidiar as políticas públicas da área (GATTO, 2008, p. 154 e 155, grifo da autora)

Na audiência pública do último grupo (Nordeste), também houve um posicionamento contrário a realização do Encceja, com argumentos semelhantes aos já colocados pelos outros grupos, tendo apenas uma entidade a favor.

- a primeira declaração do grupo foi a de que as Unidades Federativas não abdicam do direito de emitir a certificação. A segunda foi a de que o ENCCEJA não deve ser vinculado à certificação. Ele deverá ser um mecanismo que estimule a pesquisa e a avaliação para fundamentar o controle social, bem como um mecanismo de exigibilidade da qualidade social da educação de jovens e adultos,
- um grupo destacou que a certificação seja decorrência da formação. Que haja uma preparação para os exames e que estes sejam estaduais,
- a representante da Fundação de Apoio aos Presos (FUNAP/SP) defendeu a realização do ENCCEJA como mais uma oportunidade de certificação para as pessoas privadas de liberdade. Ela afirmou que a FUNAP tem dificuldades de certificar no Estado de São Paulo, na medida em que o exame é realizado apenas uma única vez por ano e sempre aos domingos, dia de visitas dos sentenciados,
- um grupo defendeu o exame com uma política para diagnosticar aprendizagens dos alunos e não para certificar (GATTO, 2008, p. 156).

Pode-se perceber que uma grande questão para a não aprovação do Encceja quase unânime foi a falta de liberdade dos estados e municípios de aplicarem exames para certificação, conforme as especificidades de suas localizações, algo que um exame de cunho federal tiraria.

Já no ano de 2008, o representante da SECAD³/MEC emitiu opinião favorável ao Encceja, com o argumento dele ser uma oportunidade a alunos que não conseguiam cursar o Ensino Básico regularmente e que ele não tirava a autonomia dos estados, colocando também que as posições contrárias não eram bem desenvolvidas. Nessa reunião não houve consenso entre a SECAD e a CNAEJA sobre o Encceja, já o CEB/CNE emitiram parecer favorável ao exame (GATTO, 2008).

Seguindo os olhares negativos, críticas de militantes e especialistas em EJA apresentavam queixa ao Encceja por correr o risco de esvaziar as salas de Educação de Jovens e Adultos e se perder a importância da escola. Porém, ao analisar o programa com a pesquisa “O Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos - Encceja: seus

³ Atual SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão).

impactos nas políticas de EJA e nas trajetórias educacionais de jovens e adultos”, Catelli Jr. (2014) evidenciou que

Invertendo a lógica comumente difundida no campo de disputas em torno do ENCCEJA, os dados da pesquisa mostram que não foram esses dez anos de exames intermitentes que impulsionaram o processo de esvaziamento da Educação de Jovens e Adultos, mas, ao contrário, que a falta de investimento dos governos estaduais no desenvolvimento da EJA que tornaram o exame mais atrativo, transformando-o, algumas vezes, na solução possível para que um jovem ou adulto avance nos estudos e obtenha a certificação (p. 32).

É importante salientar que quando foi criado, em 2002, o Encceja era um exame voltado para estudantes que interromperam os estudos, ou seja, aqueles que estavam em desvantagem de conteúdo em comparação aos que continuaram normalmente o processo de formação escolar. Enquanto isso, o Enem, mesmo depois de ter o a certificação do ensino médio como possibilidade, continuou com o perfil de exame de competição voltado para alunos que, pelo conteúdo da prova, seguiram uma linearidade escolar.

1.3. O Exame Nacional do Ensino Médio: criação, alterações e papel certificador

Como já posto, a partir de um ciclo estruturado de criação de avaliações em larga escala, surge, no ano de 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem – com o intuito de avaliar o Ensino Básico e principalmente seu último segmento, o Ensino Médio. Assim, o ministério da educação, a partir dos dados obtidos com os resultados dos alunos, poderia trabalhar em políticas públicas que fossem necessárias a partir da avaliação de desempenho dos estudantes concluintes brasileiros.

1.3.1. O Enem enquanto avaliação do Ensino Médio

A partir da Portaria de número 438 de 28 de maio de 1998, foram apresentados os objetivos da primeira versão do Exame Nacional do Ensino Médio. As funções iniciais do exame eram:

- I - Conferir ao cidadão parâmetro para auto-avaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;
- II - criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio;
- III - fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior;
- IV - constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio (BRASIL, 1998, n.p.).

O estilo da prova era diferente do que é realizado hoje. A prova possuía 63 questões objetivas, dividida em 21 habilidades. O valor das questões era igual e a nota da prova ia de 0 a 100. Esse modelo possibilitaria uma “avaliação global do desempenho do participante, que era interpretado em cada uma das competências” (PRESOTTI, 2011, p. 84).

Nos exames de avaliação em larga escala, o Enem foi o único que foi criado primeiramente com o intuito exclusivo de ser uma prova para aferir competências, todas as outras também possuíam um caráter de avaliações fomentadoras de políticas públicas. O maior interesse pelo exame começou a partir da criação do Programa Universidade para Todos, que vinculava a nota do exame a bolsas de estudos (CASTRO, 2009).

1.3.2. Tendências do Enem a exame vestibular: Criação do ProUni

No ano de 2004, foi instituída uma Medida Provisória nº 213 de 10 de setembro de 2004 para criação do Programa Universidade para Todos – ProUni –, sendo institucionalizado em 2005 pela Lei nº 11.096/2005. O objetivo era proporcionar um maior acesso ao Ensino Superior a partir da concessão de bolsas em universidades privadas. A questão primordial a ser tratada aqui com este programa é que ele propunha utilizar o Exame Nacional do Ensino

Médio como vestibular, ou seja, a partir das notas dos concorrentes seria concedida bolsas nas universidades particulares, como consta no artigo terceiro de sua Lei:

Art. 3º O estudante a ser beneficiado pelo Prouni será pré-selecionado pelos resultados e pelo perfil socioeconômico do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM ou outros critérios a serem definidos pelo Ministério da Educação, e, na etapa final, selecionado pela instituição de ensino superior, segundo seus próprios critérios, à qual competirá, também, aferir as informações prestadas pelo candidato (BBRASIL, 2005, n.p.).

Assim, os quesitos para conseguir uma bolsa de estudos pelo ProUni eram exclusivamente obtidos a partir da realização do Enem, com a nota e o perfil socioeconômico do candidato apresentado durante a inscrição da prova. Essa política começa então a definir o exame como vestibular, já que os selecionados por meio do ProUni ficavam eximidos de realizar a prova vestibular da universidade que escolhesse.

A criação do programa e sua adesão por meio do Enem fez com que o número de inscritos no exame praticamente dobrasse, passando de 1,5 milhão de candidatos em 2004 a quase 3 milhões no ano de 2005.

Tabela 1 – Número de inscritos no Enem (1998-2005)

Edição	Número de inscritos
1998	157.221
1999	346.953
2000	390.180
2001	1.624.131
2002	1.829.170
2003	1.882.393
2004	1.552.316
2005	3.004.491

Fonte: MEC/Inep

Depois do aumento de mais de 90% de 2004 para 2005, o número de pessoas inscritas no Enem foi crescendo cada vez mais em cada edição do Exame. Após mudança na prova e suas novas funções em 2009, o crescimento de inscritos continua a ocorrer, já que o exame passa a ser meio de acesso também a universidades públicas, como se verá no tópico a seguir.

1.3.3. O “Novo Enem” e suas atribuições

A partir de 2009, ocorre uma mudança estrutural na forma e nos objetivos do Enem. O que antes era utilizado em seus primórdios para avaliação em larga escala do último ciclo da educação básica, com 63 questões e uma redação realizados em um único dia, passou a ser organizado por quatro áreas de conhecimento. Sendo assim, o “Novo Enem” era formado agora por 45 questões de cada área do conhecimento, totalizando 180 questões mais a redação, divididas em dois dias de prova (MARTINS, 2018). O exame passa a ser composto por 120 habilidades articuladas com 30 competências, sendo as provas divididas exatamente por:

- Prova I – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Redação
- Prova II – Matemáticas e suas Tecnologias
- Prova III – Ciências Humanas e suas Tecnologias
- Prova IV – Ciências da Natureza e suas Tecnologias

Serrão (2014) apresenta que o aumento de número de questões do Enem teve ligação com a necessidade de se diferenciar melhor as posições dos candidatos, devido ao aumento de pessoas realizando o exame

A ampliação do número de questões do Enem relacionou-se diretamente com a necessidade de possuir uma quantidade de itens suficientes para poder discriminar as proficiências dos participantes, a partir de 2009, em um processo de seleção muito competitivo. Foi preciso ampliar o número de pontos válidos para que se selecionassem efetivamente aqueles que conseguiram fazer a maior pontuação dentre muitos milhares de candidatos em um curso específico (p. 154).

Com as mudanças feitas, o chamado “Novo Enem” (Portaria nº 109 de 27 de maio de 2009), foram colocadas importantes alterações nos objetivos do Exame. Mediante a portaria, seriam responsabilidades do Enem

I - Oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua auto-avaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mundo do trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;

II - estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;

III - estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes, pós-médios e à Educação Superior;

IV - possibilitar a participação e criar condições de acesso a programas governamentais;

V - promover a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do ensino médio nos termos do art. 38, §§ 1º e 2º

VI - promover avaliação do desempenho acadêmico das escolas de ensino médio, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;

VII - promover avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas Instituições de Educação Superior (BRASIL, 2009, n. p., grifo meu).

Além disso, também a partir dessa nova prova do Enem, foi criado o Sistema de Seleção Unificado (SiSU). O SiSU foi criado a partir da Portaria Normativa Nº 2, De 26 De Janeiro De 2010, com o intuito de selecionar os alunos por meio da nota no Exame Nacional do Ensino Médio para as instituições de ensino superior públicas.

Art. 1º Fica instituído o Sistema de Seleção Unificada - SiSU, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação - MEC, por meio do qual são selecionados candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior participantes.

§ 1º A seleção dos candidatos às vagas disponibilizadas por meio do SiSU será efetuada com base nos resultados obtidos pelos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, a partir da edição referente ao ano de 2009 (BRASIL, 2009, p.1).

Na proposta enviada a Associação Nacional de Dirigentes das Instituições de Ensino Superior – Andifes – sobre o novo Enem e a criação do Sistema de Seleção Unificada, era apresentada como um dos benefícios do exame a possibilidade do SiSU oferecer maiores oportunidades para jovens de menor poder aquisitivo acessar o ensino superior, democratizando a entrada nas universidades (MARTINS, 2018).

Com a criação do Sistema, o número de inscritos no Exame seguiu alto, pois se tornou mais necessário ainda sua realização para uma vaga em uma instituição do ensino superior. Abaixo, segue uma tabela com a quantidade de inscritos do Enem de 2009 até 2017, último ano que foi possível tirar a certificação pelo exame.

Tabela 2 – Número de inscritos no Enem (2009-2017)

Edição	Número de inscritos
2009	4.576.126
2010	4.611.441
2011	5.366.780
2012	6.497.466
2013	7.834.024
2014	9.519.827
2015	7.746.057
2016	9.276.328
2017	7.603.290

Fonte: MEC/Inep

No ano de 2010 houve outra mudança no exame, sendo esta alteração na finalidade deste. Essa mudança foi gerada a partir da Portaria nº 807, de 18 de junho de 2010. Os “objetivos” do Enem tornaram-se no Art. 2 as “possibilidades” que o exame traria, sendo elas

[...]

Art. 2º Os resultados do ENEM possibilitam:

I - a constituição de parâmetros para auto-avaliação do participante, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;

II - a certificação no nível de conclusão do ensino médio, pelo sistema estadual e federal de ensino, de acordo com a legislação vigente;

III - a criação de referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do ensino médio;

IV - o estabelecimento de critérios de participação e acesso do examinando a programas governamentais;

V - a sua utilização como mecanismo único, alternativo ou complementar aos exames de acesso à Educação Superior ou processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;

VI - o desenvolvimento de estudos e indicadores sobre a educação brasileira.

(BRASIL, 2010, p. 1, grifo meu).

A alteração de “objetivos” para “possibilidades” pareceu, segundo Presotti (2011), uma forma de tirar responsabilidades que o exame teria no seu início, tornando-se as possibilidades algo mais geral e menos certo.

Em relação à possibilidade de certificação, a nota de corte para adquiri-la pelo Enem, foi estabelecida a partir da Portaria n.º 04, de 11 de fevereiro de 2010, sendo de 400 pontos mínimos na prova objetiva e 500 na redação. Essa pontuação mínima necessária foi alterada

no ano de 2012, sendo 450 pontos na prova objetiva e 500 pontos na redação (permanecendo o anterior), estabelecida por meio da Portaria n.º 114 do dia 24 de maio. Essa mesma portaria de 2012 deu início a possibilidade de certificação parcial, em que, caso o indivíduo que solicitasse a certificação conseguisse os 450 pontos apenas em uma área de conhecimento, em sua próxima tentativa ele ficaria isento de pontuação nesta área (BRASIL, 2010; 2012).

Nesse período e posteriormente, muitas questões foram levantadas sobre a utilização do Exame enquanto vestibular. As análises acadêmicas giram em torno da questão da democratização do acesso ao Ensino Superior que o novo exame outrora prometera, e também da questão do exame ter começado a pautar os parâmetros curriculares do ensino médio (muitos trabalhos apresentam a relação de uma determinada disciplina em relação ao Enem), além de ter fomentado uma competição entre escolas e alunos (SANTOS, 2011; MACENO et. al., 2011; MARTINS, 2018).

Com a Portaria nº 468, de 3 de abril de 2017, o Enem passa a não ter mais como objetivo a certificação do segmento do Ensino Médio, voltando o Encceja a ser responsável por ela juntamente com a do Ensino Fundamental. Conhecer alguns dos jovens que foram certificados pelo Enem e compreender suas trajetórias e os motivos de não terem concluído o ensino médio de forma tradicional se torna importante para refletir sobre possíveis impactos dessa política já findada.

CAPÍTULO 2 – ENSINO MÉDIO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO: POSSIBILIDADES DE EXPANSÃO E DESAFIOS PARA PERMANÊNCIA

O ensino médio no Brasil é o segmento escolar que tem se mostrado como um grande obstáculo para os estudantes, sendo ele de difícil conclusão, marcado por abandonos, além de parecer não ter hoje um sentido claro para parcelas da juventude, vivido por muitos apenas um local de passagem para o acesso ao ensino superior ou para melhor qualificação e oportunidade de trabalho. Assim, o ensino médio possui uma ambiguidade: a “[...] função de preparar para a continuidade de estudos e ao mesmo tempo para o mundo do trabalho, produzida dentro de determinadas relações sociais e, em particular, no projeto capitalista de sociedade” (SIMÕES, 2007, p. 37). Tendo passado por diversas reformas durante um curto espaço de tempo, enfrentou o que alguns autores chamam de “falta de identidade”, já que ele é, ao mesmo tempo, o final da educação básica, podendo significar o final da vida escolar de muitos jovens, mas também abre caminho para educação superior (SPOSITO; GALVÃO, 2004; SPOSITO, 2008; OLIVEIRA, 2010; KRAWCZYK, 2014; SILVA, 2020).

Este capítulo busca compreender como as mudanças e o crescimento do ensino médio podem ter implicado nas expectativas dos jovens ouvidos nesta pesquisa, tendo em vista que grande parte desses sujeitos teve uma relação conturbada com a escola no EM. Portanto, cabe refletir sobre quais foram os objetivos desse segmento da educação básica no Brasil. Essa análise se torna mais necessária quando se pensa em jovens que, pertencendo a escolas

diferentes, chegaram ao Ensino Superior mesmo com trajetórias escolares não retílineas, com reprovações e abandonos, como é o caso da maioria dos jovens da pesquisa aqui tratada.

2.1. Uma breve recapitulação sobre o Ensino Médio

O curso secundário, equivalente ao que hoje se conhece como ensino médio, era, até meados da década de 1970, frequentado por estudantes com um perfil bem determinado, geralmente oriundos de famílias de classe média e alta. O acesso se dava por meio da realização de exames e processos seletivos. Enquanto isso, os poucos estudantes da classe trabalhadora que seguiam seus estudos após o ensino primário (atual fundamental) iam para a educação profissional. Estavam, assim, materializados dois destinos sociais, determinados pelo acesso ou não a essa etapa de ensino (SPOSITO; GALVÃO, p. 346, 2004 apud MENEZES, 2001).

Entre 1971 e 1982, a profissionalização foi obrigatória no ensino secundário. Porém, escolas privadas burlavam a lei e se dedicavam ao ensino propedêutico para aprovação dos seus alunos nos vestibulares. Nas escolas públicas, o alto custo dos cursos técnicos inviabilizava tal determinação, fazendo com que se improvisassem cursos técnicos de baixo conteúdo, prejudicando, também, a formação geral. A partir de 1982, o segundo grau voltou a ser dividido entre técnico-profissionalizante e propedêutico (ZIBAS, 1993, p.27).

Depois de o Brasil ter passado de 1964 a 1985 por um regime de Ditadura Militar, os anos da década de 1990 foram de reestruturação do país, principalmente por políticas de enxugamento do Estado, estando à frente do país como presidente por oito anos Fernando Henrique Cardoso. As políticas fomentadas iam de acordo como que propunha instituições como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), inclusive as políticas na área da educação, que partia do pressuposto que o avanço da tecnologia, do trabalhador com múltiplas funções e adaptado para a flexibilização no mercado de trabalho; além do citado no capítulo anterior: o foco em avaliações de qualidade da educação.

Uma conquista importante para educação ocorreu no ano de 1996 com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDEBEN-nº 9.394/96, em que, apesar de não

tornar o ensino médio obrigatório, constava-o como etapa final da educação básica, também igualando o currículo deste para todos os estados do Brasil.

Naquele período, o foco do debate a respeito da melhoria da educação foi direcionado para o ensino fundamental. Foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF – (Lei Nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996), responsável pela distribuição de recursos para estados e municípios, instrumento muito importante para a universalização do ensino fundamental. Porém, como à época o ensino médio não era considerado obrigatório, não foi incluído e, portanto, não foi contemplado com recursos necessários à sua expansão.

Ainda durante o governo FHC, uma alteração significativa ocorrida no ensino médio foi em relação ao ensino médio integrado com o técnico. A partir do Decreto n.º 2.208, de abril de 1997, o ensino técnico se separa do EM, retomando ao que se via até a década de 1970. Assim, o ensino médio começa a focar mais no desenvolvimento de competências e habilidades.

[...] esse decreto interferiu de maneira significativa na identidade do ensino médio, sobretudo para o aluno trabalhador do noturno, pois lhe retirou a possibilidade de cursar o ensino médio profissionalizante de forma integrada. Ao separar o ensino médio do ensino técnico buscou-se atribuir ao primeiro caráter mais amplo (ou genérico?) como educação geral, devendo oferecer “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (OLIVEIRA, 2010, p. 271).

A ideia de separar o ensino médio regular do ensino técnico enquanto uma política para educação foi fomentada pelo Banco Mundial aos países pobres, partindo do pressuposto que os jovens não deveriam se profissionalizar precocemente. De acordo com Kuenzer (2010), graças ao Decreto n.º 2.208, a educação de qualidade ofertada pelas escolas técnicas federais desde os anos de 1940 foi interrompida, escolas essas que propiciavam aos jovens acesso ao emprego e ao ensino superior (p. 863-864). Para autora, o ensino profissional técnico iria contra os projetos de barateamento da educação do governo FHC, já que para essa modalidade de educação exigiria mais infraestrutura, professores qualificados e bem pagos, e em geral um maior custo por aluno.

No ano 2000, com o financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento, é criado o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (ProMed/Projeto Escola Jovem). Esse programa pretendia expandir o alcance do ensino médio a partir dos estados e reformar o currículo do ensino médio e propiciar o “protagonismo juvenil” (MELO; DUARTE, 2011).

Já em outro governo, agora na presidência da República de Luís Inácio Lula da Silva em seu primeiro mandato (2003-2006) foi aprovado o Decreto nº 5.154 de 2004, que proporcionava uma flexibilização de integração do ensino médio com o ensino técnico, possibilitando, por exemplo, que os alunos cursassem médio e técnico com matrícula única⁴.

Art. 1^o. A educação profissional, prevista no art. 39 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, será desenvolvida por meio de cursos e programas de:
I - formação inicial e continuada de trabalhadores;
II - educação profissional técnica de nível médio; e
III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação (BRASIL, 2004, n.p.).

No segundo mandato de governo Lula (2007-2010), o que era Fundef se tornou FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – que incluía toda a educação básica: ensino fundamental, médio e educação de jovens e adultos, instituído pela lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. O Fundeb ficou responsável por direcionar verbas a educação básica para estados e municípios. Ao contrário do antigo Fundef, no programa atual as verbas começaram a ser direcionadas também para o Ensino médio e EJA. Também em 2007, foi criado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que trabalhava estratégias de aprendizagem e parcerias em todas as áreas da educação: da educação infantil à educação superior. No âmbito do Ensino Médio, o PDE veio com objetivos de expansão de matrículas e alteração do modelo

⁴ Em 2008, a partir da lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, em que a Educação de Jovens e Adultos deveria se dar preferencialmente com a profissionalização e o ensino médio integrado.

⁵ Em 2014 o decreto foi alterado pelo Decreto Nº 8.268, De 18 De Junho, em que o artigo primeiro ficou com as seguintes alterações: “I - qualificação profissional, inclusive formação inicial e continuada de trabalhadores”. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Decreto/D8268.htm#art1> . Acesso em 14/01/2021.

pedagógico e currículo, além da contemplação desse segmento com o programa “Bibliotecas na escola”.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) está relacionado ao Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), que visa promover o crescimento econômico com distribuição de renda e redução de desigualdades regionais. Nesse sentido, uma educação de qualidade é essencial ao desenvolvimento de mão de obra qualificada, face aos desafios tecnológicos e organizacionais recentes (WINCLER; SANTAGADA, 2011, p.102).

Ao analisar as propostas e objetivos do PDE, Demerval Saviani (2007) indagava se realmente as 30 propostas do documento poderiam ser classificadas como Plano. Segundo o autor, à época que o PDE foi elaborado, o antigo Plano Nacional de Educação⁶ ainda vigorava, mas este era completamente esquecido, continha uma quantidade de metas muito extensa e a maioria dos meios de financiamento da educação tinham sido vetados, dificultando o cumprimento das propostas. Outro ponto prejudicial foi não ter havido avaliação do antigo PNE pelo governo Lula, que deveria ter sido feita em 2004. Além disso, o autor também critica a aproximação muito maior com setores privados, firmando inclusive um nome de uma das associações privadas (Compromisso “Todos Pela Educação”) e deixando de lado os movimentos de educadores.

2.1.1. O programa Ensino Médio Inovador

No ano de 2009 foi criado o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) com o intuito de ser uma política para o ensino médio geral, já que o ensino médio integrado ficou sob responsabilidade da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). Segundo Isleb (2014, p. 58), o foco do programa foi principalmente em mudanças curriculares para melhorar a qualidade da educação e enfrentar o problema da reprovação e do abandono. Essa nova política para o ensino médio tinha uma perspectiva de unir diversas esferas, não somente

⁶ O Plano sofreu com diversos vetos do então presidente FHC, que prejudicou as questões sobre financiamento da educação (SAVIANI, 2007).

as competências para qualificação profissional básica, fomentadas no governo anterior, mas sim unir as questões de trabalho, cultura, ciência e tecnologia.

No decorrer das propostas e estudos para estruturação do ProEMI, o documento “Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil”, criado por estudos entre o MEC e a Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (SAE)⁷, frente a dualidade que ainda permeava o ensino médio e as intensas desigualdades e problemáticas em relação ao abandono que ainda se apresentavam, apresentava que era

[...] necessário dar visibilidade ao ensino médio no sentido da superação dessa dualidade histórica existente na educação brasileira. Nessa perspectiva, essa última etapa da educação básica precisa assumir, dentro de seus objetivos, o compromisso de atender verdadeiramente a diversidade nacional, sua heterogeneidade cultural, considerar os anseios das diversas “juventudes” e da expressiva fração de população adulta que acorrem à escola, sujeitos concretos em suas múltiplas necessidades, em suma, os diversos apelos da sociedade brasileira, no sentido da universalização com qualidade (BRASIL, MEC/SAE, 2008, p. 6-7).

O documento também apresentava objetivos específicos para reestruturar o ensino médio de forma significativa, foram eles:

Fortalecer a política pública para o ensino médio na articulação com o PNE e PDE e a coordenação nacional do MEC; consolidar a identidade unitária do ensino médio como etapa final da educação básica considerando a diversidade dos sujeitos e, em particular, as questões da profissionalização, da educação no campo e da EJA; desenvolver e reestruturar o currículo do ensino médio em torno da ciência, da cultura e do trabalho; valorizar os profissionais da educação do ensino médio; priorizar os sujeitos jovens e os adultos estudantes do ensino médio; melhorar a qualidade do ensino médio nas escolas públicas estaduais; expandir a oferta do ensino médio nas escolas federais em articulação com a rede estadual. (BRASIL, MEC/SAE, 2008, p. 10-11)

⁷ Em dissertação de mestrado intitulada “O Programa Ensino Médio Inovador e sua relação com os dados de fluxo escolar”, Vivian Isleb (2014) apresentou que os documentos para o ensino médio inovador foram formados por um Grupo de Trabalho (GT) Interministerial entre o MEC e a SAE, com intuito de elaborar uma nova proposta para o ensino médio, aumentar o atendimento desse segmento educacional e superar seu dualismo histórico. Esse grupo foi instituído pela portaria nº. 1189 de 05 de dezembro de 2007 e pela Portaria nº. 386 de 25 de março de 2008.

Não foi possível a realização de todos os objetivos propostos pelo GT, com isso, alguns pontos do relatório levantado com suas propostas foram trabalhados na Gestão de Fernando Haddad no Ministério da educação. Em setembro de 2009 foi lançado a versão final do Programa Ensino Médio Inovador, e em outubro do mesmo ano foi instituído oficialmente o ProEMI, a partir da Portaria nº 971/09, com seus objetivos, questões de implementação e avaliação do programa (ISLEB, 2014). Ficou na sua redação final, então, os seguintes objetivos

Art. 2º - O Programa visa apoiar as Secretarias Estaduais de Educação e do Distrito Federal no desenvolvimento de ações de melhoria da qualidade do ensino médio não profissionalizante, com ênfase nos projetos pedagógicos que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras.

Parágrafo único - São objetivos do Programa Ensino Médio Inovador:

- I - expandir o atendimento e melhorar a qualidade do ensino médio;
- II - desenvolver e reestruturar o ensino médio não profissionalizante, de forma a combinar formação geral, científica, tecnológica, cultural e conhecimentos técnicos-experimentais;
- III - promover e estimular a inovação curricular no ensino médio;
- IV - incentivar o retorno de adolescentes e jovens ao sistema escolar e proporcionar a elevação da escolaridade;
- V - fomentar o diálogo entre a escola e os sujeitos adolescentes e jovens;
- VI - promover uma escola média onde os saberes e conhecimentos tenham significado para os estudantes e desenvolvem sua autonomia intelectual;
- VII - desenvolver a autonomia do estudante por meio do oferecimento de uma aprendizagem significativa.
- VIII - criar uma rede nacional de escolas de ensino médio públicas e privadas que possibilite o intercâmbio de projetos pedagógicas inovadores.
- IX - promover o intercâmbio dos Colégios de Aplicação das IFES, dos Institutos Federais e do Colégio Pedro II com as redes públicas estaduais de ensino médio.
- X - incentivar a articulação, por meio de parcerias, do Sistema S com as redes públicas de ensino médio estaduais (BRASIL, 2009, p. 52).

O ProEMI ficou responsável então por incentivar as redes estaduais de educação para fomentar inovações para o ensino médio, procurando uma interação desse segmento com as mudanças tecnológicas e com o mundo do trabalho, formação humana, teórica e prática. O programa passou por alterações em 2011 e 2013, como a inclusão do Ensino Médio noturno, incorporação de todas as modalidades de ensino médio e alterações curriculares a partir do Projeto de Redesenho Curricular⁸ (SIMÕES, 2011; ISLEB, 2014).

⁸O Projeto de Redesenho Curricular constava no Documento de Orientação do ProEMI lançado em 2013 como referencial de tratamento curricular. No tópico consta carga horária, foco curricular nas áreas de conhecimento

2.1.2. O novo PNE (2014-2024) e suas metas para o Ensino Médio

Em 2010, começa a tramitar no Congresso o Projeto de Lei nº 8.035, com intuito de instituir um novo Plano Nacional de Educação⁹, que viria a ser aprovado como lei em 2014 (Lei n.º 13.005), sendo lançado assim o PNE do decênio 2014-2024. O novo Plano trazia como a principal meta exclusivamente para o ensino médio

Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento) (BRASIL, 2014, n.p.).

Para que essa meta fosse cumprida, o financiamento da educação deveria ser o proposto pela lei. O PNE propunha que 10% do PIB brasileiro fosse direcionado para a educação pública até o final do decênio do plano¹⁰. Entretanto, em 2016, após o impeachment sofrido pela então presidenta Dilma Rousseff, o substituto, presidente Michel Temer, inicia seu governo com políticas de contenção de gastos e enxugamento do Estado semelhante ao que se viu nos anos 90. Uma das medidas iniciais foi a Proposta de Emenda Parlamentar (PEC) de número 241 (posteriormente 55), que propunha o congelamento de recursos para educação e outras áreas até o ano de 2036. A PEC originou a Emenda Constitucional nº 95, que incidiu diretamente no cumprimento das metas do PNE 2014-2024, e atingirá também parte do próximo PNE (AMARAL, 2017; RAMOS 2017).

que orientam as DCNEM e o Enem, conhecimento para trabalho e conhecimento que comporte a realidade do estudante, dentre outros. Disponível em <
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13249-doc-orientador-proemi2013-novo-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192> .

⁹ A tramitação do novo PNE foi precedida da Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em 2010, em que se iniciou o debate sobre a educação brasileira dos próximos 10 anos à época. A Conferência foi financiada principalmente pelo MEC e contou com a participação de professores e outros membros e setores envolvidos na educação, a partir das conferências municipais (OLIVEIRA, 2020). No ano de aprovação do PNE, ocorreu a II CONAE, que direcionava suas atenções ao que era proposto na ainda PL. A conferência teve o seguinte tema: “O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração” (CZERNISZ, 2014).

¹⁰ Consta na Meta 20 do PNE: “ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio” (BRASIL, 2014, n.p.).

O atual PNE propôs, a partir do Fórum Nacional de Educação (FNE), monitorar as metas a partir de avaliações periódicas, o que ficou constado na lei, no seu artigo 5º, no segundo parágrafo, que o monitoramento ocorreria a cada dois anos.

Art. 5º A execução do PNE e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizados pelas seguintes instâncias:

[...]

§ 2º A cada 2 (dois) anos, ao longo do período de vigência deste PNE, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP publicará estudos para aferir a evolução no cumprimento das metas estabelecidas no Anexo desta Lei, com informações organizadas por ente federado e consolidadas em âmbito nacional, tendo como referência os estudos e as pesquisas de que trata o art. 4º, sem prejuízo de outras fontes e informações relevante (BRASIL, 2014, n.p.).

Em 2020 foi realizado o Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano nacional de Educação (2014-2024). Sobre a Meta 3, a avaliação concluiu que ela não havia sido alcançada, já que 7,1% dos jovens de 15 a 17 anos se quer frequentavam a escola em 2019 (INEP, 2020).

2.1.3. O que esperar do Ensino Médio hoje? Uma rápida contextualização da Lei n.º 13.415

Em 2016, a Medida Provisória n.º 746 (MP n.º 746/16) é lançada com vistas a modificar o ensino médio, tendo um dos motivos torná-lo mais atrativo aos jovens. Essa MP originou a Lei n.º 13.415 de 2017, conhecida como a lei do “Novo Ensino Médio”. Apesar de não envolver diretamente os sujeitos dessa pesquisa, torna-se importante apresentá-la, para fim de contextualizar como estão as políticas atuais para esta etapa da educação básica.

A nova lei não garante que possibilitará a universalização do ensino médio, como previsto no PNE (2014-2024), mas sua aposta é numa possível flexibilização de currículo, proporcionada pelos itinerários formativos que serão distribuídos durante os três anos do ensino médio de forma diferente, com a possibilidade de foco em educação técnica, por exemplo (COSTA, 2018).

Foge ao escopo desse trabalho destrinchar toda problemática da nova lei, mas algo que muito marcou essa reforma foi o fato de que o diálogo com os jovens, os mais interessados, pouco existiu. Além de não ter havido um amplo debate com setores da sociedade civil e acadêmicos. Ademais, preocupa a ênfase nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, com intuito de melhorar o desempenho dos alunos em avaliações externas como PISA, o que demonstra uma visão de qualidade da educação específica, que ignora outras dimensões da educação na vida dos jovens (FERRETI, 2018). Resta saber posteriormente se realmente essa reforma irá manter os jovens na escola.

2.2. Crescimento do ensino médio no Brasil nos anos 2000 e sua implicância na atualidade

Até os anos 1990, o ensino médio no Brasil tinha um histórico de matrículas mínimas. As matrículas no ensino médio começaram a crescer a partir dessa década, em que já se observava um aumento da conclusão da educação fundamental de quinta a oitava série devido ao aumento de correção de fluxo interno nas escolas e o aumento da procura pela certificação para o mercado de trabalho, criando assim a demanda no último segmento da educação básica (KRAWCZYK, 2003; SPOSITO; GALVÃO, 2008; KRAWCZYK, 2011; DAYRELL et. al., 2012; GOMES et. al, 2020). Como apontado por Araújo e Lélis (2015), os principais motivos que impulsionaram um maior interesse nesse segmento no país foram:

[...] necessidade crescente de tornar o país competitivo no cenário internacional; as novas lógicas de trabalho que exigem cada vez mais uma formação integrada e dinâmica dos jovens; a desvalorização crescente dos diplomas que exigem níveis de escolarização cada vez mais altos e a necessidade de acesso da população jovem às novas formas de socialização diante deste mundo tecnológico (p. 822).

Ainda na Constituição de 1988, a obrigatoriedade da educação fundamental foi colocada e reforçou-se a responsabilidade do Estado brasileiro com a progressiva

universalização do ensino médio¹¹. Com a LDB, o Estado se torna responsável pela Educação Básica, ou seja, tanto o Ensino Fundamental quanto o Médio. Porém, a obrigatoriedade do Estado para com o ensino médio só foi realmente colocada com a emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009, quando é incluído na Constituição a educação básica obrigatória dos quatro aos dezessete anos:

Art. 1º Os incisos I e VII do art. 208 da Constituição Federal, passam a vigorar com as seguintes alterações:

Art. 208.

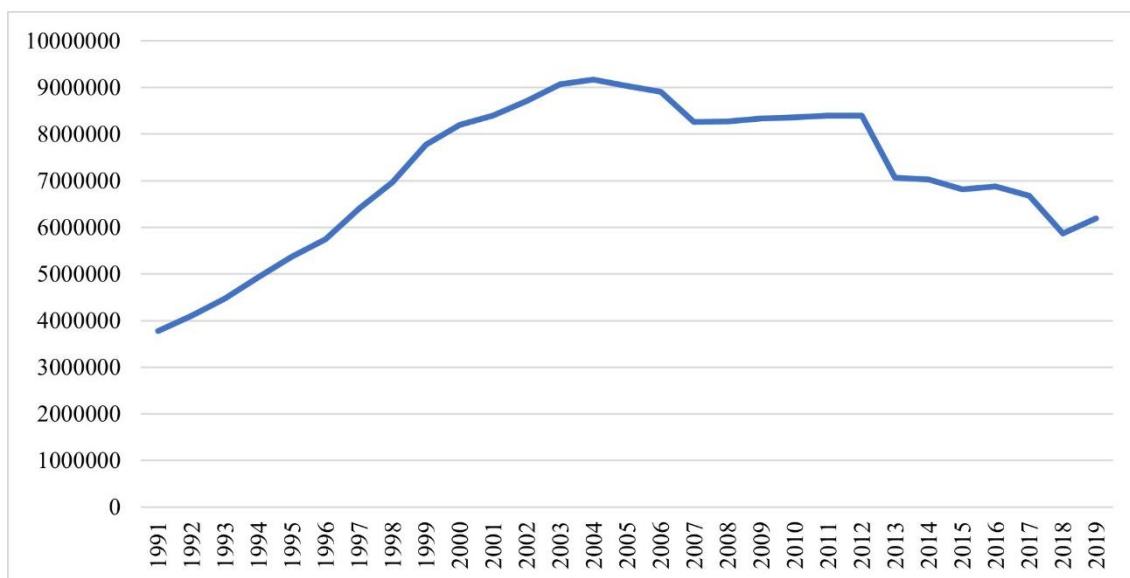
I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (NR) (BRASIL, 2009, n. p.).

Além das mudanças em relação ao número de matrículas, tem-se também a diferenciação de redes que o ensino médio começou a ser mais ofertado: houve um aumento de matrículas na rede pública e uma diminuição na rede privada e aumento do ensino diurno e diminuição do noturno.

Esse aumento das matrículas no ensino médio trouxe principalmente os jovens de classes populares para escola, que antes não tinham acesso ao ensino médio. De 1991 a 1996 o grande crescimento se dá justamente pela abertura dessa etapa aos brasileiros que antes não a acessavam, além da importância da LDB em 1996 por colocar o ensino médio como etapa final da educação básica. Outra influência nesse crescimento de matrículas foram as chamadas políticas de correção de fluxo escolar, principalmente no início da década de 1990, que potencializaram a saída do ensino fundamental e contribuíram assim no aumento da procura pelo ensino médio. Essas políticas foram fomentadas principalmente pelos estados, que foram a principal rede de expansão do EM. Ainda assim, seguido da conclusão do ensino fundamental, o ensino médio ainda é o grande funil da escolaridade básica (KRAWCZYK, 2003, 2011; CASTRO, 2009; ISLEB, 2014; FERREIRA, 2019).

¹¹ Inicialmente, a Constituição previa a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio”. Com a ECnº14/1996, a redação passou para “progressiva universalização do ensino médio gratuito” (BRASIL, 1988; 1996).

Gráfico 1 – Número de matrículas no ensino médio por ano no Brasil (1991 - 2019)



Fonte: elaboração própria a partir dos dados do Inep/MEC

Apesar da ainda grande distorção idade-série que existe no ensino médio, um dos motivos da queda de matrículas nos últimos anos é o aumento de estudantes de 15 a 17 anos e a diminuição de estudantes mais velhos, diminuindo um número de alunos que ainda não terminaram o ensino médio (ANDRADE, 2012; SPOSITO; SOUZA, 2014).

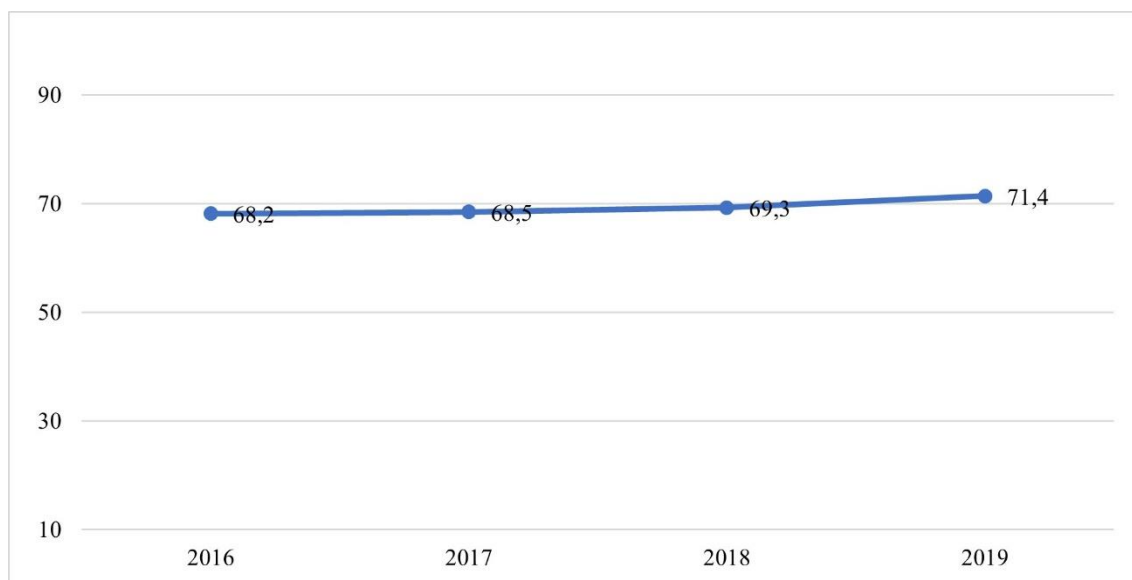
Porém, o aumento das matrículas do ensino médio não significou sua plena democratização, nem que o ensino estava sendo de qualidade e nem que esse ensino estava de acordo com a expectativa desses jovens. Como colocado por Simões (2011),

A escola expande-se, perdendo as características originais, abarcando funções cada vez mais coladas às formas tradicionais de regulação, e se recusa à incorporação plena dos pobres à sociedade brasileira, atuando por meio de formas de integração subalterna (p. 113).

Dados recentes apresentam uma quantidade significativa de jovens fora da escola, e principalmente, apresentam ainda uma grande distorção idade-série desses jovens. O gráfico abaixo apresenta o número de jovens de 15 a 17 anos que estavam cursando o ensino médio entre 2016 e 2019 e é possível ver que quase 30% dos jovens dessa idade não estavam no ensino médio em 2019. Com esse panorama, nota-se que a meta 3 do PNE (2014-2024) de universalizar o ensino médio até 2016 entre a população de 15 a 17 anos não foi cumprida. De

acordo com Costa (2013, p.189) trazer esses jovens para o ensino médio é um dos desafios para retomada do crescimento de matrículas nesse segmento.

Gráfico 2 – Taxa ajustada de frequência escolar líquida ao ensino médio das pessoas de 15 a 17 anos de idade em porcentagem (2016-2019)

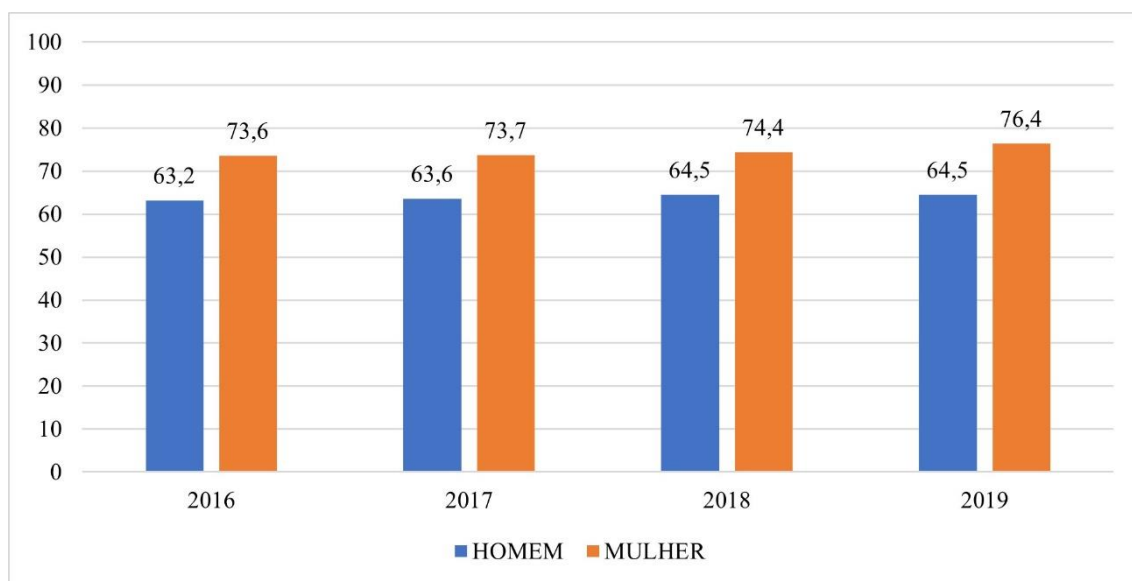


Fonte: elaboração própria a partir dos dados da publicação Educação 2019 – Biblioteca do IBGE (2020)¹²

Quando se olha alguns indicadores de forma separada, percebe-se que certas desigualdades ainda prevalecem. No caso da educação básica, e até na superior, nos últimos anos, as mulheres tendem a permanecer na escola mais do que os homens, que inclinam-se a ir em busca de trabalho remunerado mais cedo, fator que tem enorme influência no abandono da escola. Dados fornecidos pela publicação “Educação 2019” (IBGE, 2020) mostram que um dos motivos mais frequentes dos jovens de 14 a 29 anos não terem concluído a educação básica foi precisar trabalhar, quando dividido por sexo, 50% dos homens escolheram esta opção como motivo contra 39% das mulheres.

¹² A publicação “Educação 2019” está disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf> . Os dados de todos os anos foram retirados da publicação.

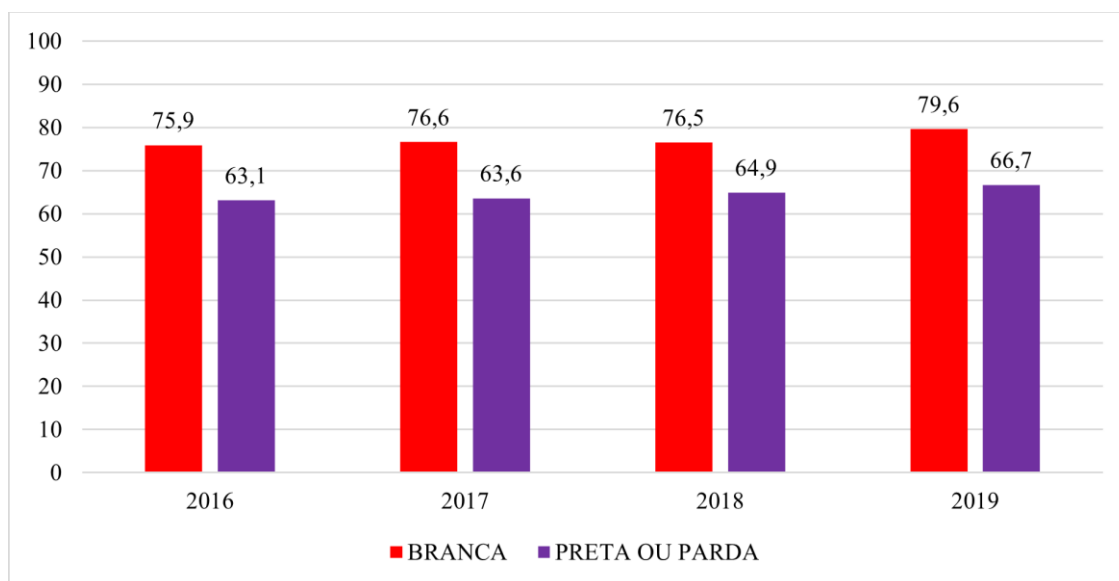
Gráfico 3 – Taxa ajustada de frequência escolar líquida ao ensino médio das pessoas de 15 a 17 anos de idade, segundo sexo, em porcentagem (2016-2019)



Fonte: elaboração própria a partir dos dados do da publicação Educação 2019 – Biblioteca do IBGE (2020)

Quando observado por raça, os dados apresentam que, apesar do número de pretos e pardos entre 15 e 17 anos que frequentam o ensino médio ter aumentado, continua com uma diferença em relação ao número de brancos, mostrando a permanência dessa desigualdade histórica.

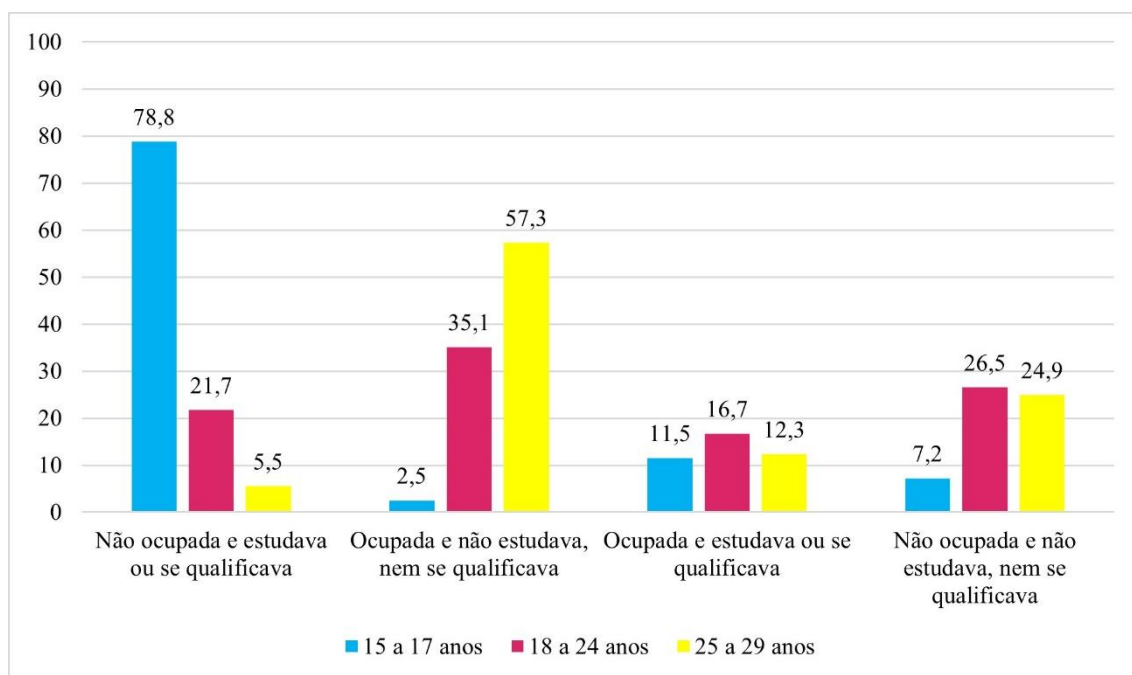
Gráfico 4 – Taxa ajustada de frequência escolar líquida ao ensino médio das pessoas de 15 a 17 anos de idade, segundo raça, em porcentagem (2016-2019)



Fonte: elaboração própria a partir dos dados do da publicação Educação 2019 – Biblioteca do IBGE (2020)

A publicação “Educação – 2019” (IBGE, 2020) também apresenta que mais de 10 milhões de pessoas de 14 a 29 anos¹³ não tinham se formado na educação básica e não frequentavam a escola, sendo que desses, cerca de 300 mil jovens nunca tinha frequentado a escola.

Gráfico 5 – Distribuição das pessoas de 15 a 29 anos de idade, por condição de estudo e situação na ocupação, em porcentagem (2019)

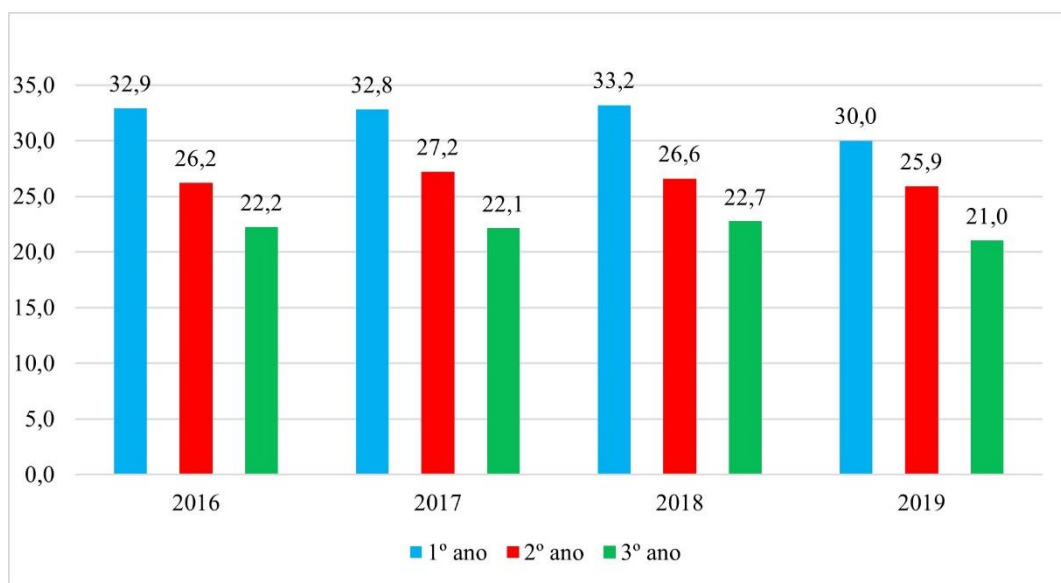


Fonte: elaboração própria a partir dos dados da publicação Educação 2019 – Biblioteca do IBGE (2020)

Assim como o abandono escolar, a distorção idade-série, tem sido uma das maiores preocupações quando o assunto é ensino médio. A idade se torna um fator importante para a conclusão do ensino médio pois, quando o jovem passa dos 18 anos, a tendência é que o mundo do trabalho vire foco principal dele e a possibilidade da volta para a escola diminui (CORROCHANO et. al., 2008; RIBEIRO, NEDER; 2009; GIL, SEFFNER, 2016; OLIVEIRA, 2018).

¹³ Apesar de a idade da juventude ser considerada entre 15 e 29 anos, a pesquisa trabalha com a população de 14 anos também.

Gráfico 6 – Taxa de distorção idade-série (2016-2019)

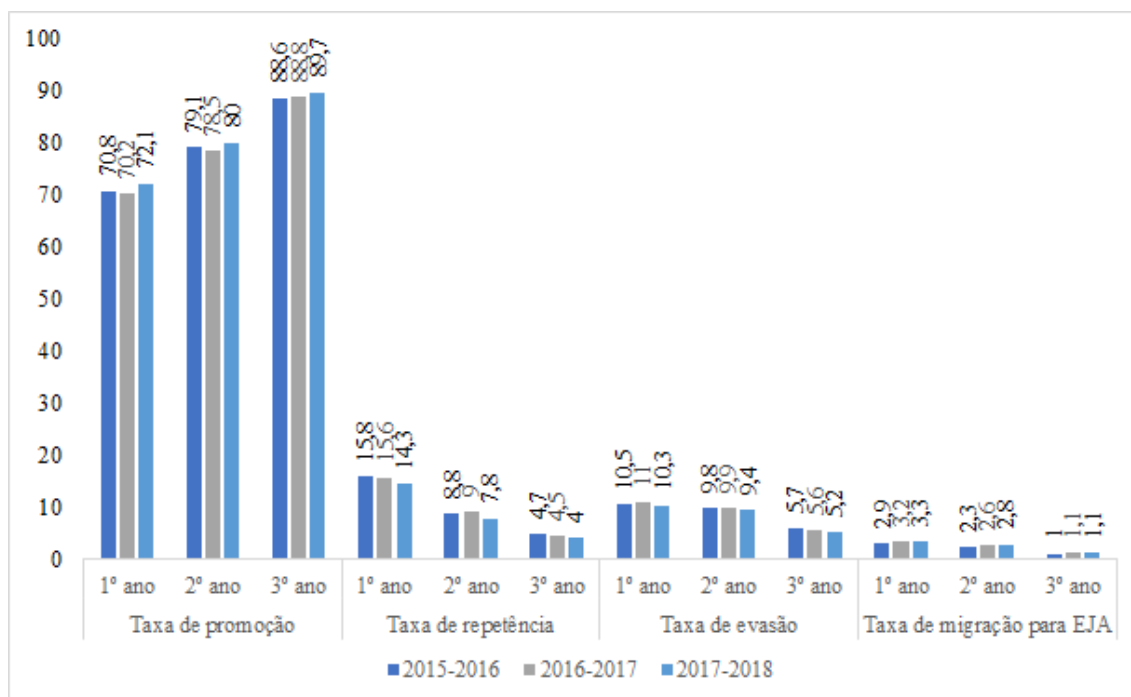


Fonte: elaboração própria a partir dos dados da publicação Educação 2019 – Biblioteca do IBGE (2020)

Pela taxa de distorção idade-série no gráfico acima, é possível notar que a maior distorção ocorre no primeiro ano do ensino médio e diminui nos anos seguintes. Isso mostra que, além de haver uma maior dificuldade em chegar e sair do primeiro ano, há uma desistência de continuar para os anos seguintes.

O gráfico abaixo mostra os dados de taxa de transição do Censo da Educação Básica, dado que apresenta o fluxo escolar na trajetória dos estudantes brasileiros de um ano para o outro. A taxa de transição considera a taxa promoção, repetência, evasão e migração para EJA. A partir desse gráfico é possível observar que as menores taxas de promoção se encontram no primeiro ano do ensino médio; em contrapartida, o primeiro ano carrega as maiores taxas de evasão e reprovação.

Gráfico 7 – Taxa de fluxo escolar da escolaridade média, em porcentagem ¹⁴



Fonte: elaboração própria a partir dos dados do Censo da Educação Escolar.

Como dito por Araújo e Lélis (2015), “esse desencontro entre a escola de Ensino Médio e os jovens é um dos grandes desafios e tem forte impacto nos resultados e no processo de expansão desse segmento de ensino. O que se vê são jovens que perderam o encanto pelos estudos ao longo do curso” (p. 824).

A escola antes de sua expansão era oposta ao que se vê hoje, tinha melhor qualidade. Depois de se tornar uma escola frequentada por pobres, ela não universaliza os saberes, mas sim a falta destes. Expandir esse modelo de escola moderno significa alterar seu funcionamento interior. A partir do momento que a escola pública recebe as classes menos favorecidas, outros fatores começam a contribuir para a exclusão: evasão, repetência e fracasso escolar (FERREIRA, 2011, p. 242). No capítulo seguinte, veremos como foi a relação dos jovens pesquisados com o ensino médio procurando entender as possíveis influências dessa relação com a escolha pela certificação via Enem.

¹⁴ Nesse gráfico, foram excluídas as informações sobre quarto ano do ensino médio, por entender que este é mínimo no país e as taxas são pouco significativas, na casa do 1%.

CAPÍTULO 3 – POR QUE TERMINAR O ENSINO MÉDIO VIA ENEM? RELAÇÃO ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA TRAJETÓRIA DOS JOVENS PESQUISADOS

A pesquisa Agenda Juventude Brasil (Secretaria Nacional de Juventude, 2013), mostrou que a maior parte dos jovens via a “preparação para o mercado do trabalho” como a principal razão para estar na escola. O desejo por cursar o ensino superior era presente para 64% dos(as) jovens e 51% entendiam que a escola era importante para preparar para o vestibular ou para o Enem.

Nesse capítulo se inicia a análise dos dados obtidos nessa pesquisa, buscando-se entender como a escola e fatores externos, como a formação de novos núcleos familiares, influenciaram na não conclusão do ensino de forma regular e os motivos pelos quais os jovens optaram pela certificação pelo Enem, já que, mesmo tendo “desistido” da conclusão de forma tradicional, os estudantes ainda buscaram uma forma de obter o diploma.

Para se fazer uma sociologia da juventude, é necessário compreender as singularidades, as questões individuais desses jovens, sem deixar de analisar e compreender a realidade social e o tempo histórico que estes estão inseridos (SPOSITO, 2008). Ou seja,

É preciso considerar as experiências dos jovens, originárias de seus contextos singulares de vida, carregadas de sentido no presente e em seu vir a ser, como campo de possibilidades, articulando-as às estruturas de oportunidade e às mediações sociais – seja pela relação escola, família e comunidade, seja pela participação estudantil, ocupação de espaços políticos ou através das culturas juvenis [...] (LARANJEIRAS et. al., 2016, p. 118).

Nesse sentido, entendeu-se que ter um aparato geral sobre os jovens entrevistados a partir de um questionário juntamente com as referências bibliográficas apresentadas nos capítulos iniciais eram necessários para se pensar no contexto geral que estes compartilham. Os achados foram diversificados, com jovens oriundos de escolas privadas e públicas. Nas públicas, os jovens eram em grande parte oriundos de colégios federais. Também houve um interessante achado de jovens que chegaram a concluir o terceiro ano do ensino médio, mas não pegaram o diploma. A cor/raça dos jovens contou com maioria de jovens brancos. A

maioria deles haviam parado no segundo ano do ensino médio. A maioria dos jovens tinham reprovado alguma série pelo menos uma vez e a maior parte desses jovens descobriram a possibilidade de certificação pelo Enem por amigos e por redes sociais.

Com inspirações nas definições de Claude Dubar (1998), o questionário é entendido como forma de trabalhar as trajetórias objetivas desses jovens, sendo essas uma “sequência das posições sociais ocupadas durante a vida, medida por categorias estatísticas e condensada numa tendência geral” (p. 13). Essa foi usada em diálogo com o que o autor denomina de “trajetórias subjetivas”, obtidas em conversas com sete dos 29 jovens que responderam ao questionário, sendo essas colocadas pelo autor como “diversos relatos biográficos, por meio de categorias inerentes remetendo a ‘mundos sociais’ e condensável em formas identitárias heterogêneas” (idem).

O trabalho de coleta de dados foi realizado a partir das 30 respostas ao questionário (em anexo) feitas de modo online a partir do *Google Forms*¹⁵, contendo 22 questões gerais sobre o entrevistado (a), escolarização, trabalho e família. Porém, ao passar para as entrevistas individuais, uma pessoa selecionada não tinha adquirido o diploma a partir da realização do Exame Nacional do Ensino Médio, mas sim pelo Encceja, depois de o Enem encerrar a função de certificação. Assim, a resposta dessa pessoa foi excluída, tornando o banco de dados com 29 respostas. Para conseguir responder os questionários, era OBRIGATÓRIO a resposta “sim” na seguinte sentença: “Clique em sim para continuar a pesquisa. Clicando em sim, você concorda que as informações deixadas aqui serão utilizadas na pesquisa ‘Trajetórias escolares de jovens universitários Certificados pelo Enem: oportunidades, possibilidades e desigualdades’¹⁶ (passível de mudança de título) sem a divulgação de seu nome”. No questionário online constava apenas o e-mail dos participantes. Os nomes utilizados no trabalho são fictícios.

Os alunos que correspondiam ao perfil desejado (alunos que pegaram certificação via Exame Nacional Do Ensino Médio) foram encontrados a partir das redes sociais. Foi publicado em diversos grupos de universidades uma chamada para alunos que se encaixavam neste perfil, e assim pode-se entrar em contato com estes para enviar o questionário.

¹⁵ *Google Forms* é uma ferramenta de se criar questionários online, em que uma vez criada, possui o acesso contínuo a ele, podendo encerrar ou reabrir o questionário.

¹⁶ Nessa sentença consta o título inicial da pesquisa. O título foi alterado pós banca de qualificação.

A maior parte das pessoas respondentes são da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), devido à quantidade de grupos na rede social *Facebook* que a autora desta dissertação se faz presente e por ter um maior contato com alunos e alunas dessa instituição, já que teve graduação cursada nesta universidade e o mestrado na mesma. Além da Unirio, também foi publicado uma chamada em grupos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Universidade Federal Fluminense (UFF) e Centro Federal de educação Tecnológica (CEFET/RJ).¹⁷ Também se fez divulgação via *Whatsapp*.

A partir das respostas do questionário, foram selecionados sete alunos que se destacavam de alguma forma para a realização de uma entrevista individual, guiada pelo próprio questionário aplicado anteriormente, com a intenção de aprofundar algumas questões. Tendo a maioria respondido não ter filhos, foram selecionados dois alunos que responderam ter filhos. Tendo a maior parte cursado pelo menos uma série do ensino médio, selecionou-se a única respondente que não cursou nenhuma série deste seguimento. A maioria dos estudantes eram do curso de humanas, então, viu-se necessidade de ter pelo menos um estudante da área de exatas e que fazia um curso de maior prestígio social. Quase todos os jovens entraram na graduação com a idade de 18 a 24 anos, o que se classifica como jovem-jovem, então, pensou-se em pelo menos uma pessoa jovem-adulta. A maior parte dos respondentes foram de colégio público, assim, viu-se como necessário entrevistar individualmente pelo menos um jovem que estudou em colégio privado.

Para as análises dos dados obtidos pelo questionário, foram realizadas análises combinatórias com duas perguntas com intuito de realizar comparações entre o perfil dos respondentes e suas respostas. Esse cruzamento de dados foi feito a partir do software R.

Exceto uma entrevista, as outras seis foram realizadas na própria universidade, nas dependências do PPGEdU, tendo em vista que, como já citado, a maior parte dos respondentes estudava na Unirio. Uma única entrevista ocorreu próximo à casa da entrevistada, em um estabelecimento público.

¹⁷ Não houve respostas de nenhum estudante da UFF. Pessoas de outras IES responderam e uma resposta não é do Rio de Janeiro, pois os próprios participantes divulgaram para outras pessoas que se encaixavam no perfil.

A partir dessas respostas foi feita análise das trajetórias desses jovens. Compreender algumas dinâmicas sociais que perpassaram esses jovens, como relações familiares e a relação com a escola, os meios que estes se utilizam para se informar sobre a certificação pelo Enem, a idade dos jovens para pensar em que tempo seus percursos escolares foram vivenciados, a relação desses jovens com o mercado de trabalho, sendo este também um ambiente formador, torna-se necessário para este trabalho.

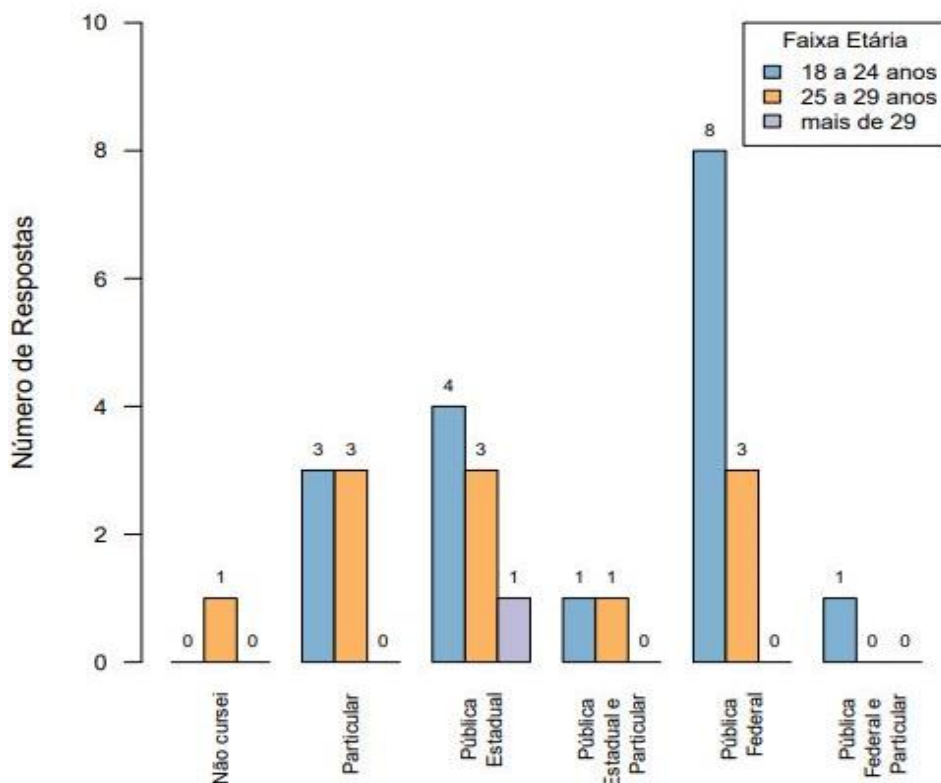
3.1. Perfil dos Jovens entrevistados¹⁸

A partir da relação abaixo, é possível notar que a maioria dos jovens está na faixa que corresponde a classificação jovem-jovem¹⁹ e a maior parte desses estudaram em colégio público federal ou passaram pela escola federal também, sendo 10 de um total de 18 respondentes nessa categoria. A maioria dos jovens era oriundos de colégios públicos e uma minoria de escolas privadas.

¹⁸ As respostas sobre a renda dos jovens foram excluídas da pesquisa. Considerou-se que a forma como a pergunta foi feita, “Qual sua renda? (renda total dividida pela quantidade de pessoas moradoras da casa, caso more em república, colocar a referência da casa dos pais juntamente com qualquer valor que você ganhe que não seja fornecido por eles - ex.: bolsas de extensão, etc”, poderia ser entendida de forma ambígua. Assim, essa variável não foi considerada. Além disso, para este trabalho ela não se mostraria tão significativa como outras questões apresentadas no decorrer do capítulo.

¹⁹ O Estatuto da Juventude (2013) determina que a faixa etária que corresponde a juventude é de 15 a 29 anos, sendo de 15 a 17 jovem-adolescente, de 18 a 24 jovem-jovem e 25 a 29 jovem-adulto.

Gráfico 8 – Relação entre Tipo de escola x Faixa etária

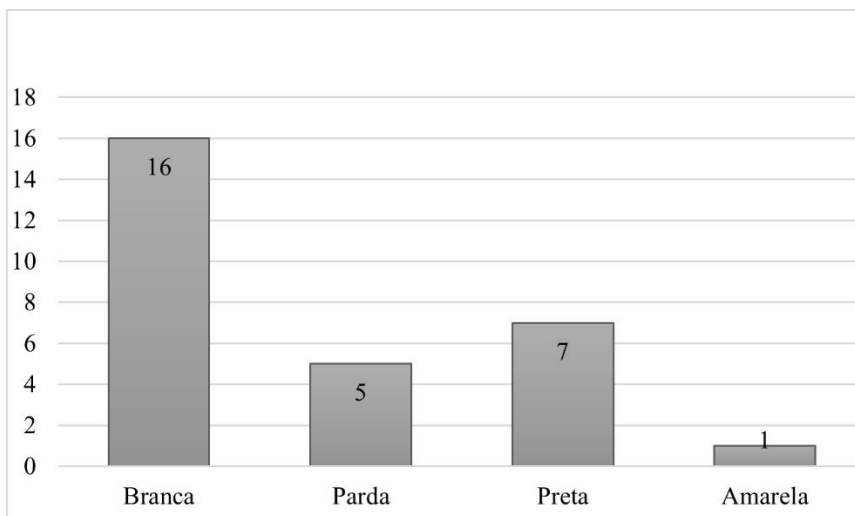


Fonte: Dados coletados pela autora (2021)

A maior parte dos jovens respondentes eram brancos, sendo autodeclarados brancos 16 dos respondentes do questionário; pardo cinco, pretos sete e amarelo um. De acordo com os critérios do IBGE para cor ou raça, pretos e pardos se encaixam na categoria negro, assim 12 dos 29 dos participantes. Como visto no capítulo anterior, o ensino médio ainda é composto por mais pessoas brancas do que negras. Pensando no ensino superior, onde os jovens estavam inseridos, apesar das políticas de cotas que implicou no aumento da entrada de negros na universidade, ainda não existe uma equidade, tendo em vista que estes são a maioria da população²⁰.

²⁰ Disponível em <https://agenciabrasil.etc.com.br/geral/noticia/2020-11/cresce-total-de-negros-em-universidades-mas-acesso-e-desigual>.

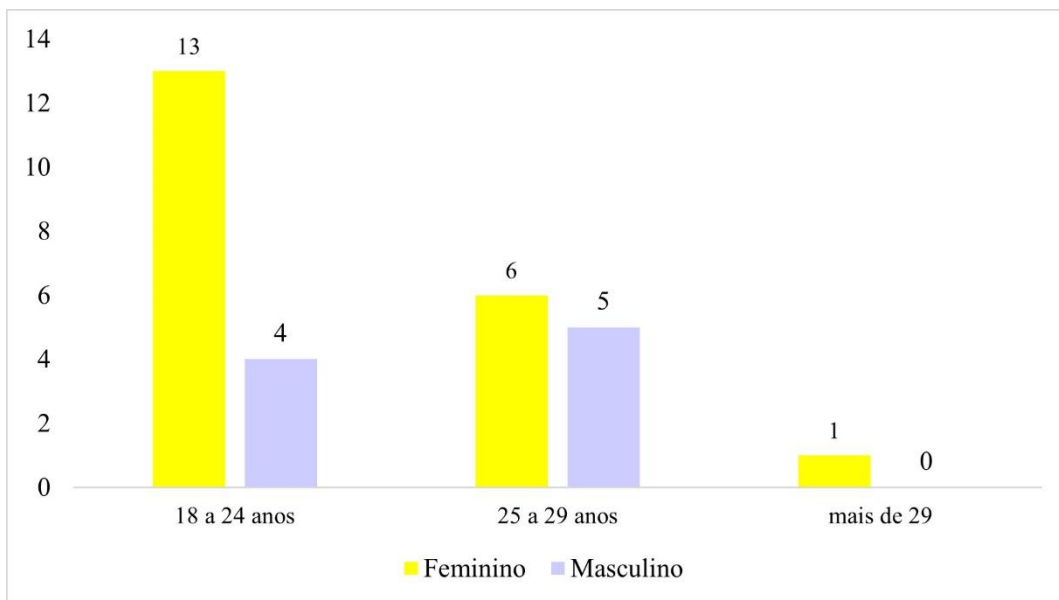
Gráfico 9 – Cor/raça (segundo critérios do IBGE)



Fonte: Dados coletados pela autora (2021)

Quando cruzado os dados de idade e sexo, é possível observar que as jovens mulheres estão mais na faixa de idade de jovem-jovem, enquanto os jovens homens estão mais na faixa etária que corresponde aos jovens adultos. Vê-se também que existem mais jovens mulheres, correspondente as desigualdades apresentadas no capítulo anterior.

Gráfico 10 – Relação entre Idade x Sexo



Fonte: Dados coletados pela autora (2021)

Em relação aos jovens entrevistados, a escola que frequentou durante o ensino médio, a cor/raça do(a) jovem e a idade de entrada na universidade de cada um consta na tabela abaixo.

Tabela 3 – Perfil dos jovens entrevistados: Escola de Ensino Médio, Cor/raça e Idade de ingresso na universidade

ENTREVISTADO (A)	ESCOLA (EM)	COR/RAÇA	IDADE DE INGRESSO NA UNIVERSIDADE
Alice	IFRJ	Branca	18
Ângelo	Rede MV1, Instituto Cylleno, Silva e Souza, Wakigawa, Icaro, Superior.	Amarela	25
Arthur	Colégio Pedro II	Pardo	19
Carla	Ciep Brizolão 380 - Joaracy Camargo (Instituto de Educação Belford Roxo)	Parda	27
Débora	E.T.E. Adolpho Bloch (FAETEC)	Branca	21
Elisabeth	Não cursou	Branca	26
Lara	Instituto Relvas e Externato Pinheiro	Preta	19

Fonte: Dados coletados pela autora (2021)

Apenas uma entrevistada, Carla, estava fora da idade considerada para juventude. Decidiu-se por não a excluir da pesquisa pois quando ela realizou o Exame Nacional do Ensino Médio ela ainda estava na faixa etária que corresponde aos jovens, tendo 27 anos no ano de realização do exame. Além disso, sua trajetória apresenta aspectos da condição juvenil que influenciam nessa demora pelo interesse na certificação.

Quando não conseguiu concluir o ensino médio, Carla foi direto para o mercado de trabalho, passando pelo mercado formal e informal. Além disso, a entrevistada colocou que se casou muito cedo, ainda com 21 anos. Na Pesquisa Nacional Agenda Juventude Brasil foi constatado que é mais fácil para jovens solteiros continuarem na condição de estudantes do que os jovens casados (FREITAS, 2013).

Sobre a escolaridade dos pais, a pesquisa se mostrou muito diversa. Foi colhida essa informação apenas dos sete jovens entrevistados de forma presencial. Abaixo, segue uma tabela com as informações sobre o nível de escolaridade do pai e da mãe dos entrevistados e a última série cursada dos participantes da pesquisa.

Tabela 4 – Relação entre escolaridade dos pais e escolaridade dos jovens

ENTREVISTADO (A)	MÃE	PAI	ÚLTIMA SÉRIE CURSADA
Alice	Ensino superior completo	Ensino superior completo	Terceiro ano do Ensino Médio
Ângelo	Ensino Superior	Ensino superior	Primeiro Ano do

	incompleto	completo	Ensino Médio
Arthur	Ensino superior completo	Ensino superior completo	Segundo ano do Ensino Médio
Carla	Ensino Fundamental incompleto	Não sabe por não ter tido aproximação com o pai	Terceiro ano do Ensino Médio
Débora	Ensino médio completo + técnico em enfermagem	Ensino Médio completo	Segundo ano do Ensino Médio
Elisabeth	Ensino Médio completo	Ensino Médio completo	Sexta série (atual sétimo ano) do Ensino Fundamental
Lara	Ensino Fundamental completo	Ensino Médio completo	Primeiro Ano do Ensino Médio

Fonte: Dados coletados pela autora (2021)

Como colocado por Nadir Zago (2011, p. 75), diversos fatores podem influenciar o fracasso escolar, não dependendo exclusivamente da escolaridade e fator econômico dos pais. A autora apresenta que para acompanhar trajetórias escolares dos jovens “fica evidente a necessidade de considerar também o papel do aluno como parte ativa do seu próprio percurso e das relações que ele estabelece com outras instâncias de socialização”. Para Carrano et. al. (2015), sabe-se que a formação dos pais possui influência sobre a formação dos filhos, mas essa não é determinante e não é o único fator que pode influenciar de forma negativa ou positiva o desempenho escolar dos filhos. Busca-se entender os outros fatores a seguir.

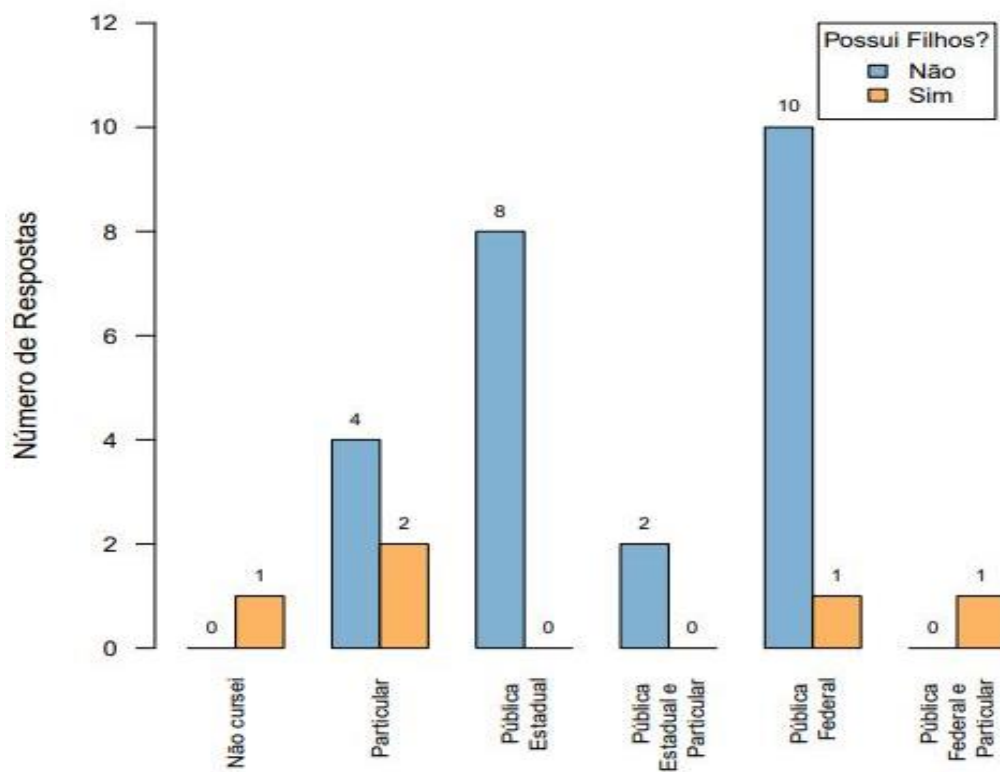
3.2. Impactos da paternidade e maternidade nas trajetórias escolares

A maior parte dos jovens entrevistados que não tinham filhos estudaram o ensino médio exclusivamente em escolas federais²¹. Trabalha-se com a hipótese que esses alunos possuem uma maior perspectiva de futuro e um maior acompanhamento familiar, já que essas

²¹ Eles também se encontram em maiores quantidades, o que poderia implicar nessa proporção. Porém, com apenas quatro respondentes de escolas privadas, a metade possuía filhos. E a única respondente que não chegou a cursar o ensino médio também era mãe.

instituições necessitam de provas para o acesso, conseqüentemente mais informações no meio que esses jovens vivem.

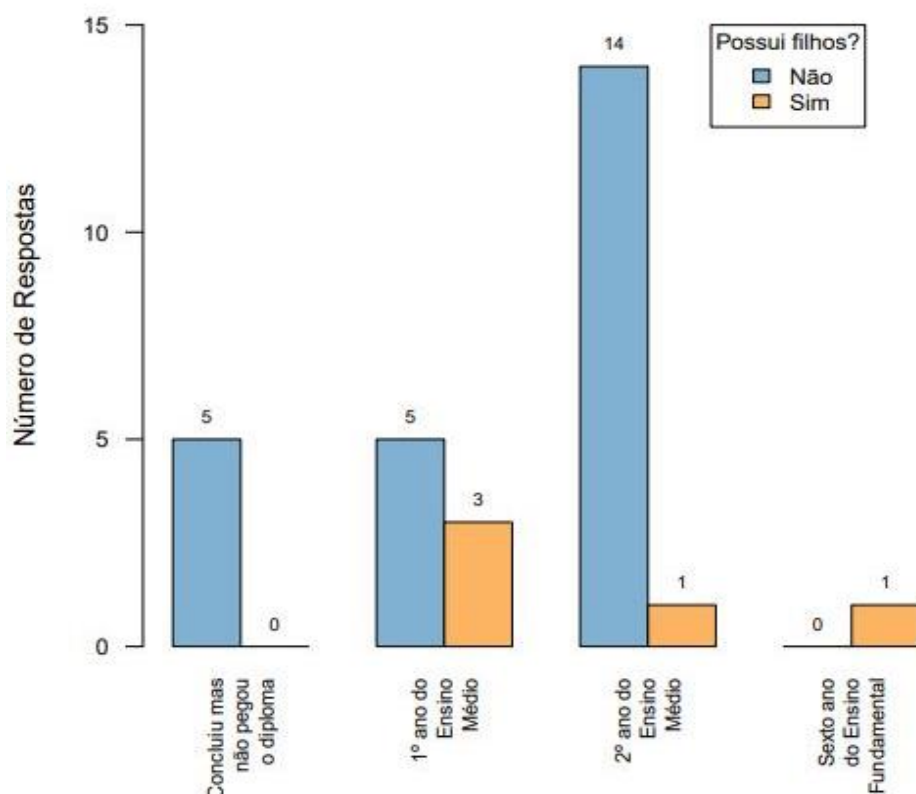
Gráfico 11 – Relação entre Escola que frequentou x Possuir filhos



Fonte: Dados coletados pela autora (2021)

Em relação à conclusão, como se pode notar na imagem abaixo, nenhum jovem que respondeu ter filhos chegou a concluir, mesmo que sem pegar o diploma, independentemente do tipo de escola. Os entrevistados e entrevistadas que possuem filhos concluíram até o primeiro ano, sendo que três dos cinco respondentes concluíram o primeiro ano do ensino médio e uma pessoa nem chegou ao ensino médio.

Gráfico 12 – Relação entre ter ou não filhos x Qual a última série cursada



Fonte: Dados coletados pela autora (2021)

A jovem Elisabete engravidou aos 16 anos da primeira filha e deu à luz aos 17; a segunda teve com 21 anos. Depois de ficar muito tempo longe da escola, tentou voltar diversas vezes, a última tentativa com a filha mais nova ainda com dois meses, dessa vez na Educação de Jovens e Adultos, mas desistiu, pois, de acordo com ela

[...] já estava muita bagunça na escola, muita gente maluca, o povo levava arma e tal, porque eu morava num lugar bem... e aí eu desisti de novo, pensei que não dava pra mim. Tentei fazer um supletivo também de particular, mas aí também não consegui, não tinha mais gosto pelos estudos, não me encaixava naquele momento.

A jovem relata que quando engravidou ainda estava no processo de tentar estudar, cursando mais uma vez o sétimo ano, porém, a descoberta da gravidez a desanimou. Isso não é uma exclusividade da jovem, já que um dos principais motivos de jovens mulheres abandonarem os estudos é a gravidez: das meninas que desistem dos estudos, 23,8% desistem por este motivo. Empatado com o trabalho, esses são os maiores fatores que fazem jovens mulheres não conseguirem a conclusão da educação básica (IBGE, 2020). Ou seja, o impacto

que a maternidade causa na continuidade dos estudos é extremamente significativo. De acordo com Madeira (2006), quanto mais anos de estudo se tem, mais difícil é que se tenha uma gravidez na adolescência. A autora aponta que doze anos de estudos ou mais são equivalentes a mais anos de juventude, o que a maternidade retira de certa forma, já que ela é um importante fator de transição para vida adulta. A própria jovem entrevistada relatou que quando foi mãe sentiu que sua juventude tinha acabado, e devido a outros fatores, nem a infância tinha aproveitado

[...] eu deixei de me sentir até criança, eu não curti minha infância como gostaria, não sei se como deveria, mas como gostaria eu não curti. Não ia pra festinhas com amiguinhos e tal, não tinha essa interação, de ir pra casa do amiguinho, passar final de semana, passear. Eu curti pouco minha infância, e minha adolescência menos ainda. Eu brinquei bastante, mas foi por pouco tempo, quando eu vi já tinha acabado, e eu realmente acho que eu perdi muitas partes da minha juventude por todos esses motivos, e por ser mãe também. Não me arrependo de ter tido minha filha, me arrependo do momento que eu tive. Galera bota maternidade num patamar muito acima do que é, mas é muito difícil, não é um mar de rosas, quando você faz isso sozinha é mais difícil ainda, se não fosse meu pai e alguns amigos eu não sei o que teria sido.

Além disso, ela relata que a maioria dos professores a incentivaram a não continuar e esperar que sua filha estivesse maior para voltar à escola. De acordo com ela, apenas uma professora havia a dado apoio para continuar, mas devido a problemas pessoais com o pai de sua filha, ela preferiu interromper os estudos. Elisabeth ainda relata que, com a filha maior, tentou voltar mais uma vez para escola, porém, devido a problemas de saúde de sua mãe, ela não teria mais com quem deixar sua filha, e, além disso, precisava trabalhar para sustentar a criança.

Ter conseguido o acesso à universidade sem “precisar” ter cursado os três anos do ensino médio, e até sem terminar o ensino fundamental II, é no mínimo intrigante. Mas certas consequências dessa inconclusão foram reconhecidas pela jovem no processo de busca pela certificação e durante o curso superior. Ela relata que fez o Enem duas vezes para conseguir a nota para a certificação e uma terceira vez para uma nota do vestibular. No ensino superior, ela conta que teve grandes dificuldades nos primeiros semestres, pois existiam assuntos que ela nunca tinha entrado em contato antes, por serem assuntos mais comuns na escola média. Quando perguntada sobre seu primeiro ano de graduação, ela respondeu:

Senti dificuldade, foi muito confuso. Até porque no primeiro período a gente tem história, filosofia. História eu já tinha estudado, mas não aquela parte da história; e filosofia eu nunca tinha visto, sociologia eu nunca tinha visto. Mas os professores foram bem legais, me ajudaram, e aí a galera também ajuda, da turma, sempre que eu tenho dúvida eles ajudam bastante. Mas agora já estou melhor, mais inserida, porque agora são umas matérias mais específicas do curso né, então estou melhor.

A entrada na universidade foi muito significativa para a jovem. De acordo com ela, as pessoas não acreditavam na sua capacidade, então sua primeira intenção ao realizar o Enem foi para mostrar “pra todo mundo” que conseguia passar no vestibular

[queria mostrar] pra todo mundo. Uma vida de críticas... [mostrar] pra família da minha mãe, meus tios todos. Eles nunca ajudaram em nada com a doença dela, mas sempre me crucificaram por não estudar, por engravidar cedo, me crucificaram...

Como trazido por Lahire (1997), as noções de sucesso e fracasso são históricas, mutáveis através do tempo. O que outrora era normalizado (não sair do ensino fundamental), hodiernamente, é considerado um grande fracasso. Enquanto estar na universidade, principalmente para jovens de classes populares, se torna muito significativo.

Outro jovem entrevistado que possuía filhos, Ângelo, não teve os filhos tão jovem: foi pai aos 25 anos, mas ainda não tinha o ensino médio completo na época, tendo só o primeiro ano. Ele realizou o Enem no mesmo ano que foi pai, e, apesar de não ter respondido que ser pai impulsionou-o a querer fazer o exame, é possível que tenha alguma relação: assim como muitos jovens, principalmente mulheres, interrompem os estudos pelo fato de descobrirem a paternidade/maternidade, eles voltam pelo mesmo motivo, buscando ser um melhor exemplo ou “dar uma vida melhor” para os filhos a partir de uma possível ascensão por meio da educação.

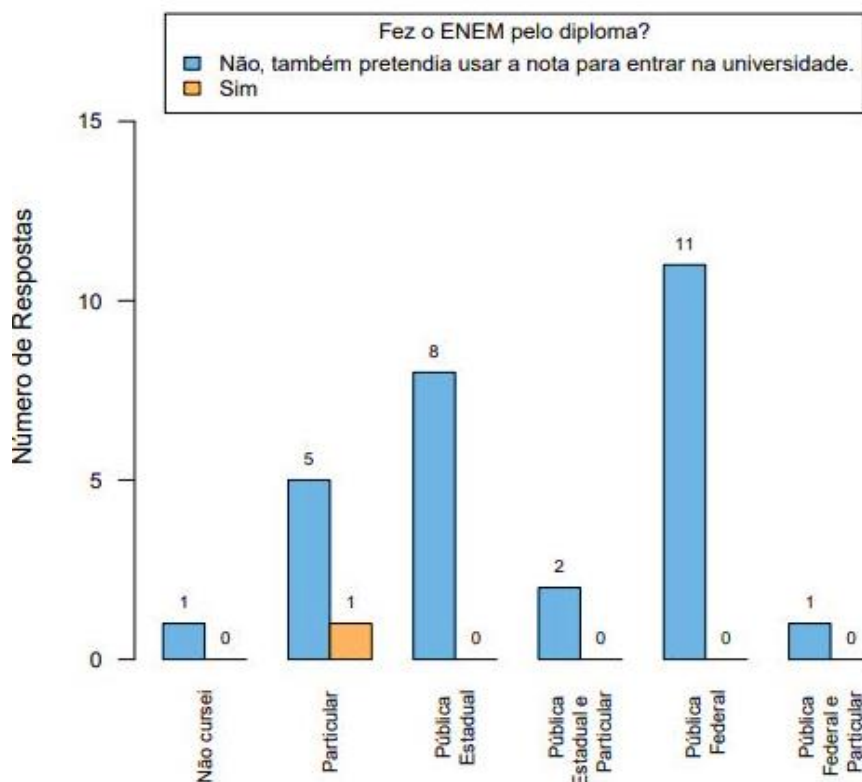
3.3. Trajetórias escolares: reprovações, abandonos e certificação pelo Enem

Segundo Brenner e Carrano (2014), a procura dos jovens pela certificação do ensino médio mostra que a percepção destes sobre esta etapa é que ela é necessária para seguir em

frente em seus projetos. Apesar de não se saber “exatamente onde se poderá chegar com um diploma de ensino médio nas mãos”, sabe-se “das impossibilidades de chegar a algum lugar sem ele – ‘com o diploma não se tem nada, mas sem ele se está pior’” (p. 1229).

Nas chamadas propagadas durante a divulgação da pesquisa, esclarecia-se que os questionários deveriam ser respondidos por pessoas jovens que utilizaram o mesmo Enem para se certificar e para ter o acesso ao ensino superior. Com as respostas obtidas, seria possível saber se os entrevistados pensaram no exame apenas para a certificação e só depois de receberem a nota cogitaram a possibilidade de acesso ao Ensino Superior. Porém, durante as entrevistas, a maioria dos jovens entrevistados mostraram ter realizado o exame mais de uma vez. De acordo com as respostas abaixo, a maioria alunos já tinham intenção de vaga na universidade quando realizaram o Enem, mesmo com o objetivo também de se certificar. Apenas uma pessoa, Ângelo, respondeu que inicialmente só tinha o interesse de ter o ensino médio concluído.

Gráfico 13 – Relação entre tipo de escola e motivo de ter realizado o Enem



Fonte: Dados coletados pela autora (2021)

Entre os outros seis jovens entrevistados que no questionário responderam já ter a intenção de acesso à universidade, pode-se perceber diferenças de trajetórias escolares, de

estratégias pessoais e situações familiares. Porém, pode-se também perceber uma semelhança: quatro tentaram ou planejaram tentar mais de uma vez a prova. Seria como tentar a primeira vez para o diploma e a segunda como vestibular. A tabela abaixo apresenta esses dados em relação aos jovens entrevistados de forma individual, além do curso universitário.

Tabela 5 – Quantidade de realizações do Enem, curso universitário e pretensões em relação à universidade dos(as) jovens entrevistados(as)

ENTREVISTADO (A)	QUANTAS VEZES REALIZOU O ENEM	CURSO UNIVERSITÁRIO	PRETENDIA ENTRAR NA UNIVERSIDADE?
Alice	1	Engenharia Química	Sim
Ângelo	1	Arquivologia	Não
Arthur	1	História	Sim
Carla	1	Biblioteconomia	Sim
Débora	4	Pedagogia	Sim
Elisabeth	3	Biblioteconomia	Sim
Lara	2	Biblioteconomia	Sim

Fonte: Dados coletados pela autora (2021)

A jovem Elisabeth conseguiu sua certificação em 2016, depois de já ter tentado uma vez e não conseguir. Apesar de ter respondido que tinha intenção de utilizar o Enem como vestibular no questionário, na primeira vez que realizou a prova ela queria apenas o diploma por não se sentir capaz de conseguir nota o suficiente para entrar no ensino superior. Foi no ano de 2017 que ela tentou novamente, então pela terceira vez, realizar o Enem, tendo o intuito de uma vaga numa faculdade, influenciada por uma amiga de trabalho.

Débora também respondeu que tinha o intuito de entrar na faculdade no questionário, e, durante a entrevista, isso se confirmou. Porém, ela realizou o exame diversas vezes, pois queria um curso muito concorrido, então, depois de conseguir a certificação no primeiro Enem que realizou, ela fez o exame mais três vezes.

Lara decidiu se certificar via Enem porque não estava bem com a escola e já cogitava que não iria ser aprovada. Ela começou a estudar para o Enem ainda no segundo ano quando descobriu a possibilidade de certificação para “sair daqui [escola] e não vou precisar terminar o ensino médio”. Primeiro, depois de conseguir o diploma, começou a trabalhar de jovem aprendiz, só depois, ano seguinte, que ela realizou a prova pela segunda vez e passou para o curso de biblioteconomia.

Carla pensava em entrar na faculdade, mas queria primeiro realizar o Enem para conseguir a certificação e no ano seguinte tentar de novo para conseguir uma vaga no terceiro grau, mas conseguiu os dois logo na primeira tentativa.

Ângelo ficou sete anos sem estudar na escola e tentou o Enem apenas para adquirir a certificação. De acordo com o jovem, a escola não funcionou para ele porque ele era “muito burro”. Esse sentimento de inferiorização costuma ocorrer pois

Na medida em que a escola democrática de massas oferece a todos, a princípio, a possibilidade de obter êxito nos estudos, a culpabilização dos indivíduos por seus fracassos passa a ser um fato. Assim, a experiência escolar estaria sempre marcada pela possibilidade de produzir um sentimento de desvalorização de si já que é o sujeito que “produz” o seu fracasso, não o sistema, ou a sociedade. (BRENNER; CARRANO, 2014, p. 1229).

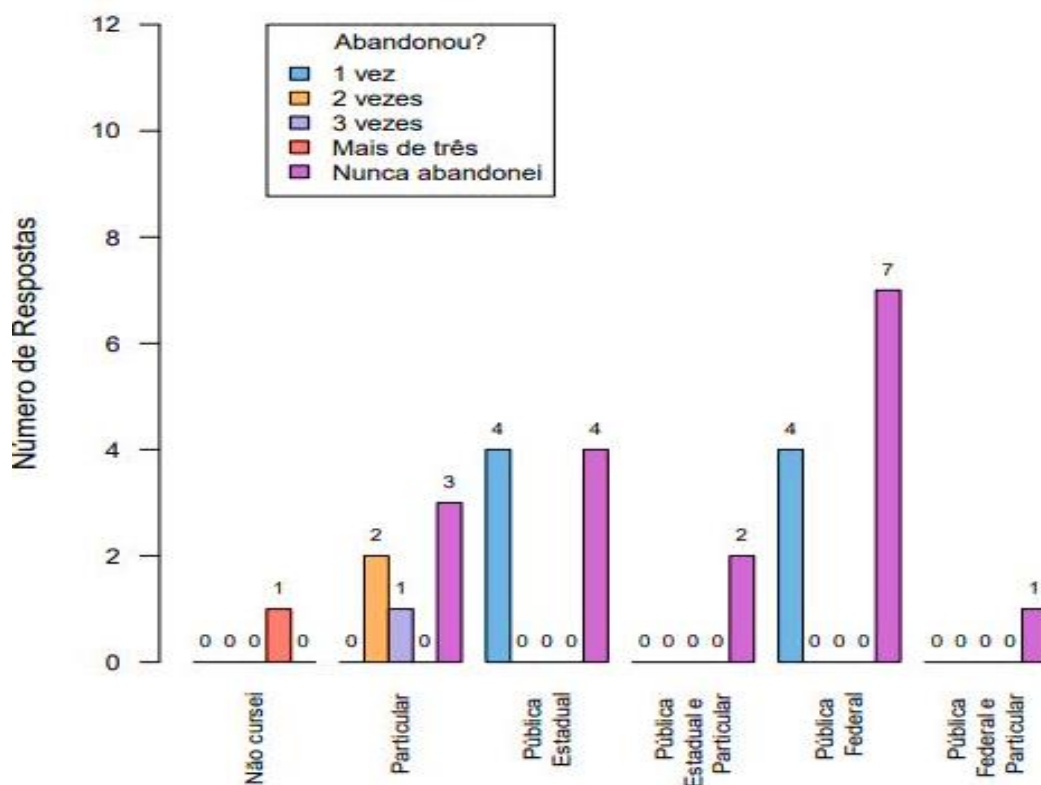
O entrevistado começou a cogitar a possibilidade de entrada na universidade depois de uma conversa com uma amiga sobre sua nota, que disse a ele que era possível conseguir uma bolsa em uma universidade particular. A partir disso, ele começou a pesquisar sobre o SiSU e cursos que poderia fazer com sua pontuação. “Aí eu comecei a pesquisar com qual nota era certo entrar, eu não podia escolher né, eu nunca gostei de estudar, quem sou eu para escolher o curso que vou fazer, não tenho esse privilégio. Aí eu coloquei o que era certo de eu entrar, que foi arquivo”. Foi assim que ele se inscreveu em arquivologia, a princípio sem pretensões, mas começou a se identificar com o curso e no momento da entrevista estava estagiando na área.

Na tabela 5 pode-se notar que a maioria dos jovens estão nos chamados cursos de humanas. Os cursos de menor prestígio social, em sua maioria cursos da área das humanidades, são preenchidos por muitos alunos que não tinham aquele curso como primeira opção, como desejo de profissão, mas como o “que dava pra passar”, como colocado por Ângelo. Com a criação do Sistema de Seleção Unificada, os inscritos começaram a ter a possibilidade de mudar constantemente de opções de curso conforme sua nota oferecer possibilidades de aprovação ou não, até o último dia de inscrição aberta, aumentando as chances de ser selecionado para algum curso de graduação. Assim, o curso escolhido para muitos desses jovens se torna uma “escolha pelo possível” (NOGUEIRA et. al., 2017, p. 67; RIBEIRO; MORAIS, 2020).

Interessante notar que as duas pessoas entrevistadas que não precisaram fazer o Enem mais de uma vez e nem mostraram ter cogitado essa possibilidade eram de escolas Federais, o que traz a questão sobre a qualidade de ensino, pois mesmo o entrevistado com repetências na escola teve um bom rendimento na prova sem ter concluído o Ensino Médio.

No questionário, buscou-se tanto informações sobre tipo de escola que os respondentes tinham frequentado quanto sobre situações de abandono escolar. O gráfico abaixo sistematiza as respostas apresentando a relação entre abandono escolar e as escolas que os alunos estudavam.

Gráfico 14 – Relação entre Número de abandonos x Tipo de escola (EM)



Fonte: Dados coletados pela autora (2021)

A partir do gráfico acima é possível notar que a maioria dos estudantes que nunca abandonaram eram de escolas federais. A única pessoa que abandonou mais de três vezes a escola não chegou ao ensino médio, mas cursou o ensino fundamental em colégio público, tentando apenas uma vez cursar EJA em escola privada.

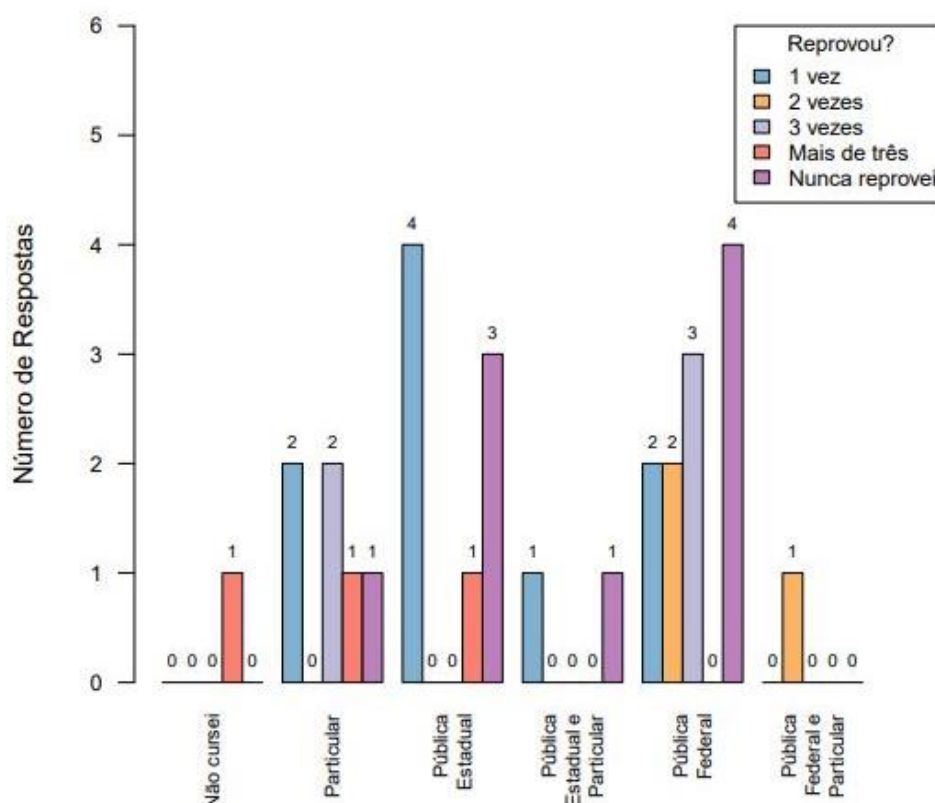
A partir do mesmo gráfico, pode-se afirmar que – sem negar a influência das diversas reprovações –, o abandono escolar cria mais dificuldades para correção do fluxo do que as repetências (CARRANO et. al., 2015). Isso pode ser observado pelo fato de que dos três

jovens que responderem ter abandonado a escola, dois, Elisabeth e Ângelo, demoraram mais de três anos de suas últimas conclusões para tentarem a certificação via Enem.

É importante salientar que os alunos entrevistados que responderam ter abandonado a escola relacionaram os abandonos com as reprovações, porque na medida em que viam que não iam obter aprovação pela nota e/ou por faltas, eles desistiam de frequentar. O abandono escolar estar ligado aos que mais reprovaram acontece porque a evasão se torna uma forma de não passar pela frustração da reprovação novamente (MADEIRA, 2006).

Apesar de o abandono ter mais peso no retorno à escola, as reprovações são a maior causa da distorção idade-série e retenção, como apresentado no capítulo anterior. A relação composta no gráfico abaixo mostra que a reprovação tem grande influência na opção pela certificação, sendo esta usada como uma espécie de correção de fluxo. Cabe saber os possíveis motivos das reprovações e compreender a influência da escola nessa questão.

Gráfico 15 – Relação entre Número de reprovações x Tipo de escola (EM)



Fonte: Dados coletados pela autora (2021)

A jovem Lara apresentou em sua entrevista um grande incômodo com o formato da escola de ensino médio, além de um certo medo dele. Ela teve duas reprovações no ensino

médio. Antes disso, na conclusão do ensino fundamental, parou de estudar na escola regular durante um ano para tentar concurso para escola técnica, que desistiu de frequentar quando aprovada.

Eu mudei de escola treze vezes, a minha mãe sempre quis deixar a gente em escola particular, mas nem sempre ela conseguia manter. E aí por “n” motivos a gente mudou bastante de escola, escolas baratinhas, de cento e pouquinho, não muito mais que isso... E a gente mudava muito de casa também, a gente se mudou algumas vezes. Mas eu fiz a maior parte do meu ensino médio numa escolinha perto de casa, muito boa a escola.

Suas reprovações se iniciaram assim que ela entrou no ensino médio. De acordo com ela, a escola fazia com que ela se sentisse presa e sua fala demonstra bastante insatisfação com o ensino médio.

Cara, o ensino médio é complicado né, adolescente... crianças são difíceis. Quando você é uma criança, é muito difícil também de lidar... então assim, eram escolas boas né?! Eu tinha muitos problemas com os alunos, com o ambiente também. A primeira escola que eu estudei tinha um ambiente tão cinza e tão fechado, eu me sentia meio presa. Não era nem pelo ensino, era a escola. Eu não tinha estrutura pra lidar com ensino médio, eu tinha muito medo na verdade, sempre tive, tanto que quando eu terminei o nono ano né, eu fui fazer um ano de pré-técnico, não queria fazer ensino médio regular, e aí eu fiz o pré-técnico passei pro técnico e não fui fazer o técnico. [...] Não é que eu não quis, é que eu passei pro segundo semestre, não passei pro primeiro. E aí quando chegou o segundo semestre eu já estava mal com a escola.

Algumas pesquisas mostram que, apesar de demonstrarem empolgação com uma possível independência vinda com o ensino médio, os jovens tendem a apresentar uma insatisfação ou receio na transição do ensino fundamental para o próximo segmento, em que a dinâmica de ensino é alterada; medo e angústia pelo excesso de conteúdo que o ensino médio possa trazer; a sensação de ter mais responsabilidade é aguçada e outras inquietações desse período de vida como refletir se vale continuar estudando vem à tona (REZENDE AGUIAR; GANDOLFO CONCEIÇÃO, 2009; GERMAIN; MARCOTTE, 2016; LEBOURG; COUTRIM, 2018).

Outro ponto a ser refletido na fala de Lara é sobre a cultura escolar. Entende-se neste trabalho como cultura escolar

[...] um artefato histórico, que se corporifica em rituais específicos da vida escolar, no mobiliário e na distribuição arquitetônica das construções, no linguajar que é tido como pedagogicamente adequado para este espaço, no regime de horários, no currículo explicitamente praticado, no regimento disciplinar que delimita o que pode e o que não pode ser feito, nos modos de lazer adequados, na distribuição por gênero das expectativas (o que é próprio de meninos, o que é próprio de meninas), nos meios e modos de avaliação das condutas e das aprendizagens, incluídas aí as eventuais punições e os reforços de comportamentos positivos, e em um sem número de outras disposições, que dão corpo a esta instituição que de imediato reconhecemos, a escola (GIL; SEFFNER, 2018, p. 87).

Pela fala de Lara, percebe-se que a cultura escolar que ela estava inserida, principalmente no âmbito arquitetônico, era um grande motivo de sua ojeriza ao ensino médio, o que reforça a ideia de que a cultura escolar vigente vai de encontro à realidade juvenil. “Ambiente fechado”, “cinza”, são características reveladas pela entrevistada que mostram o quanto a arquitetura da escola, principalmente a escola média, podem ampliar ou diminuir as possibilidades de relação pedagógica entre alunos, professores e escola (SPOSITO, GALVÃO; 2004; SILVA, 2006; DAYRELL et. al., 2012).

Depois de sua reprovação, que ela também considera uma desistência, seu pai se ofereceu para pagar outra escola que ela se adaptasse. Na nova escola ela conseguiu finalizar o primeiro ano. Porém, o fato de a escola nova ser mais cara fez com que seu pai não quisesse pagar mais, fazendo com que ela voltasse para o colégio anterior e reprovasse o segundo ano. Depois disso ela desistiu de continuar o ensino médio, fez o Enem e tirou a certificação.

Semelhante a Lara, Arthur demonstrou grande insatisfação com o que viveu no ensino médio, o que ocasionou seu desinteresse, resultando na sua reprovação. Apesar de ter estudado do quinto ao segundo ano no Colégio Pedro II, a mudança de campus o afetou muito de forma negativa, pois no campus que cursou o ensino médio ele não encontrava todos os estímulos que ele tinha no ensino fundamental II.

Eu estudei no Pedro II de São Cristóvão e Niterói, eu estudo no Pedro II desde a quinta série. Então, eu gostava do Pedro II; eu fiquei muito vislumbrado quando eu fui pro Pedro II de São Cristóvão, com a estrutura da escola né, porque eu sempre estudei em colégios pequenos de São Gonçalo porque minha mãe é professora de português, atualmente ela trabalha na rede municipal de Niterói, mas ela trabalhava também em colégios particulares lá em São Gonçalo. Então acabava que eu estudava no colégio em que minha mãe era professora pra não precisar pagar a mensalidade da escola, rolava tipo uma bolsa porque eu era filho da professora. E aí eu estudei em colégios pequenos assim de São Gonçalo, então quando eu fui pro Pedro II a princípio eu fiquei vislumbrado com a estrutura, que era muito legal, muito atrativo. Aí fiquei meu ensino fundamental todo no Pedro II de São Cristóvão, mas como eu morava em São Gonçalo, quando eu fui pro ensino médio eu fui pro Pedro II de Niterói e aí no Pedro II de Niterói eu tive dificuldade de me adaptar, primeiro porque a estrutura era muito inferior a estrutura do Pedro II de São Cristóvão, o de Niterói quando eu fui pra lá ficava num CIEP, no Barreto, então assim comparado ao São Cristóvão não tem nem comparação porque toda estrutura, sala, laboratório, e a questão do esporte, que é atrativo pro jovem não tinha muito. E também eu tive dificuldade porque eu acho que ainda dei um azar porque no ano que eu entrei no Pedro II de Niterói, as vagas pra escola públicas do concurso do Pedro II não tinham sido preenchidas, então eles preencheram as vagas com a galera majoritariamente de escola particular de Niterói, que é uma galera meio besta, não sei se você conhece o povo de Niterói. E aí entrou *moh* galera das escolas particulares de Niterói, meio elitistas né, e aí eu tive certa dificuldade de me adaptar à escola e me adaptar às pessoas assim...

Sobre a jovem Carla, a reprovação se deu em uma disciplina que fazia parte da grade específica do curso Normal (formação de professores) porque, de acordo com a entrevistada, a professora era difícil de lidar e outras pessoas também reprovaram.

[reprovei] conhecimento didáticos e pedagógicos em ensino fundamental, uma matéria específica do curso normal. Quando eu comecei o médio eu tinha a ideia de ser professora, depois que eu comecei os estágios eu vi que não era o que eu queria, mas eu terminei, fui até o fim assim mesmo, porque se eu voltasse eu iria me atrasar mais.

Apesar de ter respondido que reprovou apenas uma vez no questionário, durante a entrevista, Carla contou sobre uma reprovação no primeiro ano do ensino médio devido a problemas com pessoas e problemas pessoais.

[...] eu reprovei o primeiro ano, mas foi por outros problemas, me afastar de amigas e a gente mudou de bairro e tudo, e eu me afastei de muita gente eu fiquei meio... não vou dizer que entrei em depressão, mas eu estava nem aí pra nada, acabei reprovando de bobeira mesmo o primeiro ano.

A jovem Débora considera que a sua não continuidade no ensino médio se deu principalmente a problemas pessoais e familiares, se assemelhando à Carla de certa maneira, já que essa entrevistada também narrou problemas pessoais como causadores de reprovação. Esses problemas fizeram com que ela tivesse muitas faltas e não conseguisse aprender todo conteúdo dado no terceiro ano. Assim, ela decidiu desistir de continuar o ensino médio, pois na visão dela não valeria à pena:

[...] eu não estava conseguindo ir pra escola direto, então eu acabei reprovando em uma matéria, em física, e eu falei “cara eu não vou ficar fazendo o 3º ano inteiro só pra fazer física” entendeu?! Eu não consegui inclusive me formar junto com o pessoal, participar da festa e tal por causa disso, aí eu falei “olha eu vou habilitar a conclusão pelo Enem que se eu consegui eu já vou logo, não vou ficar me matando um ano inteiro por causa de uma matéria”, até porque eu fiquei 3 anos inteiros sem ter física, fui ter no terceiro ano, como eles esperavam que a gente iria conseguir, sabe? Ainda mais com toda questão que eu estava vivendo, aí eu preferi tirar pelo Enem mesmo.

Um problema que é importante ressaltar na fala da jovem é a falta de professor e como isso afetou negativamente em sua formação. O fato de ter apenas uma professora de física e diversas turmas fez com que a entrevistada só tivesse a disciplina no terceiro ano. A junção dos problemas familiares com uma disciplina que ela não lembrava mais, pois tinha tido rapidamente no nono ano, não gerou possibilidade de ela concluir o último ano.

[...] assim eu sempre tive muita dificuldade com física, me faltou a base, fiz fundamental em particular, o médio em público. Se eu tive uma base ótima, entre outras porque eu sempre tive dificuldade, é do fundamental, porque a minha professora já tinha dado umas coisas mais avançadas pra gente, então eu tinha noção do que eu estava vendo [no médio], só que eu não lembrava mais de nada, não lembrava mais de fórmula. Então foi complicado, e não tinha condição de eu ficar um ano presa fazendo uma matéria. Se eu tivesse reprovado em outras eu acho que até forçaria a ir, mas cara, eu moro em Jardim América e estudava em São Cristóvão, 1h e meia não ia ter como, não ia mesmo. Então eu acho que foi a melhor coisa que eu fiz [a certificação via Enem].

Além disso, Débora teve um atraso no ensino médio porque saiu da primeira escola que frequentou desse segmento. De acordo com ela, a distância da escola e da sua casa interferiu em sua relação com a mãe, que preferiu tirá-la da escola. Isso gerou diversas

frustrações em Débora, que antes considerava estar indo bem no percurso escolar, estando “adiantada” e depois ficando “atrasada” em relação às suas expectativas.

[...] porque eu entrei adiantada na escola; eu sempre fui uma criança muito adiantada. Quando eu passei do fundamental pro médio, que minha mãe me colocou numa escola aqui em Copacabana que era pública, mas era técnica, eu já estava assim bem me sentindo avançada, fazendo as coisas. Só que ela decidiu me voltar, ela me voltou pra uma escola perto de casa enquanto eu fazia cursinho pra fazer uma FAETEC um CEFET da vida, então eu voltei mais um ano. Nisso eu já estava me sentindo atrasada na minha cabeça. Então quando eu consegui passar pra FAETEC e aí eu me formei [pegou a certificação] e fiquei três anos sem fazer nada eu fiquei “cara, eu jurava que ia me formar com 18 anos e com 18 anos eu iria estar na faculdade”. Na minha cabeça eu falava “eu vou me formar com 18 anos, vou entrar na faculdade e vou terminar veterinária com não sei quantos”, então assim, eu não terminei na idade que eu queria e nem fiz o curso que eu queria. Na minha cabeça eu estava pensando que nenhum plano da minha vida funcionou [...]. Na minha cabeça eram idas e vindas, eu estava aqui, daqui a pouco estava em outro, em outro, e isso me deixou um pouco desorientada. Na faculdade foi a mesma coisa. Eu fui pra lá, me mudei pra Seropédica, tive uma mudança absurda depois eu voltei... foi meio bagunçado minha vida acadêmica.

Algo interessante em se notar na fala de Débora é sua frequente busca pela educação técnica, muito influenciada pela sua mãe. Em pesquisa sobre jovens de um pequeno distrito de Minas Gerais, Lebourg e Coutrim (2018) mostram que muito dos jovens que decidiam prestar concurso para escola técnica próxima, o faziam por indicação dos pais, mas não se sentiam preparados para realizar tal escolha. Essa mesma constatação foi realizada por Madeira (2006), que apresenta como a educação técnica vira uma “esperança” para famílias mais pobres dos filhos se inserirem mais rápido no mercado de trabalho e de forma mais garantida. Como apresentado por Simões (2007), em referência específica ao CEFET-RJ, mas que se pode generalizar para educação técnica,

Ingressar no CEFET-RJ é uma grande meta para a família desses meninos e meninas, alunos de escolas públicas municipais durante o Ensino Fundamental. Orgulham-se de que seus filhos sejam alunos do CEFET e que estejam se preparando, ao longo do Ensino Médio, também profissionalmente. Antecipam para o curso técnico de nível médio o sentimento de orgulho identificados nos familiares dos graduandos do Ensino Superior [...] (p. 56).

Ela chegou a trabalhar com seu técnico (produção cultural) mas era uma área muito “fechada” e difícil de conseguir emprego; técnico que ela fez porque “a mãe queria” que ela fizesse um técnico.

Minha mãe queria que eu fizesse um técnico entendeu, ela não queria que eu fizesse regular... e assim, na escola de Copacabana eu estava fazendo um técnico, era técnico de turismo, e eu acho que eu me adaptaria até mais, e foi uma escola que eu me adaptei até com relação a amigos. Eu sempre fui uma pessoa difícil de fazer amizade e lá eu consegui. Só que pela distância a minha mãe teve problemas psicológicos então ela não confiava em mim, ela achava que eu estava fazendo alguma coisa errada na rua. A verdade é que ela surtou e falou: não quero você longe de casa e aí ela me colocou na esquina de casa numa escola horrível, que eu lidava com pessoal de favela não por pessoal de favela em si, mas bandido, mulher de bandido. Eu sempre fui... apesar de morar em bairro pobre, meus pais sempre se mataram muito pra fazer uma escola mais superior por assim dizer. Então eu sempre fui mais inteligente, eu gostava de ler, fazer as coisas, então eles me viam como se eu fosse a patricinha, só que eu morava logo ali. Eu era tão ferrada quanto eles, quase apanhei, foram situações assim que se eu tivesse me mantido na outra não teriam acontecido, porque mal ou bem é Copacabana né, eu tinha amigos, eu tinha um técnico, então estava tudo encaminhado, mas pela situação dela ela achou que era melhor eu ficar ali. aí eu fiz todo um processo seletivo de novo pra entrar na FAETEC.

Depois que Débora conseguiu o diploma, ela ficou três anos tentando entrar para o curso de veterinária, que a princípio era o curso que ela queria. Durante esse tempo, quando perguntada sobre o que ela fez nesse período ela respondeu “sofrendo”. Essa falta de realizações dos seus planejamentos pesou muito em sua vida. Além disso, ela não chegou a cursar veterinária por falta de pontuação, decidindo ir para um curso que ela achava que seria parecido (zootecnia), mas não se deu bem com o curso, fez o Enem novamente e começou a cursar pedagogia, que era seu curso atual no período da entrevista.

Passei pra zootecnia e acabei na mesma época fazendo o Enem que eu passei pra cá [Unirio], porque eu sabia que não era o que eu queria e ia acabar não dando certo. Foi a melhor coisa que eu fiz porque eu quase não fiz a inscrição pro Enem que eu passei pra cá, e assim, de oito matérias eu só passei em uma, então eu pensei “não tem condição”, já me sentia super atrasada, perdi 4 anos da minha vida.

A estudante relatou que refletir sobre o que ela passou na escola e ter uma irmã mais nova despertou a vontade de ser pedagoga. Ela coloca que quer orientar os alunos quando

estiverem passando por momentos difíceis como o dela, diferente do que ela vivenciou na escola enquanto aluna.

[...] atualmente a minha linha de pensamento é justamente essa: eu ir para as escolas não só como uma professora, mas uma pedagoga pra auxiliar justamente os alunos que passaram pelo que eu passei. Porque assim, eu tive barras pesadíssimas em casa e eu não tinha um respaldo na escola, eles simplesmente falaram: olha, você está faltando muito, você não está tendo nota. Nota eu até tinha, mas eu faltei demais, chegou um ponto que eu estava até quase sendo expulsa por falta, então [eles disseram] “o que que a gente vai fazer, vou te dar uma chance, vou abonar algumas faltas”. Mas não buscaram muito bem saber o que aconteceu. Eles até me mandaram pra uma psicóloga da FAETEC mas foi assim uma consulta, só pra saber mesmo o que estava acontecendo, acho que só pra ver se o meu motivo era plausível pra abonar as faltas e foi isso. Os problemas em casa continuaram, eu tive que tirar forças não sei de onde porque eu achei que nem o técnico eu iria conseguir terminar. Tinha muita matéria porque era do médio e do técnico, então só ter reprovado em física foi milagre porque realmente eu não tinha respaldo de psicológico, financeiro e até mesmo por conhecimento porque eu não gostava e não tinha facilidade com física. Um milagre ter ficado só nisso, mas o diploma no Enem me ajudou muito.

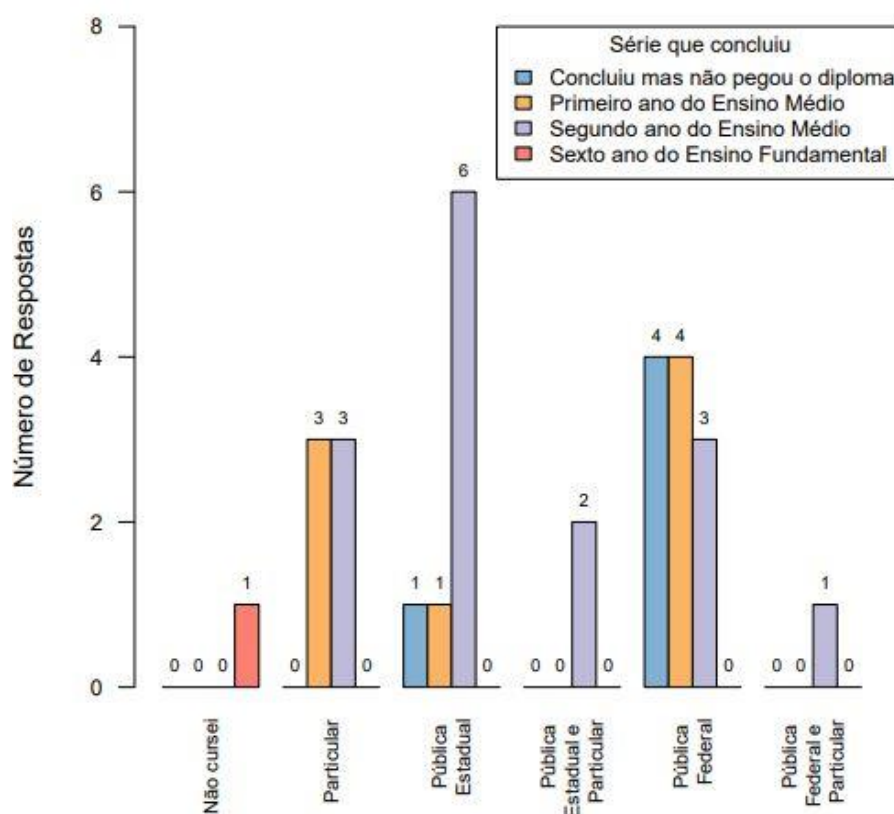
Sobre a escola dos jovens, a maior parte dos respondentes que chegaram a cursar o Ensino Médio eram oriundos de escolas Federais, sendo 11 jovens ao total. Uma das hipóteses a ser trabalhada é a questão da dificuldade e cobrança a serem encontradas nas escolas Federais, que no Brasil tendem a ter um ensino mais rígido do que os colégios estaduais de formação geral²². Além disso, pode-se pensar numa não identificação dos jovens com o curso técnico escolhido. A educação profissional acaba sendo escolhida, por incentivo dos pais ou vontade dos próprios alunos, pela promessa de facilitar a entrada no mercado de trabalho.

²² Em relação as escolas privadas, a qualidade/grau de dificuldade depende geralmente de cada escola individualmente. Estudos apresentam que escolas públicas em geral possuem desempenho e qualidade inferior às escolas privadas, porém, quando separadas as instituições públicas entre federais e estaduais, aquelas se mostram iguais ou melhores que escolas privadas (SAMPAIO; GUIMARÃES, 2009; RAMOS, 2017). Para Perosa e Dantas (2017), a escolha pela educação privada se torna uma forma de diferenciação de posições de classe, nesse sentido, a escola ser privada parece o suficiente, mesmo que não seja de grandes redes de escolas. Essa escolha é feita por pais que demonstram estar preocupados com a posição futura dos filhos, sendo o perfil familiar formado por pessoas não necessariamente possuem grande poder aquisitivo, mas conseguem pagar uma escola privada. São geralmente pais mais escolarizados, que tanto a mãe quanto o pai exercem função remunerada, e com menos filhos ou apenas um filho. Conta-se para essa opção pela escola privada o a ideia de que a escola pública é sempre inferior e “bagunçada”, tendo assim, nas escolas privadas, uma ideia de maior proteção dos filhos, que vai além da qualidade ou possível aprovação no vestibular.

A desigualdade econômica que caracteriza nosso país frustra a população, principalmente seus jovens, que precisam enfrentar a crise e inventar possibilidades de sucesso profissional: as chances de trabalho são escassas. Assim, a educação profissional entra como uma estratégia de enfrentamento da realidade onde vemos estatísticas indicativas de queda no número de postos de trabalho regidos pelas leis trabalhistas, com o aumento concomitante do número de trabalhos temporários, sem direito às conquistas historicamente realizadas pelos trabalhadores (SIMÕES, 2007, p. 20).

O gráfico abaixo apresenta a relação entre a última série cursada pelos respondentes e o tipo de escola que este frequentou. É interessante notar que existe um número significativo de alunos que responderam que concluíram, mas não pegaram o diploma e que a maioria é de colégio federal, apenas uma de colégio estadual.

Gráfico 16 – Relação entre série concluída x Tipo de escola de ensino médio que cursou



Fonte: Dados coletados pela autora (2021)

Os alunos das escolas federais que responderam que concluíram, porém não se certificaram são do Instituto Federal (IF-RJ), em que o curso médio é integrado ao técnico, que ao total são quatro anos. Indagando-se sobre essa questão, foi selecionado uma ex-aluna

do IFRJ a fim de se compreender melhor o porquê de não continuar em seguir com o técnico e optar pela certificação via Enem.

A entrevistada Alice cursa Engenharia Química na UFRJ e trabalha numa plataforma digital que tira dúvidas e gera conteúdo para auxiliar estudantes da área de exatas. Seu percurso na vida escolar pode talvez ser colocado como “óbvio”: tanto pai quanto a mãe possuem curso de nível superior na área da educação e seu irmão cursa medicina. Sua escola de ensino fundamental foi privada, no seu estado de origem, no Sul do país.

Ao ser indagada sobre sua escolha pela certificação via Enem ao invés de seguir mais um ano para conclusão do ensino médio/técnico, sendo ela jovem, a primeira resposta foi rápida: “*nem tão jovem assim*”. De acordo com ela,

[...] porque na verdade eu fiz o ensino médio com o técnico, então ao invés de ser três anos, são quatro, e eu ainda peguei uma greve. Então eu atrasei seis meses, aí eu fiz o Enem e passei, e pensei “cara não vou esperar, porque não sei se ano que vem eu vou passar de novo”, e na verdade é uma coisa que muita gente faz no IFRJ, porque tem estágio de um ano que acaba no meio do ano, e só porque eu não queria me atrasar mais, eu já me sentia meio atrasada por causa do técnico e por causa da greve que eu tinha pego.

Também se torna interessante refletir mais uma vez sobre a escolha pela educação técnica. Carlos Artexes Simões (2007) apresenta o porquê do ensino médio técnico se tornar tão importante para uma juventude imersa em incertezas no mercado de trabalho:

[...] o Ensino Técnico aparece como uma estratégia fundamental para os jovens de aproveitar o conhecimento adquirido na escola para potencializar seu projeto de vida, através da inserção no mundo do trabalho de forma mais favorável. Reconhecem a importância da teoria, mas priorizam a atividade prática, numa clara valorização de articulação do conhecimento como subjetivação e objetivação. Como estudantes, querem um conteúdo com significado, que possa não só entender como transformar a realidade (p. 77).

Apesar dessas aparentes dificuldades de se formar, ela conseguiu o diploma com 18 anos e ingressou na universidade aos 19, nada extremamente fora do padrão, já que, mesmo

que a idade “correta” de se terminar o ensino básico no Brasil seja de 17 anos, grande parte dos jovens no país com 19 anos ainda não concluíram o ensino básico²³.

Nesse caso, pode-se refletir o porquê de um sentimento de atraso ronda essa jovem. Ao ser questionada em relação a este sentimento, de uma certa forma ela volta atrás, mas continua com um discurso de preocupação em relação ao tempo de sua formação, porque já estava com 25 anos e os amigos já estavam formados (mesmo tendo ficado dois anos em intercâmbio fora do país), enquanto ela ainda não. Alice acrescenta que a graduação já estava deixando de “*saco cheio*”.

Não é atrasada, sinceramente eu não me sentia atrasada, hoje eu já estou de saco cheio e queria estar formada, mas eu não via por que esperar. Quando eu entrei na faculdade, ter o dinheiro do estágio era importante para mim, então se eu tivesse esperado e entrado na faculdade sem o dinheiro do estágio talvez seria mais difícil.

Parece que o desespero com o tempo e o desespero de “ficar pra trás” pesa na fala da jovem, e esses sentimentos fazem parte da condição juvenil atual. A condição juvenil tem deixado marcas na trajetória dos jovens brasileiros. Algumas dessas marcas são medos que perpassam seus cotidianos, como medo de ficar sem conexão, medo de morrer e o que se encaixa em uma das hipóteses norteadoras desta dissertação: o medo de sobrar. A rapidez da tecnologia e as mudanças no mercado de trabalho, com substituição de funções antes existentes, faz com que os jovens desse tempo tenham medo de “ficar pra trás”, de “não dar certo” dentro do sistema capitalista. Esse medo atinge a todos os estratos jovens, sendo um sentimento comum tanto aos das classes médias a altas quanto aos jovens mais pobres (NOVAES, 2006; 2009).

A partir desse e dos demais depoimentos, propõe-se uma reflexão sobre quais são as intenções dos jovens com o Ensino médio e qual seu significado, se este é apenas uma ponte para o ensino superior que pode ser ultrapassada sem ser exatamente completa. Sposito (2008) traz essa importante indagação (que também pode ser suscitada em outros exemplos encontrados nesse trabalho) sobre qual seria a identidade do ensino médio, último segmento da educação básica, já que por princípio, ele seria para preparação ao ensino superior, quando

²³ Disponível em <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-12/mais-de-1-milhao-de-jovens-nao-concluem-o-ensino-medio-ate-os-19-anos>.

as escolas eram frequentadas por um número muito inferior de jovens do que é hoje. Agora, esse mesmo segmento, quando olhado para o público, tende a não cumprir esse papel, deixando uma pergunta aparentemente sem resposta sobre sua finalidade.

Para os jovens aqui, o ensino médio em geral aparentou ser uma ponte para o ensino superior. Para maioria, ultrapassar essa ponte foi difícil, pois encontraram diversos problemas no caminho. Como visto com os exemplos, em conjunto com a escola em muito dos casos, diversos fatores externos implicaram na não conclusão de forma tradicional da escola média para esses jovens, que encontraram na certificação pelo Enem uma forma de ampliar seu campo de possibilidades (VELHO, 2003), em que além de conseguirem o diploma do ensino médio, também entraram na universidade. Fatores como indisciplina, excesso de reprovações, a própria estrutura escolar, problemas emocionais pesaram na decisão pela certificação via Enem. Outro fator que permeia a condição juvenil atual e esteve presente nas trajetórias desses jovens foi o trabalho. O capítulo a seguir apresenta a relação de juventude e trabalho Brasil e as análises feitas a partir dessa pesquisa.

CAPÍTULO 4 – TRAJETÓRIAS DE JOVENS CERTIFICADOS PELO ENEM: IMPLICÂNCIA DO TRABALHO NA INCONCLUSÃO DA ESCOLA REGULAR

Na pesquisa aqui realizada, a maioria dos jovens participantes trabalhavam ou já tinham trabalhado. Quase um terço dos respondentes haviam trabalhado antes de completar 18 anos e apenas três jovens nunca tinham trabalhado até o momento que responderam ao questionário. Esse envolvimento de jovens com o mundo do trabalho vem desde muito tempo fazendo parte do que é ser jovem no Brasil.

Este capítulo trata das relações de trabalho nas trajetórias dos jovens da pesquisa, principalmente na sua implicância na trajetória escolar. Antes, será apresentado um panorama sobre as pesquisas e dados em relação à juventude e trabalho.

4.1. Relações entre Juventude e trabalho no Brasil

A ampliação da condição de unicamente estudante para os jovens é nova no Brasil, já que nas décadas anteriores aos anos 2000 a maioria dos jovens estavam apenas trabalhando ou estudando e trabalhando. A oportunidade de estudar exclusivamente era dada a camadas altas e médias da sociedade (SPOSITO, 2003).

Mas essa condição ainda está longe de ser vivida por todos os jovens brasileiros. Mediante a realidade local, não se pode compreender em que condições a juventude está inserida olhando apenas para o âmbito educacional. Os estudos sobre juventude e os dados do país mostram que o trabalho também compõe, e com muita importância, as condições das juventudes brasileiras.

Quando se pensa trajetórias juvenis no Brasil, diferentemente de outras realidades mundiais, é importante pensar em relações de trabalho. Para a maioria dos jovens brasileiros, o trabalho tem sido um importante expediente tanto de continuidade dos estudos quanto transição para vida adulta. Por outro lado, a entrada e permanência no mercado de trabalho formal vem se tornando difícil para os jovens, até os jovens de maior poder aquisitivo e mais escolarizados e as dificuldades de obtenção de trabalho interfere no processo de autonomia dos jovens (GUIMARÃES, 2006; RIBEIRO; NEDER, 2009; FERREIRA, 2014; ANDRADE; MACEDO, 2018).

Nos últimos anos, jovens de 15 a 17 anos, principalmente mulheres, estão vivenciando unicamente essa etapa da juventude em dedicação à escola; mas quando se trata de jovens de 18 a 29 anos, essa dedicação aos estudos ainda se encontra distante. Nessa faixa etária, as entradas e saídas da escola para os jovens que ainda não concluíram o ensino se tornam mais intensas, assim também no ambiente de trabalho, o qual passa por intensas mudanças e incertezas que também cria uma entrada e saída dos jovens neste (PINHEIRO et. al., 2018).

A seleção que forma o Gráfico 17 foi feita a partir dos dados do documento “Diagnóstico da inserção dos jovens brasileiros no mercado de trabalho em um contexto de crise e maior flexibilização”²⁴ realizado em 2020 pelo IPEA²⁵ e a Organização Internacional do Trabalho (OIT) a partir de dados da Pnad Contínua.

²⁴

Disponível

em

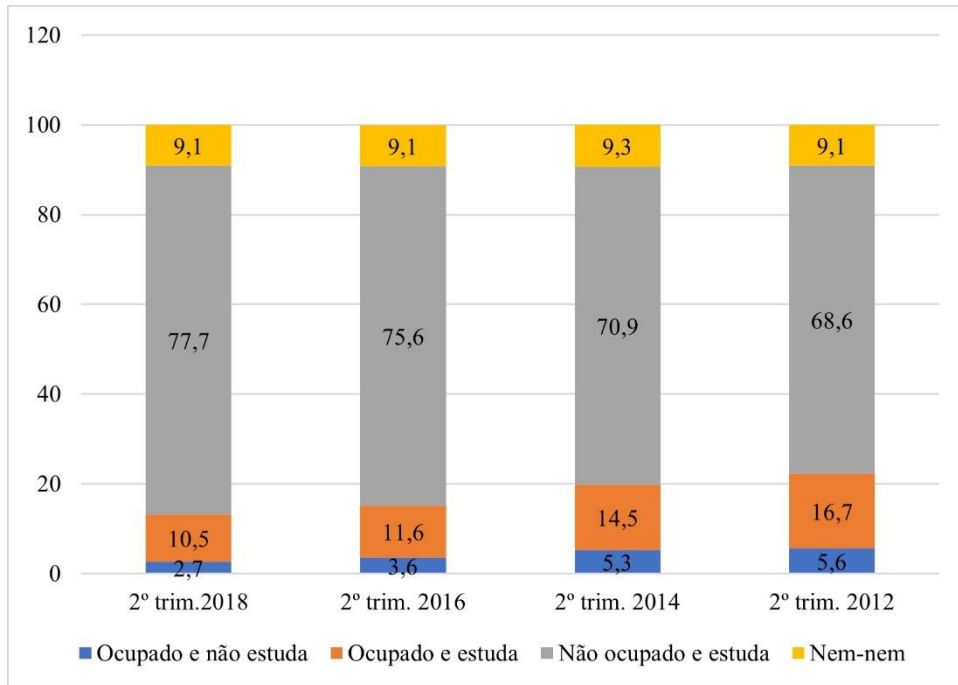
<

https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/200707_ri_diagnostico_de_insercao_de_jovens.pdf>

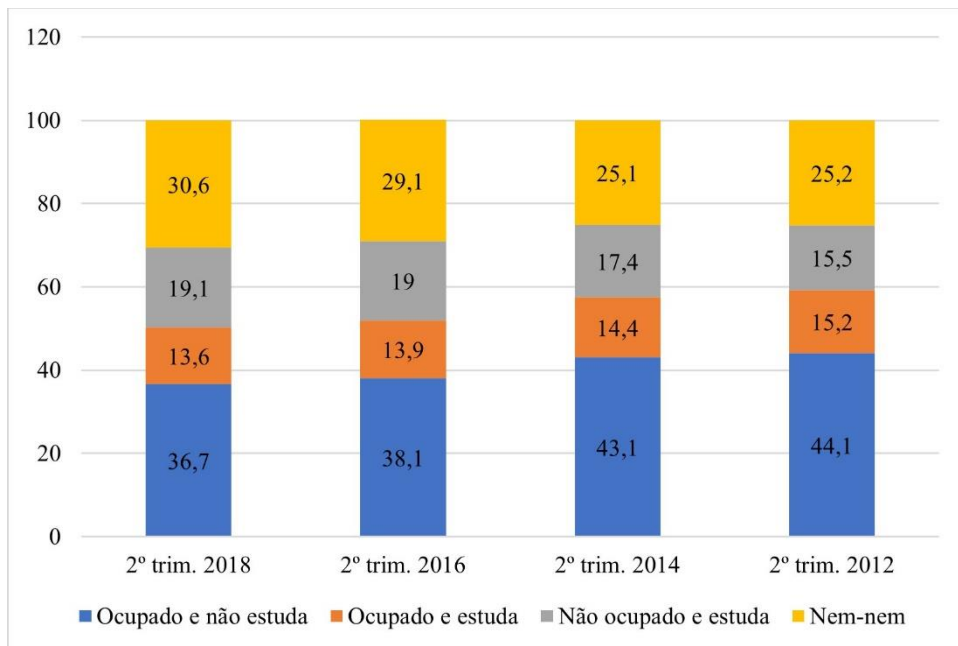
²⁵ Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.

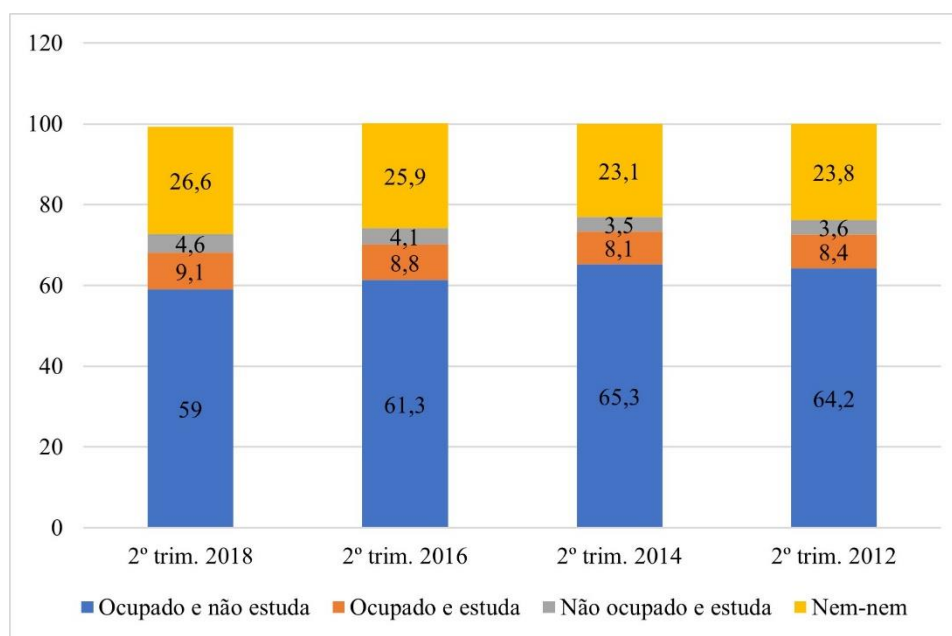
Gráfico 17 – Alocação dos jovens de acordo trabalho e estudo, em porcentagem

17A – Jovens de 15 a 17 anos



17B – Jovens de 18 a 24 anos





Fonte: elaboração própria a partir dos dados do Diagnóstico da inserção dos jovens brasileiros no mercado de trabalho em um contexto de crise e maior flexibilização. Realização: IPEA/Ministério da Economia (2019).

Com esses dados, pode-se perceber, como já apresentado, que quanto maior a idade dos jovens, mais eles deixam de ter os estudos como parte de sua dedicação. Em todos os trimestres analisados, a maior parte dos jovens de 15 a 17 anos estão se dedicando exclusivamente aos estudos. Quando analisado os jovens de 18 a 24 anos, a distribuição se torna mais equilibrada, mas a maioria já se encontra nos que estão ocupados e não estudam. Chegando nos jovens de 25 a 29 anos, o quadro inverte em relação ao primeiro: a maioria dos jovens estão se dedicando exclusivamente aos exercícios laborais. Chama atenção também a grande parte de jovens-adultos chamados nem-nem²⁶. Esses jovens geralmente são do sexo feminino, que deixam de estudar e não trabalham para cuidar de filhos ou de parentes.

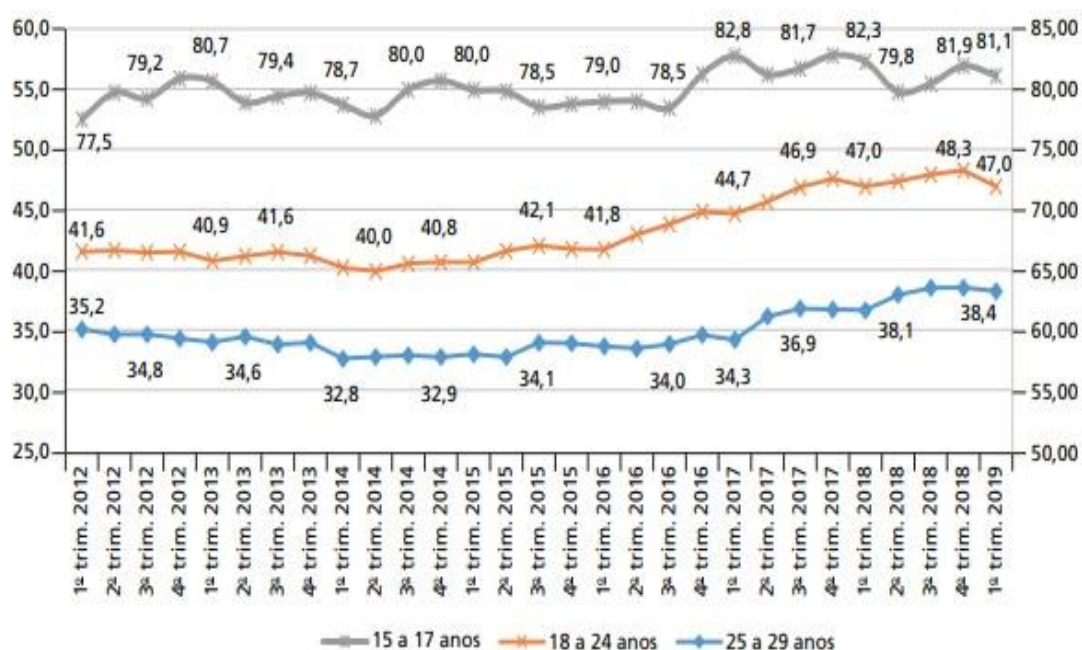
Como nota-se, apesar de uma parte da juventude ter acesso à chamada “moratória social” (MARGULIS; URRESTI, 1996), em que se é dado um tempo de formação para vida adulta (que se daria com a entrada no mundo do trabalho) parte desse segmento não tem esse direito à moratória em sua trajetória de vida, tendo o trabalho presente já no Ensino Médio, como explica Corrochano (2014):

²⁶ Nomenclatura utilizada para denominar pessoas que não estudam e não trabalham.

No Brasil, a relação dos jovens com o trabalho é marcada por muitas desigualdades, e o Ensino Médio parece ser um espaço significativo para evidenciar esse fenômeno. Para uns, o tempo no Ensino Médio é vivido como etapa de formação e preparação para o acesso à universidade, ficando o trabalho como um projeto para depois da conclusão do Ensino Superior. Porém, para a maior parte daqueles que tiveram acesso a esse nível de ensino nas duas últimas décadas, a realidade de trabalho, de bicos ou de um constante se virar para ganhar a vida combinam-se às suas vidas de estudantes (p. 206).

No gráfico abaixo, pode-se notar que, além do crescimento da informalidade no cotidiano juvenil ter crescido, a taxa de informalidade é maior principalmente na faixa de idade de 15 a 17 anos, ou seja, nos jovens-adolescentes, em que o emprego informal, os chamados “bicos” ou “freelas” se tornam um mecanismo de viver de uma melhor forma sua juventude (FERREIRA, 2007).

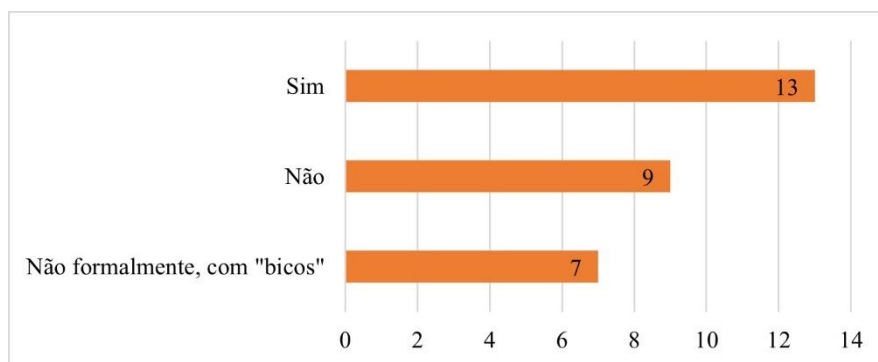
Gráfico 18 – Taxa de informalidade dos jovens por faixa etária, em porcentagem (2012-2019)



Fonte: IPEA. Diagnóstico da inserção dos jovens brasileiros no mercado de trabalho em um contexto de crise e maior flexibilização. Realização: IPEA/Ministério da Economia (2019).

Na pesquisa feita nesta dissertação, os jovens também apresentaram um grande nível de informalidade nas respostas. Ao serem perguntados sobre a situação laboral no momento da pesquisa, mais da metade ou estavam desempregados ou em situação de informalidade.

Gráfico 19 – Respostas para pergunta “atualmente você trabalha?”



Fonte: Dados coletados pela autora (2021)

Como já salientado, a condição juvenil atual é permeada por grandes incertezas, principalmente no mundo do trabalho, em que o diploma do Ensino Médio já não é garantia de conseguir um emprego formal. Nem mesmo a graduação tem sido garantia, com a população buscando cada vez mais especializações. Apesar disso, o aumento da escolarização continua sendo buscado como forma de “melhorar de vida”.

Em consequência da precariedade de oferta de trabalho fixo, da competitividade e do desemprego, o modelo de sucesso estabelecido pelos sistemas educacionais é colocado em xeque. Em lugar do trabalho fixo, os jovens encontram trabalhos provisórios, informais como estratégias de sobrevivência. Assim, a vida social se organiza num processo que acompanha um crescimento dos mecanismos de desestruturação institucional (SIMÕES, 2007, p. 21-22).

A permanência nos estudos por um longo período pelos jovens na atualidade pode ser entendida tanto como uma forma de potencialização para as competitividades do mercado de trabalho, visando tanto conseguir uma melhor colocação em um futuro emprego, quanto pode ser vista como forma de postergar a entrega no mercado de trabalho, deixando mais tardia possíveis frustrações que esse ambiente e possa trazer, ainda mais se for adentrando em um emprego considerado inferior em relação a formação do jovem. Esse fator também gera problema, pois o mercado pede experiência de jovens que ainda não tiveram seu primeiro emprego, dificultando mais ainda essa inserção (ROCHA, 2008). Na tabela abaixo, pode-se observar como os anos a mais de estudos interferem na remuneração dos jovens.

Tabela 6 – Rendimento médio real do trabalho principal dos jovens por nível de instrução (2013, 2015, 2017 e 2019)

ANO	FUNDAMENTAL INCOMPLETO	FUNDAMENTAL COMPLETO
1º trim. 2013 (R\$)	916,3	1.558,7
1º trim. 2015 (R\$)	958,9	1.579,2
1º trim. 2017 (R\$)	913,3	1.507,2
1º trim. 2019 (R\$)	878,6	1.451,8

Fonte: elaboração própria a partir dos dados do IPEA. Diagnóstico da inserção dos jovens brasileiros no mercado de trabalho em um contexto de crise e maior flexibilização. Realização: IPEA/Ministério da Economia (2019).

No questionário respondido pelos 29 jovens para esta dissertação, 17 responderam que o mais gostavam na universidade era a maior possibilidade de posteriormente conseguir um emprego com melhor remuneração, contra 13 jovens que responderam entre professores, fazer novos amigos/conhecer novas pessoas e possibilidade de conhecimento e novos diálogos.

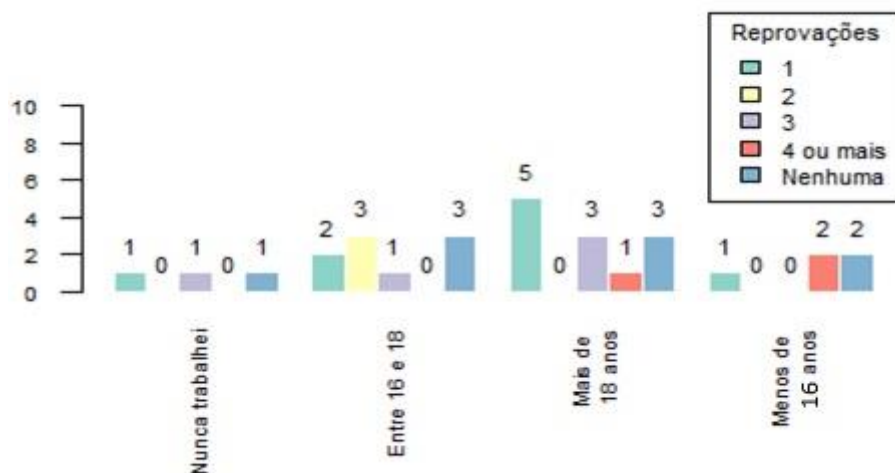
4.2. Implicância da instituição trabalho na trajetória dos jovens pesquisados

Na vida de alguns desses jovens, o trabalho esteve presente durante a primeira parte de sua juventude como um modo de viver essa fase de uma forma mais plena ou por necessidades familiares mais severas, como única pessoa a poder sustentar a família. Olhando para esses jovens, observa-se muitas vezes uma entrada e saída da escola por mais de uma vez e uma constante mudança e procura de trabalho. Quando se pensa em jovens de classes populares, essas trajetórias “zigzagueantes” são muito comuns.

Podemos dizer que, no Brasil, o princípio da incerteza domina o cotidiano dos jovens, que se deparam com verdadeiras encruzilhadas de vida, nas quais as transições tendem a ser zigzagueantes, sem rumo fixo ou predeterminado. Se essa é uma realidade comum à juventude, no caso dos jovens pobres os desafios são ainda maiores, uma vez que contam com menos recursos e margens de escolhas, imersos que estão em constrangimentos estruturais. Para a grande maioria desses jovens, a transição aparece como um labirinto, obrigando-os a uma busca constante de articular os princípios de realidade (que posso fazer?), do dever (que devo fazer?) e do querer (o que quero fazer?), colocando-os diante de encruzilhadas onde jogam a vida e o futuro (DAYRELL, 2007 apud PAIS, 2003).

Abaixo, encontram-se gráficos que expressam a relação do trabalho com diversos fatores da vida desses jovens, como tipo de escola, idade, reprovação e abandono escolar. Dois dos três alunos que reprovaram mais de três vezes começaram a trabalhar com menos de 16 anos, mas também, duas pessoas que nunca reprovaram começaram a trabalhar dessa mesma forma, precocemente. Em contrapartida, uma das pessoas que nunca trabalharam reprovou três vezes. Isso coloca a reflexão sobre em que medida o trabalho para alguns jovens se torna importante para viver plenamente sua condição juvenil, e não necessariamente irá contribuir para o afastamento ou aumento de retenções na escola.

Gráfico 20 – Relação entre Número de reprovações x Idade que começou a trabalhar



Fonte: Dados coletados pela autora (2021)

Depois de ter sido reprovado no segundo ano, o entrevistado Arthur desistiu de fazer mais uma vez o mesmo ano e começou a trabalhar. A escolha pelo trabalho foi justamente o desejo de ter uma renda individual que não era fornecida pelos pais.

Então, eu comecei a trabalhar porque meus pais são professores, meu pai e minha mãe. Meu pai é professor de educação física da rede municipal do Rio e minha mãe eu já falei [professora de português], e aí tipo, lá em casa nunca faltou nada, mas nunca sobrou nada também, né. Eu nunca tive coisa tipo mesada, dinheiro pra sair, essas coisas que o jovem quer. Aí assim que eu pude começar a trabalhar eu comecei a trabalhar. Trabalhei de um monte de coisas, comecei a trabalhar exatamente com 18 anos e nunca mais parei. Trabalhei como vendedor em comércio, em algumas lojas em São Gonçalo, Niterói e Rio de Janeiro, trabalhei como garçom, como office-boy, quando eu ingressei em história na Unirio eu já trabalhava como vendedor. Em 2014 eu passei em um concurso do estado pra bombeiro militar, e aí

graças a deus saí do comércio, e trabalhei como bombeiro durante três anos e meio, e aí eu fui chamado no concurso do CEFET, e aí já tem três anos que eu tô lá também.

No caso de Carla, apesar de ter começado a trabalhar depois de ter chegado ao terceiro ano do Ensino Médio, ela não conseguiu o diploma de conclusão porque ficou em dependência em uma disciplina do curso normalista. De acordo com a entrevistada, como ela começou a trabalhar no comércio, ela não teria horário para cursar a disciplina que faltava, então preferiu não concluir, pois sua família estava passando por problemas financeiros:

Minha mãe tinha se separado recentemente do pai do meu irmão, ele não pagava pensão, estava na justiça, minha mãe tinha pouca experiência com coisas de trabalho, então “bora trabalhar e colocar as coisas dentro de casa” [...]. Depois eu fiz os 4 [anos] certinho, e fiquei só nessa matéria. Aí eu comecei a trabalhar e não pude fazer essa matéria. Cheguei a ir lá conversar com a professora, ver como é que iria fazer, mas eu não consegui que me liberassem do trabalho uma vez por semana pra isso. Era de 7h a 12h só uma disciplina.

A jovem ficou trabalhando a maior parte do tempo em que ficou fora da sala de aula em comércio ou empregos informais. Um dos empregos ela perdeu por não ter concluído o ensino médio. Mais uma vez, a partir do depoimento de Carla, pode-se reforçar a ideia que pensar a juventude, ou as juventudes, brasileira(s) é também pensar na dimensão do trabalho. Quando se trata de jovens no Brasil, a questão de classe se torna um marcador fundamental para análise, já que os jovens mais pobres costumam viver a complementariedade “trabalho x estudo”, enquanto jovens de melhor poder aquisitivo possuem mais tempo de estudos e de dedicação exclusiva a estes (NOVAES, 2006).

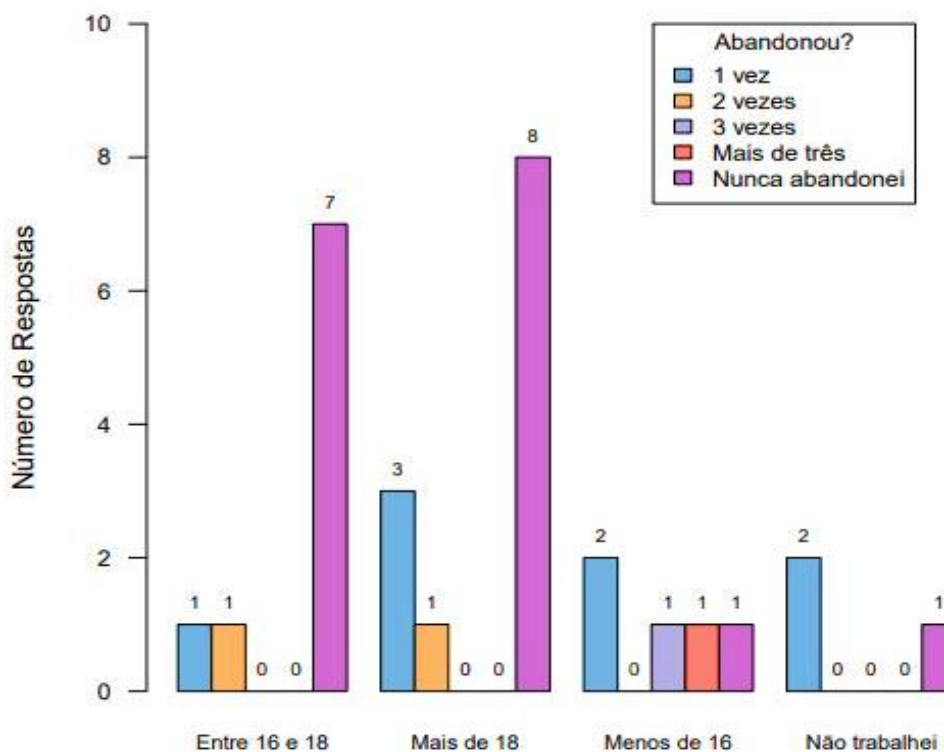
Depois de ter reprovado e adquirido seu diploma pelo Enem, Débora também ficou trabalhando enquanto não conseguia entrar na Universidade. Porém, esse período foi muito difícil para ela. De acordo com a jovem, ela ficava mal por estar fazendo algo que não queria, mas precisava fazer para conseguir pagar o pré-vestibular.

Eu trabalhei de extra natal, fui fazendo bicos aqui e ali, mas assim, no geral, isso me afundou, realmente eu fiquei à beira de depressão porque eu queria veterinária assim absurdamente, era sonho de infância. Então eu me sentia muito incapaz... a família inteira falando “olha, não sei quem tá até acabando a faculdade e você tá aqui”, então pesou muito. Aí eu fiz pré-vestibular social no meio tempo, depois eu acabei me apertando e com os bicos que eu fazia eu ajudei meu pai a pagar um pré-vestibular, até no colégio do meu fundamental mesmo, que aí foi quando eu consegui passar.

No momento da entrevista, a jovem relata que um dos auxílios proporcionados pela universidade ajudava com que ela se mantivesse em parte dentro da instituição. Apesar disso, mesmo com o auxílio, ela relata que precisa continuar com os bicos para se manter, então faz bordados para vender e marmitas para uma pessoa da família. Para ela, o “extra-natal” era o que melhor cabia antes de receber auxílio, mas com este não se pode trabalhar com vínculos empregatícios. De acordo com Corrochano (2013), relações como a de Débora com o trabalho fazem parte da “[...] realidade da grande maioria de jovens e adultos no mercado de trabalho brasileiro” que “sempre esteve muito mais próxima da instabilidade, das idas e vindas e de um constante ‘se virar’ para conseguir ‘ganhar a vida’” (p. 27).

Assim como a reprovação, o abandono escolar tem grande influência das entradas no mercado de trabalho. O gráfico abaixo relaciona o número de vezes que os entrevistados saíram da escola com a idade em que começaram no mercado de trabalho.

Gráfico 21 – Relação entre Número de abandono escolar x Idade de início no mercado de trabalho



Fonte: Dados coletados pela autora (2021)

É interessante observar que o número de jovens que já abandonaram a escola e nunca trabalharam foi o menor dentre as outras opções, sendo apenas dois dos 12 jovens que já abandonaram alguma vez a escola. Abaixo, segue uma tabela com a idade que os jovens entrevistados²⁷ individualmente começaram a trabalhar, juntamente com informações sobre suas trajetórias escolares.

Tabela 7 – Idade que os jovens entrevistados individualmente começaram a trabalhar e estado de reprovação ou abandono escolar

NOME	IDADE EM QUE COMEÇOU A TRABALHAR	REPROVOU?	ABANDONOU?
Alice	Entre 16 e 18	Não	Não
Arthur	Entre 16 e 18	Sim	Não
Ângelo	Menos de 16	Sim	Sim
Carla	Mais de 18	Sim	Não
Débora	Entre 16 e 18	Sim	Não
Elisabeth	Menos de 16	Sim	Sim

²⁷ Apesar de estarem trabalhando no momento da entrevista e de ter iniciado o labor antes dos 18 anos, as jovens Lara e Alice não apresentaram durante a entrevista grandes influências deste em seu percurso escolar. Lara ficou trabalhando um ano antes de entrar na universidade e Alice fez estágio para seu curso técnico.

Lara	Entre 16 e 18	Sim	Sim
------	---------------	-----	-----

Fonte: Dados coletados pela autora (2021)

Ângelo, apesar de ter seguido o ensino fundamental em colégio privado, começou a trabalhar aos 15 anos por obrigação do pai. Começou trabalhando com o próprio pai em sua pequena empresa. Segundo ele, o excesso de faltas que começou a ter na escola e o uso de drogas sem autorização dos pais, fez com que o pai desse a escolha de ou trabalhar ou ser transferido para uma escola pública.

Eu fumava maconha, faltava a aula pra ir pra praia, aí meu pai falou “ah é... agora então você vai trabalhar comigo. Já que você quer comprar maconha e não ir pra aula vai ter que ter seu dinheiro”. E na época eu estudava em colégio particular e ele pagava, aí ele falou que não ia mais pagar meu colégio e que eu teria que trabalhar pra pagar minha escola.

Esse exemplo mostra uma outra face que o trabalho pode ter na vida do jovem, principalmente dos jovens de poder aquisitivo um pouco maior. A atitude do pai de Ângelo reflete uma ideia de que o trabalho, na cultura brasileira, é um instrumento pedagógico, que ensina o indivíduo a ter responsabilidade, e que no caso específico pode se tornar uma forma de castigo (CORROCHANO et. al., 2008).

Depois de muitas tentativas de continuar estudando, Ângelo desistiu de se formar na escola e ficou sete anos sem estudar formalmente, inserido no mercado de trabalho, na maior parte do tempo informal. Porém, para ser efetivado num emprego, ele precisava do diploma de conclusão do Ensino Médio e não tinha, com isso não conseguiu a efetivação no trabalho.

Eu fiz um curso técnico antes disso tudo em 2015 de serralheiro e solda, um curso de seis meses, foi o início de tudo. Um projeto de uma senhora, não entendo muito bem direito, sei que ela tinha um espaço muito grande que a prefeitura cedeu pra ela e ela tem esse projeto [...]. E acabou o curso e me chamaram para ser monitor porque gostaram de mim, eu desenhava bem e conseguia explicar pra galera muito bem, mesmo não estudando direito eu tinha uma base melhor do que as pessoas de lá, não sabiam o que era letra de forma... Aí eu e mais um viramos monitores numa turma de 40, aí na hora de efetivar, que trouxeram meu contrato perguntaram sobre meu ensino médio, e eu não tinha, então eu não pude [ser contratado].

Essa decepção impulsionou Ângelo a tentar concluir sua formação escolar. O que essa questão de sua trajetória reforça é que o trabalho tanto pode ser um impeditivo para a colusão da educação básica, quanto pode impulsionar os jovens a retornarem para a escola em busca de uma melhor qualificação (OLIVEIRA, 2015).

A partir daí ele começou a fazer curso pré-vestibular, mas a princípio ele não tinha projeções de estar no ensino superior, e queria apenas conseguir finalizar sua formação, pois, nas palavras dele, “não que eu não tivesse interesse de entrar na faculdade, eu achava que não fosse capaz, era um sentimento muito estranho e eu vejo que isso é muito comum”.

Pertencendo a uma realidade mais complicada, Elisabeth começou a trabalhar bem cedo, com pequenos bicos. Ela conta que começou com trabalhos informais porque queria ganhar alguma quantia para ela:

[...] eu sempre trabalhei, desde 10 anos de idade. Quando eu era novinha eu sempre fazia umas coisinhas para ganhar dinheiro, fazia unha, tomava conta de criança, tem uma que é minha afilhada, praticamente criei ela, ela praticamente morava na minha casa. Aí depois trabalhei em padaria... na época não tinha jovem aprendiz, mas tinha uns projetos semelhantes perto de casa, aí trabalhei em padaria, loja de bijuterias, vendi jornal no trem, no sinal, tudo que tinha para ganhar um dinheirinho eu fazia. Trabalhei na Microlins vendendo curso na rua.

Assim que alcançou a maioridade, a entrevistada começou a trabalhar em empregos formais com carteira assinada. Trabalhou em lojas, restaurantes e estacionamentos. No momento da entrevista, ela não estava trabalhando pois tinha decidido se dedicar mais aos estudos da graduação e esperava por um estágio na sua área.

A jovem não deixa de lembrar do momento de sua vida em que ela não tinha ajuda do pai de sua primeira filha e por isso tinha que ter dois empregos diferentes, que a tomavam quase todo tempo, para conseguir o provimento de sua nova família.

Eu trabalhava em dois empregos, quando ela era bebezinha, deixava ela com a mãe de uma amiga minha e ia trabalhar na Microlins, que era no centro de Caxias, e aí quatro horas eu saía de lá, mas quatro horas eu tinha que estar na *lanhouse* porque eu trabalhava a noite, mas aí o menino que trabalhava lá dava uma segurada pra mim, pra dar tempo de eu chegar lá. Quando eu chegava lá a mãe dessa minha amiga trazia a minha filha no carrinho e ela ficava lá comigo. Ela ficava lá comigo até a

hora que fechava, quando tinha que fazer *viradão* ela ficava lá também, comigo no carrinho.

A posição de jovens na família precisa ser colocada a fim de compreender a relação dos jovens com a educação e com o trabalho. Quando os jovens estão na condição de filhos, eles conseguem se dedicar mais aos estudos e têm mais facilidade em postergar a entrada no mercado de trabalho. Quando os jovens precisam ajudar na renda familiar, são “pessoas de referência²⁸” e/ou estão na condição de chefes de família a relação muda, pendendo mais à dedicação ao mercado de trabalho para manter o novo núcleo familiar, tendo mais dificuldade de continuar os estudos (COSTANZI, 2009, p. 34).

Para muitos jovens, o trabalho é um dos motivos da desistência da escola. Esses trabalhos não são vistos como um passo para carreira futura quando se pensa em jovens-adolescentes: o trabalho para esses jovens está muito mais ligado à quantidade de coisas que eles podem usufruir pela remuneração que ganham, como smartphones e roupas de marca. A renda baixa, que diminui a capacidade de consumo, faz com que os jovens pobres busquem trabalhos remunerados mais cedo do que jovens de classes mais altas, fazendo com que optem por deixar a escola, que não estaria dando “nenhum retorno” naquele momento, não satisfazendo as necessidades materiais (MADEIRA, 2006; CARRANO, 2007).

Mas também pode ocorrer o contrário: a falta de vontade de estar no ambiente escolar pelos distintos fatores que podem ter confluência na trajetória educacional de um jovem pode ter mais influência na desistência de alguns jovens do que o trabalho em si. Assim, os jovens podem utilizar o mercado de trabalho, além da necessidade, como forma de “substituir” o tempo da escola (CARRANO et. al, 2015).

No caso dos jovens desta pesquisa, o trabalho apareceu tanto como uma necessidade pessoal, quanto como uma necessidade familiar, em que em alguns casos o trabalho foi motivo para não voltar à escola, e em outros casos não estar na escola era motivo de ter que estar trabalhando. Além disso, dois casos mostraram que a certificação do ensino médio, apesar de não garantir emprego, pode fazer com que oportunidades sejam perdidas. A falta do

²⁸ Termo utilizado no Relatório “Trabalho descente e Juventude no Brasil” (COSTANZI, 2009) para jovens que são os maiores contribuintes da renda dentro da família.

certificado de conclusão deixa as oportunidades de trabalho mais precárias, desigualdade social que tem incidido diretamente na juventude (FERREIRA, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de uma onda de avaliações externas/larga escala, são criados no Brasil importantes exames, dentre eles o Encceja e o Enem. A princípio com funções e objetivos diferentes, os exames se cruzam no ano de 2009, possibilitando que indivíduos com o ensino

médio inconcluso solicitassem a certificação durante a inscrição no Exame Nacional do Ensino Médio, podendo também utilizar este com vestibular.

Pensando nos jovens da pesquisa, fez-se necessário uma reflexão sobre o ensino médio, já que, com exceção de uma jovem, os demais entrevistados interromperam seu percurso escolar nesse segmento. A expansão da escolarização dada a partir dos anos 1990 e reorganizada a partir dos anos 2000 produz grandes efeitos nos atuais processos de conclusão da educação básica. Essa escolarização, principalmente da geração de jovens da década de 2000 em diante, vem se dando de uma forma não linear, o que implica diretamente em quando e como se dará a finalização da educação básica desses indivíduos (FERREIRA, 2019).

Assim, a maioria dos jovens dessa pesquisa vivenciaram essas “trajetórias truncadas”, principalmente devido a reprovações. O olhar do ponto de vista da juventude também coloca como uma das características da atual condição juvenil as trajetórias não retilíneas. Mesmo no caso da pesquisa posta, com jovens diferenciados, eles se “encontram” nesse mesmo ponto. A noção de trajetória mostra uma negociação dos jovens com o campo de possibilidades colocado num determinado período, que, nesse caso, contou com a possibilidade de fazer o Enem para obter a certificação e para vestibular; ampliando esse campo de formas diferentes, para jovens diferentes, vivendo na mesma condição juvenil.

Ao contrário do público tradicional da Educação de Jovens e Adultos, formado majoritariamente por pessoas de classes populares, trabalhadores e pessoas pretas e pardas, as pessoas que se certificaram pelo Enem eram extremamente diversas. Porém, o que se via era uma maioria de jovens, principalmente de 18 e 19 anos (SERRÃO, 2014). A pesquisa aqui realizada obteve resultados semelhantes: um grande público jovem-jovem, com variedade de condições sociais²⁹. Assim como encontrado por Serrão (2014), viu-se com as entrevistas e a partir do questionário que os jovens que se disponibilizaram para pesquisa se utilizaram da certificação pelo Enem como uma estratégia de correção de fluxo, tendo a maioria pensado em entrar na universidade também.

Apesar de uma quantidade expressiva de jovens nunca terem reprovado ou abandonado a escola, em relação à idade, todos precisavam ter um “atraso” para adquirir o diploma, sendo necessário ter no mínimo 18 anos no ano de realização do Enem. O que se pode indicar sobre esses jovens é que, sendo todos do IFRJ, não querer esperar para finalizar

²⁹ Todas as perguntas e respostas com gráficos se encontram no Anexo A.

o técnico e entrar imediatamente na universidade (a questão do tempo “gasto” se torna muito importante) ou a não identificação com o curso técnico foram motivos por decidir pela certificação via Enem.

Diversos fatores corroboraram para os jovens enxergarem no “pegar o diploma pelo Enem” uma forma concluir o ensino médio, ampliando o campo de possibilidades dos seus projetos de vida a partir da formação escolar. Problemas para além dos escolares (reprovações e abandono) ou causadores deles influenciaram para que os jovens tivessem suas trajetórias truncadas: depressão, problemas familiares, insatisfação com o sistema escolar, formação de novos núcleos familiares e mundo do trabalho.

O trabalho mostrou ter grande influência na maioria das trajetórias aqui pesquisadas, tanto influenciando na saída da escola quanto na reflexão sobre a importância da certificação para um emprego melhor e no desejo pela entrada em um curso superior, já que a maioria dos jovens viam na universidade uma forma de melhorar as possibilidades de entrada no mercado de trabalho. Além disso, para os jovens que tinham filhos, o trabalho possuía outros significados. A relação com o labor de quem possui filhos não é a mesma dos jovens que não tem, pois pressupõe-se que o indivíduo progenitor(a) tenha agora sua própria família. Esse fator “pode repercutir numa dedicação mais voraz ao trabalho e em poucas condições de tempo e capital para dar prosseguimento aos estudos” (CORROCHANO et. al., 2008, p. 20).

É interessante notar que, apesar das diversas idas e vindas com abandonos e muitas reprovações da maior parte dos jovens respondentes, ainda sim eles entendiam a certificação do ensino médio importante para seus projetos de futuro. Grande parte deles também tinha um *ethos* construído de continuidade dos estudos e não de abandono total, diferente dos jovens mais pobres e mais vulneráveis da população. O achado apresentado foi que alguns desses jovens não pretendiam ou não esperam fazer da certificação pelo Enem uma porta de entrada para universidade pública.

Não se pretendeu afirmar que a escolarização do ensino médio, ou mesmo da educação básica, possa ser substituída por um exame, seja o Enem ou o Encceja. Nos próprios depoimentos, foi levantado que a falta do processo comum de escolarização influenciou negativamente quando iniciado o curso universitário. Mas entende-se que essas certificações podem contribuir para jovens que não conseguiram concluir sua escolaridade básica e não tiveram identificação com a EJA, ou mesmo por motivos de trabalho, não conseguiram continuar na escola.

Como já citado, desde 2017 não se pode mais solicitar a certificação pelo Enem. A crítica sobre a problemática de um exame que serve para vestibular se tornar certificador de pessoas que não conseguiram concluir a escola é válida, mas fica o questionamento para trabalhos futuros se somente o Enceja poderá despertar em jovens o pensamento de poder entrar na universidade, principalmente a pública.

BIBLIOGRAFIA

Referências Bibliográficas

AMARAL, NELSON CARDOSO. Com a PEC 241/55 (EC 95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)? **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, e227145, 2017. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782017000400200&lng=en&nrm=iso>. access on 27 Jan. 2021.

ANDRADE, Cibele Yahn. Acesso ao ensino superior no Brasil: equidade e desigualdade social. **Revista Ensino Superior Unicamp**. São Paulo, v. 6, p. 18-27, jun. 2012.

BRASIL, Secretaria Nacional de Juventude. **Agenda Juventude Brasil: Pesquisa nacional sobre perfil e opinião dos jovens brasileiros** 2013. Disponível em <<https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/handle/192/91>>.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional da Educação – 2020**. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <<https://anped.org.br/news/relatorio-do-3o-ciclo-de-monitoramento-das-metas-do-plano-nacional-de-educacao-inep>>.

BRENNER, Ana Karina; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Os sentidos da presença dos jovens no Ensino Médio: representações da escola em três filmes de estudantes. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1223-1240, Dez. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302014000401223&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 30 Dec. 2020

BONAMINO, Alícia; SOUZA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina. **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1998. p. 183-191.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. A Consolidação da Política de Avaliação da Educação Básica no Brasil. **Meta: Avaliação** | Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p.271-296, set./ dez. 2009.

CASTRO, Jorge Abrahão De. Evolução e desigualdade na educação brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 673-697, out. 2009.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da segunda chance**. Fórum EJA. 2007.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues; MARINHO, Andreia Cidade; OLIVEIRA, Viviane Netto Medeiros de. Trajetórias truncadas, trabalho e futuro: jovens fora de série na escola pública de ensino médio. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. spe, p. 1439-1454, Dez. 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022015001001439&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 08 Set. 2020.

CARVALHO, Carolina Coimbra De. **Juvenilização na EJA: significados e implicações do processo de escolarização de jovens.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Maranhão. São Luís, p. 171. 2017.

CATELLI JR., R. O Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos - Enceja: seus impactos nas políticas de EJA e nas trajetórias educacionais de jovens e adultos. **Ação Educativa - Relatório final INEP**, 2014.

CATELLI JR., R. **Políticas de certificação por meio de exames nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e certificação: um estudo comparado entre Brasil, Chile e México.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 330. 2016.

COELHO, M. I. (abril/jun de 2008). Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: Avaliação de políticas públicas no Brasil.**, pp. 229-258. de de Educação – USP. São Paulo, 2016.

CORROCHANO, Maria Carla. Qual o lugar do trabalho no Ensino Médio? In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. (Org.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo.** 1ed. , v. 1, p. 120-137. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

CORROCHANO, Maria Carla; FERREIRA, Maria Inês Caetano; SOUZA, Raquel. **Jovens e trabalho no Brasil: desigualdades e desafios para as políticas públicas.** Ação Educativa, Instituto IBI, São Paulo, 2008. 88 p.

COSTA, Gilvan Luiz Machado. O ensino médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 185-210, Abril de 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812013000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em Jan. 2021.

COSTA, Gilvan Luiz Machado. O ensino médio no Brasil: universalização do acesso e condições de trabalho. **Eccos Revista Científica (ONLINE)**, v. 1, p. 237-253, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/7795/0>>.

COSTA, G. Cresce total de negros em universidades, mas acesso é desigual. **Agência Brasil**, Brasília, 20 de nov. 2020.

COSTANZI, Rogério Nagamine. **Relatório Trabalho decente e juventude no Brasil.** Brasília, Organização Internacional do Trabalho, 2009. 220 p.

CRISTOFOLINI, C. Refletindo sobre a Provinha Brasil a partir das dimensões sociocultural, linguística e cognitiva da leitura. **Alfa**, v.56, n.1, p.217-247, 2012.

CZERNISZ, E. C. S. Plano Nacional de Educação: os desafios para o Ensino Médio. **Retratos da Escola**, v. 8, p. 519-531, 2014.

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

DAYRELL, Juarez Tarcísio; MELO, Luciana Cezário Milagres de; SOUZA, Gilmaria Silva. Escola e juventude: uma relação possível? **Paidéia r. do cur. de ped. da Fac. de Ci. Hum., Soc. e da Saú.**, Univ. Fumec Belo Horizonte Ano 9 n.12 p. 161-186 jan./jun. 2012.

DUBAR, Claude. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 19, n. 62, p. 13-30, abr. 1998. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 18 nov. 2020.

FERREIRA, Maria Inês Caetano. Juventude e mundo do trabalho: diversidade de percursos. **Boletim Ação Educativa**. 05 jan. 2007.

FERREIRA, Mônica Dias Peregrino; CARRANO, Paulo César Rodrigues. Entrevista - Trajetórias desiguais: um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres. **Revista teias** – UERJ, v. 12, p. 239-246, 2011.

FERREIRA, Mônica Dias Peregrino. Efeitos das Políticas de Correção de Fluxo sobre as gerações escolares que frequentam o Ensino Médio na modalidade de Jovens e Adultos no Rio de Janeiro. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 16, p. 372-403, 2019.

FERREIRA, Mônica Dias Peregrino. Juventude, escola e trabalho: uma aproximação é necessária. **Boletim CEDES**, v. 35, p. 1-7, 2014.

FERREIRA, Mônica Dias Peregrino. Efeitos das Políticas de Correção de Fluxo sobre as gerações escolares que frequentam o Ensino Médio na modalidade de Jovens e Adultos no Rio de Janeiro. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 16, p. 372-403, 2019.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018.

FREITAS, Maria Virgínia. Jovens e escola: aproximações e distanciamentos. In. **Agenda Juventude Brasil. Leituras sobre uma Década de Mudanças**. Org. PINHEIRO, D.; NOVAES, R.; VENTURI, G.; RIBEIRO, E. Ed. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2016. v. 1. 163p.

FREITAS, Luiz Carlos de. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Cadernos Cedes**, 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

GATTO, Carmen Isabel. **O processo de definição das diretrizes operacionais para a Educação de Jovens e Adultos: participação democrática das agências do campo recontextualizador oficial**. 265 p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre. 2008.

GERMAIN, Francine; MARCOTTE, Diane. Sintomas de depressão e ansiedade na transição do ensino secundário ao ensino médio: evolução e fatores influentes. **Adolesc. Saude**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 19-28, jan/mar 2016.

GIL, Carmem Zeli Vargas; SEFFNER, Fernando. Dois Monólogos Não Fazem um Diálogo: jovens e ensino médio. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 175-192, Mar. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362016000100175&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 30 Nov. 2020.

GOMES, C. A.; CARNIELLI, B. L.; ASSUNÇÃO, I. R. A expansão do ensino médio e a educação de jovens e adultos: alternativa negligenciada de democratização? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 85, n.209/211, p. 29-44, 2004.

GUIMARÃES, Nadya Araujo. Trajetórias inseguras, autonomização incerta: os jovens e o trabalho em mercados sob intensas transições ocupacionais. In: CAMARANO, A. A. (Org.). **Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?** Rio de Janeiro: IPEA, 2006. p. 171-198.

HORTA NETO, J. L. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. **Revista Iberoamericana de Educación (Online)**, v. 42, p. 1-14, 2007.

IBGE. Educação – 2019 (Informativo). **Biblioteca do IBGE**. 2020. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf>.

ISLEB, Vivian. **O Programa Ensino Médio Inovador e sua relação com os dados de fluxo escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação). 171 p. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2014.

KLAVA, Maria Elizabete de Oliveira Pinheiro. **O perfil dos alunos da EJA: a juvenilização em pauta**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Universidade de Brasília – Faculdade de Educação. Brasília, 2015.

KRAWCZYK, Nora Rut. A Escola Média: um espaço sem consenso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.120, p.169-202, nov. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n120/a10n120.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2020.

KRAWCZYK, Nora Rut. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.41, n.144, p.752-759, set./dez. 2011. Disponível em: <http://www.educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-15742011000300006>. Acesso em: 30 nov. 2020.

KRAWCZYK, Nora Rut. Introdução – Conhecimento Crítico e política educacional: um diálogo difícil, mas necessário. In. KRAWCZYK, N. (org.) **Sociologia do ensino médio: crítica ao economicismo na política educacional**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014. v. 1. 150p.

KUENZER, Acacia Zeneida. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida?. **Educ. Soc.**, Campina, v. 31, n. 112, p. 851-873, Set. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000300011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 14 Jan. 2021.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos Meios Populares: as razões do improvável**. São Paulo: Edições Ática, 1997. 368 p.

LARANJEIRA, Denise Helena Pereira; IRIART, Mirela Figueiredo Santos; RODRIGUES, Milena Santos. Problematizando as Transições Juvenis na Saída do Ensino Médio. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 117-133, Mar. 2016. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362016000100117&lng=en&nrm=iso. Acessado em 30 de Nov. 2020.

LEBOURG, Elodia Honse; COUTRIM, Rosa Maria da Exaltação. **Eu Não Queria Estar Aqui: juventude, ensino médio e deslocamento**. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 609-627, Jun. 2018. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362018000200609&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 30 Nov. 2020.

MACENO, N. G.; PEREIRA, Jaqueline R.; MALDANER, O. A.; GUIMARÃES, O. M. A Matriz de Referência do ENEM 2009 e o Desafio de Recriar o Currículo de Química na Educação Básica. **Química Nova na Escola** (Impresso), v. 33, p. 153-159, 2011.

MADEIRA, Felícia Reicher. Educação e desigualdade no tempo de juventude. In: CAMARANO, A. A. (Org.). **Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?** Rio de Janeiro: IPEA, 2006. p. 139-170.

MARTINS, Melina Klitzke. **Há tendência de democratização no acesso a cursos de prestígio da UFRJ? Análise com base no perfil dos ingressantes – 2013 a 2016**. Rio de Janeiro, 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

MELO, S. D. G.; DUARTE, A. Políticas para o Ensino Médio no Brasil: perspectivas para a universalização. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 231-251, maio-ago. 2011. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n84/a05v31n84.pdf>>.

MESQUITA, S. S. A; LÉLIS, I. A. O. M. Cenários do Ensino Médio no Brasil. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.23, n. 89, p. 821-842, out./dez. 2015.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins et al. Promessas e limites: o SiSU e sua implementação na universidade federal de minas gerais. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 33, e161036, 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982017000100116&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 25 Mar. 2021.

NOVAES, R. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidade, desafios e perspectivas. In: VANNUCHI, P.; NOVAES, R. (orgs.). **Juventude e Sociedade - Trabalho, Educação, Cultura e Participação**. São Paulo: Fundação Perseu Ramos, 2004.

NOVAES, R. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In: ALMEIDA, M. I. M.; EUGENIO, F. (orgs.) **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar: 2006.

NOVAES, R. RIBEIRO, E.; SOUZA, P. L. Juventude e Sociedade: jogos de espelhos. Sentimentos, percepções e demandas por direitos e políticas públicas. **Revista Sociologia Especial Ciência e Vida**, outubro, 2007.

NOVAES, R. Notas sobre a invenção social de um singular sujeito de direitos. Juventude, juventudes. **Revista de Ciências Sociais**, n. 25, Dezembro, 2009.

NOVAES, R. “Live PRAE: Políticas Públicas no Campo da Educação Superior 2”. Canal da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis- UNIRIO no Youtube [2020]. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2nvDxAm3CSA>>. Acesso em 21/06/2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. O ensino médio diante da obrigatoriedade ampliada: que lições podemos tirar de experiências observadas? **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 91, n. 228, p. 269-290, maio/ago. 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional Brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, Jun. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 23 Jan. 2021.

OLIVEIRA, Ana Paula M. **Avaliação nacional Prova Brasil como instrumento de regulação do Estado**. In: A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2011. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9334/1/2011_AnaPauladeMatosOliveira.pdf . Acesso em 07/07/2020.

OLIVEIRA, Ramon de. O ensino médio e a inserção juvenil no mercado de trabalho. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 79-98, Abr. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462018000100079&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 02 Dez. 2020.

PERONI, V. M. Avaliação institucional em tempos de redefinição do papel do Estado. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, 25, 285-300. maio/agosto de 2009.

PINHEIRO, D.; PEREGRINO, M.; SOUZA, L. C. . Engajamento, educação e trabalho. **Revista Uruguaya de Ciências Sociales**, v. 31, p. 127-150, 2018.

PRESOTTI, K. **Representações do Exame Nacional do Ensino Médio na revista Veja, 1998-2011**. 2012. 187 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

RAMOS, M. N. Ensino Médio na Rede Federal e nas Redes Estaduais: por que os estudantes alcançam resultados diferentes nas avaliações em larga escala. **Revista HOLUS**, Ano 34, Vol. 02, 2017.

REZENDE AGUIAR, Fernando Henrique; GANDOLFO CONCEIÇÃO, Maria Inês. Expectativas de futuro e escolha vocacional em estudantes na transição para o ensino médio. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, vol. 10, nº 2, p. 105-115. Associação Brasileira de Orientação Profissional. São Paulo, 2009.

RIBEIRO, Rosana; NEDER, Henrique D.. Juventude(s): desocupação, pobreza e escolaridade. **Nova econ.**, Belo Horizonte , v. 19, n. 3, p. 475-506, Dez. 2009. Disponível

em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-63512009000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 14 Dez. 2020.

RIBEIRO, Eliane; MACEDO, Severine. Notas sobre Políticas Públicas de Juventude no Brasil: conquistas e desafios. **Revista de Ciências Sociais**. Montevideo, v. 31, p. 107-127, 2018.

RIBEIRO, Jorge Luiz Lordêlo de Sales; MORAIS, Vitor Guimarães. A possível relação entre o SiSU e a evasão nos primeiros semestres dos cursos universitários. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 25, e250040, 2020. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782020000100231&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 25 Mar. 2021

ROCHA, S. A inserção dos jovens no mercado de trabalho. **Revista de Ciências Sociais do Centro de Estudos e Pesquisa em Humanidades**, UFBA, Salvador, v. 21, n. 54, p. 533-550, Set./Dez. 2008.

SAMPAIO, Breno; GUIMARAES, Juliana. Diferenças de eficiência entre ensino público e privado no Brasil. **Econ. Apl.**, Ribeirão Preto, v. 13, n. 1, p. 45-68, Mar. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-80502009000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 22 Mar. 2021.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. Exame Nacional do Ensino Médio: entre a regulação da qualidade do Ensino Médio e o vestibular. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 40, p. 195-205, abr./jun. 2011.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 04 jan. 2021.

SAVIANI, Demerval. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Póiesis Pedagógica**, v. 8, n. 2, p. 4-17 ago/dez. 2010.

SENKEVICKS, A. S.; CARVALHO, M. P. Novas e velhas barreiras à escolarização da juventude. *Estudos avançados*. vol.34 nº. 99, São Paulo maio/ago. 2020.

SERRAO, L. F. S. **Exames para certificação de conclusão de escolaridade**: os casos do Enceja e do Enem. 2014. 201 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SILVA, F. C. T. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar**, Curitiba, Editora UFPR, n. 28, p. 201-216, 2006.

SILVA, Monica Ribeiro da. Ampliação da obrigatoriedade escolar no Brasil: o que aconteceu com o Ensino Médio?. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 107, p. 274-291, Junho 2020. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362020000200274&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 18 Dez. 2020.

SIMÕES, Carlos Artexes. **Juventude e Educação Técnica: A experiência na formação de jovens trabalhadores da Escola Estadual Prof. Horacio Macedo/CEFET-RJ**. 2007. 148 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade De Educação. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2007.

SIMÕES, Carlos Artexes. Políticas públicas do ensino médio Iniciativas governamentais e o Ensino Médio Inovador. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 111-125, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/>> .

SOUZA e SILVA, Jailson de. Sucesso/fracasso escolar: uma revisão de pressupostos. **Teias** (Rio de Janeiro), Rio de Janeiro - UERJ, v. 3, p. 7-18, 2001.

SPOSITO, Marília Pontes. Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. Trabalho apresentado na **XXII Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu, setembro de 1999.

SPOSITO, Marília Pontes. **Os jovens no Brasil, desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas**. (Vol. 1. 38p). São Paulo.: Ação Educativa. 2003.

SPOSITO, Marília Pontes; GALVÃO, Isabel. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 345-380, jul./dez. 2004.

SPOSITO, Marília Pontes. Juventude e Educação: interações entre educação escolar e a educação não-formal. **Educação e Realidade**, v. 33, p. 83-97, 2008.

SPOSITO, Marília Pontes. Transversalidades no estudo sobre jovens no Brasil: educação, ação coletiva e cultura. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n. especial, p. 095-106, 2010.

SPOSITO, Marília Pontes; SOUZA, Raquel. Desafios da reflexão sociológica para a análise do ensino médio no Brasil. In: KRAWCZYK, Nora (Org.). **Sociologia do ensino médio: crítica ao economicismo na política educacional**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 33-62.

TRAVITZKI, Rodrigo. **ENEM: limites e possibilidades do Exame Nacional do Ensino Médio enquanto indicador de qualidade escolar**. 2013. 322 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-28062013-162014/>> . Acesso em: 10 de março de 2020.

VELHO, G. Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro: **Jorge Zahar Ed.**, 3ª ed., 2003.

VIEIRA, M. C. **Possíveis impactos das políticas de avaliação na Educação de Jovens e Adultos: o ENCCEJA (2002) em questão**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 43, p. 95-110. Jun. 2006.

WINCKLER, C. R.; SANTAGADA, S. . A Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Brasil e no Rio Grande do Sul. In: **XXVIII Congresso Internacional da Associação Latino-Americana de Sociologia**, 2011, Recife. Educação e desigualdade social, 2011.

ZAGO, Nadir. Fracasso e sucesso escolar no contexto das relações família e escola: questionamentos e tendências em sociologia da educação. **Sociologia da Educação, Revista Luso-Brasileira**. Ano 2, n.3, março de 2011.

ZIBAS, Dagmar. A função social do ensino médio na América Latina: é sempre possível o consenso? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.85, p. 26-32. Maio 1993.

Referências Legislativas

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei nº 5.692, De 11 De Agosto De 1971**. Revogada pela Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 11 ago. 1971.

_____. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. **Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 dez. 1996. Acesso em: 26 dez. 2020.

BRASIL, Casa Civil. **Decreto Nº 5.154 De 23 De Julho De 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 de jul. 2004.

_____. **Lei nº 11.096 – 13 jan. 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos – Prouni, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, altera a Lei nº 10.981, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 14 jan. 2005. Disponível em: www.in.gov.br. Acesso em: 14 jun. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria Normativa Nº- 10 931, de 21 de março de 2005**. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, que será composto 3por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC. Diário oficial da União, 21 març. 2005. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/Portaria931_Novo_Saeb.pdf. Acesso em: 07 julh. 2020.

BRASIL. **Lei Nº 11.494, De 20 De Junho De 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a

Lei n^o 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n^{os} 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 de junho de 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria Normativa Nº- 10, de 24 de abril de 2007.** Fica instituída a Avaliação de Alfabetização "Provinha Brasil", a ser estruturada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais "Anísio Teixeira" - INEP, de acordo com as disposições estabelecidas nesta Portaria. República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 de abril de 2007.

_____. MEC/SAE. **Reestruturação e Expansão do Ensino Médio do Brasil.** (GT Interministerial Instituído Pela Portaria Nº. 1189 de 05 de dezembro de 2007 e a Portaria Nº. 386 de 25 de Março de 2008). Brasília, 2008. Disponível em <
http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2009/gt_interministerialresumo2.pdf> .

BRASIL. **Lei Nº 11.741, De 16 De Julho De 2008.** Altera dispositivos da Lei n^o 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 de julho de 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria Ministerial nº 971, de 09 de outubro de 2009.** Institui o Programa Ensino Médio Inovador. Ministro de Estado da Educação Fernando Haddad. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 set. 2009. Disponível em <
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3911-portaria971deinstituicao-ensinomediainovador&category_slug=marco-2010-pdf&Itemid=30192> . Acesso em 04 jan. 2020.

BRASIL, Subchefia de Assuntos jurídicos. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.** Acrescenta § 3^o 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 § 4^o do art. 211 e ao § 3^o do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 11 de novembro de 2009.

BRASIL, Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portaria INEP nº 109 de 27/05/2009.** *Estabelece a sistemática para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio no exercício de 2009.* Diário Oficial da União. República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 25 mai. 2009.

BRASIL. **Projeto de Lei n. 8035/2010.** Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Brasília, DF, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria Normativa Nº 807, De 18 De Junho De 2010.** Institui o Exame Nacional do Ensino Médio - Enem como procedimento de avaliação cujo objetivo é aferir se o participante do Exame, ao final do ensino médio, demonstra domínio dos

princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna e conhecimento das formas contemporâneas de linguagem. Diário Oficial da União. República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 18 jun. 2010.

_____. **Portaria Normativa Nº 2, De 26 De Janeiro De 2010.** Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação, para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior dele participantes. Diário Oficial da União. República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 jan. 2010.

_____. **Portaria Normativa Nº - 4, De 11 De Fevereiro De 2010.** Dispõe sobre a certificação no nível de conclusão do ensino médio ou declaração de proficiência com base no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM . Diário Oficial da União. República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 11 fev. 2010.

_____. **Portaria Normativa Nº - 144, De 24 De Maio De 2012.** Dispõe sobre certificação de conclusão do ensino médio ou declaração parcial de proficiência com base no Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM. Diário Oficial da União. República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 mai. 2012.

BRASIL, Casa Civil – Subchefia de Assuntos Jurídicos. **Lei nº 12.711/2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União. República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 29 ago. 2012.

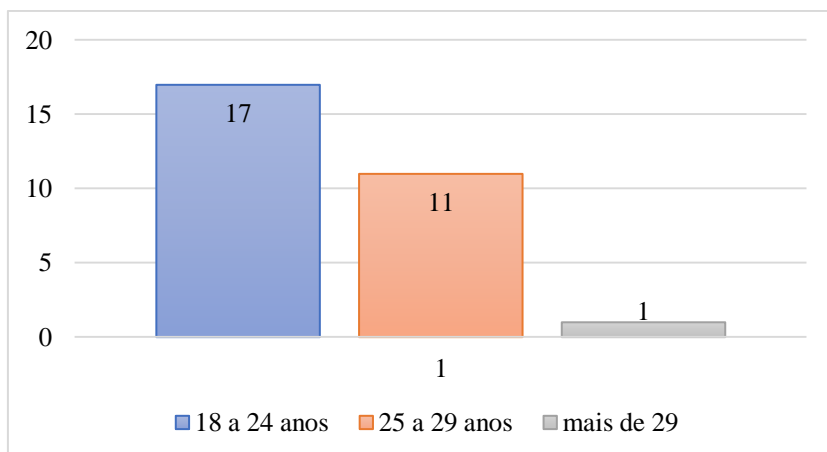
BRASIL, SNJ - Secretaria Nacional de Juventude. **Estatuto da juventude.** 2013. Disponível em: <http://www.unfpa.org.br/Arquivos/estatutodajuventude.pdf>. Acesso em: 16/03/2020.

BRASIL, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto Nº 8.268, De 18 De Junho De 2014.** Altera o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 18 de junho de 2014.
BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria Nº - 468, de 3 De Abril De 2017.** Dispõe sobre a realização do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, e dá outras providências. Diário Oficial da União. República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 3 abr. 2017.

APÊNDICE A – GRÁFICOS DE RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO COMPLETO

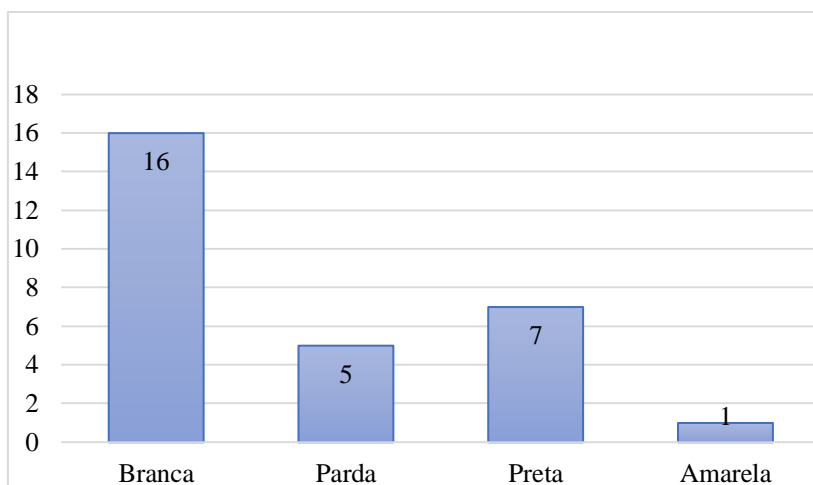
1) Em qual campo de idade você se encaixa



2) Qual seu gênero/sexo?



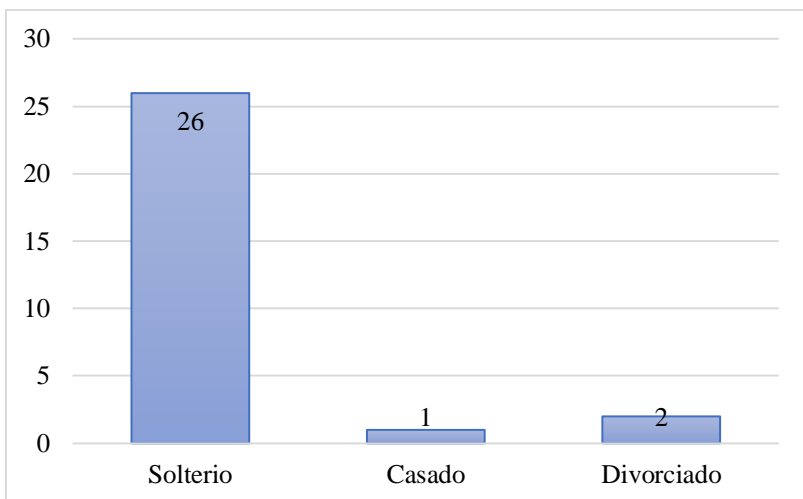
3) Dentro destas respostas (categorias do ibge), qual a que melhor identifica sua cor ou raça?



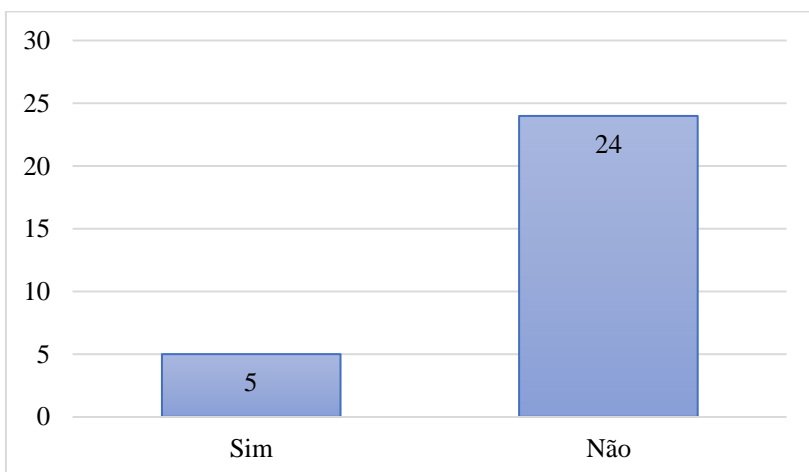
4) Digite seu bairro, seguido de sua cidade.

Cabuçu, Nova Iguaçu
 Bangu, Rio de Janeiro
 Boa Esperança, Seropédica
 Cidade Universitária, Rio de Janeiro
 Centro, Nova Iguaçu
 Centro, Rio de Janeiro
 Copacabana, Rio de Janeiro
 Geneciano, Nova Iguaçu
 Feitosa, Maceió
 Jacarepaguá, Rio de Janeiro
 Jardim América, Rio de Janeiro
 Jardim Maracanã, Seropédica
 Laranjeiras, Rio de Janeiro
 Méier, Rio de Janeiro
 Olaria, Rio de Janeiro
 Penha Circular, Rio de Janeiro
 Olavo Bilac, Duque de Caxias
 Pacheco, São Gonçalo
 Ricardo de Albuquerque, Rio de Janeiro
 Recreio dos Bandeirantes, Rio de Janeiro
 Realengo, Rio de Janeiro
 Rocinha, Rio de Janeiro
 Santa Rita, Nova Iguaçu
 Tijuca, Rio de Janeiro
 Vicente de Carvalho, Rio de Janeiro
 Sobradinho, Brasília

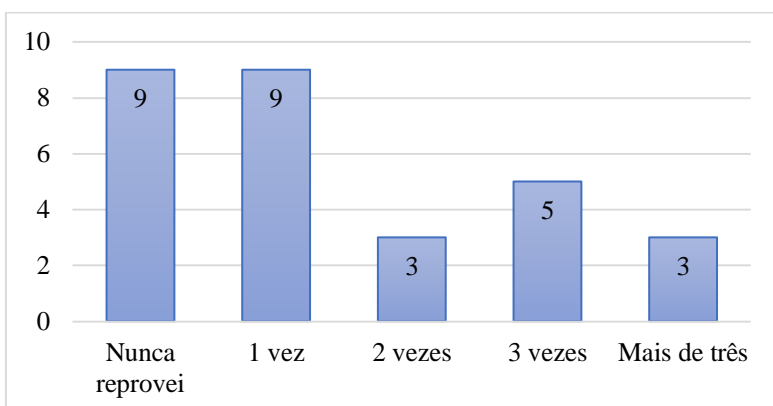
5) Estado civil



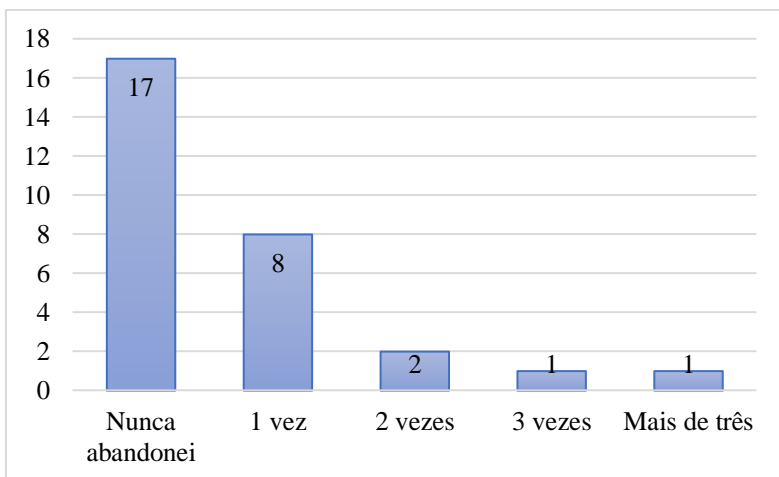
6) Possui filhos?



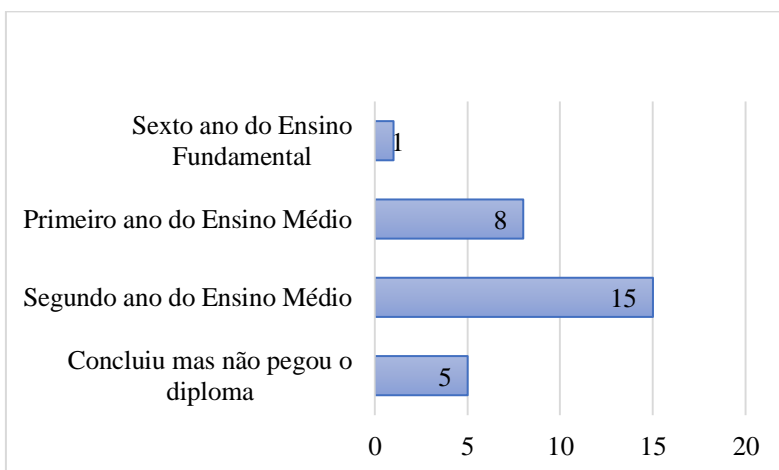
7) Quantas vezes reprovou na escola?



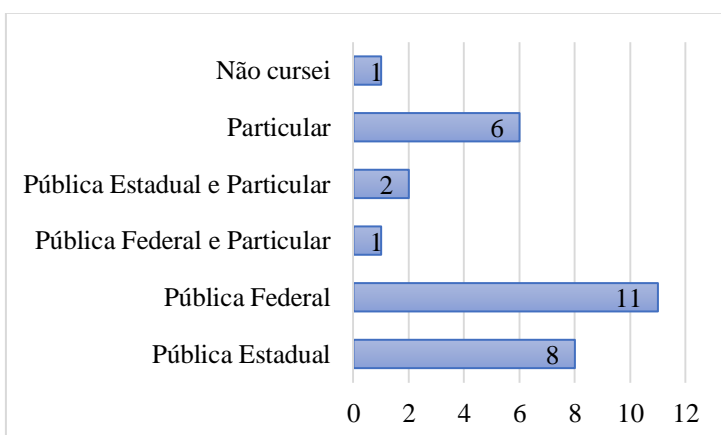
8) Quantas vezes você abandonou a escola?



9) Em qual série (completa) você parou antes de solicitar o diploma?



10) Qual tipo de escola você frequentou no ensino médio?



11) Qual(is) foi(ram) a(s) escola(s)? (identificar pelo nome)

IFRJ

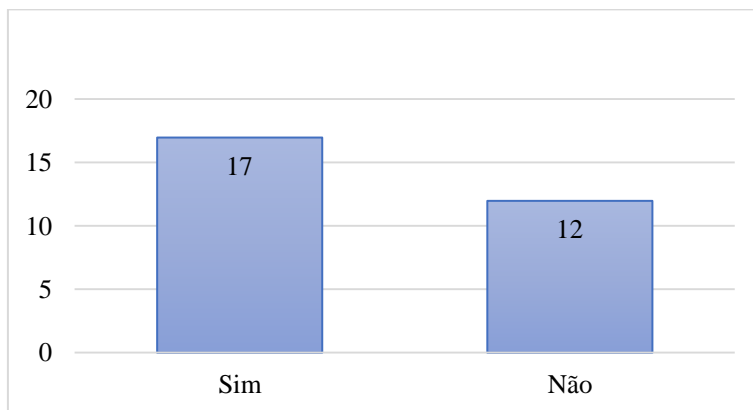
FAETEC

Escola técnica estadual polivalente de americana

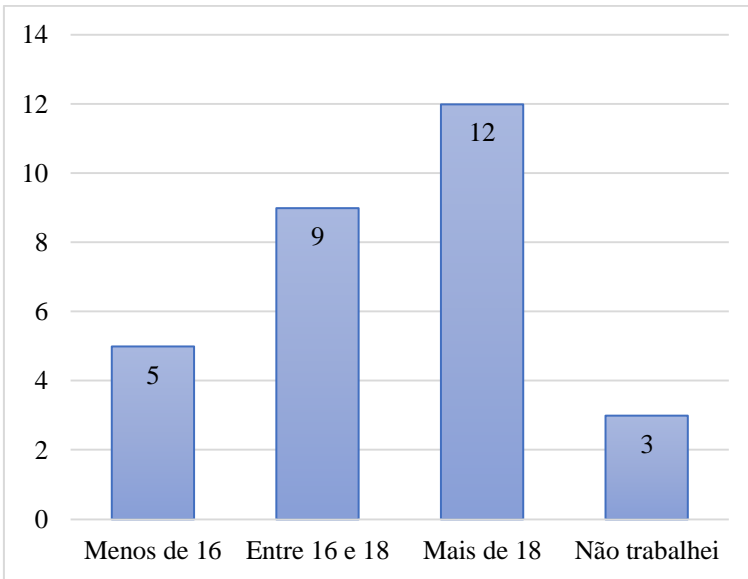
Ciep Brizolão 380 - Joaracy Camargo (Instituto de Educação Belford Roxo)

Colégio Estadual Maria Emília Amaral Fontoura
Colégio Pedro II e Instituto Santo Aleixo
Colégio Estadual Victor Hugo e Colégio Estadual Professor Antônio Maria Teixeira Filho
Equipe, Vetor e Elite
Sagrado Coração de Jesus, Mário Broad, Mota Trigueiro e Théo Brandão
Colégio Motiva, Colégio Anchieta e Colégio QI
Não cursei
Centro Educacional Argos
CEFET, IFRJ
Colégio Pedro II
Colégio São Vicente de Paulo
Não respondeu
Colégio Estadual Maria Terezinha de Carvalho Machado
Colégio Estadual Antônio Maria Teixeira Filho
Rede MV1, Instituto Cylleno, Silva E Souza, Wakigawa, Icaro, Superior
Instituto Relvas e Externato Pinheiro

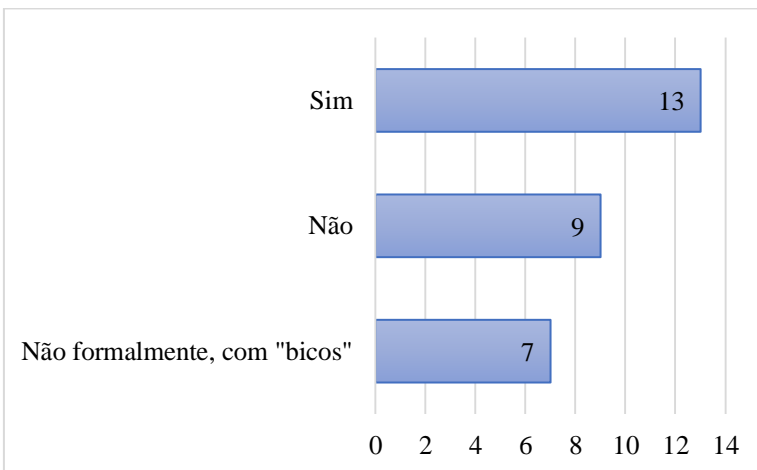
12) Já teve algum emprego formal/clt?



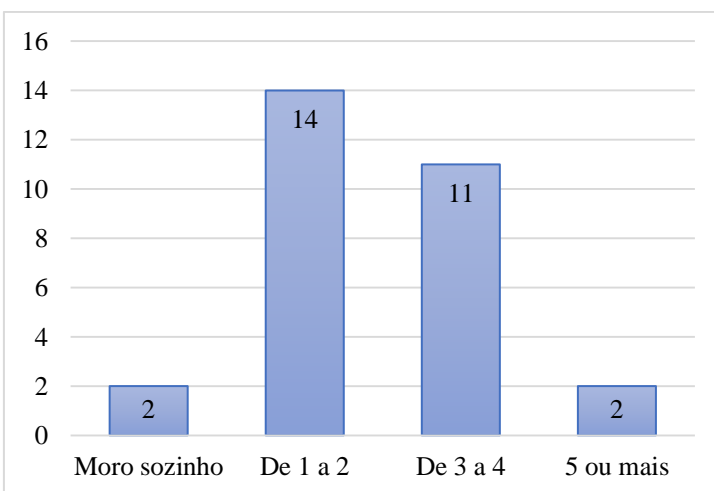
13) Se já trabalhou, com quantos anos começou a trabalhar?



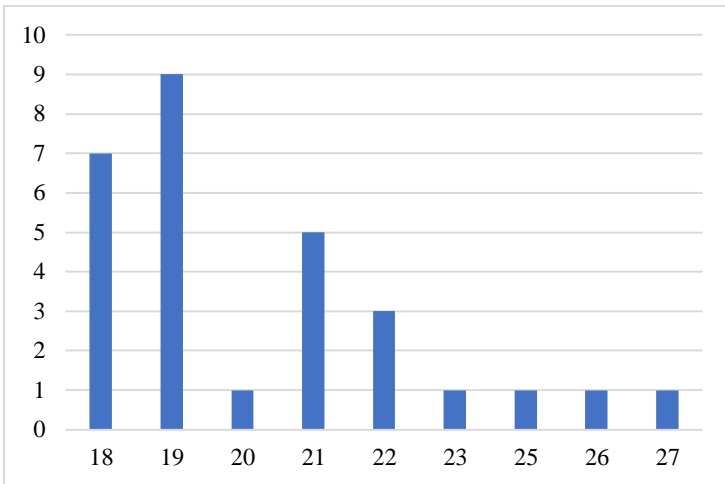
14) Atualmente você trabalha?



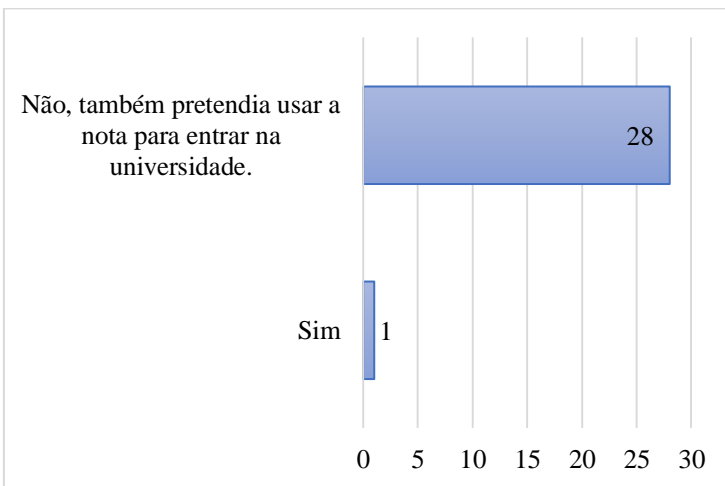
15) Quantas pessoas moram com você?



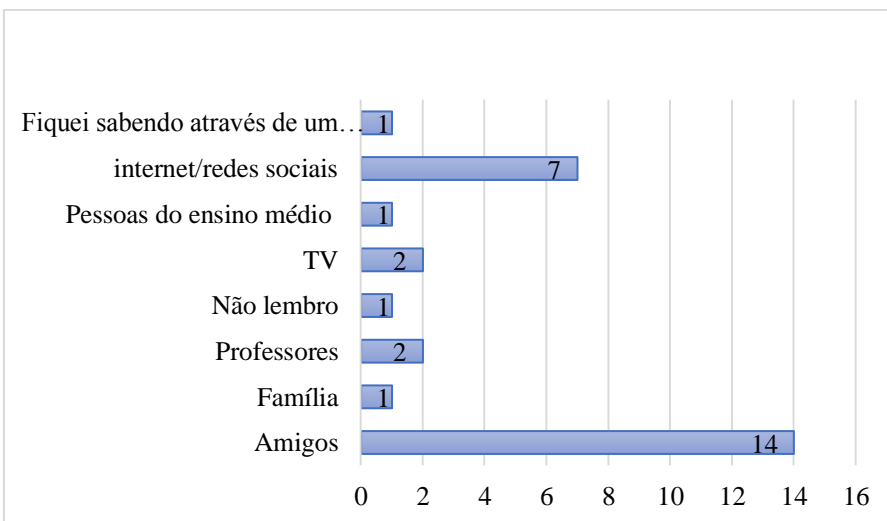
16) Com quantos anos você entrou na universidade?



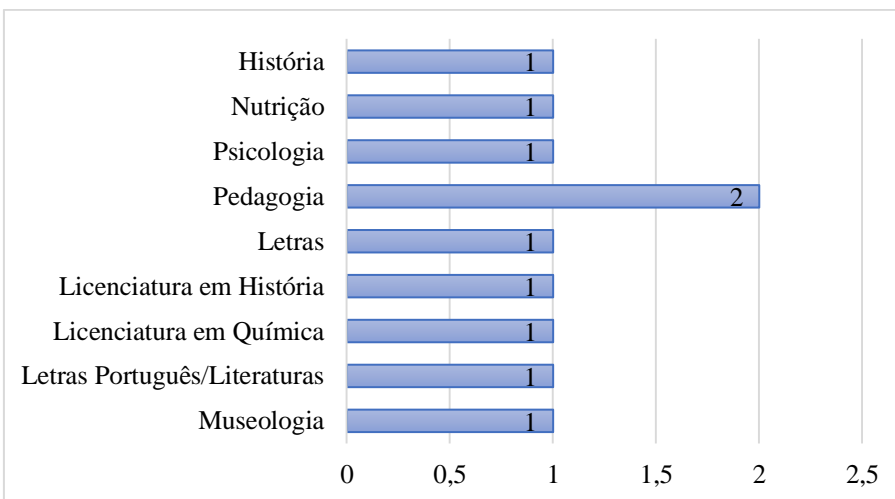
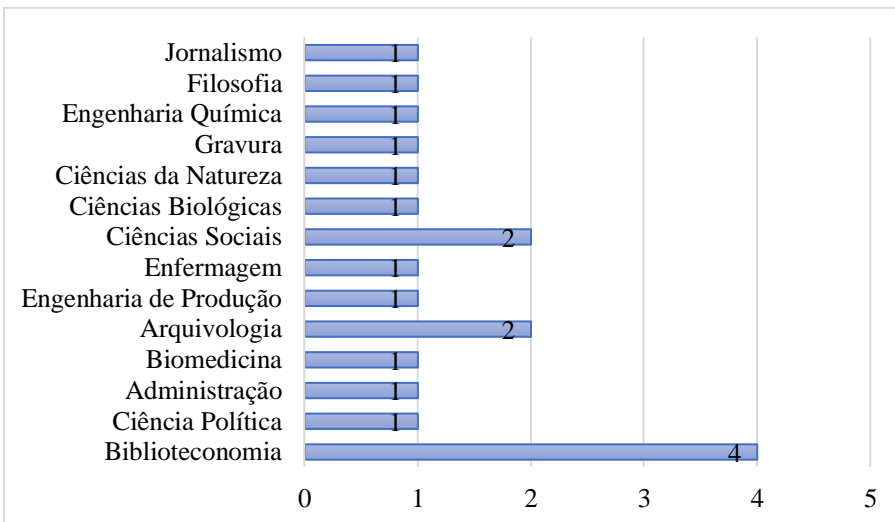
17) Você realizou o Enem apenas pelo diploma?



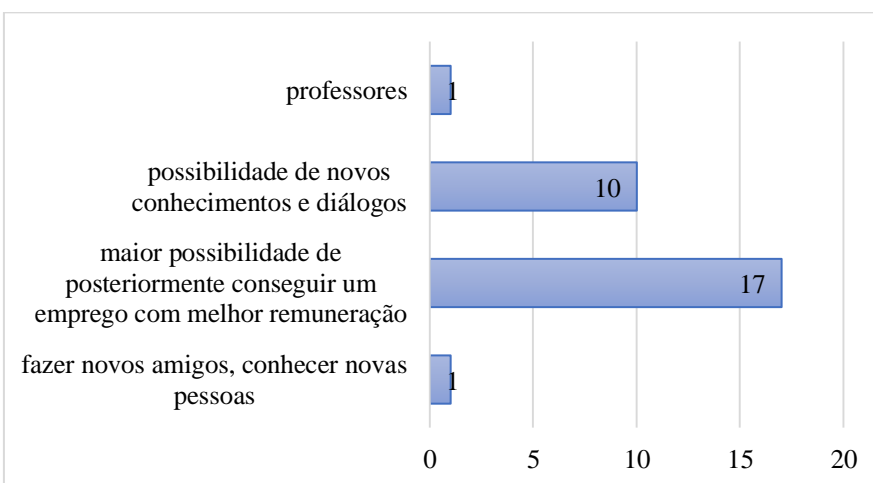
18) Como ficou sabendo que o Enem tinha possibilidade de certificação?



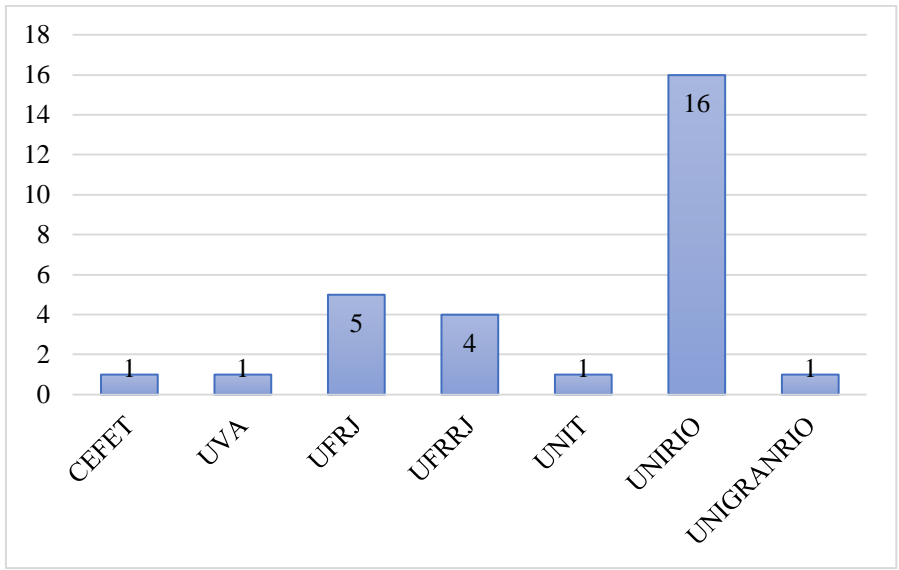
19) Qual seu curso de graduação?



20) Para você, o que mais te atrai/ gosta na universidade?



21) De qual universidade você é?



ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO

MODELO DO TERMO DE LIVRE ESCLARECIMENTO UTILIZADO NAS ENTREVISTAS QUALITATIVAS



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP-UNIRIO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título: TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE JOVENS UNIVERSITÁRIOS CERTIFICADOS PELO ENEM: OPORTUNIDADES, POSSIBILIDADES E DESIGUALDADES

OBJETIVO DO ESTUDO: O objetivo deste projeto é compreender e analisar a trajetória escolar de jovens que, diante de algum obstáculo, não conseguiram concluir o ensino médio de forma linear pela educação regular, vindo na certificação via exame um campo de possibilidades que também os proporcionou a entrada na universidade pública, que como mencionado por Passos e Pereira (2007) era (e é, apesar dos diversos avanços, como já dito acima) um local de perpetuação de desigualdades pela dificuldade de acesso: A dificuldade de ingresso das classes populares, face à seletividade materializada nos processos de seleção escolar, e no geral, à baixa competitividade dos estudantes dessa categoria social, evidencia quão restrito é seu acesso ao nível superior de ensino.

ALTERNATIVA PARA PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO: Você tem o direito de não participar deste estudo. Estamos coletando informações para pesquisa de Evelyn de Souza Lima intitulada acima. Se você não quiser participar do estudo, isto não irá interferir na sua vida profissional/estudantil.

PROCEDIMENTO DO ESTUDO: Se você decidir integrar este estudo, você participará de uma entrevista em grupo e/ou de uma entrevista individual que durará aproximadamente 1 hora, a gravação da entrevista será utilizada na pesquisa referida.

GRAVAÇÃO EM ÁUDIO: Todas as entrevistas serão gravadas em áudio pelo celular. As gravações serão ouvidas por mim e pelo meu orientador Diógenes Pinheiro e serão marcadas com um número de identificação durante a gravação e seu nome não será utilizado. O documento que contém a informação sobre a correspondência entre números e nomes

permanecerá trancado em um arquivo. As gravações serão utilizadas somente para coleta de dados. Se você não quiser ser gravado em áudio, você não poderá participar deste estudo.

RISCOS: Você pode achar que determinadas perguntas incomodam a você, porque as informações que coletamos são sobre suas experiências pessoais. Assim você pode escolher não responder quaisquer perguntas que o façam sentir-se incomodado.

BENEFÍCIOS: Sua entrevista ajudará a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, mas não será, necessariamente, para seu benefício direto. Entretanto, fazendo parte deste estudo você fornecerá mais informações sobre o lugar e relevância desses escritos para própria instituição em questão.

CONFIDENCIALIDADE: Como foi dito acima, seu nome não aparecerá nas nomeações de áudio, bem como em nenhum formulário a ser preenchido por nós. Nenhuma publicação partindo destas entrevistas revelará os nomes de quaisquer participantes da pesquisa. Sem seu consentimento escrito, os pesquisadores não divulgarão nenhum dado de pesquisa no qual você seja identificado.

DÚVIDAS E RECLAMAÇÕES: Esta pesquisa está sendo realizada no Mestrado em Educação. Possui vínculo com a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO através do Programa de Pós Graduação em Educação sendo a aluna Evelyn de Souza Lima a pesquisadora principal, sob a orientação do Prof^a Diógenes Pinheiro (SIAPE 1474281). A investigadora estão disponíveis para responder a qualquer dúvida que você tenha. Caso seja necessário, contacte Evelyn no telefone 21984356227, ou o Comitê de Ética em Pesquisa, CEP-UNIRIO no telefone 2542-7796 ou e-mail cep.unirio09@gmail. Você terá uma via deste consentimento para guardar com você. Você fornecerá nome, endereço e telefone de contato apenas para que a equipe do estudo possa lhe contactar em caso de necessidade.

Eu concordo em participar deste estudo.

Assinatura:

Data: _____

Endereço _____

Telefone de contato _____

Assinatura (Pesquisador):

Nome: _____

Data: _____

ANEXO B – APROVAÇÃO NO COMITÊ DE ÉTICA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Trajetórias escolares, jovens universitários e Educação de jovens e Adultos: análise de políticas públicas.

Pesquisador: EVELYN DE SOUZA LIMA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 21794719.0.0000.5285

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.110.196

Apresentação do Projeto:

"O projeto trata sobre os motivos que fizeram jovens estudantes universitários deixarem a escola tradicional, desistirem dela, e optar pela certificação via Exame Nacional de Certificação e Competências de Jovens e Adultos, enquanto acoplado ao ENEM, sendo eles ainda tão jovens e podendo continuar a vida escolar até sua conclusão. O projeto pretende entrevistar cerca de 30 jovens quantitativamente via questionário pelo formulário google e 10 jovens qualitativamente, com entrevistas semi-estruturadas ao vivo."

Objetivo da Pesquisa:

"Objetivo Primário:

esta pesquisa tem como objetivo compreender e analisar a trajetória escolar de jovens que, diante de algum obstáculo, não conseguiram concluir o ensino médio de forma linear pela educação regular, vindo na certificação via exame um campo de possibilidades que também os proporcionou a entrada na universidade pública. Buscaremos entender o perfil socioeconômico e cultural desses jovens, suas percepções sobre escolarização, o tipo de educação que tiveram, a relação dos pais com a educação e seus níveis de escolarização. Pretendemos observar ainda se esses estudantes são jovens de classes populares ou se são jovens que, apesar de problemas no decorrer do ensino básico, já possuíam uma certeza de entrada na universidade."

Endereço: Av. Pasteur, 296

Bairro: Urca

CEP: 22.290-240

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2542-7796

E-mail: cep@unirio.br

Continuação do Parecer: 4.110.196

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

"Riscos:

A pessoa pode achar que determinadas perguntas a incomodam, porque as informações que coletamos são sobre suas experiências pessoais. Assim ela pode escolher não responder quaisquer perguntas que o façam sentir-se incomodada. Os dados serão completamente preservados com a autora em forma de gravação, e não será divulgado os nomes dos participantes.

Benefícios:

O exame de certificação acoplado ao Enem acabou em 2017 (MEC, 2017), voltando a acontecer o Encceja para o ensino médio separado do Enem. Posto isso, é possível afirmar que daqui a alguns anos não se terão mais estudantes utilizando o Enem com dois fins: se certificar quanto para o acesso à universidade. Logo, é importante que haja uma análise dessa política pública enquanto se tem beneficiários dela."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa de conclusão de curso tem importância acadêmica, científica e social.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

As pendências foram atendidas e adicionadas ao projeto, conforme a carta de pendência anexa.

O TCLE foi atualizado conforme solicitado. No TCLE e no projeto está contemplada a garantia de confidencialidade e anonimato dos participantes.

A folha de rosto está assinada pela coordenadora do curso, citando matrícula SIAPE.

Os riscos estão presentes no TCLE e no protocolo de pesquisa.

Está presente o questionário que orienta as entrevistas.

Recomendações:

não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há.

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezadx Pesquisadxr,

Por favor, não esqueça de inserir os relatórios parcial e final da pesquisa na Plataforma Brasil na parte de notificação (ícone à direita da tela, na linha do título do projeto).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: Av. Pasteur, 296

Bairro: Urca

CEP: 22.290-240

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2542-7796

E-mail: cep@unirio.br

UNIRIO - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO ESTADO DO RIO
DE JANEIRO



Continuação do Parecer: 4.110.196

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1440401.pdf	19/05/2020 11:49:56		Aceito
Outros	Cartapendencia.docx	19/05/2020 11:45:15	EVELYN DE SOUZA LIMA	Aceito
Outros	PROPOSTA_DE_QUESTIONARIO_PARRA_PESQUISA.docx	19/05/2020 11:37:18	EVELYN DE SOUZA LIMA	Aceito
Folha de Rosto	evelyn.pdf	25/11/2019 12:15:41	EVELYN DE SOUZA LIMA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.docx	18/11/2019 13:51:22	EVELYN DE SOUZA LIMA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	MODELOTCLE_EVA.doc	18/11/2019 13:48:48	EVELYN DE SOUZA LIMA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 25 de Junho de 2020

Assinado por:

Renata Flavia Abreu da Silva
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Pasteur, 296

Bairro: Urca

CEP: 22.290-240

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2542-7796

E-mail: cep@unirio.br