

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

**COMO SONHAR O FUTURO? UM ESTUDO SOBRE EXPECTATIVAS DE
JOVENS DO ENSINO MÉDIO EM UMA PEQUENA CIDADE RURAL**

Severine Carmem Macedo

Rio de Janeiro, agosto de 2022

SEVERINE CARMEM MACEDO

**COMO SONHAR O FUTURO? UM ESTUDO SOBRE EXPECTATIVAS DE
JOVENS DO ENSINO MÉDIO EM UMA PEQUENA CIDADE RURAL**

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

Profa. Orientadora: Eliane Andrade Ribeiro

Profa. Coorientadora: Regina Reyes Novaes

Rio de Janeiro, agosto de 2022

Catálogo informatizado pelo(a) autor(a)

M

Macedo, Severine Carmem
Como sonhar o futuro? Um estudo sobre
expectativas de jovens do ensino médio em uma
pequena cidade rural / Severine Carmem Macedo. --
Rio de Janeiro, 2022.
299 páginas

Orientadora: Eliane Andrade Ribeiro.
Coorientadora: Regina Reyes Novaes.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do
Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação
em Educação, 2022.

1. Pequenas cidades rurais. 2. Juventude. 3.
Expectativas. 4. Ensino Médio. 5. Ficar ou sair.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação

TESE DE DOUTORADO

Para Romilda e Nicanor, os responsáveis por chegarmos até aqui.

AGRADECIMENTOS

Nestes últimos três anos, fomos atravessados por tanta coisa que não deu para ficarmos imunes e sem dor. Ver o desmonte do país e das políticas públicas que impactaram a degradação das condições de vida da população, o aumento da fome e da miséria, as quase 700 mil mortes provocadas pela má gestão no enfrentamento à pandemia de covid-19 e a falta de cuidado com a vida nos levaram, em vários momentos, ao fundo do poço.

Realizar esta pesquisa foi um misto de angústia e alegria. Por um lado, de angústia, por me deparar, na prática, com as contradições da Reforma do Ensino Médio e com os inúmeros desafios vivenciados pelos jovens para poder sonhar o futuro, num momento da história em que o desmonte do estado e a ausência de políticas públicas limitam as possibilidades de sonhar e realizar. Também por ver o descompromisso do governo do estado e do governo federal em relação aos pequenos municípios e pela invisibilidade que se impõe a eles e a seus sujeitos.

Por outro lado, de alegria, por estar no doutorado, um sonho antigo se realizando; por estar aprendendo sobre como fazer pesquisa com orientadoras que inspiram; por pesquisar a cidade natal e a escola onde cursei o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, reviver novos e antigos dilemas, reencontrar professores que, no passado, deixaram sua marca e constatar a alta expectativa dos jovens estudantes acerca do seu futuro, apesar de a vida real e o contexto de neoliberalismo e desigualdades aprofundadas constituírem imenso obstáculo.

Em meio a tais sentimentos, tive redes de apoio, construídas ao longo da trajetória, que me permitiram chegar até aqui, redes estas que, espero, também estejam ao alcance dos jovens anitenses, apesar de, no momento, se apresentarem mais restritas.

Foram estas pessoas e redes que me ajudaram pessoalmente e coletivamente a não sucumbir à ansiedade, à depressão e ao sentimento de desesperança. Por isso, trouxe o sentido do esperar de Paulo Freire na epígrafe e dedico meus agradecimentos mais sinceros a todos os que participaram e ajudaram a seguir essa caminhada, não só na pós-graduação, mas na gestão pública, na resistência, na luta e na construção cotidiana de alternativas ao caos político, econômico e social instaurado no país.

Ter uma família que não só te apoie, mas que seja inspiração para voltar e para seguir, é um privilégio. Por isso, dedico esta tese para minha mãe, dona Romilda, e

para meu pai, seu Nicanor (*in memoriam*), pois, apesar de todas as dificuldades que passaram, fizeram tudo que o que lhes era possível para que seus filhos valorizassem a educação e fossem à luta! Pois educação, por si, não muda a vida. Mãe (Romilda), Claudionor, Angela, Tiago, Isabel, meus sobrinhos, cunhados, tios, vó Carmita, obrigada por tanto e me desculpem pelas ausências.

Lili e Regina, vocês não são somente orientadoras, são inspiração e compromisso, são força e exemplo. Obrigada por me permitirem aprender com vocês.

Gratidão aos Diretores das Escolas Isidoro Silva, Pe. Antônio Vieira, às equipes de coordenação, aos professores e alunos que me receberam e abriram as portas com gentileza e compromisso.

Agradeço também à professora Mônica, pelo aprendizado junto ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Juventude, Escola, Trabalho e Território (JETT), e aos professores Ludmilla e Diogénes, pelas análises e sugestões primorosas e generosas nas bancas de qualificação.

Agradeço aos amigos e amigas Murilo Amatneeks, Laine Fonseca, Márcio Carvalho, Marinete Merss, Morgana Eneile, Luciana Carvalho, Elisa Garcia, Fernanda Papa, Miguel Farah Neto, Marcelo Rauber e Everton Ferreira, pelas dicas, suporte, apoio e parceria no desenrolar da pesquisa.

E, por fim – e não menos importante –, agradeço à equipe da SEPLAG Niterói, em especial nas pessoas de Ellen, Isadora e Julia, por toda a parceria, compreensão, torcida e por estar junto. Agradeço de todo coração à equipe da SSAGI, nas pessoas de Murilo, Yanca, Jorge, Catarina, Gabriel, Gabriela, Manuela e Mariana, por serem não só comprometidos e eficientes no trabalho, mas também tão empenhados em aprimorar a gestão pública para que melhorem as políticas públicas e a vida das pessoas. Obrigada por segurarem o cotidiano da subsecretaria com este mesmo compromisso nas minhas ausências de férias para estudar. Administrar trabalho e estudo não é fácil para a juventude brasileira, assim como não foi para mim, mas se tornou possível por conta de vocês! Obrigada, equipe!

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo.

Paulo Freire

RESUMO

Esta tese traz os resultados de pesquisa realizada com jovens estudantes do Ensino Médio de uma pequena cidade rural. Acorado em dados secundários disponíveis; nos resultados de um questionário aplicado entre alunos; em observação direta nas escolas e no cotidiano do município e, ainda, em entrevistas e conversas informais, o estudo evidencia as expectativas dos alunos em relação à conclusão dessa etapa de ensino, bem como busca conhecer seus sonhos para o futuro. Para analisar o seu perfil socioeconômico, foram resgatadas importantes contribuições teóricas presentes nos estudos sobre ruralidades, juventude, desigualdades sociais, relações entre o rural e urbano. Nesse contexto, buscou-se compreender as opiniões dos entrevistados em relação ao estudo e ao trabalho e cotejá-las com suas expectativas de ficar ou de sair do município. Em conclusão, além de analisar um conjunto de determinações advindas da condição econômica de suas famílias, a análise também evidenciou significativas diferenças nas percepções do presente e projeções futuras entre jovens “do interior” (área rural) e “da praça” (sede do município), bem como identificou questões de gênero que diferenciam alunos e alunas. Em tempos de controvérsias sobre a implantação da Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), o trabalho poderá contribuir para o desenvolvimento de um debate público qualificado e pautado na afirmação da Educação como direito constitucional, reafirmado pelo Estatuto da Juventude (Lei 12.852/2013).

Palavras-chave

pequenas cidades rurais; juventude; expectativas; Ensino Médio; políticas públicas; ficar ou sair.

ABSTRACT

This thesis brings the research results with young high school students from a small rural town. It is anchored on available secondary data, on the results of a questionnaire applied among students, direct observation in schools and the daily life of the municipality, and interviews and informal conversations. The study highlights the students' expectations for the conclusion of this stage of their Education. It also seeks to know their dreams for the future. Furthermore, significant theoretical contributions from studies on ruralities, youth, social inequalities, and rural-urban relations were retrieved to analyze the students' socioeconomic profile. In this context, we sought to understand respondents' opinions regarding study and work and compare them with their expectations of staying or leaving the town. In conclusion, in addition to analyzing a set of determinations arising from the economic condition of their families, the analysis also evidenced significant differences in the perceptions of the present and future projections between young people "from the interior" (rural area) and "from the square" (the county seat). It also identified gender issues that differentiate male and female students. In times of controversy over the implementation of the High School Reform (Law 13.415/2017), the work can contribute to the development of a qualified public debate and based on the affirmation of Education as a constitutional right, reaffirmed by the Youth Statute (Law 12.852/ 2013).

Key words

small rural towns; youth; expectations; high school; public policies; to stay or to leave.

LISTA DE GRÁFICOS, QUADROS E TABELAS

GRÁFICOS

Gráfico 1 - Estudantes participantes da pesquisa segundo a escola. Anita Garibaldi, 2021	37
Gráfico 2 - Número de matrículas no Ensino Fundamental segundo a dependência e a localização da escola. Santa Catarina, 2019	73
Gráfico 3 - Número de matrículas no Ensino Médio segundo a dependência e a localização da escola. Santa Catarina, 2019	74
Gráfico 4 - Escolaridade dos produtores rurais. Anita Garibaldi, 2017	87
Gráfico 5 - Idade dos produtores rurais. Anita Garibaldi, 2017	88
Gráfico 6 - EEB Pe. Antônio Vieira. Estudantes segundo a pergunta “Estuda e trabalha?” (por turnos). Anita Garibaldi, 2021	94
Gráfico 7 - EEB Pe. Antônio Vieira. Estudantes segundo o local de moradia. Anita Garibaldi, 2021	95
Gráfico 8 - EEB Pe. Antônio Vieira. Estudantes segundo a pergunta “Se você é de comunidade do interior e depende de transporte, quanto tempo leva da sua residência?”. Anita Garibaldi, 2021	96
Gráfico 9 - EEB Pe. Antônio Vieira. Estudantes segundo a religião. Anita Garibaldi, 2021	97
Gráfico 10 - EEB Pe. Antônio Vieira. Estudantes evangélicos segundo a denominação. Anita Ga-ribaldi, 2021	98
Gráfico 11 - EEB Pe. Antônio Vieira. Estudantes segundo a escolaridade da mãe. Anita Garibaldi, 2021	98
Gráfico 12 - EEB Pe. Antônio Vieira. Estudantes segundo a escolaridade do pai. Anita Garibaldi, 2021	98
Gráfico 13 - EEB Pe. Antônio Vieira. Estudantes segundo a pergunta “Estuda e trabalha?”. Anita Garibaldi, 2021	99
Gráfico 14 - EEB Pe. Antônio Vieira. Estudantes que estudam e trabalham, segundo o tipo de trabalho. Anita Garibaldi, 2021	99
Gráfico 15 - EEB Pe. Antônio Vieira. Estudantes que trabalham segundo a pergunta “Seu trabalho é remunerado?”. Anita Garibaldi, 2021	100

Gráfico 16 - EEB Pe. Antônio Vieira. Estudantes que trabalham remunerados segundo a remuneração mensal. Anita Garibaldi, 2021	100
Gráfico 17 - EEB Pe. Antônio Vieira. Estudantes que trabalham segundo a pergunta “Você tem carteira assinada?”. Anita Garibaldi, 2021	101
Gráfico 18 - EEB Pe. Antônio Vieira. Estudantes que trabalham segundo a razão de trabalharem. Anita Garibaldi, 2021	101
Gráfico 19 - EEB Pe. Antônio Vieira. Estudantes segundo a pergunta “Alguém da sua família migrou para outras cidades maiores?”. Anita Garibaldi, 2021	102
Gráfico 20 - EEB Pe. Antônio Vieira. Estudantes segundo a pergunta “Se houve migração de familiar para outra cidade, qual foi o motivo?”. Anita Garibaldi, 2021	102
Gráfico 21 - EEB Pe. Antônio Vieira. Estudantes segundo a pergunta “Como você se imagina daqui a 5 anos?”. Anita Garibaldi, 2021	103
Gráfico 22 - EEB Pe. Antônio Vieira. Estudantes que já ouviram falar da reforma do EM segundo a pergunta “Pensando no que já conhece da reforma, o que você acha mais importante?”. Anita Garibaldi, 2021	104
Gráfico 23 - EEB Pe. Antônio Vieira. Estudantes segundo o acesso à internet banda larga em casa. Anita Garibaldi, 2021	105
Gráfico 24 - EEB Pe. Antônio Vieira. Estudantes segundo o meio de acesso à internet. Anita Garibaldi, 2021	105
Gráfico 25 - EEB Pe. Antônio Vieira. Estudantes segundo a pergunta “Por que jovens daqui desistem do EM?”. Anita Garibaldi, 2021	107
Gráfico 26 - EEB Pe. Antônio Vieira. Estudantes segundo a pergunta “O que deveria mudar para o EM ser melhor?”. Anita Garibaldi, 2021	110
Gráfico 27 - EEB Pe. Antônio Vieira. Estudantes segundo a pergunta “Gostaria de continuar residindo no município ou migrar para uma cidade maior?”. Anita Garibaldi, 2021	113
Gráfico 28 - EEB Isidoro Silva. Estudantes segundo a pergunta “Se você é de comunidade do interior e depende de transporte, quanto tempo leva da sua residência?”. Anita Garibaldi, 2021	115
Gráfico 29 - EEB Isidoro Silva. Estudantes segundo o sexo. Anita Garibaldi, 2021	116
Gráfico 30 - EEB Isidoro Silva. Estudantes segundo a cor/raça. Anita Garibaldi, 2021	116
Gráfico 31 - EEB Isidoro Silva. Estudantes segundo a idade. Anita Garibaldi, 2021	117

Gráfico 32 - EEB Isidoro Silva. Estudantes segundo a pergunta “Você tem religião?”. Anita Garibaldi, 2021	117
Gráfico 33 - EEB Isidoro Silva. Estudantes segundo a pergunta “Se tem religião, marque qual é.”. Anita Garibaldi, 2021	118
Gráfico 34 - EEB Isidoro Silva. Estudantes segundo a pergunta “Se você mora no meio rural e seus pais são agricultores proprietários, qual a área de terra em ha?”. Anita Garibaldi, 2021	119
Gráfico 35 - EEB Pe. Antônio Vieira e EEB Isidoro Silva. Estudantes segundo a pergunta “Qual é a renda mensal de sua casa?”. Anita Garibaldi, 2021	119
Gráfico 36 - EEB Isidoro Silva. Estudantes segundo a escolaridade da mãe. Anita Garibaldi, 2021	120
Gráfico 37 - EEB Isidoro Silva. Estudantes segundo a escolaridade do pai. Anita Garibaldi, 2021	120
Gráfico 38 - EEB Pe. Antônio Vieira e EEB Isidoro Silva. Estudantes segundo a pergunta “Estuda e trabalha?”. Anita Garibaldi, 2021	121
Gráfico 39 - EEB Pe. Antônio Vieira e EEB Isidoro Silva. Estudantes que estudam e trabalham, segundo o tipo de trabalho. Anita Garibaldi, 2021	121
Gráfico 40 - EEB Pe. Antônio Vieira e EEB Isidoro Silva. Estudantes que trabalham segundo a razão de trabalharem. Anita Garibaldi, 2021	122
Gráfico 41 - EEB Pe. Antônio Vieira e EEB Isidoro Silva. Estudantes segundo a pergunta “Como você se imagina daqui a 5 anos?”. Anita Garibaldi, 2021	123
Gráfico 42 - EEB Pe. Antônio Vieira e EEB Isidoro Silva. Estudantes segundo a pergunta “Por que terminar o EM é importante para você”. Anita Garibaldi, 2021	124
Gráfico 43 - EEB Pe. Antônio Vieira e EEB Isidoro Silva. Estudantes segundo a pergunta “O EM que você cursa pode contribuir para?”. Anita Garibaldi, 2021	125
Gráfico 44 - EEB Pe. Antônio Vieira e EEB Isidoro Silva. Estudantes segundo a pergunta “O que deveria mudar para o EM ser melhor?”. Anita Garibaldi, 2021	126
Gráfico 45 - EEB Pe. Antônio Vieira e EEB Isidoro Silva. Estudantes que já ouviram falar da reforma do EM segundo a pergunta “Pensando no que já conhece da reforma, o que você acha mais importante?”. Anita Garibaldi, 2021	127
Gráfico 46 - EEB Pe. Antônio Vieira e EEB Isidoro Silva. Estudantes segundo a pergunta “Por que jovens daqui desistem do EM?”. Anita Garibaldi, 2021	128
Gráfico 47 - EEB Pe. Antônio Vieira e EEB Isidoro Silva. Estudantes segundo o acesso à internet banda larga em casa. Anita Garibaldi, 2021	129

Gráfico 48 - EEB Pe. Antônio Vieira e EEB Isidoro Silva. Estudantes segundo o meio de acesso à internet. Anita Garibaldi, 2021	130
Gráfico 49 - EEB Pe. Antônio Vieira e EEB Isidoro Silva. Estudantes segundo a participação em alguma organização. Anita Garibaldi, 2021	131
Gráfico 50 - EEB Pe. Antônio Vieira e EEB Isidoro Silva. Estudantes segundo a pergunta “Gostaria de continuar residindo no município ou migrar para uma cidade maior?”. Anita Garibaldi, 2021	132
Gráfico 51 - EEB Pe. Antônio Vieira e EEB Isidoro Silva. Estudantes segundo a pergunta “Alguém da sua família migrou para outras cidades maiores?”. Anita Garibaldi, 2021	135
Gráfico 52 - EEB Pe. Antônio Vieira e EEB Isidoro Silva. Estudantes segundo a pergunta “Se houve migração de familiar para outra cidade, qual foi o motivo?”. Anita Garibaldi, 2021	136
Gráfico 53 - Estudantes participantes da pesquisa segundo a escola em que estudam. Anita Garibaldi, 2021	138
Gráfico 54 - Estudantes participantes da pesquisa segundo o sexo. Anita Garibaldi, 2021	138
Gráfico 55 - Estudantes participantes da pesquisa segundo a idade. Anita Garibaldi, 2021	139
Gráfico 56 – Estudantes participantes da pesquisa segundo o local de moradia. Anita Garibaldi, 2021	139
Gráfico 57 - Estudantes participantes da pesquisa segundo a pergunta “Se você é de comunidade do interior e depende de transporte, quanto tempo leva da sua residência até a escola?”. Anita Garibaldi, 2021	140
Gráfico 58 - Estudantes participantes da pesquisa segundo a cor/raça. Anita Garibaldi, 2021	141
Gráfico 59 - Estudantes participantes da pesquisa segundo a escolaridade da mãe. Anita Garibaldi, 2021	143
Gráfico 60 - Estudantes participantes da pesquisa segundo a escolaridade do pai. Anita Garibaldi, 2021	144
Gráfico 61 - Estudantes participantes da pesquisa segundo a pergunta “No seu núcleo familiar alguém possui ensino superior? Quem?” (todos). Anita Garibaldi, 2021	145
Gráfico 62 - Estudantes participantes da pesquisa segundo a pergunta “No seu núcleo familiar alguém possui ensino superior? Quem?” (interior). Anita Garibaldi, 2021	146

Gráfico 63 - Estudantes participantes da pesquisa segundo a pergunta “Se você mora no meio rural e seus pais são agricultores proprietários, qual a área de terra em ha?”. Anita Garibaldi, 2021	148
Gráfico 64 - Estudantes participantes da pesquisa segundo o número de integrantes da família. Anita Garibaldi, 2021	149
Gráfico 65 - Estudantes participantes da pesquisa segundo a pergunta “Qual é a renda mensal de sua casa?”. Anita Garibaldi, 2021	149
Gráfico 66 - Estudantes participantes da pesquisa segundo a pergunta “Sua família recebe bolsa-família?”. Anita Garibaldi, 2021	150
Gráfico 67 - Estudantes participantes da pesquisa segundo a pergunta “Você acha importante estudar?”. Anita Garibaldi, 2021	151
Gráfico 68 - Estudantes participantes da pesquisa segundo a pergunta “Estuda e trabalha?”. Anita Garibaldi, 2021	151
Gráfico 69 - Estudantes participantes da pesquisa segundo a pergunta “Estuda e trabalha?” (por idade). Anita Garibaldi, 2021	152
Gráfico 70 - Estudantes participantes da pesquisa que estudam e trabalham segundo o tipo de trabalho. Anita Garibaldi, 2021	154
Gráfico 71 - Estudantes participantes da pesquisa que trabalham segundo a pergunta “Seu trabalho é remunerado?” (interior). Anita Garibaldi, 2021	155
Gráfico 72 - Estudantes participantes da pesquisa que trabalham segundo a razão de trabalharem. Anita Garibaldi, 2021	156
Gráfico 73 - Estudantes participantes da pesquisa que trabalham segundo a pergunta “Você tem carteira assinada?”. Anita Garibaldi, 2021	157
Gráfico 74 - Estudantes participantes da pesquisa que trabalham segundo a pergunta “Se o trabalho é remunerado, qual é a sua remuneração mensal?”. Anita Garibaldi, 2021	157
Gráfico 75 - Estudantes participantes da pesquisa que trabalham segundo o local de trabalho e moradia. Anita Garibaldi, 2021	158
Gráfico 76 - Estudantes participantes da pesquisa segundo a pergunta “Alguém da sua família migrou para outras cidades maiores?” (todos). Anita Garibaldi, 2021	158
Gráfico 77 - Estudantes participantes da pesquisa segundo a pergunta “Alguém da sua família migrou para outras cidades maiores?” (interior). Anita Garibaldi, 2021	159
Gráfico 78 - Estudantes participantes da pesquisa segundo a pergunta “Se houve migração de familiar para outra cidade, qual foi o motivo?”. Anita Garibaldi, 2021	159

Gráfico 79 - Estudantes participantes da pesquisa que ajudam nos afazeres domésticos segundo sexo. Anita Garibaldi, 2021	161
Gráfico 80 - Estudantes participantes da pesquisa segundo as formas de diversão. Anita Garibaldi, 2021	162
Gráfico 81 - Estudantes participantes da pesquisa segundo o acesso à internet banda larga em casa (todos). Anita Garibaldi, 2021	164
Gráfico 82 - Estudantes participantes da pesquisa segundo o acesso à internet banda larga em casa (interior). Anita Garibaldi, 2021	164
Gráfico 83 - Estudantes participantes da pesquisa segundo o meio de acesso à internet (todos). Anita Garibaldi, 2021	166
Gráfico 84 - Estudantes participantes da pesquisa segundo o meio de acesso à internet (interior). Anita Garibaldi, 2021	166
Gráfico 85 - Estudantes participantes da pesquisa segundo o meio de acesso à internet (área urbana). Anita Garibaldi, 2021	167
Gráfico 86 - Estudantes participantes da pesquisa segundo as razões do uso da internet em casa. Anita Garibaldi, 2021	167
Gráfico 87 - Estudantes participantes da pesquisa segundo a participação em alguma organização (todos). Anita Garibaldi, 2021	168
Gráfico 88 - Estudantes participantes da pesquisa segundo a participação em alguma organização (interior). Anita Garibaldi, 2021	169
Gráfico 89 - Estudantes participantes da pesquisa que moram no interior segundo a participação em alguma organização (por sexo). Anita Garibaldi, 2021	170
Gráfico 90 - Estudantes participantes da pesquisa que moram no interior segundo a pergunta “Gostaria de continuar residindo no município ou migrar para uma cidade maior?” (por sexo). Anita Garibaldi, 2021	179
Gráfico 91 - Estudantes participantes da pesquisa segundo a pergunta “Como você se imagina daqui a 5 anos?” (por local de moradia). Anita Garibaldi, 2021	180
Gráfico 92 - Estudantes participantes da pesquisa que moram no interior segundo a pergunta “Como você se imagina daqui a 5 anos?”. Anita Garibaldi, 2021	181
Gráfico 93 - Estudantes participantes da pesquisa que moram no interior e desejam continuar no município segundo a pergunta “Como você se imagina daqui a 5 anos?” (por sexo). Anita Garibaldi, 2021	182
Gráfico 94 - Estudantes participantes da pesquisa segundo a pergunta “Por que terminar o EM é importante para você?”. Anita Garibaldi, 2021	190

Gráfico 95 - Estudantes participantes da pesquisa segundo a pergunta “O EM que você cursa pode contribuir para?”. Anita Garibaldi, 2021	194
Gráfico 96 - Estudantes participantes da pesquisa segundo a pergunta “O que deveria mudar para o EM ser melhor?”. Anita Garibaldi, 2021	195
Gráfico 97 - Estudantes participantes da pesquisa segundo a pergunta “Já ouviu falar da reforma do EM, Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017?”. Anita Garibaldi, 2021	196
Gráfico 98 - Estudantes participantes da pesquisa que já ouviram falar da reforma do EM segundo a pergunta “Pensando no que já conhece da reforma, o que você acha mais importante?”. Anita Garibaldi, 2021	197
Gráfico 99 - Estudantes participantes da pesquisa segundo a pergunta “Você conhece jovens que desistiram do EM?”. Anita Garibaldi, 2021	200
Gráfico 100 - Estudantes participantes da pesquisa segundo a pergunta “Por que jovens daqui desistem do EM?”. Anita Garibaldi, 2021	200
Gráfico 101 - Estudantes participantes da pesquisa segundo a pergunta “Gostaria de continuar residindo no município ou migrar para uma cidade maior?”. Anita Garibaldi, 2021	204
Gráfico 102 - Estudantes participantes da pesquisa que moram no interior segundo a pergunta “Gostaria de continuar residindo no município ou migrar para uma cidade maior?” (por sexo). Anita Garibaldi, 2021	205
Gráfico 103 - Estudantes participantes da pesquisa segundo a pergunta “Gostaria de continuar residindo no município ou migrar para uma cidade maior?” (por sexo e local de moradia). Anita Garibaldi, 2021	206
Gráfico 104 - Estudantes participantes da pesquisa segundo a pergunta “Gostaria de continuar residindo no município ou migrar para uma cidade maior?” (por renda). Anita Garibaldi, 2021	206
Gráfico 105 - Estudantes participantes da pesquisa segundo a pergunta “Gostaria de continuar residindo no município ou migrar para uma cidade maior?” (por escolaridade dos pais). Anita Garibaldi, 2021	207
Gráfico 106 - Estudantes participantes da pesquisa segundo a pergunta “Gostaria de continuar residindo no município ou migrar para uma cidade maior?” (por cor/raça). Anita Garibaldi, 2021	208

Gráfico 107 - Estudantes participantes da pesquisa segundo a pergunta “Gostaria de continuar residindo no município ou migrar para uma cidade maior?” (por sexo; por estudo/trabalho; por escola). Anita Garibaldi, 2021	208
Gráfico 108 - Estudantes jovens mulheres participantes da pesquisa que moram no interior e desejam continuar em AG segundo a pergunta “Como você se imagina daqui a 5 anos?”. Anita Garibaldi, 2021	210
Gráfico 109 - Estudantes jovens homens participantes da pesquisa que moram no interior e desejam continuar em AG segundo a pergunta “Como você se imagina daqui a 5 anos?”. Anita Garibaldi, 2021	212
Gráfico 110 - Estudantes jovens homens participantes da pesquisa que moram no interior e desejam migrar segundo a pergunta “Como você se imagina daqui a 5 anos?”. Anita Garibaldi, 2021	213

QUADROS

Quadro 1 - Escolaridade dos produtores rurais. Brasil, SC, Anita Garibaldi, 2017	60
--	----

TABELAS

Tabela 1 - Idade dos produtores rurais. Brasil, SC, Anita Garibaldi, 2017	88
Tabela 2 - Classes de idade do produtor. Brasil, 2006/2017	89

LISTA DE MAPAS E FOTOGRAFIA

MAPAS

Mapa 1 - Localização do município de Anita Garibaldi no estado de SC	80
Mapa 2 - Municípios de SC segundo número de habitantes, Censo 2010	91

FOTOGRAFIAS

Foto 1 - Região central do município de Anita Garibaldi	90
Foto 2 - Região central da cidade de Anita Garibaldi	91
Foto 3 - EEB Pe. Antônio Vieira. Anita Garibaldi	114
Foto 4 - EEB Pe. Antônio Vieira (Entrada principal). Anita Garibaldi	114

Foto 5 - EEB Isidoro Silva. Anita Garibaldi	137
Foto 6 - EEB Isidoro Silva (Entrada principal). Anita Garibaldi	137

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AG	Anita Garibaldi
ALESC	Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAV/UDESC	Centro de Ciências Agroveterinárias da UDESC
CNPPJ	Conferências Nacionais de Políticas Públicas de Juventude
CONJUVE	Conselho Nacional de Juventude
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
DRU	Desvinculação de Receitas da União
EEB	Escola de Educação Básica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FETRAF-SUL/CUT	Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar da Região Sul/Central Única dos Trabalhadores
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JETT	Grupo de Estudos e Pesquisas em Juventude, Escola, Trabalho e Território
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEC	Núcleo de Políticas Educacionais do Campo
NEM	Novo Ensino Médio
OMS	Organização Mundial da Saúde
SC	Santa Catarina
SEC/SC	Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina
SEPLAG	Secretaria de Planejamento, Modernização da Gestão e Controle de Niterói
SINTRAF	Sindicato dos Trabalhadores na Agricultura Familiar
SISU	Sistema de Seleção Unificada

SNJ	Secretaria Nacional de Juventude
SNPPJR	Seminário Nacional de Juventude Rural e Políticas Públicas
SSAGI	Subsecretária de Avaliação de Políticas Públicas e Gestão da Informação
TICs	Tecnologias da Informação e da Comunicação
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UNIASSELVI	Centro Universitário Leonardo da Vinci
UNIFACVEST	Centro Universitário UNIFACVEST
UNIPLAC	Universidade do Planalto Catarinense
ZR	Zona Rural
ZU	Zona Urbana

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	22
CAPÍTULO 1 A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA	28
1.1 REFLEXÕES SOBRE TRAJETÓRIA, QUESTIONAMENTOS E ESCOLHAS	28
1.2 METODOLOGIA E REFERENCIAIS	34
1.3 CONTRIBUIÇÕES DE ESTUDOS QUE TRATAM DO TEMA	40
CAPÍTULO 2 DESIGUALDADES NO ACESSO À EDUCAÇÃO: O CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL E EM SANTA CATARINA	56
2.1 O CONTEXTO NACIONAL	56
2.2 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO	64
2.3 O CONTEXTO ESTADUAL: CARACTERÍSTICAS E DADOS EDUCACIONAIS	69
2.4 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA	74
2.5 ANITA GARIBALDI: APRESENTANDO O CONTEXTO LOCAL	79
CAPÍTULO 3 AS ESCOLAS PESQUISADAS	93
3.1 ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PE. ANTÔNIO VIEIRA	93
3.1.1 A IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA EEB PE. ANTÔNIO VIEIRA	109
3.2 ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA ISIDORO SILVA	115
3.2.1 A IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA EEB ISIDORO SILVA	132
CAPÍTULO 4 QUEM SÃO OS JOVENS DO ENSINO MÉDIO EM ANITA GARIBALDI	138
CAPÍTULO 5 “O QUE ADIANTA SONHAR? DEPOIS MUDA TUDO MESMO”. PERCEPÇÕES DOS JOVENS PESQUISADOS	173

CONSIDERAÇÕES FINAIS	216
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	225
ANEXO 1 FOTOS DAS ESCOLAS PESQUISADAS	243
ANEXO 2 FOTOS DA ESCOLA DA COMUNIDADE VILA PETRY	275
ANEXO 3 FOTOS DA ÁREA CENTRAL DE ANITA GARIBALDI, SC	280
ANEXO 4 QUESTIONÁRIO DA PESQUISA DE CAMPO	284

INTRODUÇÃO

Observando a legislação vigente sobre Educação do Campo e o conjunto de demandas apresentadas pelos jovens rurais nas Conferências Nacionais de Políticas Públicas de Juventude (CNPPJ), nota-se que há um reconhecimento social de que as especificidades do rural devem ser levadas em conta para se garantir o acesso, a qualidade e a conclusão do ciclo completo, desde a Educação Básica até o Ensino Superior. (MACEDO; RIBEIRO, 2020). No entanto, como a vida dos jovens não é linear – assim como a realidade brasileira e o ciclo das políticas públicas –, são inúmeros os desafios que se apresentam para que o reconhecimento social se transforme em garantia e efetivação de direitos.

Quando analisamos os discursos utilizados nas mídias e pelo governo federal para defender a aprovação da Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, verificamos que um dos argumentos recorrentes para apontar os limites e necessidades do Ensino Médio (EM) dizia respeito a ele dar conta das especificidades dos jovens, de suas expectativas e do direito de escolha (MOURA, 2021). Porém, como veremos no capítulo 3, a garantia desse direito não acontece na prática.

Pesquisadores do tema, como Dayrell e Carrano (2014), vêm apontando, ao longo dos anos, que os sujeitos – jovens estudantes – e seus territórios precisam ser considerados, em especial a relação escola-trabalho-vida familiar, cultura, ciência e tecnologias sociais, para que os desafios vivenciados no Ensino Médio sejam superados.

No entanto, é importante indicar a que jovens, a que realidade e a que territórios estamos nos referindo ao falar desses sujeitos. Num país tão diverso e desigual como o Brasil, generalizar constitui um problema para pensar e executar políticas públicas, pois, considerando desigualdades e diversidades, é necessário assegurar um leque amplo de políticas que articulem o acesso às políticas universais e às singulares ou focalizadas.

Ao mesmo tempo, alerta Almeida (2011), é necessário cuidado ao se avaliar as políticas universalistas e focalizadas, pois, dentro de um cenário em que o recurso voltado para ações sociais é restrito, fazer opções acerca de como utilizar os recursos públicos voltados ao gasto social é essencial.

Entretanto isto depende das concepções que se defende e da sociedade que se pretende construir, já que a determinação das políticas sociais a serem implementadas se voltará para o objetivo e ideologia que orientarão a ação. Discutir se o melhor estilo de política social seria a focalizada ou a universalizante não se torna produtivo se não analisarmos a que modelo de Estado (e justiça social) está atendendo, pois, como alerta Kerstenetzky (2006), associar automaticamente a universalização com a garantia de direitos sociais e a focalização com noções residualistas de justiça pode se apresentar como uma armadilha na análise. (ALMEIDA, 2011, p. 146)

Ao estudar as demandas em torno da Educação em geral e da Educação do Campo, tendo como ponto de partida os jovens rurais organizados nas Conferências Nacionais de Políticas Públicas de Juventude e no 1º Seminário Nacional de Juventude Rural e Políticas Públicas (SNPPJR), também ficou evidente a aspiração por uma escola que dialogue mais com as realidades locais e seus sujeitos (MACEDO, 2019).

As demandas transformadas em resoluções nesses espaços passavam centralmente por políticas de distribuição e reconhecimento (NOVAES, 2007) e apontavam para a necessidade de efetivação dos direitos conquistados em leis e diretrizes já aprovadas no país, a aspiração a uma educação que assegurasse seus saberes, suas identidades, seus territórios, ao mesmo tempo que permitisse articular as várias políticas públicas no e para o campo.

A dimensão do território também é central para a Educação do Campo e tem sido objeto da sua literatura (CALDART, 2002 e 2012; MOLINA, 2012 e 2019). Como afirma Fernandes (2002), enquanto a Educação Rural é um projeto externo ao campesinato, a Educação do Campo nasce das experiências camponesas de resistência em seus territórios. A partir da ampliação dos debates, políticas e legislações sobre Educação do Campo, impulsionadas no final dos anos 1990 e ampliadas nos anos 2000, cresceram também a literatura e as pesquisas sobre Educação Básica no campo.

Porém, existem poucos estudos que analisem mais detidamente as percepções e as perspectivas atribuídas pelos jovens rurais e de pequenas cidades rurais ao Ensino Médio. O que pensam eles sobre esta modalidade de ensino? Quais são suas expectativas e percepções? Elas se aproximam ou se distanciam das identificadas em outras pesquisas? Para onde elas apontam? Estas foram algumas das perguntas que motivaram a realização desta pesquisa e que serão mais exploradas nos capítulos 4 e 5.

Krawczyk (2009) reforça que, quando se trata de refletir sobre o sistema educacional brasileiro, é consensual a percepção de que o Ensino Médio é o nível de ensino que provoca os debates mais controversos, seja pelos persistentes problemas do acesso e da permanência, seja pela qualidade da educação oferecida ou, ainda, pela discussão sobre a sua identidade.

Mesmo que a discussão sobre a identidade do Ensino Médio não seja o foco da pesquisa, um desafio que se coloca é perceber se, eventualmente, o modelo de EM proposto e implementado em uma pequena cidade pode contribuir para a realização das expectativas dos jovens, aproximando-os ou afastando-os dos campos de possibilidades.

Faz-se necessário somar a essa análise o questionamento sobre a possibilidade de a Reforma do Ensino Médio – Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que altera as Diretrizes e Bases da Educação – representar mais um (potencial) empecilho, pois, como denuncia o Fórum Nacional de Educação do Campo, ela fere o direito fundamental de acesso à formação humana integral e pode aprofundar as desigualdades sociais e educacionais¹.

O objetivo da pesquisa é, portanto, compreender as percepções² e expectativas que os jovens oriundos do interior e da sede/praiça³ de uma pequena cidade rural, atribuem ao Ensino Médio e como se configuram as suas expectativas. Por isso, é importante destacar que, ao longo da tese, o termo interior se refere à “Zona Rural (ZN)” do município e os termos sede e praça remetem à sua “Zona Urbana (ZU)”. A utilização destes termos se dá por duas razões: a primeira, por se tratar de uma categorização nativa, utilizada localmente para se referir a estes dois locais e diferenciá-los; a segunda, porque reforça o questionamento do que pode ser considerado rural e urbano num pequeno município, em que pese a definição formal da Lei Orgânica que estipula a marcação geográfica entre ZR e ZU.

Nos capítulos 4 e 5 serão apresentados os resultados do cruzamento do perfil dos jovens estudantes com as suas percepções e expectativas, discutindo se há

¹ Ver: <https://fonec.org/>.

² Percepções que podem estar na base das expectativas dos jovens.

³ Praça é o termo com o qual, em Anita Garibaldi, são identificados o centro e os bairros do município.

diferenças marcantes, tendo em vista local de moradia (sede e interior), raça, sexo, renda familiar e escolaridade dos pais.

A pesquisa ocorreu no município de Anita Garibaldi (AG), localizado no Planalto Serrano do estado de Santa Catarina (SC), com predominância de pequena produção agrícola e fortes características rurais⁴. De acordo com o Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2012), a população local era de 8.623 pessoas e a densidade demográfica de 14,67 habitantes por km². Em 2018, o IBGE estimou a população em 7.313 pessoas e, em 2019, em 7.113 pessoas. Anita Garibaldi integra os 68,3% dos municípios brasileiros que possuem até 20 mil habitantes. Pesquisa⁵ realizada pelo mesmo instituto revela que estes municípios, em sua totalidade, abrigam 15,5% da população do país (32,2 milhões de habitantes).

A taxa de escolarização (pessoas entre 6 e 14 anos) era de 96,1%, havendo, no município, sete escolas de Ensino Fundamental e duas de Ensino Médio (IBGE, 2012). As escolas pesquisadas foram as duas únicas que ofertam Ensino Médio, a Escola de Educação Básica Pe. Antônio Vieira (EEB Pe. Antônio) e a Escola da Educação Básica Isidoro Silva (EEB Isidoro Silva). A apresentação do contexto local será realizada ao final deste capítulo introdutório e a apresentação das duas escolas no capítulo 3.

Se muito já sabemos sobre os limites no acesso ao EM – de acordo com o Censo da Educação Básica 2017, somente 4,5% das matrículas no Ensino Médio no Brasil estão no campo (BRASIL, 2018) –, o desafio da pesquisa é de, a partir do caso particular do possível, no sentido proposto por Bourdieu (1989), compreender o que desejam e sonham os jovens que acessaram e se mantêm na escola, na última etapa da Educação Básica, em uma pequena cidade rural.

Considerando o cenário e a urgência de formulação de alternativas educacionais que levem em conta realidades e demandas específicas dos jovens rurais e das pequenas cidades, reafirma-se o objetivo desta pesquisa, no sentido de ampliar a compreensão sobre as percepções e expectativas que jovens de uma cidade com estas características atribuem ao Ensino Médio.

⁴ SC também é um estado com forte característica rural, tendo a agricultura familiar e o setor agroindustrial um peso econômico e social bastante consolidado.

⁵ Pesquisa sobre estimativa populacional realizada pelo IBGE (1º de julho de 2019). Ver: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/25278-ibge-divulga-as-estimativas-da-populacao-dos-municipios-para-2019>.

Como dito no início desta introdução, pode-se reconhecer que a articulação de demandas que combinam a efetivação de direitos conquistados em leis e diretrizes já aprovadas no país e a aspiração de uma educação voltada para a realidade do campo tem sido objeto da literatura sobre educação do campo. Porém, são ainda raros os estudos que colocam em foco as expectativas dos jovens de pequenas cidades rurais em relação a esta importante etapa da educação.

Longe de se propor a solucionar esta lacuna, mas motivada a compreender o que os jovens esperam do Ensino Médio, a pesquisa em questão tem como foco os jovens estudantes dos três anos do ensino médio do município de Anita Garibaldi.

A Escola de Educação Básica Pe. Antônio Vieira fica localizada no centro da cidade e oferta Ensino Fundamental (EF) 2 e Ensino Médio (EM), atendendo a crianças e jovens oriundos da sede e do interior do município. A Escola Isidoro Silva por sua vez, encontra-se no Distrito Rural de Lagoa da Estiva, oferecendo Ensino Fundamental 1 e 2 e Ensino Médio e recebendo somente jovens de comunidades rurais do seu entorno. Mais adiante, nos capítulos 2 e 3, remete-se às características e ao contexto do município de AG e de suas escolas, assim como à situação do EM em Santa Catarina e no Brasil.

Para compreender as percepções e as expectativas dos jovens estudantes em relação ao Ensino Médio, a proposta aqui desenvolvida é relacioná-las tanto com os direitos e as diretrizes legalmente estabelecidos⁶ quanto com pesquisas nacionais, sempre levando em conta a diversidade do chamado “mundo rural” e as transformações que tornam mais porosas e complexas as fronteiras geográficas e simbólicas entre territórios rurais e urbanos.

Neste sentido, algumas indagações iniciais se colocaram para este estudo: existem diferenças de percepções e perspectivas atribuídas entre jovens da sede e do interior? Estes jovens fazem Ensino Médio de maneira naturalizada como uma etapa da Educação Básica a ser concluída ou têm expectativas de continuidade dos estudos, a partir do desejo de mobilidade social? Ou o que os move é a expectativa de cursar faculdade ou ensino técnico? Atribuem a necessidade de concluir esta etapa

⁶ Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, Resolução CNE/CEB nº 1/2002 e Resolução CNE/CEB nº 2/2008; o parecer nº 1/2006, homologado pelo CNE, que reconhece os dias letivos por alternância, e o Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a PNEC, o PNE (2014-2024) e a Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 (Reforma do Ensino Médio).

de ensino como uma obrigação colocada pela família e pela sociedade local? Ou ainda esperam que, com o diploma, ampliem-se as oportunidades de emprego?

Além dessas, outras questões também motivaram o desenvolvimento da pesquisa: as percepções e expectativas se alteram, dependendo do gênero, da raça e da classe social? Em que medida as condições reais de acesso – distância do local de moradia até a escola, transporte, renda da família, relação estudo-trabalho, acesso à internet – podem influenciar nos desejos de acesso, permanência e conclusão dos jovens do Ensino Médio e no desejo de permanência no local ou de migração para cidades maiores?

Por fim, buscamos compreender qual o nível de conhecimento dos jovens estudantes sobre a Reforma do Ensino Médio, quais as expectativas em relação a ela e se o proposto pela Reforma e implementado pelas escolas vai ao encontro ou em oposição aos sonhos dos jovens.

CAPÍTULO 1 A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

O reconhecimento das expectativas de jovens de uma pequena cidade do interior em relação à educação e ao futuro como objeto de investigação da pesquisadora consolidou-se, certamente, na conjunção de sua trajetória pessoal com a emergência, nas últimas décadas, dos jovens como sujeitos de direitos na pauta das agendas políticas e acadêmicas da sociedade brasileira. Assim, com vistas a contextualizar o percurso deste estudo, abordamos aqui a trajetória da pesquisadora na sua relação com o objeto pesquisado – e, para tanto, expressando-nos na primeira pessoa –, assim como as opções metodológicas e o referencial teórico utilizados.

1.1 REFLEXÕES SOBRE TRAJETÓRIA, QUESTIONAMENTOS E ESCOLHAS

Natural do município de Anita Garibaldi, SC, filha de mãe professora agricultora, pai agricultor e oriunda do meio rural, fui agricultora familiar até os 25 anos de idade. Estudei as séries iniciais do fundamental na comunidade rural em que residia, Vila Petry, e cursei o restante da Educação Básica na EEB Pe. Antônio Vieira, uma das duas escolas pesquisadas. Para dizer da minha relação e da expectativa que, quando jovem, tinha sobre o Ensino Médio nessa escola e o porquê de ter escolhido esta cidade e suas instituições para realizar o estudo, creio ser importante falar da trajetória familiar na relação com a educação.

O pai estudou até a 4ª série (primário) e veio a falecer aos 45 anos, por acidente de trabalho durante a colheita de milho. Mesmo sendo filha de professor, a mãe, nascida em 1956, teve que romper várias barreiras para poder estudar. Sendo a mais velha de uma família de sete filhos, estudou as quatro séries do antigo primário na própria localidade onde residia e, mais tarde, veio a ser professora dos anos iniciais da Educação Básica. Por volta de 1968, foi para o Colégio Pe. Antônio Vieira (denominação à época), para cursar as quatro séries do ginásio. Tendo passado pelo exame de admissão e pela primeira série, estudou por quase dois anos e teve que desistir, pela dificuldade de locomoção e companhia no trajeto entre a casa e a escola. O meio de transporte era o cavalo, no verão ou no inverno, e a escola ficava a sete quilômetros de distância.

Casou-se em 1974. No ano de 1976, começou a dar aulas como professora alfabetizadora na Escola Isolada São Domingos, escola rural e estadual, onde atuou em meio período como contratada provisória, devido ao afastamento da professora regente.

Fez, nesse ínterim, muitas formações para professores e cursos de educação popular, promovidos pelos movimentos e organizações sociais atuantes na região e no município. A retomada da trajetória escolar no ensino formal, para conclusão do primeiro e do segundo graus, concomitantemente, deu-se em 1982, por meio de supletivo direcionado a professores que não tinham completado a formação. O curso era oferecido em Campo Belo do Sul, município vizinho, a cinquenta quilômetros de Anita Garibaldi. A conclusão da etapa do EM deu-se em 1984.

Passou em concurso para professora do estado, para lecionar com anos iniciais, sendo efetivada numa escola rural – várias escolas estaduais de anos iniciais eram estaduais e localizadas no interior. Ingressou no Ensino Superior no ano de 1996 e, em 2000, graduou-se em Pedagogia, por meio de um programa de estímulo à formação docente realizado na Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC)⁷. Em 2001 fez uma Pós-graduação *Lato Sensu* em Didática e Metodologia de Ensino.

No período em que concluiu o Ensino Superior, três dos seus cinco filhos já eram jovens, estudavam, trabalhavam e militavam; os dois mais novos eram crianças. Eu já estava iniciada na militância política no movimento sindical e na Pastoral da Juventude.

Pela família materna, pois, sou neta, sobrinha, irmã e filha de professores – todos pedagogos em vínculo com o meio rural – e, pela família paterna, filha, neta e sobrinha de agricultores familiares. Meus irmãos e eu tivemos a facilidade de morar, literalmente, ao lado da escola onde estudamos no “primário” (1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental). Essa escola foi municipalizada e nucleada em 1998, passando a ser denominada Núcleo Municipal Professor Claudino L. Petry, e funcionou até ser fechada, no ano de 2013⁸.

⁷ A UNIPLAC, onde fez a graduação, fica na cidade de Lages, município polo da região, localizada a 110 km de AG. As aulas aconteciam no período das férias escolares e nos finais de semana.

⁸ O Núcleo reunia estudantes das antigas escolas isoladas das comunidades rurais de Santo Anjo, São Vicente, Vila Petry, São Roque e Freguesia dos Domingos. A abertura e o fechamento do Núcleo deram-se pelo impacto da construção da Usina Hidrelétrica de

Diferentemente de outros colegas, que tinham que caminhar quilômetros até a escola, nunca passamos por essa dificuldade, até chegar o momento de dar continuidade ao Ensino Fundamental, quando fomos estudar no centro da cidade, e o transporte era de péssima qualidade – o veículo quebrava frequentemente no caminho e terminávamos o trajeto a pé⁹. Assim, o Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) e o Ensino Médio estudamos – meus irmãos e eu – na sede do município, no Colégio Estadual Pe. Antônio Vieira (hoje EEB). Para o EM não havia transporte público e a oferta desta modalidade se dava no período noturno. Por isso, íamos para a cidade de carona no transporte do Ensino Fundamental e, para voltar para o meio rural à noite, os pais que podiam pagavam uma taxa para o transporte. Para as famílias que não conseguiam pagar, a saída era os filhos irem morar no centro ou desistirem de cursar o Ensino Médio.

Nessa escola se misturavam as crianças e os jovens vindos do meio rural e os oriundos da “praça”, como chamávamos à época - e ainda hoje - para nos referirmos aos moradores da sede. Não lembro de ter sofrido discriminação diretamente por ser do interior, talvez porque já fosse ativa militante da Pastoral da Juventude e da construção do Grêmio Estudantil da escola, mas os irmãos relatam ter vivido e sentido preconceito por serem jovens rurais. Apesar de eu não ter sentido tal preconceito, havia uma divisão concreta e clara entre os estudantes que “vinham do interior e os da praça”, percebida por toda a família.

A divisão na sala de aula era: os alunos da cidade nas carteiras da frente e os do rural no fundo. Os estudantes do interior, no geral, tinham mais vergonha de falar e se expor nos trabalhos e nunca participavam (assim como nunca participamos) dos times de vôlei, futebol ou da banda de música, nem éramos convidados para tal. Por morar no interior, não tínhamos como estar nos ensaios ou treinos, tendo a representação da escola sido feita sempre sem a nossa participação. Inevitavelmente, esse era um dos fatores que criavam um sentimento de separação entre os dois grupos. Já as festas comemorativas juntavam todo mundo, em especial as festas juninas, nas quais se reuniam, além dos alunos, suas famílias, na escola ou no salão comunitário da igreja católica, no centro da cidade.

Barra Grande, que estimulou a migração de várias famílias de agricultores atingidos nesta região.

⁹ No período mencionado, a Educação Básica no país ainda não contava com a Emenda Constitucional 59.

Se o esporte e a música não agregavam os dois grupos, a organização dos estudantes cumpriu esse papel. No período em que estudei (especialmente entre os anos 1996, 1997, 1998 e 1999), a Pastoral da Juventude (PJ) da Igreja Católica tinha forte estruturação no município e a atuação dos grupos de jovens nos quais nos organizávamos no interior potencializou, dentro da escola, uma série de debates sobre educação e participação juvenil. Anita era e ainda é um município de população majoritariamente católica e as atividades desenvolvidas a partir de um recorte religioso (católico) nunca enfrentaram problemas para se realizarem na escola.

Por meio da atuação da PJ na escola, criamos um Grêmio Estudantil – o Grêmio Estudantil Nova Geração – e a atuação que se seguiu a ele originou um canal onde “jovens do interior e da praça” se encontravam em pautas comuns. Porém, vale destacar que, majoritariamente, o Grêmio era dirigido – e presidido – por jovens vindos do interior e que já tinham atuação nos grupos de jovens.

No meu caso em particular, a militância na Pastoral, a presidência do Grêmio Estudantil e, logo em seguida, a atuação no Sindicato dos Trabalhadores Rurais (hoje Sindicato dos Trabalhadores na Agricultura familiar/SINTRAF) consolidaram uma agenda na qual a militância se pautava na educação, na organização juvenil e nas políticas públicas para a juventude e para a juventude rural.

Portanto, para além do apoio que tive para estudar vindo da rede familiar, a atuação nas organizações sociais foi fundamental para ampliar o campo de possibilidades, no sentido proposto por Bourdieu, pois a militância abriu vários outros campos e redes de apoio que me levaram mais tarde, por exemplo, para o curso de pedagogia na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS).

Ter cursado o Ensino Médio foi automático, era uma etapa a ser cumprida e o meu objetivo, ao final, era fazer graduação – o sonho era estudar sociologia na Universidade Federal de Santa Catarina, mesmo sabendo que, para isso, teria que fazer cursinho (para ter chance de passar num vestibular) e ir embora para Florianópolis, capital do estado.

O sonho de fazer faculdade se concretizou, mas somente quatro anos após terminar o Ensino Médio. O curso não era o de sociologia, mas o de pedagogia, e o acesso se deu por meio de uma parceria da Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar da Região Sul (FETRAF Sul/CUT) com a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Fiz parte de um grupo de mais de 30 agricultores/as (na sua ampla maioria agricultoras e de todas as idades) oriundos do Paraná, de Santa

Catarina e do Rio Grande do Sul, que cursaram Pedagogia estudando em regime especial e de alternância, realizando o sonho de fazer faculdade, mesmo que isso significasse – no meu caso – viajar uma vez por mês, percorrendo 400 quilômetros entre Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

O caso desta pesquisadora e dos demais estudantes da referida turma, não diferiu em nada da situação geral vivida pelos jovens das classes trabalhadoras, cuja trajetória está longe de ser linear e apresenta idas e vindas, configurando, como define Pais (1993), as “gerações ioiô”, caracterizadas por múltiplas entradas e saídas na escola e variadas inserções no mundo do trabalho.

Mesmo não vindo de família com capital econômico e tendo limites no acesso à educação superior, tive apoio, capital cultural e um mínimo de condições materiais – além de forte estímulo do pai e da mãe – para continuar estudando. Embora nenhum de nós tenha cumprido uma trajetória escolar linear ou saído direto do EM para a graduação, todos os seus filhos têm – no mínimo – graduação, apesar de variadas formas de acesso, de regime dos cursos e do fato de as universidades frequentadas serem públicas ou privadas¹⁰.

Esse dado é muito positivo, se considerarmos um país tão desigual como o nosso, onde, em 2000, o percentual de pessoas graduadas era de apenas 4,4%. Em 2010, este índice saltou para 7,9% (IBGE, 2012) e, em que pese a continuidade do crescimento ao acesso à universidade, entre pessoas de 25 a 34 anos – que em 2008, era de 11% – ter chegado atualmente a 21% dos adultos¹¹, o Brasil ainda tem a pior taxa entre os países da América Latina, ficando atrás de México (24%), Colômbia (30%, Chile (34%) e Argentina (40%).

No meio rural, essa desigualdade é ainda maior. Segundo o Censo Agropecuário de 2017 (IBGE, 2019), apenas 5,58% dos agricultores brasileiros têm

¹⁰ Dentre os irmãos, Claudionor fez curso técnico agrícola no município de São José do Cerrito (SC), depois pedagogia a distância (pela UDESC). Fez pós a distância em Gestão Empresarial e Gestão Pública pela Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí e, recentemente, se formou em Direito pela UniFacvest (Lages). Angela foi normalista, tendo feito magistério no Pe. Antônio Vieira, em AG, e, mais tarde, pedagogia a distância pela UDESC e pós *lato sensu* em psicopedagogia. Tiago se graduou, fez mestrado e doutorado em Agronomia, na Universidade Estadual de SC (UDESC), Campus de Agronomia, Veterinária e Engenharia Florestal (CAV/UDESC). Foi o único dos 5 filhos da dona Romilda e do seu Nicanor a cursar uma universidade pública em regime normal e tempo integral (com bolsa). Já a filha mais nova, Isabel, fez graduação semipresencial em Contabilidade pela Uniasselvi (Lages).

¹¹ Este crescimento é resultado de todo o investimento realizado na expansão do ensino superior com o FIES, expansão das Universidades Federais, Cotas, ENEM e SISU.

Ensino Superior, em Santa Catarina 5,88% e em Anita Garibaldi, dentre os 1.337 agricultores entrevistados, 6,92% deles têm Ensino Superior e 0,22% mestrado ou doutorado.

Apoio familiar, atuação nos movimentos sociais e políticos, ampliação das redes de apoio, políticas públicas e disposição para colocar o pé na estrada – sabendo que tínhamos sempre para onde voltar – foram fundamentais para que, no caso da nossa família e no meu em particular, o Ensino Médio não fosse encarado com um fim, mas como um passo necessário para, no futuro, seguir estudando. Para meus pais, os fatores limitantes para dar continuidade aos estudos no ciclo da Educação Básica foram as condições econômicas e as condições de acesso. Esses não foram os problemas centrais para seus filhos.

Mas, se para mim, cursar o Ensino Médio foi “automático”, significa que assim o é para os jovens desta geração no município de Anita Garibaldi e nas comunidades rurais e sede? Mesmo com a facilidade no transporte público – que hoje é disponibilizado aos estudantes de Ensino Médio – os jovens do interior veem sentido em fazer Ensino Médio? Também o fazem de maneira “automática”? Sonham com a faculdade? Com o Ensino Técnico? Em conseguir um emprego ou outra forma de renda a partir dessa formação? Como dito de início, estas foram algumas das inquietações que motivaram esta pesquisa e balizaram o questionário aplicado durante o trabalho de campo.

Ao recuperar, nesta parte da introdução, o histórico pessoal e os elementos que motivaram este estudo, buscamos explicitar não somente a relação com o objeto de pesquisa, senão também construir um esforço para não cair na armadilha do objeto pré-construído, na medida em que se trata, por definição, de um objeto que nos interessa, sem que conheçamos claramente o princípio verdadeiro desse interesse (BOURDIEU, 1989).

Para escapar dessa armadilha – o que não significa opção por uma posição de neutralidade – faz-se necessário acionar a ideia de pensamento relacional, pois, como afirma o autor, se é verdade que o real é relacional, pode acontecer de nada se saber de uma instituição acerca da qual julga-se saber tudo, porque ela nada significa fora das suas relações como um todo. Não tomar o objeto como ele “gostaria” de ser tomado significa “levantar o estado da questão” e, neste caso, posicionar os campos em disputa em torno do Ensino Médio, conhecendo em profundidade o contexto em que se realizará, o que se apresenta aos jovens e o que está em disputa, como parte

do processo de construir o objeto, pondo em causa os objetos pré-construídos (BOURDIEU, 1989).

O esforço, portanto, se dá em não isolar o objeto do contexto, construindo condições de objetivação, ou seja, não tomá-lo como ele “gostaria” de ser tomado, historicizá-lo, além de explicitar como os conceitos que trabalho tornam-se categorias (e/ou classificações), a exemplo das noções de rural e urbano; campo e cidade (que fronteiras são essas, sejam as visíveis ou invisíveis); juventude, juventude rural etc.

Partindo do esforço de objetivação, com inspiração nas reflexões de Bourdieu, buscamos ter em consideração “as condições reais de realização da pesquisa”, ou seja, os meios de que dispomos para apresentar os resultados de um exercício analítico de aproximação entre o pesquisador e o seu objeto. Para isso, no item 1.2, ampliamos e aprofundamos a apresentação do referencial teórico-metodológico que orienta a pesquisa.

1.2 METODOLOGIA E REFERENCIAIS

Bourdieu (1989) chama atenção para a importância de encontrar os meios para tomar a realidade como ela é, daí a necessidade de que se explicitem os métodos de pesquisa e os porquês de tais escolhas, sem separação entre teoria e metodologia, o que, segundo o autor, é uma falsa oposição epistemológica.

A divisão teoria/metodologia constitui em oposição epistemológica uma oposição constitutiva da divisão social do trabalho científico num dado momento. Penso que se deve recusar completamente esta divisão em duas instâncias separadas, pois estou convencido de que não se pode reencontrar o concreto combinando duas abstrações. Com efeito, as opções técnicas mais empíricas são inseparáveis das opções mais teóricas de construção do objeto. É em função de uma certa construção do objeto que tal método de amostragem, tal técnica de recolha ou análise de dados etc. se impõe. Mais precisamente, é somente em função de um corpo de hipóteses derivado de um conjunto de pressuposições teóricas que um dado empírico qualquer pode funcionar como prova, ou como dizem os anglo-saxônicos, como evidência. (BOURDIEU, 1989, p. 24).

O autor critica o que chama de passividade empirista, que serve para retificar o senso comum e, ao mesmo tempo, critica o que chama de grandes construções teóricas vazias. E aponta que o desafio da articulação teoria e metodologia deve contribuir para a construção de um sistema coerente de relações, que deve ser posto

à prova como tal. Para ele, trata-se de interrogar sistematicamente o caso particular, constituído em caso particular do possível, o que permite

mergulharmos totalmente na particularidade do caso estudado, sem que nele nos afoguemos, como faz a idiografia empirista, e realizarmos a intenção de generalização, que é a própria ciência, não pela aplicação de grandes construções formais e vazias, mas por essa maneira particular de pensar o caso particular que consiste em pensá-lo verdadeiramente como tal. Este modo de pensamento realiza-se de maneira perfeitamente lógica pelo recurso ao método comparativo, que permite pensar relacionalmente um caso particular constituindo o caso particular do possível, tomando-se como base de apoio às homologias estruturais entre campos diferentes. (BOURDIEU, 1989, p. 32 e 33)

O suporte teórico apresentado pelo autor é fundamental para estudos como o pretendido nesta pesquisa, pois reforça a importância da comparação entre realidades comparáveis e os cuidados da não generalização de casos particulares. Não temos, portanto, a pretensão de descobrir o que pensam os jovens de pequenas cidades sobre o Ensino Médio, mas esperamos, a partir da análise dos dados coletados, compreender o que pensam os jovens de Anita Garibaldi e como as pistas apontadas por eles podem refletir tendências em municípios que vivenciam realidades similares. Esses casos podem apontar para interpretações sobre questões gerais, mas não se aplicam de maneira automática.

Considerar a realidade atual e acionar a relação como pesquisadora com o objeto de estudo não traz neutralidade - até porque ela não existe - mas contribui com o alerta para evitar o risco da “imposição da questão”. Ao enfatizar que falar do mundo social é dizer o que ele é – e não o que gostaríamos que ele fosse –, Bourdieu nos alerta sobre o cuidado com “a imposição da questão”, ou seja, nos orienta a não buscarmos numa pesquisa aquilo que queremos ouvir.

Neste sentido, a construção da teoria e do método (e a explicitação das suas estratégias) contribui para a objetivação e para o pensamento relacional. Por isso, o autor chama atenção para o “rigor” – explicitação das condições da produção, de como, do porquê, das situações da pesquisa.

A pesquisa é uma coisa demasiado séria e demasiado difícil para se poder tomar a liberdade de confundir a rigidez, que é o contrário da inteligência e da invenção, com rigor, e se ficar privado deste ou daquele recurso entre os vários que podem ser oferecidos pelo conjunto das tradições intelectuais da disciplina [...]: é proibido proibir ou livrai-vos dos cães de guarda metodológicos. Evidentemente, a liberdade extrema que eu prego, e que me parece ser de bom senso, tem como contrapartida uma extrema vigilância

das condições de utilização das técnicas, de sua adequação ao problema posto e as condições do seu emprego. (BOURDIEU, 1989, p. 26)

Com apoio nas considerações feitas por Bourdieu (1989) sobre a necessidade de se problematizar cada técnica de pesquisa, aplicamos questionários fechados que permitiram evidenciar o perfil dos respondentes e estabelecer percentagens em relação a cada pergunta, mas, ao mesmo tempo, para a costura analítica, contamos com subsídios extraídos de entrevistas e conversas informais, bem como com a observação direta nas escolas.

Metodologicamente, a pesquisa foi realizada em quatro etapas: a pesquisa bibliográfica, a documental, a de dados secundários e a pesquisa quanti e qualitativa.

Na pesquisa bibliográfica, trazemos conceitos e categorias em torno de juventude, juventude rural, educação, educação do campo, Ensino Médio, rural/urbano e ruralidades. Na pesquisa documental, o foco se coloca nas legislações e nos pareceres do MEC, dos Conselhos Nacional e Estadual de Educação sobre Ensino Médio e Base Nacional Comum Curricular (BNCC); em arquivos das escolas, projetos político-pedagógicos; em documentos de orientação das Secretarias Estaduais de Educação e das resoluções dos Conselhos Estaduais de Educação, demais legislações e notícias relacionadas ao Ensino Médio.

Para a pesquisa de dados secundários, analisamos as estatísticas disponíveis sobre a região pesquisada e o Ensino Médio, dados estatísticos sobre atendimento do EM em âmbito nacional, estadual, municipal e das duas escolas, dados sobre evasão, permanência, defasagem idade-série, êxodo rural.

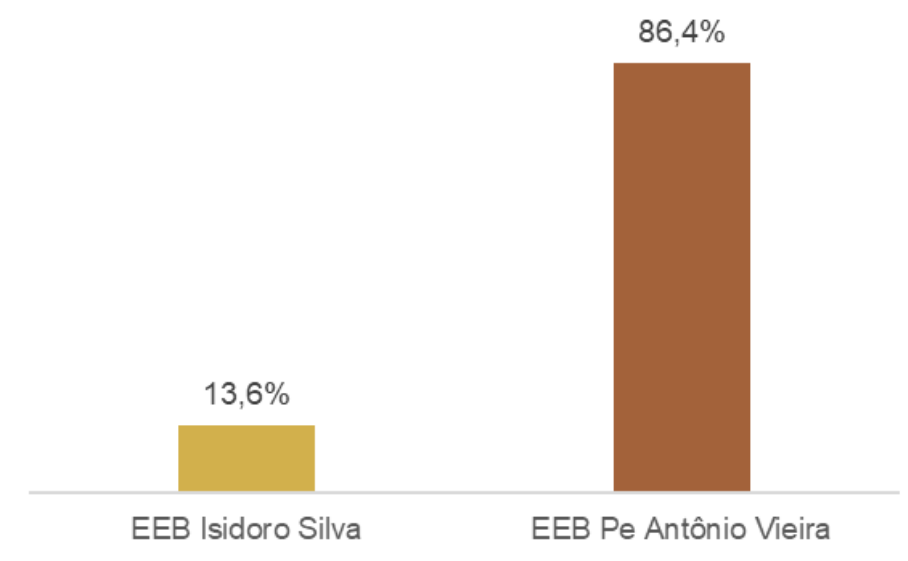
No campo, propriamente dito, para realizar a pesquisa quantitativa, o foco foram todos os jovens estudantes do Ensino Médio no município. Foi aplicado questionário¹² com 46 questões para identificar o perfil desses estudantes e compreender suas percepções e expectativas sobre o EM. O questionário dividiu-se em quatro blocos, a saber: o primeiro com questões sobre perfil socioeconômico, o segundo sobre trabalho e estudos, o terceiro sobre educação e Ensino Médio e o quarto e último sobre lazer e acesso à internet, informação e participação.

Em 2021, a Escola de Educação Básica Pe. Antônio Vieira tinha 226 alunos matriculados no Ensino Médio. No momento da aplicação do questionário estavam presentes 187 alunos, sendo que 184 responderam à pesquisa e somente três não

¹² O questionário utilizado está disponível no anexo 4.

quiseram participar. Já na Escola de Educação Básica Isidoro Silva eram 57 alunos matriculados, dos quais 29 presentes no momento da aplicação, sendo que todos responderam. Ao todo, participaram da pesquisa 213 estudantes, dos quais 86,4% da EEB Pe, Antônio Vieira e 13,6% da EEB Isidoro Silva (gráfico 1).

Gráfico 1 - Estudantes participantes da pesquisa segundo a escola. Anita Garibaldi, 2021



Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

A aplicação dos questionários ocorreu entre os dias 18 e 25 de outubro de 2021. No total, foram 213 jovens respondentes.

É importante destacar que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) não estava prevista como foco da pesquisa. Entretanto, durante as conversas nas escolas e nas redes de contato, vieram muitas sugestões para se aproveitar a oportunidade e realizar a pesquisa também nessa modalidade de ensino. A coordenadora era muito aberta e manifestou interesse em conhecer melhor as expectativas dos estudantes daquela modalidade. Por esta razão, decidimos aplicar os questionários de forma mista, com os alunos que estavam frequentando as escolas presencialmente e com os que estavam em situação remota. No entanto, pelo pequeno número de respondentes (cinco presencialmente e três *online*) e por não termos conseguido

aplicar tudo presencialmente, optamos por, neste momento, não incluir estas informações na análise¹³.

Durante a pesquisa realizamos duas entrevistas, com os diretores da Pe. Antônio Vieira e da Isidoro Silva. A primeira ocorreu antes da qualificação 1, para organizar o projeto, e a segunda, no período do trabalho de campo. Durante os intervalos das aulas nas escolas, também foi possível conversar sobre a pesquisa com os professores. Tanto as direções quanto os professores e alunos foram muito receptivos e a ótima abertura dos jovens estudantes se traduziu numa grande adesão: de um total de 216 presentes no momento da aplicação dos questionários, apenas três não quiseram participar.

A opção pela não realização de entrevistas em profundidade ou em grupos focais deu-se em função da instabilidade no cenário da pandemia de covid-19 e do grande número de dados gerados na abordagem quantitativa. A proposta é que futuramente, a investigação possa ser retomada.

Faz-se necessário destacar, neste capítulo, a presença sombria da pandemia de covid-19, causando forte impacto e mortalidade no Brasil e no mundo, implicando a ampliação das desigualdades no país, pois ocorreu em um contexto de fragilização do papel do estado, das políticas públicas e na esteira de várias políticas neoliberais, como é o caso da Reforma do Ensino Médio. Como apontam Werneck e Carvalho,

a epidemia de COVID-19 encontra a população brasileira em situação de extrema vulnerabilidade, com altas taxas de desemprego e cortes profundos nas políticas sociais. Ao longo dos últimos anos, especialmente após a aprovação da *Emenda Constitucional nº 95*, que impõe radical teto de gastos públicos e com as políticas econômicas implantadas pelo atual governo, há um crescente e intenso estrangulamento dos investimentos em saúde e pesquisa no Brasil. É justamente nesses momentos de crise que a sociedade percebe a importância para um país de um sistema de ciência e tecnologia forte e de um sistema único de saúde que garanta o direito universal à saúde. (WERNECK; CARVALHO, 2020, p. 3)

Assim é que, em 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou o surto de covid-19 uma Emergência de Saúde Pública de Interesse Internacional. A declaração é o nível mais alto de alarme da OMS – um apelo a todos os países para que tomem conhecimento imediatamente e providenciem medidas de

¹³ Pretendemos retomar os dados e questões apontadas pela EJA *a posteriori*, por meio de artigo.

enfrentamento. A emergência foi reconhecida pela OMS como “a crise mais desafiadora que já enfrentamos”¹⁴.

Em 11 de março de 2020, a OMS caracterizou a covid-19 como uma pandemia, termo que se refere à distribuição geográfica de uma doença, não à sua gravidade. A designação reconhecia que, naquele momento, havia surtos em vários países e regiões do mundo¹⁵.

A partir da declaração da OMS e do crescimento do número de casos pelo mundo, os países começaram a seguir as orientações da Organização e foram aderindo às recomendações de *lockdown* (fechamento), para evitar a ampliação das infecções e a circulação do vírus.

No entanto, o pouco conhecimento sobre o novo vírus, sobre as formas de propagação e sobre suas consequências nos humanos, aliado à posição negacionista de governos de extrema direita em determinados países, criou uma onda de *fake news* e teorias conspiratórias, atrapalhando a adesão das populações, os devidos cuidados com a propagação do vírus e a organização das administrações para enfrentar a nova realidade. O Brasil foi um desses casos no mundo.

A partir de março de 2020, os estados começam a declarar *lockdown* das atividades não essenciais, para evitar a circulação, numa tentativa de conter a sobrecarga sobre o sistema de saúde. O fechamento das escolas para aulas presenciais acompanhou essa diretriz¹⁶.

O processo de reabertura das escolas foi concomitante à reabertura nos estados, no ano de 2021. Em Santa Catarina, as aulas presenciais reiniciaram de

¹⁴ Ver: <https://www.who.int/news-room/spotlight/a-year-without-precedent-who-s-covid-19-response>

¹⁵ Segundo a Organização Panamericana de Saúde (OPAS), em 31 de dezembro de 2019, a OMS foi alertada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. Tratava-se de uma nova cepa de coronavírus que não havia sido identificada antes em seres humanos. Uma semana depois, em 7 de janeiro de 2020, as autoridades chinesas confirmaram que haviam identificado um novo tipo de coronavírus. Os coronavírus estão por toda parte. Eles são a segunda principal causa de resfriado comum (após rinovírus) e, até as últimas décadas, raramente causavam doenças mais graves em humanos do que o resfriado comum. Ao todo, sete coronavírus humanos (HCoV) já foram identificados e o mais recente, recebeu o nome de SARS-CoV-2. Esse novo coronavírus é responsável por causar a doença COVID-19. Ver: [Folha informativa sobre COVID-19 - OPAS/OMS | Organização Pan-Americana da Saúde - https://www.paho.org/pt/covid19](https://www.paho.org/pt/covid19).

¹⁶ Segundo o Ministério da Saúde, até o dia 08 de julho de 2022, havia sido registrado o número total de 673.339 óbitos no Brasil em decorrência da covid-19. Ver: <https://covid.saude.gov.br/>.

maneira gradual, a partir da segunda quinzena de outubro de 2020. No período da realização da pesquisa de campo, ainda estavam em vigor os cuidados sanitários para prevenir a doença, como a recomendação do uso de máscaras em locais fechados.

Somente em 22 de maio de 2022 o Ministério da Saúde declarou o fim da emergência em saúde pública no Brasil. O fim do reconhecimento da situação de emergência não significou, porém, o término dos impactos da pandemia na sociedade e na educação, pois as desigualdades aprofundadas a partir da fragilização das políticas públicas e da forma irresponsável com que o governo brasileiro enfrentou o problema impactaram fortemente a vida da população mais pobre e as crianças e jovens no Brasil, como veremos no capítulo 2.

Retomando o fio da introdução, aprofundam-se, a seguir, as referências teóricas que contribuíram para esta pesquisa e balizaram a análise desenvolvida nos capítulos posteriores.

1.3 CONTRIBUIÇÕES DE ESTUDOS QUE TRATAM DO TEMA

Os sujeitos deste estudo são jovens de uma pequena cidade rural, matriculados na última etapa da Educação Básica. Para compreender as percepções e expectativas que atribuem ao EM, faz-se necessário trazer algumas noções sobre o rural e o urbano, as diferenças a eles atribuídas e as linhas tênues que se impõem para a diferenciação destes espaços, percebendo *como* e *se* elas impactam tais expectativas, sobretudo as dos jovens rurais. Por isso, apresentamos algumas reflexões e problematizações trazidas por pesquisadores em torno dos temas juventude rural e ruralidades.

Assim como na pesquisa que desenvolvemos no mestrado, intitulada “Educação do Campo e jovens rurais: um estudo sobre demandas educacionais nas Conferências Nacionais de Políticas Públicas de Juventude” (MACEDO, 2019), a concepção de juventude aqui adotada é a de jovens como sujeitos de direitos, entre 15 e 29 anos, conforme o Estatuto da Juventude, Lei 12.852/2013, mesmo considerando que os sentidos atribuídos a “juventude” não são rígidos e se alteram ao longo da história (BOURDIEU, 1983). Conforme indica a SNJ - Secretaria Nacional de Juventude, as idades da vida estão relacionadas com o desenvolvimento biofísico das pessoas, mas, ao mesmo tempo, as expectativas e os significados atribuídos a

essas idades são resultado de diferenças culturais e processos históricos (MENEZES; STROPASOLAS; BARCELLOS, 2014).

Considerando esses fatores, existe um leque de questões que precisam ser consideradas ao se tratar de juventude. Dentre os pesquisadores do tema, há consenso de que a construção dessa categoria se deve à construção social, que pode alterar dependendo do momento histórico, da geração, da classe ou do gênero, entre outras variáveis. (MACEDO, 2019, p. 23)

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2012), a população jovem entre 15 e 29 anos representava 1/4 da população brasileira – eram 51.077.623 de pessoas nesta faixa etária no país¹⁷. Esta geração de jovens é marcada pela diversidade e pelas desigualdades que incidem no Brasil como um todo, mas existem fatores que se sobrepõem e impactam mais os jovens do que os adultos, tais como a escolaridade, o mercado de trabalho e a violência (MACEDO, 2019).

Para discutir o contexto da juventude no Brasil, Novaes (2009) chama atenção para a necessidade de se procurar entender a juventude em um contexto de geração e da condição juvenil vivida num determinado tempo histórico, de modo a evitar simples comparações com o que era ser jovem ou interpretações sobre a juventude em momentos históricos distintos (MACEDO, 2019).

São muitas as disputas em torno das definições das categorias juventude, juventude rural, juventude camponesa, jovens agricultores familiares (WEISHEIMER, 2015; CASTRO, 2015; LEÃO; ROCHA, 2015). Sem desconsiderá-las, Castro (2015) argumenta que o termo juventude rural contribuiu para aglutinar diversidades e ajudou o tema a sair da invisibilidade.

A categoria juventude rural, se forjou num processo de aproximação e articulação de uma grande diversidade de jovens, pode-se afirmar que foi uma categoria útil como forma de enfrentar a invisibilidade do debate no início dos anos 2000. [...] não sendo uma categoria identitária, trata-se de uma categoria que pode ter superado distanciamentos e fragmentações presentes entre movimentos sociais e realidades regionais. Mas também pode ter contribuído para aglutinar os mais invisíveis dentre os invisíveis. (CASTRO, 2015, p. 281)

Adotar essa definição não deve significar ter uma visão de homogeneidade sobre a categoria, pois a diversidade presente na juventude rural traz elementos

¹⁷ Conforme projeção do IBGE, esse número deverá começar a declinar a partir de 2025, chegando a menos de 35 milhões de jovens no ano de 2050.

centrais que tiveram impacto não somente sobre suas identidades, mas também na construção – ou não – de políticas públicas e numa maior ou menor visibilidade desses sujeitos.

Cavalcante, Silva e Abreu (2019) reconhecendo haver limitações ao conceito de juventude a partir de uma demarcação cronológica, também adotam Castro,

(...) para definir que juventude é, “além de uma categoria que representa identidades sociais, uma forma de classificação social que pode ter múltiplos significados, mas que vem se desenhando em diferentes contextos como uma categoria marcada por relações de hierarquia social.” Nessa perspectiva, essa definição desconstrói a concepção que trata juventude como categoria “autoevidente ou autoexplicativa, utilizando idade e/ou comportamento como definições metodológicas”. (CAVALCANTE; SILVA; ABREU, 2019, p. 899)

Considerando estas reflexões, utilizamos, ao longo da pesquisa, os termos jovens rurais e jovens do interior, para nos referirmos a parte dos jovens pesquisados.

Aos diferentes contextos e hierarquias que impactam os jovens rurais, alguns marcadores sociais se sobrepõem como potenciais de exclusão de determinados grupos. Ser um jovem rural negro e pobre, no semiárido nordestino, expõe esses jovens a maior vulnerabilidade e maiores empecilhos para acessar a educação formal e concluir suas etapas, do que um jovem branco, do interior do sudeste do Brasil, por exemplo, como aponta Castro (2015). Ao analisar a Pesquisa Agenda Juventude Brasil, a autora explicita esse aspecto, no que tange a como as desigualdades regionais impactam os jovens de determinados territórios:

Quando analisamos pelas grandes regiões, as distâncias aumentam e demonstram que ser jovem no Sudeste e no Norte ainda está marcado por desigualdades profundas. Se no Sudeste apenas 27,6% dos jovens finalizaram o Ensino Fundamental, no Nordeste 44,2% estão nessa condição de escolaridade. Mas, ao observarmos a diferença dos jovens rurais e urbanos, a situação reproduz a desigualdade entre esses dois “mundos”, uma vez que, no Sudeste, 26,4% e 44,1% dos jovens urbanos e rurais completaram apenas o Ensino Fundamental, respectivamente. No Norte do país, 64,5% dos jovens rurais estão nessa condição. (CASTRO, 2015, p. 68)

Neste sentido, as desigualdades – agudizadas pela concentração de renda e pelo modelo de desenvolvimento capitalista, que também concentrou o acesso a bens, serviços e políticas públicas nos grandes centros urbanos – contribuem para limitar as possibilidades não somente entre as diversas regiões do país, mas também para os jovens do campo de uma mesma região e das pequenas cidades rurais. É possível

afirmar que, no acesso à educação, temos uma fronteira que delimita o acesso de quem vive no campo.

Se, por um lado, o país teve grandes avanços no que tange à expansão do nível de escolaridade da sua população mais jovem e na adoção de uma série de legislações em torno da juventude e da Educação do Campo – com a Emenda Constitucional 65, o Estatuto da Juventude, as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo –, por outro, as desigualdades ainda imperam, tanto no nível do acesso, na permanência, na conclusão quanto na qualidade das políticas educacionais, em especial para alguns setores da população, incluindo a rural ou do campo.

Por isso, o país enfrenta um desafio enorme em articular o direito e a singularidade, o direito à diferença. Como aponta Cury (2002), a dialética entre o direito à igualdade e o direito à diferença na educação escolar como dever do Estado e direito do cidadão não é uma relação simples. É preciso fazer a defesa da igualdade como princípio de cidadania, da modernidade e do republicanismo.

A igualdade é o princípio tanto da não discriminação quanto ela é o foco pelo qual homens lutaram para eliminar os privilégios de sangue, de etnia, de religião ou de crença. Ela ainda é o norte pelo qual as pessoas lutam para ir reduzindo as desigualdades e eliminando as diferenças discriminatórias. Mas isto não é fácil, já que a heterogeneidade é visível, é sensível e imediatamente perceptível, o que não ocorre com a igualdade. Logo, a relação entre a diferença e a heterogeneidade é mais direta e imediata do que a que se estabelece entre a igualdade e a diferença. (CURY, 2002, p. 255)

Segundo o autor, a defesa das diferenças, hoje tornada atual, não subsiste se levada adiante em prejuízo ou sob a negação da igualdade. Estamos, assim, diante do homem como pessoa humana, em quem o princípio de igualdade se aplica sem discriminações ou distinções, mas estamos também ante o homem concreto, cuja situação deve ser considerada no momento da aplicação da norma universal (CURY, 2002, p. 255).

No entanto, como veremos ao longo desta pesquisa, a negação da igualdade no acesso ao direito à educação persiste no rural brasileiro.

A população rural brasileira, conforme o Censo de 2010 (IBGE, 2012), correspondia a 15,65% dos habitantes do país, totalizando 29.852.986 pessoas, das quais cerca de 27% – mais de 8 milhões – eram jovens, contingente semelhante ou superior à população total de países como a Áustria, a Suíça, a Dinamarca, a Finlândia ou a Noruega, para citar alguns (MACEDO; RIBEIRO, 2020).

Em 2006, quando foi realizado o penúltimo Censo Agropecuário, as pessoas com mais de 65 anos representavam 17,52% da população do campo. Onze anos depois, dados do Censo Agropecuário de 2017 (IBGE, 2019) apontam que este grupo gira em torno de 21,4%. A faixa etária entre 55 e 65 anos também aumentou quatro pontos percentuais, passando de 20% para 24% do total.

Em contrapartida, o grupo entre 35 e 45 anos de idade encolheu de 21,93% para 18,29% da população rural e os jovens rurais entre 25 e 35 anos, que representavam 13,56% em 2006, hoje são apenas 9,48%. Percebemos, portanto, um processo de envelhecimento da população rural, confirmando tendência identificada em pesquisas anteriores.

Ao direcionar um olhar mais detalhado sobre a dinâmica no rural, é possível observar que, além do envelhecimento e esvaziamento populacional, a saída seletiva dessa população tem gerado um contexto de incertezas, dado principalmente pela saída de jovens rurais (MATTE; MACHADO, 2016).

Por conta disso, algumas consequências têm sido recorrentes, como o envelhecimento da população remanescente, a masculinização, as dificuldades na constituição de novas famílias e pais sem garantias de cuidados na velhice. De 1970 até 2010, segundo dados do Censo Populacional (IBGE, 2011), o número de jovens com até 29 anos residindo no meio rural brasileiro reduziu 43,3% entre as jovens mulheres e 46,3% entre os jovens homens. Consequentemente, houve um acréscimo no número de idosos no meio rural brasileiro, com um aumento de pessoas acima de 60 anos equivalente a mais de 51,9%. (MATTE; MACHADO, 2016, p. 131)

O constante êxodo dos jovens rurais faz com que o principal foco das pesquisas e preocupações a seu respeito passem pela pauta da sucessão, do esvaziamento, da masculinização e do envelhecimento do campo. No entanto, como destaca Castro (2012), "ficar" ou "sair" do meio rural envolve múltiplas questões, inclusive em relação a como a categoria jovem é construída e os seus significados disputados. A própria imagem de um jovem desinteressado pelo campo contribui para a invisibilidade da categoria como formadora de identidades sociais e, portanto, de demandas sociais (CASTRO, 2012).

Para a autora, [...] ser jovem rural "carrega o peso de uma posição hierárquica de submissão, em um contexto ainda marcado por difíceis condições econômicas e sociais para a produção familiar".

É neste contexto que o jovem rural está inserido, um tempo histórico no qual as mazelas da sociedade capitalista se intensificaram no campo brasileiro. Dessa forma, antes mesmo de discutir o “desejo” ou a falta deste, da juventude do meio rural para permanecer no campo, é necessário realizar uma análise crítica sobre as condições reais e efetivas que estão dadas aos jovens que vivem nesse contexto, pois existe um certo consenso nas pesquisas quanto às dificuldades enfrentadas pelos jovens no campo, sobretudo quanto ao acesso ao trabalho e o acesso à escola. (CAVALCANTE, 2019, p. 900)

Além disso, as mudanças na economia brasileira, especialmente no período marcado pela expansão das políticas públicas – entre 2000 e 2015 – impulsionaram outros processos de circulação territorial. Estudos apontam que a histórica migração dos jovens rurais para grandes centros se converteu em novos arranjos¹⁸ (MACEDO, 2019).

Para Castro (2015), as permanentes mudanças no campo brasileiro, a circulação territorial cada vez mais facilitada, o acesso às tecnologias, os avanços na elaboração das políticas públicas de juventude também têm contribuído para que os jovens rurais imprimam sua autoidentificação, pois são múltiplas identidades sociais e políticas, e, portanto, são múltiplas vivências e pertencimentos.

Conforme Macedo (2019), é necessário destacar o quão complexa é a construção identitária da juventude rural ou do campo, pois a estrita utilização da relação com o trabalho agrícola ou com um ideário de campesinato torna-se insuficiente para definir uma identidade única.

As múltiplas questões que envolvem a produção e a reprodução da agricultura familiar e camponesa contribuem para a materialização dos dados da PNAD 2007, os quais apontam que 35% dos jovens rurais brasileiros estão predominantemente envolvidos em tarefas rurais não agrícolas.

Essa realidade influencia também o entendimento acerca das identidades e do mundo do trabalho, pois os jovens constroem ou podem construir diversas alternativas de trabalho no espaço rural, ou mesmo criar dinâmicas de circulação campo-cidade (MACEDO, 2019).

Tais questões sozinhas não definem um jovem rural ou camponês, ao adotar-se o entendimento de que as cidades com menos de 50 mil habitantes

¹⁸ Como apontam alguns autores, há maior circulação inter-regional (entre as cidades pequenas e cidades polos regionais), morar na roça e trabalhar na cidade, trabalhar parte do tempo na cidade e parte no meio rural, morar no meio rural e desenvolver outras atividades econômicas não agrícolas.

também são cidades rurais¹⁹. Além do mais, diversas pesquisas apontam que têm sido frequentes novas formas de os jovens rurais se relacionarem com o campo e com a cidade, ultrapassando as “fronteiras” estabelecidas. Esses fatores impactam sobre as identidades, pois elas são construídas nesse processo e desencadeiam conflitos entre os diferentes atores, os mais velhos e jovens, as definições das políticas públicas e os movimentos sociais, gerando diferentes formas de pertencimento e identificação coletiva e de vivências dessas identificações. (MACEDO, 2019, p. 49)

Portanto, faz-se necessário investigar a multiplicidade de fatores que influenciam “o ficar e o sair” do campo, pois, além do econômico e dos impactos das desigualdades causadas pelo modelo de desenvolvimento capitalista, somam-se as concepções de ruralidades adotadas no país, que reduzem as políticas públicas para o campo brasileiro e para as pequenas cidades.

Estes elementos podem incidir nas trajetórias escolares, na ampliação ou na diminuição da rede de apoio, no desejo dos jovens rurais de continuar ou não estudando e nas próprias expectativas destes em pensar – ou não – suas trajetórias de vida no campo e nas pequenas cidades.

Como dito anteriormente, é evidente que tivemos no país uma série de avanços legais e institucionais, até o golpe de 2016²⁰, com destaque para as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, o Estatuto da Juventude, a regulamentação da educação por alternância etc. Para Cury (2002), o contorno legal indica os direitos, os deveres, as proibições, as possibilidades e os limites de atuação... enfim, as regras. Tudo isso possui enorme impacto no cotidiano das pessoas, mesmo que nem sempre elas estejam conscientes de todas as suas implicações e consequências.

Segundo Bobbio, a existência de um direito, seja em sentido forte ou fraco, implica sempre a existência de um sistema normativo, onde por “existência” deve entender-se tanto o mero fator exterior de um direito histórico ou vigente quanto o reconhecimento de um conjunto de normas como guia da própria ação. A figura do direito tem como correlato a figura da obrigação. (BOBBIO, 1992, p. 79-80, apud CURY, 2002, p. 246)

¹⁹ Projeto Repensando a ruralidade no Brasil. Pesquisa sobre novas ruralidades, que apresenta críticas aos critérios utilizados pelo IBGE na definição do que é considerado urbano e rural no Brasil. Coordenação da Professora Tania Bacelar, da UFPE e do IICA Brasil.

²⁰ Golpe midiático e parlamentar que depôs a Presidenta da República Dilma Rousseff por meio de *impeachment* em 2016. Mais informações em: Por que gritamos Golpe?: Para entender o impeachment e a crise política no Brasil (JINKINGS: DORIA; CLETO, 2016). O golpe desencadeou uma série de retrocessos nas políticas sociais, na economia e nas legislações já conquistadas.

No entanto, aponta Cury, certamente que, em muitos casos, a realização dessas expectativas e do próprio sentido expresso da lei entra em choque com as adversas condições sociais de funcionamento da sociedade, em face dos estatutos de igualdade política por ela reconhecidos.

É inegável também a dificuldade de, diante da desigualdade social, instaurar um regime em que a igualdade política aconteça no sentido de diminuir as discriminações. Além disso, muitos governos proclamam sua incapacidade administrativa de expansão da oferta perante a obrigação jurídica expressa (CURY, 2002).

É por essas razões que a importância da lei não é identificada e reconhecida como um instrumento linear ou mecânico de realização de direitos sociais. Ela acompanha o desenvolvimento contextualizado da cidadania em todos os países. A sua importância nasce do caráter contraditório que a acompanha: nela sempre reside uma dimensão de luta. Luta por inscrições mais democráticas, por efetivações mais realistas, contra descaracterizações mutiladoras, por sonhos de justiça. Todo o avanço da educação escolar além do ensino primário foi fruto de lutas conduzidas por uma concepção democrática da sociedade em que se postula ou a igualdade de oportunidades ou mesmo a igualdade de condições sociais. (CURY, 2002, p. 24)

Este caráter contraditório, acompanhado de uma dimensão de luta, permeia o país nos avanços e retrocessos vivenciados nas últimas décadas. Como apontam Ribeiro e Macedo (2018), pode-se afirmar que nunca uma geração alcançou patamares tão elevados de escolarização, evidenciando avanços importantes na esfera educacional. No campo das políticas sociais, sem dúvida, a educação se destacou no ciclo estudado, expandindo o acesso e a permanência, desde o ciclo básico até a universidade.

O recente ciclo de expansão das políticas públicas no país trouxe avanços nos indicadores educacionais e contribuiu para a construção de uma legislação adequada para a educação do campo (MACEDO, 2019). Por exemplo, o Estatuto da Juventude define, na Seção II, que um dos princípios das políticas públicas de juventude deve ser o reconhecimento do jovem como sujeito de direitos universais, geracionais e singulares. Portanto, engloba a diversidade e a pluralidade da juventude.

Na seção II, do Direito à Educação, o artigo 5º indica que a Política Nacional de Educação do Campo (PNEC) contemplará a ampliação da oferta de educação para os jovens do campo, em todos os níveis e modalidades educacionais. Já as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das

Escolas do Campo, Resolução CNE/CEB nº 1/2002 e Resolução CNE/CEB nº 2/2008; o parecer nº 1/2006, homologado pelo CNE, que reconhece os dias letivos por alternância, e o Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a PNEC, também avançam em relação à garantia do direito à educação para os povos do campo e a juventude rural. Por último, o Plano Nacional de Educação-PNE (2014-2024) representou avanço em relação ao anterior, estando o tema da educação do campo (ainda que fragilizado) presente em 17 estratégias e uma meta, como mostra pesquisa de Santos (2018) sobre o tema. (MACEDO, 2019, p. 122 e 123)

No entanto, os retrocessos vivenciados a partir da Emenda Constitucional nº 95²¹ (mais conhecida como “lei do teto de gastos” ou “PEC do fim do mundo”), que limita os investimentos em educação, saúde e outras políticas sociais por 20 anos; a reforma trabalhista²² e a Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415 de 2017); a diminuição dos investimentos em educação entre os anos de 2016 e 2022²³ e a forma desastrosa de enfrentamento à pandemia de covid-19 no Brasil²⁴ apontam para a permanente disputa de interesses na sociedade e no Estado brasileiro acerca das prioridades nas políticas públicas e para a distância entre os direitos legalmente constituídos, sua manutenção, implementação e efetividade.

Em 2002, Cury refletia sobre o fato de que a ligação entre o direito à educação escolar e a democracia terá a legislação como um de seus suportes e invocará o Estado como provedor desse bem, seja para garantir a igualdade de oportunidades, seja para – uma vez mantido esse objetivo – intervir no domínio das desigualdades que nascem do conflito da distribuição capitalista da riqueza e, progressivamente, reduzir as desigualdades.

A intervenção tornar-se-á mais concreta quando da associação entre gratuidade e obrigatoriedade, já que a obrigatoriedade é um modo de sobrepor uma função social relevante e imprescindível de uma democracia a um direito civil (CURY, 2002, p. 249). No entanto, como vimos, a permanente disputa em torno das políticas

²¹Ver:

https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA2_I_D3977_10092018133041.pdf

²² Ver: <https://www.dieese.org.br/estudotecnico/reformaTrabalhista.html>

²³ Ver: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2022/02/13/orcamentos-para-investir-em-educacao-e-ciencia-voltam-a-niveis-dos-anos-2000.htm>

²⁴Ver: <https://diplomatique.org.br/o-que-bolsonaro-falou-durante-a-pandemia/> e <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2021/03/21/Como-Bolsonaro-atacou-e-atrasou-a-vacina%C3%A7%C3%A3o-na-pandemia>

públicas, incluindo as educacionais, faz com que avanços e retrocessos se misturem, apesar das suas legislações.

Estas controvérsias se dão no rural e no urbano brasileiros, bem como nas disputas em torno das noções de campo e cidade, rural e urbano. Como apontam Wanderley e Favareto (2013), o reconhecimento de uma percepção equivocada do rural – apenas resíduo do urbano – remonta às décadas de 1940-50, quando o Estado brasileiro adota a definição sobre a delimitação dos espaços rurais e urbanos. As áreas rurais do Brasil são definidas por oposição e exclusão às áreas consideradas urbanas. Nesse sentido, todo espaço de um município que não corresponder às áreas urbanas ou distritais é considerado como rural.

Assim, a estratégia do modelo de desenvolvimento adotado e executado no Brasil, a partir dessas décadas, priorizou intervenções nos espaços urbanos, em especial nos centros metropolitanos que vão conformar e ampliar o crescimento urbano-industrial. Isso indica que a definição é eminentemente físico-geográfica e arbitrária, por não considerar as relações e processos econômicos e sociais que constituem esses espaços sociais. Por tais pressupostos, fica claro que a definição de uma tipologia do rural brasileiro deve considerar os contextos territoriais e as distintas formas de relacionamento das áreas rurais com os centros urbanos, com os quais mantêm relações diferenciadas de interdependência e complementaridade. Dito de outra forma, a construção de uma proposta de tipologia dos espaços rurais do país, inevitavelmente, traz reflexos diretos sobre a própria concepção dos espaços urbanos, em particular dos municípios com menor população. (WANDERLEY; FAVARETO, 2013, p. 35)

O objetivo desta pesquisa não é aprofundar essas questões, mas adotamos, para seguir a análise, as noções de ruralidade propostas pelos autores quanto à forma como se organiza a vida social, levando em conta, especialmente, o acesso aos recursos naturais e aos bens e serviços da cidadania; a composição da sociedade rural em classes e categorias sociais; os valores culturais que sedimentam e particularizam os seus modos de vida (WANDERLEY; FAVARETO, 2013).

Seu estudo supõe, portanto, a compreensão dos contornos, das especificidades e das representações deste espaço rural, entendido, ao mesmo tempo, como espaço físico (referência à ocupação do território e aos seus símbolos), lugar onde se vive (particularidades do modo de vida e referência identitária) e lugar de onde se vê e se vive o mundo (a cidadania do homem rural e sua inserção nas esferas mais amplas da sociedade). (WANDERLEY, 2000, p. 70)

Para os autores, essa noção permite explicar a relação que a sociedade mantém com o seu mundo rural, projetando sobre ele suas próprias características,

processos evolutivos e valores. A referência a essas características, no entanto, não pode ser entendida como a busca do que seria uma forma a-histórica do rural.

Como aponta Carneiro (1998), as noções de urbano e rural são também categorias simbólicas, pois o ritmo das mudanças nas relações sociais e de trabalho no campo transforma as noções de "urbano" e "rural" em categorias simbólicas, construídas a partir de representações sociais que, em algumas regiões, não mais correspondem às distintas realidades cultural e social.

Neste sentido, o "rural" não se constitui como uma essência, imutável, que poderia ser encontrada em cada sociedade. Ao contrário, esta é uma categoria histórica que se transforma. Cabe, portanto, ao pesquisador, "compreender as formas deste rural nas diversas sociedades passadas e presentes" (WANDERLEY, 2000, p. 70).

Levando em consideração as concepções refletidas por Wanderley e Favareto (2013), Carneiro (1998) e Castro (2015) e os limites em torno da definição do que é perímetro urbano e perímetro rural em uma pequena cidade rural, utilizamos interior e sede como referência ao local de moradia dos jovens pesquisados. O interior remete às comunidades rurais; a sede do município que é composta pelos bairros e pelo centro, é conhecida em Anita Garibaldi como "praça". Por isso, em alguns momentos, adotamos o termo sede/prança.

Outro elemento que demanda atenção é a histórica subordinação do campo em relação à cidade, a desconsideração das mudanças profundas que têm ocorrido no rural brasileiro e do papel dos atores sociais que atuam nesse espaço (MACEDO, 2019). Ao mesmo tempo, neste contexto de transformações, há uma crescente diminuição das fronteiras, até pouco tempo muito demarcadas, entre as diferentes realidades do rural e urbano (CARNEIRO, 1998; CASTRO, 2015).

A adoção da noção de rural como resíduo do urbano ou a redução desse local a um espaço de produção agrícola – e não de vida e produção de conhecimento – contribuiu, ao longo da história, para a ausência de um conjunto de políticas públicas para o rural brasileiro e para a educação.

Como destaca Marcom (2012), no caso brasileiro, essa tendência de valorizar o urbano em detrimento do rural ficou evidente no conjunto das políticas sociais e educacionais implementadas, especialmente no período pós-1930, quando o urbano começava a se tornar hegemônico, pelo menos do ponto de vista econômico-industrial.

Os desdobramentos desta visão influenciaram as políticas educacionais ou a sua ausência para o meio rural durante décadas, pois, apesar de o artigo 206 da Constituição Federal de 1988 estabelecer o princípio da igualdade das condições de acesso e permanência na escola para todos – e em que pesem os avanços na ampliação do acesso à educação nos últimos anos –, o campo brasileiro continua com forte defasagem em relação ao acesso à educação (MACEDO, 2019).

Dados da PNAD (2014) apontam que, enquanto a escolaridade média da população urbana de 25 anos ou mais no Brasil é de 8,2 anos de estudo, a da rural é de apenas 4,4 anos. Ao se observar especificamente a média de escolarização dos jovens de 18 a 28 anos, notam-se avanços significativos, mas, ainda assim, em 2013 existia a manutenção da defasagem, com 10,2 anos de estudo para os jovens urbanos e 7,9 anos de estudo para os jovens rurais. O censo escolar da educação básica mostra que, entre 2003 e 2013, houve um decréscimo do número de escolas e de matrículas na área rural e crescimento na área urbana, tendo uma redução de 32.512 escolas e de 2 milhões de matrículas. (MACEDO, 2019, p. 90)

No que diz respeito ao Ensino Médio, o censo da Educação Básica (2017) também aponta disparidade, pois são ao todo pouco mais de 7.930.384 matrículas no EM, sendo 7.571.031 no urbano (ou 95,5%) e apenas 359.353 (ou 4,5%) em escolas da zona rural. Segundo o INEP, 89,7% das escolas de EM estão na zona urbana e 10,3% na zona rural, sendo a menor participação da zona rural em toda a Educação Básica.

Tendo por base as provocações iniciais sobre ruralidade, o desafio que se coloca ao longo deste estudo é o de compreender o que é o rural na atualidade e no contexto pesquisado, bem como considerar se estas noções abrem ou fecham as possibilidades e expectativas dos jovens em relação ao EM e à construção das suas trajetórias num pequeno município.

Neste sentido, vale destacar novamente que, no decorrer da história do país, o campo foi sendo identificado como a “falta”, “o pouco acesso”, “a distância”, “o que sobra” e que estes elementos acabam por marcar os pequenos municípios brasileiros. Não à toa, o direito a viver no campo com dignidade e políticas públicas foi o centro das demandas dos jovens rurais identificadas na pesquisa de mestrado “Educação do Campo e jovens rurais: um estudo sobre demandas educacionais nas Conferências Nacionais de Políticas Públicas de Juventude”, que identificou que, dentre as 42 resoluções que se referiam à juventude rural, 21 estavam relacionadas à educação e à Educação do Campo, indicando a necessidade de se considerar o reconhecimento

de especificidades dos jovens do meio rural e sua participação nos processos educativos (MACEDO, 2019)²⁵.

Para compreender estas demandas, valemo-nos do modelo de classificação de políticas públicas de juventude proposto por Novaes (2013), que as categoriza em políticas de distribuição, reconhecimento e participação, à luz das especificidades juvenis.

Para a autora, as principais demandas de distribuição revelam dívidas sociais acumuladas e, ao mesmo tempo, trazem consigo questões que dizem respeito à atual condição juvenil. Elas estão ligadas ao direito à educação de qualidade e ao trabalho decente, capaz de permitir equacionar trabalho, estudo e vida familiar. Já as demandas por reconhecimento dizem respeito à busca de legitimação (no interior do poder público e na sociedade civil) em torno da constituição da juventude como um singular “sujeito de direitos” (NOVAES, 2013).

Trata-se, no entanto, de um “sujeito” que demanda reconhecimento de sua diversidade, de suas identidades e causas. Os Programas e Ações devem levar em conta os preconceitos e discriminações que os vulnerabilizam por serem jovens, pobres, negros, mulheres, homossexuais, favelados etc. Neste âmbito, trata-se de gerar tanto políticas afirmativas quanto Campanhas para demover preconceitos e sancionar discriminação. (NOVAES, 2013, p. 20)

Por fim, as demandas de participação surgem como condição imprescindível para levar demandas distributivas e de reconhecimento para o espaço público democrático. Assim como no contexto particular das políticas públicas de juventude, a participação torna-se uma demanda, já que remete ao acesso aos espaços específicos de decisão sobre desenho, validação, acompanhamento e avaliação de programas e ações voltados para esse segmento populacional (NOVAES, 2013).

No caso dos jovens rurais, as demandas educacionais expressas nas três Conferências Nacionais de Políticas Públicas de Juventude apontaram o imbricamento das demandas de distribuição e reconhecimento.

Vimos como elas tomam por base as demandas de políticas públicas para a superação das desigualdades no campo em torno da sua categoria política, ao tempo que reforçam o reconhecimento das particularidades e singularidades das juventudes rurais a partir da ênfase permanente da sua diversidade interna. (MACEDO, 2019, p. 109)

²⁵ Dados da pesquisa Educação do Campo e jovens rurais. Um estudo sobre demandas educacionais nas Conferências Nacionais de Políticas Públicas de Juventude (MACEDO, 2019).

O objetivo de retomar este estudo sobre as CNPPJ é identificar como o Ensino Médio aparece ao longo das demandas dos jovens rurais, transformadas em resoluções.

A partir de subcategorização das demandas, foi possível identificar que quinze delas apontavam para a intersetorialidade da educação com outras políticas públicas; dez versavam sobre acesso e ampliação da escolaridade; nove sobre legislação e aspectos operacionais das políticas educacionais; nove sobre infraestrutura; seis sobre financiamento; seis sobre formação docente; cinco sobre currículo; e duas sobre gestão democrática.

O segundo bloco com maior presença nas resoluções aprovadas – ficando atrás somente das de intersetorialidade de outras políticas com educação – foi ampliação e elevação da escolaridade, apontando a centralidade das demandas que dialogam com o Ensino Médio (MACEDO, 2019).

Em se tratando do conjunto da juventude rural, a análise das resoluções de distribuição e reconhecimento aprovadas, com conteúdo voltado à elevação e ampliação da escolaridade, aponta para as ausências no acesso à escolaridade pelo conjunto da juventude rural.

As demandas em torno do ensino médio aparecem diluídas dentro das demandas de acesso e ampliação da escolaridade e podem estar apontando que os jovens rurais não separam as modalidades por ranking de prioridades, pois todas apresentam ausências e insuficiências, que vão desde o fim do analfabetismo, a infraestrutura das escolas do campo, o fechamento das escolas rurais, às dificuldades no acesso em todos os níveis e modalidades (fundamental, médio, técnico e superior). (MACEDO; RIBEIRO, 2020, p. 288)

Ao não se debruçar sobre uma modalidade em si, os jovens rurais podem estar apontando o desafio de pensar o acesso, a qualidade e a oferta da educação no e do campo, de maneira integral (MACEDO; RIBEIRO, 2020).

É neste sentido que as demandas de distribuição ganham centralidade, pois, em que pesem os avanços nas políticas públicas entre os anos 2000 e 2015, o passivo em relação ao campo e suas populações eram e continuam sendo enormes. A própria demanda por aplicação das leis conquistadas reforça essa linha. Como um fio condutor em todas as etapas das CNPPJ, reivindica-se também a aplicação das Leis 11.645/08, 10.639/03 e das Diretrizes Operacionais da Educação no/do Campo (MACEDO, 2019).

Em primeiro lugar, vale destacar que tais demandas se referem a aspectos já conquistados legalmente. Porém, a universalização do direito à educação que leve em conta as especificidades dos sujeitos do campo não ocorre na prática. Como destaca Santos (2018), se, por um lado, há garantia destes direitos em termos legais, por outro, convive-se cada vez mais com a “normalização” da negação deles, ou a hierarquização da sua garantia. (MACEDO; RIBEIRO, 2020, p. 290 e 292)

Compreendendo a importância das leis e da sua implementação como a garantia dos direitos, Cury (2002), indica que, a declaração e a garantia de um direito tornam-se imprescindíveis no caso de países, como o Brasil, com forte tradição elitista e que tradicionalmente reservam apenas às camadas privilegiadas o acesso a este bem social.

Por isso, declarar e assegurar é mais do que uma proclamação solene. Declarar é retirar do esquecimento e proclamar aos que não sabem, ou esqueceram, que eles continuam a ser portadores de um direito importante. Disso resulta a necessária cobrança deste direito quando ele não é respeitado. (CURY, 2002, p. 259)

Os jovens rurais, assim como os demais presentes nos processos das Conferências, proclamaram e cobraram estes direitos, no sentido apontado por Cury. A própria noção de jovens como sujeitos de direitos é, por si, uma declaração e uma reivindicação, pois o Estatuto da Juventude na Seção I, Art. 2, sobre os princípios, reconhece os jovens como sujeitos de direitos universais, geracionais e singulares.

Como vimos, o tema do Ensino Médio não aparece como uma demanda única ao longo das resoluções, mas diluído. Isso não significa que não seja uma demanda central, mas explicita um histórico de fragilidade no acesso e na qualidade da educação ofertada no e para o campo. Além disso, as demandas aparecem sempre articulando a educação com as dimensões do mundo do trabalho, com geração de renda e qualidade de vida.

Ao propor as demandas educacionais, estreitamente articuladas²⁶ com trabalho e renda, esporte, cultura, lazer, saúde, inclusão digital, infraestrutura adequada, mobilidade, sustentabilidade, dentre outros, os jovens rurais estão apontando para o desenvolvimento integral e para uma educação que satisfaça suas necessidades imediatas, mas que aponte para a valorização

²⁶ O maior bloco de demandas, ao longo das três CNPPJ, dizia respeito à intersetorialidade da educação com outras políticas públicas. Das 21 demandas por educação e/ou educação do campo, 15 versavam sobre intersetorialidade.

da vida, da cultura e da produção do conhecimento no espaço rural, como um direito amplo e para todos. (MACEDO; RIBEIRO, 2020, p. 292)

Conjuga-se com a descrição feita por Bobbio (1992, apud CURY 2002), em relação ao desenvolvimento dos direitos. Segundo ele, a gênese histórica de um direito começa como uma exigência social que vai se afirmando até se converter em direito positivo. Esta conversão ainda não significa a universalização do mesmo. O momento da universalização indica que aquela exigência, já posta como direito, se torna generalizada para todos os cidadãos ou amplia os níveis de atendimento.

Finalmente há a especificação de direitos. No primeiro caso, temos, por exemplo, o direito à escola primária para os homens livres. Outras categorias passam a exigir este direito e, após muito esforço e luta, pode acontecer tanto a ampliação da escola primária para todas as pessoas de qualquer gênero, idade ou condição social quanto a exigência da inclusão de um nível superior da educação escolar para todos. É o caso da luta pela universalização da escola média. (CURY, 2002, p. 260)

Os jovens rurais reivindicam o direito à educação no sentido apontado por Cury, pois, apesar de demandarem políticas que deem conta da sua singularidade e dos seus territórios, sinalizam para o atendimento de toda uma população que teve historicamente menor acesso à educação em todos os níveis e, em especial, ao Ensino Médio e ao Superior, como vimos anteriormente.

Além disso, pontuam que a educação sozinha não resolve os desafios dos jovens do interior do país, pois necessita estar aliada a outros direitos, incluindo a qualidade de vida no campo ou nas pequenas cidades.

Assim, a partir das demandas traduzidas em resoluções nas Conferências, esses jovens mostram-se mais à frente que os próprios órgãos de ensino, que, por meio da Reforma do Ensino Médio, voltam a estabelecer dualidade entre o ensino propedêutico e o técnico, ao invés de reforçar o viés da educação integral, no sentido de não separar escola, trabalho e vida social, questão central para a juventude brasileira e, como vimos, para a juventude rural (MACEDO; RIBEIRO, 2020, p. 292).

Veremos, ao longo deste texto, se os jovens estudantes de Anita Garibaldi dialogam com as resoluções e reflexões sinalizadas pelas CNPPJ e se, no âmbito local, se articulam as fronteiras invisíveis entre o que é considerado rural e urbano, assim como as claras fronteiras que delimitam o campo como espaço da escassez e diminuem o acesso a políticas públicas, bens e serviços e – no caso da educação –

podem imprimir dificuldades para os jovens vivenciarem a escola, a cultura, o trabalho, a família e suas comunidades de maneira integral.

CAPÍTULO 2 DESIGUALDADES NO ACESSO À EDUCAÇÃO: O CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL E EM SANTA CATARINA

A partir do contexto apresentado até aqui, este capítulo, como seu título anuncia, tem como objetivo refletir sobre a realidade e as desigualdades educacionais do país. Compreender melhor o contexto nacional e a Reforma do EM faz-se necessário para situar como os pequenos municípios brasileiros – e neste caso Anita Garibaldi – se relacionam com os desafios *macro* e *micro* colocados pela Reforma, em um momento de aprofundamento das desigualdades e das políticas de cunho neoliberal no Brasil.

Nesse sentido, o capítulo desenvolve-se em quatro partes: 2.1 - O contexto nacional; 2.2 - A Reforma do Ensino Médio; 2.3 - O contexto estadual: características, dados educacionais; 2.4 - A Reforma do Ensino Médio em Santa Catarina; 2.5 - Anita Garibaldi: apresentando o contexto local. A adequação das escolas pesquisadas ao Novo Ensino Médio (NEM) é discutida no capítulo 3.

2.1 O CONTEXTO NACIONAL

Para Enguita (2014, apud FERREIRA, 2017), o nível médio de ensino foi e ainda é a encruzilhada estrutural do sistema educativo, sendo o ponto em que uns fatalmente terminam e outros verdadeiramente começam, no qual se jogam os destinos individuais que podem depender da educação e onde se encontram ou se separam — segundo as políticas públicas e as práticas profissionais — os distintos grupos sociais.

Essas reflexões sobre a escola secundária expressam que há um problema, ele é histórico e compartilhado por vários países. Se a questão é analisada em termos de acesso e da permanência no ensino médio, o Brasil apresenta um grande desafio, não obstante a ampliação ocorrida desde a década de 1990, a qual elevou o número de matrículas para uma taxa de 82,5% entre os jovens de 15 a 17 anos. Há também uma população grande de jovens de 18 a 24 anos de idade que não cumpriu a educação básica. Outro grande desafio é transformar a etapa do ensino médio em uma referência de qualidade. (FERREIRA, 2017, p. 296)

Entre os 100 países com maior Índice de Desenvolvimento Humano – IDH, o Brasil tem a terceira maior taxa de abandono escolar (SILVA FILHO; ARAÚJO, 2017).

As autoras ponderam que, ainda que seja uma comparação injusta, pois não leva em consideração as questões contextuais políticas, estruturais e socioeconômicas que diferenciam o Brasil dos outros países, não deixa de ser um indicador de um importante problema no cenário educacional brasileiro (OLIVEIRA; FERRO, 2020).

Observando a questão a partir dos dados produzidos nacionalmente, historicamente é possível visualizar um “funil” na comparação entre o número de alunos que entram na Educação Básica e o número de estudantes que a conclui. Em 1968, de cada 1000 crianças em idade escolar, apenas 517 se matriculavam no 1º ano primário e, destas, somente 5,5 (em média) concluíam o segundo ciclo (Ensino Médio). De acordo com Leon e Menezes-Filho (2002), a questão do fluxo já apresentava melhoras no início deste século: alunos do Ensino Fundamental representavam - em 1998, 1999 e 2001 - mais de 30 milhões de estudantes; do Ensino Médio mais de 5 milhões e do Ensino Superior 2,5 milhões. (OLIVEIRA; FERRO, 2020, p. 32-33)

Apesar de a negação do direito ter mais ênfase no campo, os dados acima demonstram a lenta incorporação e garantia do direito à educação no país, em especial o Ensino Médio, pois não basta ofertar vagas, é necessário assegurar as condições para que os jovens permaneçam na escola e que ela faça sentido para eles.

Para Moll (2017), a consciência do direito de todos ao Ensino Médio é, ainda, na sociedade brasileira, um evento recente e não incorporado, do mesmo modo como lento e tardio foi o processo de incorporação do direito ao Ensino Fundamental, tanto na sua etapa primária no quanto ginasial, ao longo de todo o século XX.

Krawczyk (2009) segue na mesma linha, ao afirmar que as atuais deficiências do Ensino Médio em nosso país são a expressão da presença tardia de um projeto de democratização da educação pública, ainda inacabado, que sofre os abalos das mudanças ocorridas na segunda metade do século XX, que transformaram significativamente a ordem social, econômica e cultural, com importantes consequências para toda a educação pública. Para a autora, pode-se dizer que o Ensino Médio é particularmente sensível a estas mudanças.

São apenas três ou quatro anos da Educação Básica, talvez os mais controversos, o que dificulta as definições políticas para o Ensino Médio. Fala-se da perda da identidade do EM, quando, na verdade, este nunca teve uma identidade muito clara, a não ser a de servir como trampolim para a universidade ou para a

formação profissional. A LDB definiu, ainda, a abrangência da Educação Básica em três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, o que significa dizer que o Ensino Médio é a última etapa da formação básica e geral, para todos (KRAWCZYK, 2009).

Essa mudança esteve ancorada não somente na vontade das camadas populares por mais escolarização, mas também na necessidade de tornar o País mais competitivo no cenário econômico internacional. Teve como decorrência a implementação de políticas de conclusão do ensino fundamental e correção de fluxo e o aumento das demandas por mais escolarização, produzidas pelas maiores exigências de credenciais do mercado de trabalho e por sua instabilidade. Tal como diz Sposito (1993), “as condições de vida recusam, ao mesmo tempo em que impõem, a necessidade de saber, do acesso à educação, a possibilidade do projeto que pretende um outro futuro, uma outra forma de viver a vida”. (KRAWCZYK, 2009, p. 07 e 08)

Os problemas apontados pelas autoras vão na linha da tardia incorporação ao Ensino Médio e a sua identidade (ou falta de). Os dados descritos por Silva (2020) e apresentados a seguir indicam desafios no acesso a partir do registro do número de matrículas, mas também sinalizam que, em que pese a tendência de queda da matrícula do Ensino Médio, quando comparado o número total da etapa com a matrícula exclusiva para a faixa etária de 15 a 17 anos (taxa líquida): o decréscimo permanece ocorrendo dentre os que possuem 18 anos ou mais, incidindo, para a idade de 15 a 17 anos, um significativo crescimento, caracterizando o processo de inclusão.

Conforme aponta Silva (2020), no que tange à população de 15 a 17 anos, a situação em relação ao Ensino Médio, já no segundo decênio do século XXI, era bastante preocupante:

No ano de 2014, ano de aprovação do PNE, a população com essa idade compreendia um total de 10.613.209 pessoas (IBGE, 2017). Destas, 1,6% eram analfabetas, 17,4% (1.841.783) estavam matriculadas no Ensino Fundamental, 55% (5.842.464) no Ensino Médio, 1,6% (162.763) na Educação de Jovens e Adultos. Em 2014, um total de 1.713.569 (16,1%) jovens entre 15 e 17 anos não possuíam qualquer vínculo escolar e não haviam concluído o Ensino Médio; 714.494 (6,7%) não estudavam, mas haviam concluído o Ensino Médio. Matriculados no Ensino Superior estavam 307.350 pessoas (2,9%) (INEP, 2017a). Entre 2014 e 2016, a situação alterou-se com um ligeiro aumento da inclusão da faixa etária no Ensino Médio, porém, o percentual de pessoas sem qualquer vínculo escolar permanecia além do 1,5 milhão. Em que pese a tendência de queda da matrícula do Ensino Médio, quando comparados o número total da etapa com a matrícula exclusiva para a faixa etária de 15 a 17 anos (taxa líquida), indicam que o decréscimo permanece ocorrendo dentre os que possuem 18

anos ou mais, e que incidiu, para a idade de 15 a 17 anos, um significativo crescimento, caracterizando o processo de inclusão. (SILVA, 2020, p. 280).

Pelos dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2017 (BRASIL, 2018), eram 7,9 milhões as matrículas no Ensino Médio, seguindo a tendência de queda observada nos últimos anos, devida tanto a uma redução da entrada proveniente do Ensino Fundamental (a matrícula do 9º ano teve queda de 14,2% de 2013 a 2017) quanto à melhoria no fluxo no EM, cuja taxa de aprovação subiu 2,8% de 2013 a 2017. A matrícula integrada à educação profissional cresceu 4,2%, passando de um total de 531.843 em 2016 para 554.319 matrículas em 2017.

O Ensino Médio, que, ao final do século XX, contava com pouco mais de 3 milhões e 500 mil matrículas (menos de 25% da faixa etária em idade apropriada) chega em 2004 ao ápice de, aproximadamente, 9 milhões de pessoas matriculadas, o que correspondia a pouco mais de 50% dos indivíduos entre 15 e 17 anos. A partir desse período, assiste-se à diminuição desse quantitativo, ano após ano, chegando, em 2017, a um total abaixo dos 8 milhões. (SILVA, 2020, p. 275)

O que essa diminuição significa em um contexto em que a legislação sinaliza para a ampliação do direito à Educação para a faixa etária considerada apropriada para estar no Ensino Médio? A pergunta feita por Silva (2020) aponta para uma das questões centrais nos debates sobre EM e as possíveis respostas são múltiplas.

Moll aponta as descontinuidades no Ensino Médio e alguns dos seus motivos e desafios, argumentando que a chamada crise atual deste segmento da Educação Básica não é mais do que a explicitação da sua ausência histórica como possibilidade para todos, agravada por uma profunda perda de sentido identitário e pedagógico da instituição escolar (MOLL, 2020).

A chegada de sujeitos sociais não esperados (os pobres e os muito pobres), e muitas vezes não desejados pelas escolas, e o reiterado foco do Ensino Médio na preparação para a entrada na universidade ou na oferta de uma profissionalização esvaziada também de uma formação humana integral agravam essa situação. Diante disso, entendemos não serem possíveis saídas simples, receitas, roteiros predeterminados, que novamente engessem as escolas de Ensino Médio em fazeres dissociados da compreensão da amplitude da tarefa formativa nesse momento da vida dos jovens e, principalmente, dissociados dos sujeitos jovens que muito têm a dizer de si, dos seus sonhos, dos seus projetos, dos seus saberes. (MOLL, 2020, p. 73)

Ainda é preocupante pensarmos que, em média, somente 65% dos jovens que entraram na escola no 1º ano do Ensino Fundamental concluem o Ensino Médio até

os 19 anos (com até 2 anos de atraso). E, ao observarmos os dados para a população mais pobre, este percentual cai para 51,2% (OLIVEIRA; FERRO, 2020)²⁷.

Como vimos, o EM é apontado como um dos principais gargalos educacionais do país e um desafio ainda maior no campo, pois as Notas Estatísticas do Censo Escolar da Educação Básica de 2017 (BRASIL, 2018) mostram que, por um lado, 15,9% das escolas brasileiras possuem mais de 500 matrículas, podendo ser consideradas de grande porte. Por outro lado, revelam que 22,7% das escolas atendem a até 50 alunos, podendo ser consideradas de pequeno porte, e que são predominantemente municipais (75,9%) e rurais (74,8%).

A maior parte das escolas (67,0%) está localizada em áreas urbanas; a maioria das escolas brasileiras oferta o Ensino Fundamental (71,5%) e, destas, 58,1% estão localizadas em áreas urbanas. No que tange às escolas que oferecem Ensino Médio, 89,7% estão na zona urbana e 10,3% na zona rural, sendo este o segmento da Educação Básica que tem a menor participação na zona rural (BRASIL, 2018). Os dados do INEP apontam que são poucas as escolas de EM de pequeno porte: apenas 1,4% delas atendem a até 50 alunos, enquanto 49,2% possuem mais de 500 matrículas.

No Brasil, a rede estadual é responsável pelo maior número de escolas de Ensino Médio. Assim, 68,2% do total pertencem a essa rede, seguidas das pertencentes à rede privada, que equivalem a 29,0%. As redes estadual e privada agregam, respectivamente, 84,8% e 12,2% das matrículas do EM. Já a rede federal, que tem o Ensino Médio como etapa de maior expressão, tem participação de apenas 2,4% das matrículas totais, sendo que, delas, somente 4,5% localizadas em escolas da zona rural.

O quadro 1 mostra as enormes discrepâncias existentes na escolaridade no rural brasileiro, no estado de Santa Catarina e no município de Anita Garibaldi, a partir dos dados do Censo Agropecuário de 2017:

Quadro 1 - Escolaridade dos produtores rurais. Brasil, SC, Anita Garibaldi, 2017

ESCOLARIDADE DOS PRODUTORES RURAIS	BRASIL	SC	AG
NUNCA FREQUENTOU ESCOLA	15,45%	2,35%	6,85%

²⁷ Os dados utilizados pelas autoras têm como base o INEP/SAEB e o Censo Escolar 2019, divulgados em 2020.

CLASSE DE ALFABETIZAÇÃO – CA	12,61%	2,26%	14,37%
ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – AJA	1,52%	0,21%	0,14%
ANTIGO PRIMÁRIO (ELEMENTAR)	23,77%	47,5%	31,94%
ANTIGO GINASIAL (MÉDIO 1º CICLO)	5,97%	10,2%	6,55%
REGULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL OU 1º GRAU	19,13%	12,9%	14,89%
EJA - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E SUPLETIVO DO ENSINO FUNDAMENTAL OU DO 1º GRAU	0,39%	0,42%	1,78%
ANTIGO CIENTÍFICO, CLÁSSICO ETC. (MÉDIO 2º CICLO)	0,52%	0,54%	0,29%
REGULAR DE ENSINO MÉDIO OU 2º GRAU	12,68%	14,0%	13,40%
TÉCNICO DE ENSINO MÉDIO OU DO 2º GRAU	1,51%	1,96%	1,78%
EJA - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E SUPLETIVO DO ENSINO MÉDIO OU DO 2º GRAU	0,24%	0,56%	0,67%
SUPERIOR – GRADUAÇÃO	5,58%	5,88%	6,92%
MESTRADO OU DOUTORADO	0,29%	0,31%	0,22%
NÃO SE APLICA	0,33%	0,76%	0,14%

Fonte: Censo Agropecuário 2017 (IBGE). Elaboração da autora.

Se analisarmos os dados do Brasil, veremos que 79,1% dos agricultores entrevistados tinham instrução até o Ensino Fundamental. Do total, 15,5% declararam que nunca frequentaram a escola e 29,7% não passaram do nível de alfabetização. Além disso, 23,05% deles declararam não saber ler e escrever e apenas 0,29% frequentaram mestrado ou doutorado, enquanto outros 5,58% cursaram Ensino Superior.

Este conjunto indica a desigualdade no acesso à educação no meio rural e evidencia o fato de que, em que pesem os avanços nas legislações sobre educação do campo e na criação de uma série de políticas públicas, persistem as desigualdades educacionais no país com forte recorte rural urbano, assim como regional.

Com base nos dados do Censo Escolar e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad), Silva (2020) aponta que é possível afirmar que o país passa de um acesso extremamente desigual no Ensino Médio para um acesso menos desigual, caracterizado, inclusive, pela diminuição expressiva dessa desigualdade entre as macrorregiões.

O crescimento da taxa líquida de matrícula em cada uma das regiões do país foi da seguinte ordem: Norte, de 43% para 51,2%; Nordeste, de 43,3% para 53,0%;

Sudeste, de 66,1% para 69,4%; Sul, de 59,6% para 63,9%; e Centro-Oeste, de 56,7% para 63,4% (SILVA, 2020).

Esses dados revelam que a inclusão das pessoas de 15 a 17 anos no Ensino Médio foi mais expressiva nas regiões Norte e Nordeste, justamente as que tinham a taxa líquida de matrícula abaixo dos 50%, sinalizando para um movimento de progressividade, dado que se tratam de regiões mais pobres e menos industrializadas. Se considerarmos o período 2001-2009, o aumento expressivo da taxa líquida de matrícula nas regiões Norte e Nordeste evidencia inclusão com indício de progressividade, haja vista a expansão do acesso ao Ensino Médio nas regiões mais pobres do país. Vale destacar o Estado do Tocantins, que passa de uma taxa líquida de matrícula em 2001 de 33,4% para 60,1%, em 2009. (Censo Escolar da Educação Básica; vários anos). (SILVA, 2020, p. 279)

Novaes ressalta o fato de que no Brasil, apesar da proporção de pessoas que concluíram a etapa fundamental da Educação Básica estar crescendo (passando de 45,0% em 2016 para 47,4% em 2018 e 48,8% em 2019), o Ensino Médio ainda está longe de ser universalizado. Segundo a última PNAD Contínua (IBGE, 2019), mais de 69 milhões (51,2%) dos adultos não concluíram essa etapa educacional (NOVAES, 2020).

A autora destaca, ainda, que não há como falar da situação do “Ensino Médio” sem levar em conta as gritantes desigualdades sociais presentes na juventude brasileira (hoje cerca de 46,9 milhões de pessoas jovens de 15 a 29 anos de idade), da mesma forma que não há como compreender os desafios para a conclusão do Ensino Médio sem levar em conta os preconceitos e discriminações (de raça, etnia, gênero, local de moradia, entre outros) que retroalimentam tais desigualdades (NOVAES, 2020).

Ainda sobre desigualdades, se olharmos os dados com recorte de raça e regiões, em relação à população adulta – mesmo considerando a ampliação do acesso ao EM no Norte e no Nordeste do país – a desigualdade histórica fica evidente:

Os dados da PNAD Contínua de 2019 também revelam desigualdades regionais e discriminações raciais. No Nordeste, três em cada cinco adultos (60,1%) não completaram o Ensino Médio. Segundo a mesma pesquisa, entre as pessoas de cor branca, 57,0% tinham concluído esse nível de escolaridade, enquanto essa proporção foi de 41,8% entre pretos ou pardos. Em resumo, embora recentemente tenha ampliado sua cobertura, tornando-se mais acessível à população como um todo, o Ensino Médio continua altamente seletivo e corrobora marcadores reprodutores de desigualdades sociais. (NOVAES, 2020, p. 19)

Além dos desafios históricos, novas questões se colocam a partir da pandemia de covid-19, pois ela ceifou milhões de vidas diretamente e outras milhões indiretamente e, conseqüentemente, afetou diversas atividades na sociedade mundial (JANUÁRIO, 2021).

No Brasil os impactos da pandemia foram agravados pela profunda crise social, desigualdades históricas existentes e ineficácia do poder público em tomar medidas sanitárias e econômicas de urgência para amenizar as mortes e contaminações, principalmente nos territórios mais vulneráveis. Dentre as atividades afetadas, a Educação Básica teve enorme prejuízo, dos quais destacam-se dois fatores principais: a impossibilidade de desempenhar sua função social quando exercida pela escola pública e a perda da dinâmica presencial e corpórea para os processos de ensino e aprendizagem. (JANUÁRIO, 2021, p. 1)

Em pesquisa realizada pelo INEP (BRASIL, 2021), por meio de questionários enviados às escolas no ano de 2020, verificou-se que apenas 8,68% das escolas públicas e 11,23% das escolas privadas disponibilizaram equipamentos para uso dos/as alunos/as (computador, *notebook*, *smartphone* etc.).

As dificuldades de acesso à tecnologia no contexto escolar também foram tratadas por Renata Mourão Macedo (2021, apud JANUÁRIO, 2021), que apontou a insuficiência de políticas públicas educacionais para garantir a conexão via internet durante a pandemia. Desta maneira, compreende-se que o maior agravante foi optar pelo modelo a distância sem a plena condição de igualdade de acesso remoto para os estudantes (JANUÁRIO, 2021).

Ainda sobre desigualdade no acesso, ao analisar os dados da PNAD Contínua – Tecnologias da Informação e da Comunicação de 2018, Cury (2020) mostra que uma em quatro pessoas no Brasil não tem acesso à internet.

Desse modo, 25,3% ainda não possuem esse acesso. Em zona urbana, é de 20,6% e em zona rural é de 53,5%. Metade dos que não têm acesso (41,6%) diz que a razão de não acessar é o não saber usar. Os celulares são o principal meio de acesso (97%) e 56,6% possuem computador. (CURY, 2020, p. 9)

Isso indica que, junto com a assinalação das desigualdades acima apontadas, haverá perdas e danos para os estudantes, em maior ou menor grau, segundo a estratificação social e o acesso às tecnologias digitais da informação e da comunicação (CURY, 2020).

A pandemia potencializou problemas já agudizados no Brasil. Krawczyk e Ferretti (2017) apontam que o Ensino Médio brasileiro tem muitos problemas: infraestrutura precária das escolas, desvalorização docente (baixos salários, formas de contratação, vínculos com várias escolas), um formato escolar ultrapassado, entre outros. Mas a autora alerta que o discurso alarmista sobre a situação do EM resulta de muito mais do que isso.

Tem ocultado a falta de consenso em torno de que ensino médio se quer para o País, o que justifica as constantes reformas na sua estrutura, passando de uma organização única a uma organização com diferentes orientações e vice-versa, bem como por demandas constantes de inclusão e/ou exclusão de novos conteúdos no currículo, entre outros aspectos. São reformas que tiveram sempre no horizonte a perspectiva de resolver a tensão entre universalização e seleção, entre articulação interna e segmentação. (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017. p. 35)

Neste sentido, a autora questiona: quem propõe a reforma curricular ora em forma de Lei e em nome de quê ou de quem?

Não será possível responder a todas estas indagações, mas no próximo subcapítulo serão abordados os elementos que caracterizam a Reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. No entanto, Não se trata de uma análise exaustiva e não se tem com ela o objetivo de recuperar o histórico do EM no Brasil, mas de problematizar, a partir de dados e referencial bibliográfico e teórico, alguns limites e desafios impostos pela Reforma.

2.2 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Para Paixão (2021), a Lei n. 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN) configura a identidade do Ensino Médio, ao defini-lo como a etapa final da Educação Básica. A Emenda Constitucional n. 59/2009, dentre outros preceitos, prevê a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino básico dos quatro aos 17 anos. A Constituição Federal também traz, no artigo 208, o dever do Estado com a universalização do Ensino Médio, constituindo-se a educação como um direito público subjetivo.

Como dito anteriormente, o Ensino Médio é tido historicamente como um gargalo nas políticas educacionais, mas também o é em relação às políticas de juventude no país e, nos últimos vinte anos, tem marcado amplos debates no

parlamento, na academia, nas organizações juvenis, no Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE), nas organizações não governamentais, nos governos e na iniciativa privada, que tem interesses financeiros no EM privado. A demanda por reformulação desse segmento da Educação Básica, portanto, não é nova e provoca vários embates.

Porém, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, foi promulgada inicialmente como Medida Provisória (MP), sem amplo debate com a sociedade em geral, com educadores e comunidade escolar e, principalmente, sem ouvir os jovens.

A referida lei revoga parte da LDBEN e articula o Novo Ensino Médio à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), também pouco discutida e amplamente questionada por setores do campo educacional e das organizações juvenis. O currículo do Ensino Médio passa a ser composto pela BNCC e por itinerários formativos, que devem ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino de a eles se adequarem.

Os itinerários formativos são: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional.

As únicas disciplinas obrigatórias passam a ser português e matemática. As disciplinas de filosofia, sociologia, educação física e artes aparecem somente na forma de estudos e práticas. A carga horária mínima anual é ampliada de 800 horas para 1.000 horas, no prazo de cinco anos, a partir de fevereiro de 2017.

No entanto, o cumprimento da BNCC, destinada à formação geral, não poderá exceder 1.800 horas da carga horária total do EM. Nestas propostas, percebe-se que existe uma limitação do acesso ao conhecimento comum, tanto pelo teto definido para a BNCC quanto pela ênfase em algumas áreas do conhecimento e pela respectiva irrelevância de outras (PAIXÃO, 2021).

Para cumprir as exigências curriculares colocadas pela Lei n. 13.415/2017, passa a existir a possibilidade de estabelecimento de convênios com instituições de educação à distância. Com as novas DCNEM, é definido que até 20% da carga horária total do ensino médio pode ser cumprida a distância; para os cursos noturnos o percentual pode ser ampliado para 30% e para a educação de jovens e adultos pode chegar a 80%. O itinerário da formação técnica pode ser realizado em instituição de ensino distinta: o estudante poderá cursar as 1.800 horas da BNCC em uma instituição e a formação técnica em outra. (PAIXÃO, 2021, p. 25)

Ou seja, a Reforma abre uma brecha ainda maior para a entrada de instituições privadas na rede pública.

Outro fator preocupante é o fato de que, embora a Reforma defenda – em tese – a possibilidade de escolha dos percursos formativos, do ensino técnico e integral por parte dos alunos, ela não assegura como tal possibilidade deve ocorrer na prática. Além disso, não aborda problemas como a baixa qualidade, defasagem idade/série, evasão, quais as condições para garantir as escolhas dos jovens.

A redução do tempo e do conteúdo da formação comum a todos não é uma escolha das juventudes, tal como se tenta convencer através da mídia, como apontam Krawczyk e Ferretti (2017). Ao contrário, esse argumento tem sido confrontado pelas mobilizações e demandas dos jovens, que buscam, sobretudo, ser autônomos e críticos, possuir os conhecimentos científicos e culturais que a humanidade historicamente produziu e continuamente produz, como um bem social em si mesmo e também como ferramenta de ação social que permita o enfrentamento dos desafios naturais, sociais, políticos, culturais e econômicos com que o local, o regional e o global se defrontam cotidianamente (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017).

A reforma curricular, concebida na Lei n. 13.415 de 16/02/2017, é uma nova forma de distribuição do conhecimento socialmente produzido, colocando o ensino médio a serviço da produção de sujeitos técnica e subjetivamente preparados do ponto de vista instrumental, tendo em vista os interesses do capital. Daí a pouca atenção voltada à formação de sentido amplo e crítico, ou sua secundarização, assim como a exclusão, como obrigatórias, de disciplinas como Filosofia e Sociologia. (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p. 38)

A leitura cuidadosa da Lei, conforme ressaltam, permite compreender que ela não é propriamente uma reforma educacional, mas parte de um processo de desregulamentação, precarização e desagregação do Ensino Médio e de outros espaços públicos.

Nessa configuração de desregulamentação de responsabilidades, a União se reserva a definição de padrões de desempenho que serão a base dos sistemas nacionais de avaliação. Trocando em miúdos, a aparente flexibilidade na definição dos conteúdos gerais fica submetida à definição “rígida” dos padrões de desempenho e legitimada pelas avaliações nacionais. (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p. 41)

Além destas dimensões da flexibilização, há também o risco de aprofundamento do dualismo histórico que impacta o EM ou o que Simões (2020)

chama de “novo dualismo”. Para o autor, entende-se, num primeiro momento, que a Reforma do Ensino Médio não se encerra na citada lei; e, num segundo momento, que a flexibilidade é um elemento essencial presente nesses marcos regulatórios.

A expansão da demanda e do acesso ao Ensino Médio configurou um novo dualismo não mais centrado na forma, mas na funcionalidade da escola. A Escola Pública que atende os setores até então excluídos da escolarização tem funções e finalidades diferentes daquelas escolas que atendem outros grupos sociais, prevalece uma escola para os setores populares na qual não são dadas as condições para que se possa cumprir sua função de formação nas múltiplas dimensões humanas. (SIMÕES, 2020, p. 192)

A LDBEN, no seu artigo 35, apresenta como finalidades do ensino médio (a) a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, (b) a preparação básica para o trabalho e para a cidadania, (c) o aprimoramento do estudante como pessoa e (d) a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos. Paixão (2021) ressalta que estas finalidades são indissociáveis e devem permitir, por consequência, o prosseguimento dos estudos e a inserção crítica e ética no mundo social e produtivo. No entanto, segue o autor, a flexibilidade colocada pela Reforma do EM corrói tais finalidades, ao fragmentar a formação, principalmente daqueles estudantes que, por sua condição de classe, têm a necessidade de inserção mais imediata no trabalho.

As mudanças são de tal ordem que impelem os estudantes menos favorecidos, e que necessitam de uma formação para o trabalho mais imediata, para caminhos formativos mais fragmentados e de menor desempenho, combinando várias possibilidades de “cumprimento” de carga horária, descaracterizando o ensino médio como etapa final da educação básica, ao corromper suas finalidades. Neste contexto, a educação fica limitada a dar respostas ao processo produtivo [...]. Os caminhos propostos pela flexibilidade da reforma aparecem sob a forma de precarização e desregulamentação para os setores mais fragilizados da população [...]. (PAIXÃO, 2021, p. 25)

Faz-se necessário, porém, enquadrar a Reforma do Ensino Médio dentro do cenário de fragilização das políticas públicas no país e de aprofundamento do neoliberalismo. Para Moll (2017), é impossível fazer a leitura da MP (746/2016)²⁸ sem contextualizá-la no arcabouço da Emenda Constitucional que “congelou os gastos públicos” por vinte anos, do Projeto de Lei que prevê a escola com mordada, das

²⁸ Medida Provisória logo transformada na Lei n. 13.415/2017.

reformas em curso das leis trabalhistas e previdenciárias e da paralisação do PNE 2014-2014.

Esse arcabouço é revelador da conjuntura histórica de restauração conservadora, que, encerrando mais um intervalo democrático, devolve os fins e meios do Estado brasileiro para o grupo social, político e econômico que sempre o monopolizou. O aumento significativo de recursos federais para a educação brasileira, no período 2003-2014, na ordem de 3% para 6% do Produto Interno Bruto, revela-se como importante elemento na disputa por um novo formato para a educação básica, vide os esforços realizados na direção da chamada Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que exigirá novos livros e materiais didáticos, além de mudanças que arregimentarão a indústria da avaliação e do treinamento de professores. (MOLL, 2017, p. 67)

A ideia de flexibilização vem sendo utilizada nas últimas décadas para se opor a uma estrutura estatal de proteção do trabalho e de proteção social. Conforme Krawczyk e Ferretti (2017), apresenta-se sob a forma de flexibilização das relações de trabalho, da jornada trabalhista, da vinculação de receitas dos recursos públicos, da Constituição, do currículo, entre outras. Para os autores, o termo flexibilização é muito tentador, porque, na fantasia das pessoas, remete a autonomia, livre escolha, espaço de criatividade e inovação.

Mas flexibilização pode ser também desregulamentação, precarização, instabilidade da proteção contra a concentração da riqueza material e de conhecimento, permitindo a exacerbação dos processos de exclusão e desigualdade social. Flexibilizar uma política pode ser também o resultado da falta de consenso sobre ela. Estamos mais uma vez frente a uma equação economicista para pensar a educação, com análises reducionistas e propostas imediatistas. A eficiência das políticas é medida pela melhor relação custo-benefício e pelos resultados mensuráveis [...]. (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p. 36)

Em tal contexto, a Lei n. 13.415 de 16/02/2017 “flexibiliza” o tempo escolar, a organização e conteúdo curricular, o oferecimento do serviço educativo (parcerias) a profissão docente e a responsabilidade da União e dos Estados (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017).

Como sinaliza Ferreira (2017), com essa trajetória de reprodução da desigualdade social entre os jovens, a reflexão sobre a qualidade do Ensino Médio pressupõe expandir sua oferta de forma a atender às necessidades dos jovens para que se mantenham na escola em situação de igualdade. Além disso,

é importante assumir a concepção construída no ambiente da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2014), que, coletivamente, compreende a

“educação de qualidade” como aquela que contribui com a formação dos estudantes nos aspectos humanos, sociais, culturais, filosóficos, científicos, históricos, antropológicos, afetivos, econômicos, ambientais e políticos, para o desempenho de seu papel de cidadão no mundo, tornando-se, assim, uma qualidade referenciada no social. (FERREIRA, 2017, p. 267)

Nesse sentido, o ensino de qualidade está intimamente ligado à transformação da realidade na construção plena da cidadania e na garantia aos direitos humanos (FERREIRA, 2017).

2.3 O CONTEXTO ESTADUAL: CARACTERÍSTICAS E DADOS EDUCACIONAIS

O litoral catarinense era habitado por índios Carijós, do grupo Tupi-Guarani, por volta de 1515, quando se tem registro da primeira expedição de portugueses a chegar na ilha de Santa Catarina. O navegador deu o nome de “Baía dos perdidos” às águas que a separavam do continente por conta do naufrágio de uma embarcação no local. O nome de Santa Catarina aparece, pela primeira vez, no mapa-múndi de Diego Ribeiro, de 1529 (SANTA CATARINA, 2022).

O site eletrônico oficial do governo do estadual aponta ainda, como parte do histórico, que o estado começou a ser realmente povoado em 1637, com a chegada dos bandeirantes, que iniciaram a ocupação da futura capital, Nossa Senhora do Desterro, mais tarde nomeada Florianópolis. Em 1660 foi fundada a vila de Nossa Senhora da Graça, hoje São Francisco do Sul. Em 1714, foi criado o segundo município de Santa Catarina, chamado de Santo Antônio dos Anjos da Laguna, conhecido hoje como Laguna²⁹.

Os imigrantes alemães chegaram na região em 1829 e os italianos em 1877, onde instalaram diversas colônias. A primeira colônia europeia em Santa Catarina foi instalada em São Pedro de Alcântara em 1829. Eram 523 colonos católicos vindos de Bremem, Alemanha. A colônia de Blumenau, no Vale do Itajaí, foi fundada em 1850. Em 1839, aconteceu a Revolução Farroupilha, que tinha como principal objetivo transformar Santa Catarina em uma República, separada do restante do país. Os farrapos tomaram a cidade de Laguna nomeando-a cidade Juliana de Laguna, onde foi instalado o Governo da República Farroupilha. Em 1845, os farrapos foram derrotados. O Estado também esteve envolvido na Guerra do Contestado, que aconteceu no ano de 1912 e durou até 1916. (SANTA CATARINA, 2022)

²⁹ Cidade do litoral sul de SC, onde nasceu Ana Maria de Jesus Ribeiro (mais tarde conhecida como Anita Garibaldi), em 30 de agosto de 1821.

É importante verificar que o site oficial do governo do estado, ao apresentar o histórico da formação do estado, considera como base a chegada dos imigrantes italianos e alemães, com leve citação de que o litoral havia sido habitado em 1500 por índios Carijós. Não cita os demais povos que habitaram e ajudaram a construir o estado ou o constante processo de dizimação dos povos indígenas no litoral ou no interior. Como veremos no próximo subcapítulo, este apagamento ajudou a demarcar a exclusão de parte dos catarinenses, como os indígenas, caboclos e negros.

O clima predominante em Santa Catarina é subtropical úmido, com temperaturas médias que variam de 13 a 25 graus centígrados. Ao contrário da maior parte do território brasileiro, as quatro estações são bem definidas. A vegetação é variada, sendo encontrados mangues, restingas, praias, dunas e Mata Atlântica (SANTA CATARINA, 2022).

O Estado é banhado a leste pelo Oceano Atlântico e limita-se ao norte com o estado do Paraná, ao sul com o estado do Rio Grande do Sul e a oeste com a província argentina de Misiones. Tem 295 municípios, sendo Florianópolis sua capital, e se encontra dividido em oito regiões: Litoral, Nordeste, Planalto Norte, Vale do Itajaí, Planalto Serrano, Sul, Meio-Oeste e Oeste. Entre as maiores cidades, destacam-se, além da capital, Joinville, Blumenau, Itajaí, Balneário Camboriú, Chapecó, Criciúma, Lages e Jaraguá do Sul.

Santa Catarina possui uma área de 95.737,954 km², uma população estimada de 7.252.502 pessoas (IBGE, 2020) e uma densidade demográfica de 65,29 hab/km². Seu índice de desenvolvimento humano, segundo o IBGE, era de 0.77, em 2010, e o rendimento domiciliar per capita de sua população era de R\$1.769, em 2019.

Do ponto de vista econômico, diferentemente de outros estados da Federação, Santa Catarina não concentra seu desenvolvimento na região metropolitana da capital³⁰, apresentando polos descentralizados, com características específicas.

A economia catarinense é bastante diversificada e está organizada em vários polos distribuídos por diferentes regiões do Estado. A diversidade de climas, paisagens e relevos estimula o desenvolvimento de inúmeras atividades, da agricultura ao turismo, atraindo investidores de segmentos distintos e

³⁰ Santa Catarina não tem a maior concentração populacional na capital e no seu entorno: de acordo com o censo de 2010, Florianópolis era a segunda cidade em população do estado, com 421.240 habitantes, sendo Joinville a primeira, com 515.288 habitantes (IBGE, 2012).

permitindo que a riqueza não fique concentrada em apenas uma área. A Grande Florianópolis destaca-se nos setores de tecnologia, turismo, serviços e construção civil. O Norte é polo tecnológico, moveleiro e metal-mecânico. O Oeste concentra atividades de produção alimentar e de móveis. O Planalto Serrano tem a indústria de papel, celulose e da madeira. O Sul destaca-se pelos segmentos do vestuário, plásticos descartáveis, carbonífero e cerâmico. No Vale do Itajaí, predomina a indústria têxtil e do vestuário, naval e de tecnologia. O turismo é outro ponto forte da economia catarinense. (SANTA CATARINA. 2022)

No campo da educação, o percentual de alunos entre seis e 14 anos frequentando a escola em SC é de 99% (IBGE, 2021b). O estado tem a segunda menor taxa de analfabetismo do Brasil, ficando atrás apenas do estado do Rio de Janeiro (IBGE, 2021b). O índice teve redução de 2,5%, em 2018, para 2,3% em 2019. No entanto, em SC o analfabetismo é maior entre as mulheres (2,5%) do que entre os homens (2,2%). (IBGE, 2021a). Entre as pessoas analfabetas, 62,5% têm mais de 60 anos de idade e a população preta ou parda tem índice de analfabetismo 2,5 vezes maior que o das pessoas brancas.

Ainda segundo o IBGE, em 2019, o percentual de pessoas com mais de 25 anos que concluíram o Ensino Médio subiu de 47% para 48%, tendo o estado o maior percentual do país de pessoas que trabalham e estudam: dos 1,52 milhão habitantes de 15 a 29 anos, 20% estavam ocupados e frequentavam a escola em 2019 (IBGE, 2020).

Entretanto, vale problematizar que os bons indicadores de Santa Catarina frente a outras regiões do país podem camuflar as desigualdades intrarregionais existentes no estado.

Tavares e Porto Junior (2008) realizaram estudo com este foco. Segundo os autores, a motivação para o artigo vinha do fato de que o estado costuma ser reconhecido como tendo menos desigualdade social e econômica em seus municípios, o que fortalece a “mística” de que seria um estado com “pouca ou nenhuma pobreza”, ou seja, não revelaria regiões extremamente atrasadas em detrimento de outras muito desenvolvidas.

Para se ter uma ideia, das 100 cidades brasileiras com maiores IDH's, 27 delas estão no Estado de Santa Catarina e dos 50 municípios do país que apresentam IDH mais alto, o Estado aparece com 16, mais de 1/3 do total (PNUD, 2000). Como a obtenção deste objetivo envolve a análise de um número muito grande variáveis, de âmbito social e econômico, serão utilizadas algumas técnicas estatísticas multivariadas, tais como análise de componentes principais, fuzzy cluster e conglomerados espaciais. O artigo

investiga as desigualdades intra e inter-regionais porventura existentes em Santa Catarina. (TAVARES; PORTO JUNIOR, 2008, p. 2)

Os autores utilizaram 14 variáveis, obtidas junto ao Tribunal de Contas do Estado de Santa Catarina, para o ano de 2000, que foram divididas em sete blocos:

Infra-estrutura: abastecimento de água ligado à rede geral, esgoto ligado à rede geral e coleta de lixo; Educação: taxa de alfabetização de adultos; Inserção urbana - % de domicílios urbanos; Qualidade de vida: IDH-M; Renda – rendimentos per capita; População - nº de habitantes; Finanças públicas - representada pelas variáveis: % de despesas correntes em relação às despesas totais, receita de Fundo de Participação dos Municípios per capita, receita de Imposto sobre Serviços per capita e receita de Imposto sobre a Circulação de Mercadorias e Serviços per capita e Dívida de Curto Prazo para cada R\$ 1,00. (TAVARES; PORTO JUNIOR, 2008, p. 6).

Conforme os autores, percebe-se que esta homogeneidade não é tão acentuada quanto se esperava, pois municípios com baixíssimos IDEGF e IUQV, ou seja, municípios que possuem menos infraestrutura, baixo nível educacional e alto grau de endividamento público estão relativamente próximos a municípios que apresentam altos índices.

Além disso, o Estado é marcado por municípios que possuem uma boa gestão das finanças públicas e boa participação do ICMS na sua receita mas que não possuem boa infraestrutura e nível educacional, mas também por municípios que possuem uma boa rede de atendimento à população em termos de água, esgoto e coleta de lixo mas que economicamente e em termos de gestão das finanças públicas deixam a desejar em relação a outros municípios no Estado. [...]. Existe também uma espécie de “corredor da pobreza” no Estado, localizado na parte central e que é cercado por município ou desenvolvidos ou em desenvolvimento, merecendo a atenção de políticas públicas específicas. (TAVARES; PORTO JUNIOR, 2011, p. 19)

Portanto, apesar de o estado possuir o 2º mais elevado IDH do Brasil, perdendo apenas para o Distrito Federal, Santa Catarina é marcado também por desigualdades em vários aspectos, tanto intra quanto inter-regionais (TAVARES; PORTO JUNIOR, 2008).

Apesar de ser possível questionar e fazer múltiplas ponderações acerca dos conceitos e categorias utilizados pelos autores (como “municípios atrasados, em desenvolvimento e desenvolvidos”), os resultados do estudo ajudam a ilustrar as desigualdades presentes no estado e a minimizar a falsa ideia de homogeneidade em torno de indicadores médios, mesmo considerando que o estudo não entrou na problematização das desigualdades raciais e de gênero, por exemplo.

Pelos dados do INEP referentes ao Censo da Educação Básica de 2019, ao analisarmos o marcador cor/raça, em relação à educação, observamos que a ausência desta informação ultrapassa 18,0% em cada uma das etapas da Educação Básica. Dos dados identificados, as maiores proporções de alunos de cor/raça branca são encontradas na creche (89,1%) e na pré-escola (88,0%), enquanto as de alunos pretos e pardos se apresentam na educação de jovens e adultos (24,3%) e na educação profissional concomitante ou subsequente (15,8%) (BRASIL, 2020).

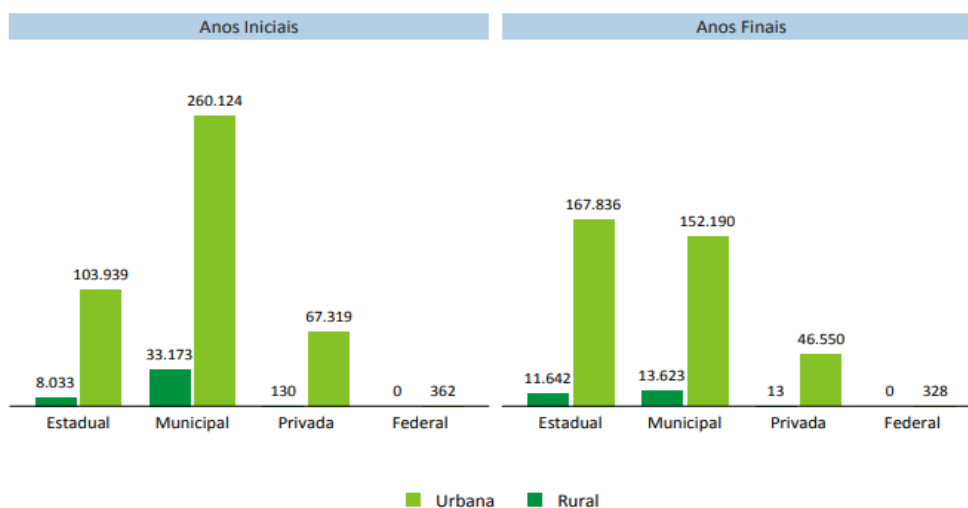
Tendo por foco Santa Catarina, os dados apontam ainda que, naquele ano, foram registradas 1,6 milhão de matrículas de Educação Básica no estado, 89.185 a menos do que em 2015, o que corresponde a uma redução de 5,9% no total de matrículas. Em relação à distribuição dessas matrículas por dependência administrativa, percebe-se uma maior dominância da rede municipal, que detém 49,1% delas.

Na modalidade do Ensino Médio, o estado é responsável por 82,3% das matrículas, a rede federal por 5,0% e a rede privada por 12,5% (BRASIL, 2020)³¹.

Ao se avaliar como o número de matrículas do Ensino Médio está distribuído em relação à localização, veremos que 97,3% delas estão em escolas urbanas. No Brasil, as redes estaduais têm a maior participação no EM, atendendo a 84,5% dos alunos, estando, em seguida, a rede privada, com cerca de 12% dos alunos, e a federal, com 3%.

³¹ Reproduzindo uma característica nacional, em Santa Catarina 99,1% das matrículas da zona rural são atendidas pela rede pública (BRASIL, 2020).

Gráfico 2 - Número de matrículas no Ensino Fundamental segundo a dependência e a localização da escola. Santa Catarina, 2019

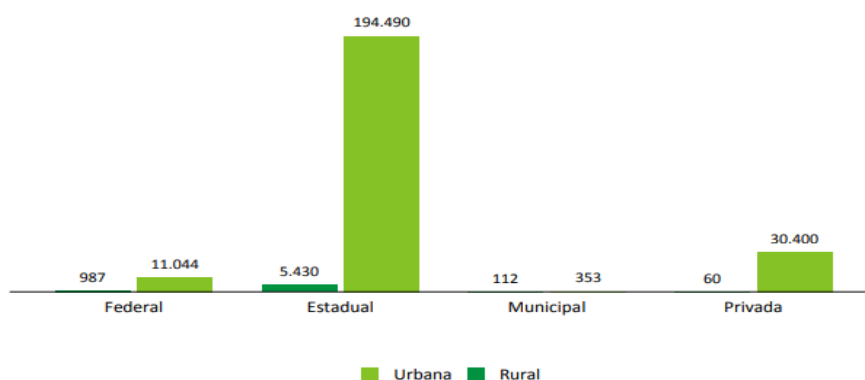


Fonte:

INEP. Resumo técnico do Censo da Educação Básica SC, 2019.

Em 2019 no estado de SC, foram registradas 242.876 matrículas no Ensino Médio. Este valor é 0,3% maior do que o do número de matrículas registradas para o ano de 2015. O EM não integrado à educação profissional apresentou uma redução de 2,7% no número de matrículas entre 2015 e 2019 e o EM integrado à educação profissional apresentou um aumento de 41,6% no mesmo período (BRASIL, 2020).

Gráfico 3 - Número de matrículas no Ensino Médio segundo a dependência e a localização da escola. Santa Catarina, 2019



Fonte: INEP. Resumo técnico do Censo da Educação Básica SC, 2019.

As etapas de ensino com maior número de escolas ofertantes são a pré-escola e os anos iniciais do Ensino Fundamental, com 3.308 e 2.822 escolas, respectivamente, enquanto o Ensino Médio é ofertado por apenas 999 escolas, que representam 16,0% do total. Nos últimos cinco anos, houve um aumento de 0,8% no número de escolas que oferecem essa etapa de ensino. Na rede pública, a queda foi de 0,3%, saindo de 767, em 2015, para 765 escolas, em 2019. Já na rede privada, o aumento foi de 4,5% (BRASIL, 2020).

2.4 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA

Santa Catarina conta com 214.601 alunos regularmente matriculados no Ensino Médio e 39.897 professores espalhados por 711 escolas (dados de setembro/2021). Além disso, através de sua Secretaria de Estado da Educação (SED/SC), o estado foi o primeiro a entregar o Plano de Implementação do Novo Ensino Médio ao Ministério da Educação. Esse documento trata dos principais aspectos em relação à infraestrutura necessária à implementação do NEM nas escolas da rede, percorrendo sobre questões que vão desde o planejamento pedagógico à alimentação e ao transporte (SANTA CATARINA, 2021)³².

“Podemos dizer que SC é o único Estado em que o processo de construção do Currículo e do Portfólio de Componentes Eletivos foi realmente colaborativo”, afirma a gerente de Ensino Médio da SED, Letícia Vieira. Na construção do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense, 331 professores da rede participaram da elaboração, entre 2019 e 2020. (SANTA CATARINA, 2021)

A adesão da SED/SC ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio deu-se ainda no ano de 2018, por meio da assinatura do Termo de Compromisso da Portaria nº 649 do Ministério da Educação (MEC), de 10 de julho de 2018 (BRASIL, 2018).

No ano de 2020, o governo estadual decidiu pela implementação gradual da Reforma do Ensino Médio em SC e dividiu o processo em duas fases. Na primeira, foram escolhidas algumas escolas para iniciar um projeto-piloto; na segunda, foram abertas inscrições para as escolas que tinham “interesse” em ir se adequando ao processo.

³² Ver: <https://www.sed.sc.gov.br/secretaria/imprensa/noticias/31285-santa-catarina-se-destaca-na-regulamentacao-do-novo-ensino-medio-nem>

As 120 escolas-piloto iniciaram a implementação do NEM e foram desenvolvendo ações de flexibilização curricular, fornecendo importantes subsídios para a construção da proposta do Novo Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino. Dentre as ações de flexibilização por elas realizadas, destaca-se o trabalho com o Projeto de Vida, a Segunda Língua Estrangeira e os Componentes Curriculares Eletivos (SANTA CATARINA, 2022b).

Em SC, desde a publicação da Medida Provisória 746/2016, atual Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017) que delibera sobre a Reforma do EM, evidenciamos um engajamento por parte da SED-SC em dar início à sua implantação e ao desenvolvimento de diversas iniciativas, entre elas: a adesão ao Programa Ensino Médio Integral de Tempo Integral (EMITI); a instalação de 120 escolas-piloto visando implantar o 'Novo' Ensino Médio (NEM); a aprovação do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense, junto ao Conselho Estadual de Educação, resultado de adequações em diálogo com a BNCC. A reforma foi motivada alegando que os documentos oficiais sinalizavam que o EM ofertado era enfadonho e carregado de disciplinas, pouco atrativo e útil à vida dos jovens e seus projetos de vida, apresentava altos índices de reprovação e evasão/abandono (SANTA CATARINA, 2021). Aspectos esses apontados em estudo encomendado pela SED-SC à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em 2010. (PFEIFFER; SIMÕES; VANZELA, 2021, p. 144)

O Novo Ensino Médio divide o currículo entre uma parte de Formação Geral Básica (máximo de 1.800 mil horas nos três anos) e uma parte flexível (mínimo de 1.200 mil horas nos três anos). Ambos são fundamentados pela Lei 13.415/2017, pelo Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que define os direitos e objetivos de aprendizagem.

A segunda fase, iniciada em 2022, visa a implementação gradual do NEM no estado, tendo início pelo primeiro ano em todas as escolas de EM da rede estadual e se expandindo conforme cronograma expedido pelo CCE/SC.

A Resolução do CEE/SC Nº 093, de 14 de dezembro de 2020, estabeleceu as diretrizes, normas e prazos para a implantação do NEM em SC:

- 2022 - Início do ano letivo e último prazo para implementação da carga horária mínima de mil horas anuais prevista na Lei nº 13.415/2017 em todas as instituições de ensino autorizadas a ofertar o Ensino Médio do Sistema de Estadual de Ensino; último prazo para implementação dos novos currículos no 1º ano do Ensino Médio para todas as instituições de ensino autorizadas a ofertar o Ensino Médio do Sistema Estadual de Ensino.

- 2023 - Início do ano letivo e último prazo para implementação dos novos currículos no 2º ano do Ensino Médio para todas as instituições de ensino autorizadas a ofertar o Ensino Médio do Sistema Estadual de Ensino.
- 2024 - Início do ano letivo e último prazo para implementação dos novos currículos no 3º ano do Ensino Médio para todas as instituições de ensino autorizadas a ofertar o Ensino Médio do Sistema Estadual de Ensino.

Conforme informações contidas no site oficial da SED/SC, a implantação do NEM em Santa Catarina pode assim ser resumida:

Antes da implantação do Novo Ensino Médio, a matriz do currículo era composta por 25 aulas semanais, distribuídas em cinco aulas diárias. Com a ampliação da carga horária, o estudante poderá ter seis ou até sete aulas em um período ou, ainda, ter um ou mais dias com período integral (matutino e vespertino). Essa definição varia segundo a matriz escolhida pela escola para atender a carga horária de 1000 horas anuais.

Foram ofertadas quatro matrizes curriculares para seleção das escolas: **Matriz A integral** (31 horas/aula - 5 aulas diárias + 1 dia em período integral); **Matriz A estendida** (31 horas/aula - 4 dias com 6 aulas cada + 1 dia com 7 aulas); **Matriz B** (35 horas/aula - 3 dias com 5 aulas cada + 2 dias em período integral); **Matriz C** (44 horas/aula - 3 dias de 10 aulas cada + 2 dias de 7 aulas ou 4 dias de 10 aulas + 1 dia de 4 aulas).

O redesenho curricular proposto consiste em duas partes: **Formação geral básica**, composta por componentes curriculares das áreas do conhecimento (embasada na BNCC): Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; **Parte flexível**, composta por disciplinas como “projeto de vida”; segunda Língua Estrangeira; Componentes Eletivos, a serem escolhidos pelos alunos a partir de um Portfólio (total de 25 componentes), sendo ofertado aquele componente com maior número de escolhas e as chamadas Trilhas de Aprofundamento, compostas pelas Áreas do Conhecimento e Formação Técnico-Profissional (15 possibilidades de trilhas).

O Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBTCem) foi organizado em cadernos³³: **Caderno 1** - Disposições Gerais: textos introdutórios e gerais do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense; **Caderno 2** - Formação Geral Básica: textos da Formação Geral Básica, por Área do Conhecimento, do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense; **Caderno 3** - Parte Flexível do Currículo: Portfólio de Trilhas de Aprofundamento: Portfólio de Trilhas de Aprofundamento que fazem parte dos Itinerários Formativos no Território Catarinense; **Caderno 4** - Portfólio dos Educadores: Componentes Curriculares Eletivos. As mudanças nas escolas-piloto implicaram, entre outras ações, na elaboração de um Portfólio, contendo 25 Componentes Curriculares Eletivos (CCEs). A implementação dos CCEs figura como possibilidade de flexibilização curricular, contribuindo no percurso formativo dos estudantes, de acordo com seus interesses e Projeto de Vida.

O discurso para a implementação da Reforma no estado estava muito alinhado ao discurso do governo federal. Segundo a própria SED/SC, Santa Catarina foi o primeiro estado a entregar o Plano de Implementação do NEM ao Ministério da Educação (MEC):

Para a diretora de Ensino da SED, Maria Tereza Paulo Hermes Cobra, o Novo Ensino Médio busca atender às necessidades e expectativas dos jovens estudantes, fortalecendo seu interesse, engajamento e protagonismo. “Com o Novo Ensino Médio, os estudantes podem mobilizar conhecimentos, habilidades e valores que permitem que eles estejam mais aptos a lidar com desafios pessoais, profissionais, sociais, considerando a quantidade de transformações que marcam a atualidade”. (SANTA CATARINA, 2022b)

A Secretaria afirma, ainda, que o processo de definição das diretrizes, portfólio etc. foi elaborado de maneira participativa. Segundo o descrito em seu sítio oficial, a elaboração do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense foi alicerçada na BNCC, caracterizada pela multiplicidade das vozes de profissionais da educação e por uma escrita democrática:

No que se refere ao caráter democrático deste documento, deve-se destacar a participação das Redes do Estado de Santa Catarina e público em geral, por meio da realização de Consulta Pública com mais de 2.120 contribuições nas diferentes áreas de conhecimento. Ainda, ressalta-se a participação ativa da Rede Estadual de Ensino, a partir da realização de seleção, por Edital

³³ Links para os cadernos estão disponíveis nas referências bibliográficas.

Simplificado, de 254 profissionais da Rede, os quais participaram dos Ciclos de Seminários de escrita do documento, realizados em formato remoto ao longo do ano de 2020. (SANTA CATARINA, 2022a)

No entanto, em Santa Catarina, assim como em todo o país, o discurso de democracia fica no campo do abstrato e não da prática, pois as entrevistas com os diretores apontaram que não fora instituído o diálogo necessário, nem as condições estruturais, financeiras e pedagógicas para que o NEM e o ensino em tempo integral fossem possíveis até 2023. Como já enunciado ao longo deste trabalho, a Reforma não considerou as realidades locais, tanto em âmbito federal quanto no do estado.

Também no site da SED/SC³⁴, o Secretário de Estado de Educação, Luiz Fernando Vampiro, destaca opinião sobre a Reforma:

Queremos que a sala de aula seja um ambiente desejável para o aluno. Estamos preparando espaços para que nossos estudantes se sintam à vontade, com uma carga horária superior àquela existente, para prepará-los para o mundo real. Na escola, ele poderá fazer escolhas alinhadas com seus interesses, junto com os seus professores. (SANTA CATARINA, 2022a)

Porém, não são mencionadas, nas matérias e nos conteúdos disponibilizados, informações sobre consultas e participação dos jovens estudantes no processo de elaboração das diretrizes, das trilhas, dos componentes obrigatórios e eletivos. Novamente, o estado reproduz a linha adotada pelo governo federal, a de falar em nome dos jovens, apontar o que os jovens precisam, sem ouvir o que pensam eles próprios, reproduzindo uma visão adultocêntrica sobre os estudantes e os desafios vividos pela atual geração.

Como destaca Moll (2017), a ilusão cria uma névoa espessa sobre os reais problemas da Educação Básica e relacionados a ela, nunca efetivamente enfrentados para a construção da nação. Além disso, e não com menos importância, os problemas relacionados à vida cotidiana da maior parte dos estudantes do Ensino Médio, jovens de classes populares, afetam significativamente a trajetória escolar (MOLL, 2017).

Inseridos precária e precocemente no mundo do trabalho (como aprendizes ou mão de obra barata), sem as condições mínimas de complementar as poucas horas diárias de “instrução” oferecidas pelas instituições escolares, com pouco tempo de descanso, longos trajetos casa-escola-trabalho-casa, milhares de jovens pobres praticam uma espécie de corrida com obstáculos

³⁴ Ver: <https://www.sc.gov.br/noticias/temas/educacao-noticias/saiba-como-vai-funcionar-o-novo-ensino-medio-em-santa-catarina>

para frequentar a escola. [...]. Portanto, se a reforma parte de um diagnóstico parcial e ilusório, suas determinações encontrarão pouco eco na vida real das escolas e, pior do que isso, encaminhar-se-ão para encobrir faltas e problemas históricos, sob o discurso da flexibilização e da modernização. (MOLL, 2017, p. 68)

A preocupação – para além das concepções, do conteúdo e da forma com que a Reforma foi implementada – que continua pairando, a partir das reflexões trazidas por Moll e identificadas na pesquisa de campo, é que, por mais que o discurso da Reforma sinalize para o direito de escolha e para a melhoria do Ensino Médio, na prática, ela caminha para o lado oposto e poderá aprofundar ainda mais as desigualdades, principalmente, como veremos nos próximos capítulos, em pequenas cidades rurais.

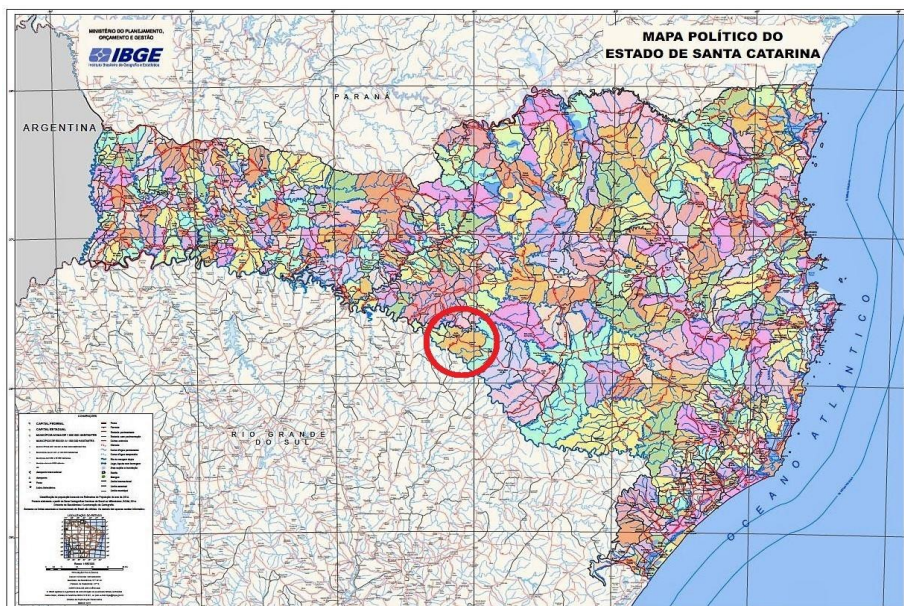
A seguir, abordamos o histórico, o contexto socioeconômico e o panorama educacional do município de Anita Garibaldi.

2.5 ANITA GARIBALDI: APRESENTANDO O CONTEXTO LOCAL

Anita Garibaldi é um município brasileiro do Estado de Santa Catarina, localizado no Planalto Serrano, integrante da Associação dos Municípios da Região Serrana (AMURES). Faz divisa com Celso Ramos (SC), Abdon Batista (SC), Cerro Negro (SC) e Pinhal da Serra (RS)³⁵.

³⁵ A área está localizada entre 27º e 28º de latitude sul e aproximadamente de 50º a 51º a oeste de Greenwich. O Planalto é recortado por diversos rios, pertencentes todos à bacia do Uruguai, entre os quais destacam-se os rios Caveiras, Correntes, Canoas e o Pelotas que, com o rio Canoas, é um dos formadores do rio Uruguai. O seu limite, a leste, está marcado pelas escarpas da Serra Geral cortando todo estado, razão pela qual a população residente do Planalto é reconhecida como moradora da “serra acima”, em oposição aos de “serra abaixo”, residentes nas áreas da estreita faixa litorânea (BLOEMER, 2000, p. 45).

Mapa 1 - Localização do município de Anita Garibaldi no estado de SC



Fonte: IBGE, 2015. Adaptação da autora.

(https://geoftp.ibge.gov.br/cartas_e_mapas/mapas_estaduais_e_distrito_federal/politico/2015/sc_politico550k_2015.pdf).

Com uma altitude média de 911 metros acima do nível do mar, tem seu território cortado por vários rios, com destaque para o Rio Pelotas e o Rio Canoas, que formam o Rio Uruguai e foram foco da construção de várias usinas hidrelétricas. Está a uma distância de 336 km da capital do estado, Florianópolis, a 416 km de Curitiba, a 354 km de Porto Alegre e a 110 km de Lages, a cidade-polo da região do Planalto Serrano.

Segundo o IBGE (2012), por ocasião do censo de 2010, a área da unidade territorial era de 587 km² e o município comportava uma população total de 8.623 habitantes³⁶, o que representava uma densidade demográfica de 14,67 hab/km². Entretanto, a projeção do Instituto para 2020 era de 6.957 habitantes. Ainda de acordo com o censo de 2010, no que tange à religião, havia predominância acentuada dos católicos, pois representavam 90,32% da população. Apenas 9,57% eram evangélicos e 0,10% espíritas (IBGE, 2012).

Quanto à formação histórica do local, estudos indicam que a ocupação se deu a partir do pouso dos tropeiros, traço comum a todo o Planalto Serrano. Como destacam Ribeiro e Pozenato (2001), do lado catarinense, Lages, depois Curitiba

³⁶ Os 18 municípios que fazem parte do Planalto Serrano (ou Região Serrana) concentravam, em 2010, um total de 288 mil habitantes, enquanto o estado de Santa Catarina possuía 7.252.502 habitantes (IBGE, 2012).

e, mais tarde, Campos Novos foram as primeiras localidades povoadas à margem do Rio Pelotas.

Lages foi o primeiro pouso de tropas no início do ciclo tropeiro. Curitibanos e Campos Novos tornaram-se postos com a criação, em 1816, da variante do caminho das tropas, conhecida como *Vereda das Missões* e, depois, como *Estrada das Missões*. No início, esse roteiro foi usado de forma clandestina pelos tropeiros, até sua oficialização, em 1848 (RIBEIRO; POZENATO, 2001).

Essas localidades seriam beneficiadas com a fixação progressiva de povoadores, vindos principalmente da província de São Paulo, quando iniciada a fase denominada de “bandeirantismo pastoril” (RODERJAN, 2000, apud RIBEIRO; POZENATO, 2001).

Com a construção da estrada de ferro³⁷ São Paulo - Rio Grande do Sul ao final do século XIX, costeando o Rio do Peixe [...], surgiram novos povoados às suas margens que foi, a seguir, ocupada por levas de colonizadores oriundos quase todos do Rio Grande do Sul, com exceção das localidades de Anita Garibaldi e de Celso Ramos, às margens do Rio Canoas, ocupadas por migrantes procedentes das colônias italianas de Santa Catarina. Todos os atuais municípios da área da barragem³⁸ do lado catarinense pertencem originalmente aos municípios de Campos Novos e Lages. (RIBEIRO; POZENATO, 2001, p. 27)

Os autores destacam, ainda, que o processo de ocupação e povoamento da área, em fases sucessivas ao longo de quase dois séculos por povoadores de diferentes etnias, terminou por conferir à região uma grande variedade cultural:

O habitante *indígena primitivo*, os *paulistas* de Lapa e Sorocaba; os gaúchos da época da Guerra dos Farrapos; os trabalhadores da estrada de ferro vindos de diferentes Estados do Sul e do Norte do país; os migrantes provindos de colônias alemãs, italianas e polonesas do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina constituem um mosaico étnico cujos traços sobrevivem na cultura da região, seja de forma mais ou menos isolada em *bolões* étnicos, seja de forma integrada pelo contínuo intercâmbio cultural. (RIBEIRO; POZENATO, 2001, p. 27)

³⁷ A *Brazil Railway* era a responsável pela implantação da via ferroviária que uniu o Rio Grande a São Paulo. A empresa obteve do governo, como forma de remuneração pelos serviços prestados, o equivalente a 15 mil metros de terras, às margens da estrada de ferro, que tinham que ser obrigatoriamente povoadas por estrangeiros. Iniciaram um processo de expulsão dos caboclos da região, estopim para o conflito que surgiu entre 1912 e 1916, conhecido como Guerra do Contestado. Fonte: <https://www.infoescola.com/historia/guerra-do-contestado/>

³⁸ A barragem citada é a de Machadinho, que atingiu dez municípios: Barracão, Esmeralda, Maximiliano de Almeida e Machadinho no RS, e Campos Novos, Capinzal, Piratuba, Anita Garibaldi, Celso Ramos e Zortéa. em SC.

Esta é a parte comumente destacada a partir dos povos vindos de fora. Há muita invisibilidade sobre a história dos indígenas na região e, depois da colonização pelos italianos e alemães, uma invisibilidade sobre a população denominada de cabocla (que é a predominante na região), ou brasileiros, como chama Bloemer³⁹ (2000).

Tal questão se estende até os dias atuais e se materializou no momento da aplicação da pesquisa, quando muitos jovens que não eram loiros ou muito brancos, se olhavam e perguntavam que cor tinham, “acho que sou amarelo”, disseram alguns, “sou moreno, moreno claro”, afirmaram outros. Ao citar a formação do município jogando luz sobre a colonização e invisibilizando os caboclos, a história minimiza também a exploração deste segmento e isso pode se refletir no não reconhecimento da cor/raça, como verificamos na pesquisa de campo.

Embora não seja possível precisar a data, além da população “indígena estrangeira”, composta por estancieiros de origem paulista e portuguesa, seus escravos, seus agregados e peões, começaram a se espalhar pelas matas ancestrais dos futuros “caboclos” (QUEIRÓZ, 1966, p.16). Segundo Mafra (apud QUEIRÓZ, 1966, p. 16) tratava-se de “forros carijó administrados”, que andavam vadios, que não tinham casa, nem domicílio certo, isto é, “antigos peões e índios, que viviam fugindo.” Diferentes autores a eles se referem, etnicamente, como resultantes da miscigenação de índios, brancos e negros. Socialmente, na verdade, tudo indica que se tratava, principalmente, de antigos ocupantes do espaço das fazendas - peões, agregados, escravos e até estancieiros empobrecidos - que, excedentes nesse espaço, penetraram nas matas em busca de alternativas de subsistência. (BLOEMER, 2000, p.51).

Essa diferenciação demarca o processo histórico de formação da região e do município, mas também impacta atualmente, como veremos no capítulo 4. Ribeiro e Pozenato (2001) destacam que, de um modo geral, três tipos étnicos cruzam seus caminhos na região:

o campeiro, dedicado às atividades pecuárias, que tem origem no processo inicial do povoamento do bandeirantismo pastoral; *o caboclo*, como é identificado na região, em geral dedicado à agricultura de subsistência ou atividades subalternas na zona da pecuária, resultado da afluência de mão de obra de variada procedência, em cruzamento com o índio e o negro; e o *colono*, em sua maioria de origem italiana ou alemã, quase sempre dedicada à agricultura em pequena propriedade familiar e, em alguns casos, à atividade pecuária. (RIBEIRO; POZENATO, 2001, p. 28)

³⁹A autora utiliza o termo “brasileiros” porque, através de sua pesquisa, identificou o termo “caboclo”, por meio do qual são reconhecidos na região, com significativa carga pejorativa.

Os autores ainda destacam que não chega a ser significativa, na região, a diferença entre a cultura rural e a cultura urbana. Para eles, os núcleos urbanos não são significativos em termos de população, com exceção de Campos Novos, com 22 mil habitantes. As cidades não passam, do ponto de vista cultural, de “povoados rurais ampliados”, sendo que o registro dos usos e costumes da região aponta claramente para tal característica (RIBEIRO; POZENATO, 2001, p. 28).

Anita Garibaldi surgiu como distrito do município de Lages, em dezembro de 1930, e recebeu seu nome em homenagem ao episódio da passagem da heroína⁴⁰ pela localidade, com o fim da República Juliana de Laguna, em 1840. Emancipou-se em 04 de dezembro de 1961 (Lei estadual nº 730, de 17-07-1961). Quatro anos depois, pela lei estadual nº 1025, de 25-06-1965, foi criado o distrito de Lagoa da Estiva, distrito rural sede da Escola de Educação Básica Isidoro Silva, objeto desta pesquisa.

Originalmente, toda a área do município tinha como forte marca os campos e as florestas de Araucária. Conforme relata Bloemer (2000),

No século XVIII, mais precisamente em 1858, Avé-lallemant (1980) descreveu a região dos Campos de Lages como sendo caracterizada por imensos campos e extensas florestas de pinheiros, identificadas como Araucária angustifolia. Na mata de Araucárias ou Floresta Ombrófila Mista, o pinheiro podia atingir de 25 a 30 metros de altura, dominando o nível superior dessa formação vegetal. O estrato abaixo compunha-se de outras espécies, tais como a imbuia, o cedro, a canela, o angico, o ipê e a erva mate, bem como arbustos de menor porte (Seplan, 1991). (BLOEMER, 2000, p. 46)

Para a autora, se no final do século XIX a paisagem era composta pela Mata de Araucária associada aos campos naturais, até o início do século passado ela pouco havia mudado.

“Quando o pai veio da Argentina lá por 1905, isso aqui era só pinheiral, andava daqui (São João do Entre Rios) até Anita só debaixo de pinheiro, Ih! Pinheiro fechado, não se via nem o sol, só clareirinha assim. No inverno era frio de andá nesses mato”. (N.B – 70 anos). (BLOEMER, 2000, p. 46).

⁴⁰ Ana Maria Ribeiro da Silva (1821) ficou conhecida como Anita Garibaldi. Importante revolucionária, participou da Guerra dos Farrapos e da Batalha dos Curitibanos, no Brasil, e também da Batalha de Gianicolo, na Itália. Por ter lutado em ambos os países, passou para a História como a “Heroína de Dois Mundos”. Fonte: <https://www.infoescola.com/biografias/anita-garibaldi/>

Entretanto, essa paisagem, que se oferecia à vista nos Campos de Lages, teve seus dias contados, a partir do início do século XX:

A ocupação da área por diferentes segmentos sociais, ao longo do tempo, mudou substancialmente algumas de suas características, especialmente aquelas que dizem respeito à derrubada das matas, nas quais destacavam-se os pinheirais. Alguns dos colonos que migraram na segunda leva para as regiões que originaram Anita Garibaldi e Celso Ramos por volta de 1930 também começaram o desbravamento da Mata de Araucária, continuado pelas unidades familiares e que deram início ao preparo das atividades agrícolas. (BLOEMER, 2000, p. 47)

Ainda segundo Bloemer, alguns desses colonos, posteriormente, instalaram serrarias na área, transformando-se em madeireiros. A partir do início da década de 1940, o processo de exploração da madeira aumentou consideravelmente, em razão da abertura da estrada (SC-45) ligando Lages a Celso Ramos. Acorreram então para a área investidores que já haviam se instalado na região dos Campos de Lages (BLOEMER, 2000, p. 61)

Assim, desde a década de 1930 até meados dos anos 1970, Anita Garibaldi foi polo de extração do pinheiro araucária para transformação em madeira, tendo vivenciado um forte ciclo de desenvolvimento econômico – porém não sustentável a médio e longo prazo, pois de cunho exploratório dos recursos naturais disponíveis. Segundo o IBGE, no ano de 1965, sua população era de 23 mil habitantes. Quando finda a madeira a ser explorada, a economia começa a decair e a população a diminuir. De uma população de 23 mil habitantes na década de 1960, passou, de acordo com os censos, a 15.803 em 1980; 11.021 em 1991; 10.273 em 2000; 8.623 em 2010, podendo não ter ultrapassado 6.956 mil habitantes em 2020, pelas projeções atuais do Instituto⁴¹.

Na análise de Quinteiro (1991, p. 101), embora houvesse uma visão empreendedora defendida pelos madeireiros, no auge da produção madeireira - só o município de Lages chegou a contar com mais de 500 serrarias - a acumulação econômica ocorrida neste setor frustrou, mais uma vez, as esperanças dos trabalhadores, parte deles caboclos que acabaram sem emprego, migrando para as cidades próximas, ou permanecendo na zona rural como agregados, não chegando a ocorrer um avanço significativo do chamado capitalismo industrial na região. (BLOEMER, 2000, p. 61-62)

⁴¹ É tão grande o número de pessoas que migraram para outras cidades que a prefeitura realiza a festa do migrante, que integra o calendário de festividades da cidade. Todos os anos, nos períodos de Páscoa, Natal e Ano Novo, a cidade se enche de pessoas vindas de fora para visitar os parentes que permanecem no local (geralmente os pais e avós).

Atualmente, o município, que possui uma economia baseada na agricultura e na pecuária, recebeu o título de “Cidade dos Lagos” da Assembleia Legislativa do Estado (ALESC), por conta da formação dos lagos das Usinas Hidrelétricas Barra Grande, Campos Novos e Machadinho. Tal título faz parte da estratégia municipal de estimular o turismo (ANITA GARIBALDI, 2022a). Entretanto, esta atividade ainda não faz parte do rol de fatores que impactam a situação socioeconômica do local.

Em 1997, Anita Garibaldi tinha uma população de 11.021 habitantes, dos quais 3.477 na área urbana e 7.544 na zona rural. Contava com 64 escolas de primeiro grau e uma de segundo grau. Depois de findo o período de extração da araucária, feita em larga escala, a atividade principal do município passou a ser a agropecuária [...]. De todos os municípios da área da barragem⁴², AG era o que apresentava a menor renda média por chefe de família, na ordem de 1,24 salários-mínimos [...]. Do ponto de vista das tradições culturais, há uma predominância dos usos e costumes de origem italiana, mas ainda com forte presença da cultura cabocla. (RIBEIRO; POZENATO, 2001, p. 55)

Além da presença, de um lado, de grandes propriedades dedicadas principalmente à pecuária, destaca-se, de outro, a agricultura familiar em pequena escala. A economia depende da agropecuária – com destaque para a produção de milho e feijão. Em seguida vem a produção de fumo, a fruticultura, a apicultura, a piscicultura, a vinicultura, a criação de suínos, de gado de corte e de leite e o reflorestamento com *Pinus Elliottii*. O município depende, em boa medida, da aposentadoria rural⁴³ para movimentar o local.

Os estabelecimentos rurais caracterizam-se, na maioria, como minifúndios de agricultura familiar. Dados do Censo Agropecuário de 2017 apontam que o número de estabelecimentos agropecuários no município era de 1.343, sendo que os proprietários somavam 1.229. Quanto ao sexo dos produtores⁴⁴, 1.190 eram do sexo masculino e 151 do feminino, ou seja, 88,6% dos proprietários eram homens e 11,24% mulheres.

⁴² Barragem de Machadinho.

⁴³ Como destacou Bloemer (2000), “[...] a aposentadoria dos agricultores tem representado para os idosos a possibilidade de continuarem morando com um dos filhos e para os filhos é mais um recurso para evitar as saídas da área rural, na esperança de que a próxima safra os tire das dificuldades. Neste sentido, a aposentadoria dos idosos tem representado mais uma via de permanência da área rural” (p. 212).

⁴⁴ Produtores é a categoria usada pelo IBGE no Censo Agropecuário, razão pela qual a utilizamos para referir-nos aos dados.

O IBGE aponta que, do ponto de vista do trabalho e do rendimento, em 2018, o salário médio mensal era de 1,9 salários mínimos (SM). A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 17,8%. Na comparação com os outros municípios do estado, Anita Garibaldi ocupava as posições 238 (de 295) e 224 (de 295), respectivamente. Considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio SM por pessoa, tinha 41,3% da população nessas condições, o que o colocava na sétima posição entre as 295 cidades do estado e na posição 2.573 dentre as 5.570 cidades do Brasil (IBGE, 2018).

O índice de desenvolvimento humano do município é de 0.688, ficando abaixo do Brasil, que em 2019, era de 0.761, e do de SC, da ordem de 0.774.

Do ponto de vista da educação, segundo o censo (IBGE, 2012), a taxa de escolarização dos seis aos 14 anos era de 96,1%. Em 2017, o IDEB nos anos iniciais do Ensino Fundamental (rede pública) era de 6,1% e nos anos finais era de 4,7%. Em 2018, foram registradas 1.025 matrículas no Ensino Fundamental e 358 matrículas no Ensino Médio. No mesmo ano, eram 61 docentes no Ensino Fundamental e 28 no Ensino Médio, havendo sete escolas de Ensino Fundamental e duas de Ensino Médio.

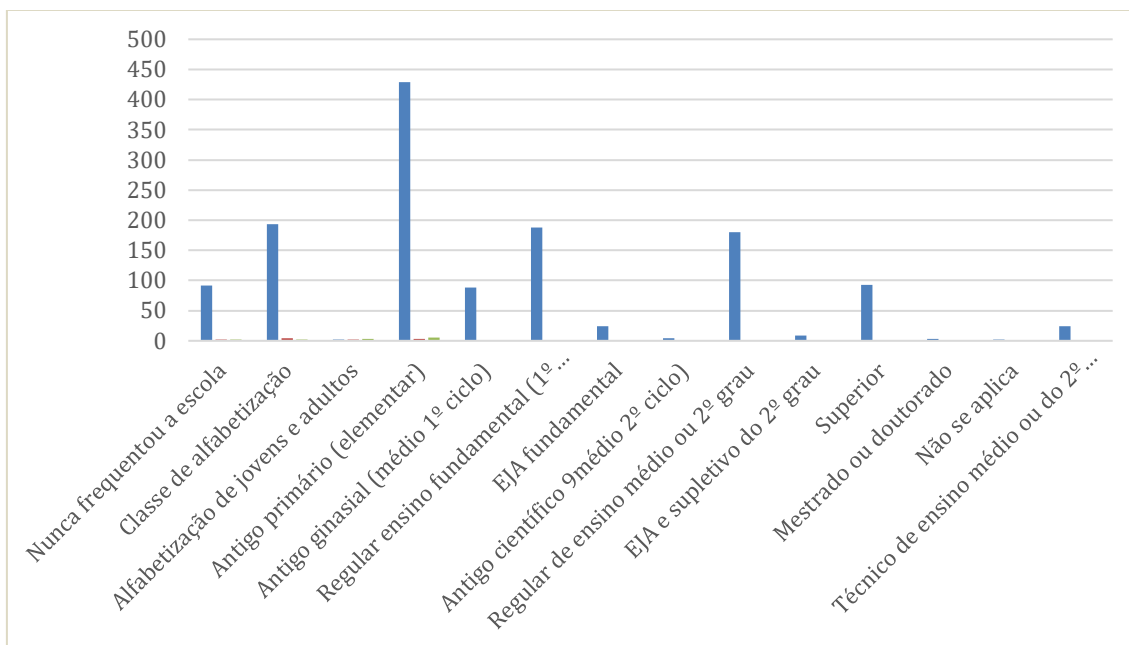
Segundo dados da PNAD contínua (IBGE, 2019), a taxa de analfabetismo era de 12,3% para pessoas com 15 anos ou mais, bem acima da taxa média de SC, de 2,1%, e da taxa brasileira, de 6,6%.

Quanto à escolaridade dos produtores rurais (gráfico 4), a maioria desses agricultores tinha somente o Ensino Fundamental. Conforme o Censo Agropecuário de 2017 (IBGE, 2019), dos 1.343 produtores entrevistados no município, 69,67% tinham, no máximo, até o Ensino Fundamental e 6,85% nunca frequentaram escola. Os dados mostram que: 14,37% frequentaram classe de alfabetização - ca⁴⁵; 0,14% alfabetização de jovens e adultos - aja; 31,94% antigo primário (elementar); 6,55% antigo ginásial (médio 1º ciclo); 14,89% regular do ensino fundamental ou 1º grau; 1,78% EJA - educação de jovens e adultos e supletivo do ensino fundamental ou do 1º grau; 0,29% antigo científico, clássico etc. (médio 2º ciclo); 13,40% regular de ensino médio ou 2º grau; 1,78% técnico de ensino médio ou do 2º grau; 0,67% EJA - educação de jovens e adultos e supletivo do ensino médio ou do 2º grau; 6,92%

⁴⁵ Assim como no termo “produtores”, utilizamos, em relação à escolaridade, as categorizações usadas pelo IBGE.

superior - graduação; 0,22% mestrado ou doutorado; 0,14% não se aplica (IBGE, 2019).

Gráfico 4 - Escolaridade dos produtores rurais. Anita Garibaldi, 2017



Fonte: IBGE . Censo agropecuário 2017. Elaboração da autora.

Em relação a raça/cor, o Censo Agropecuário de 2017 (IBGE, 2019) aponta que 58,98% dos produtores se declararam brancos, 38,62% pardos, 2,16% pretos, 0,22% amarelos e nenhum indígena. A população de AG tem forte traço caboclo e negro, mas as fontes oficiais que contam a história do município invisibilizam essa condição, dando maior destaque aos imigrantes (italianos e alemães). A formação resultante da passagem dos tropeiros e da mistura entre portugueses, negros e indígenas compõe a fotografia da população do local, assim como a da Região Serrana, mas é pouco assimilada e reconhecida.

Quanto à idade, é possível verificar, conforme a tabela 2, que a faixa etária dos membros dos estabelecimentos agrícolas de AG acompanha a tendência brasileira e catarinense, mas tem dois pontos a mais em relação à população entre 65 e 75 anos.

Tabela 1 - Idade dos produtores rurais. Brasil, SC, Anita Garibaldi, 2017

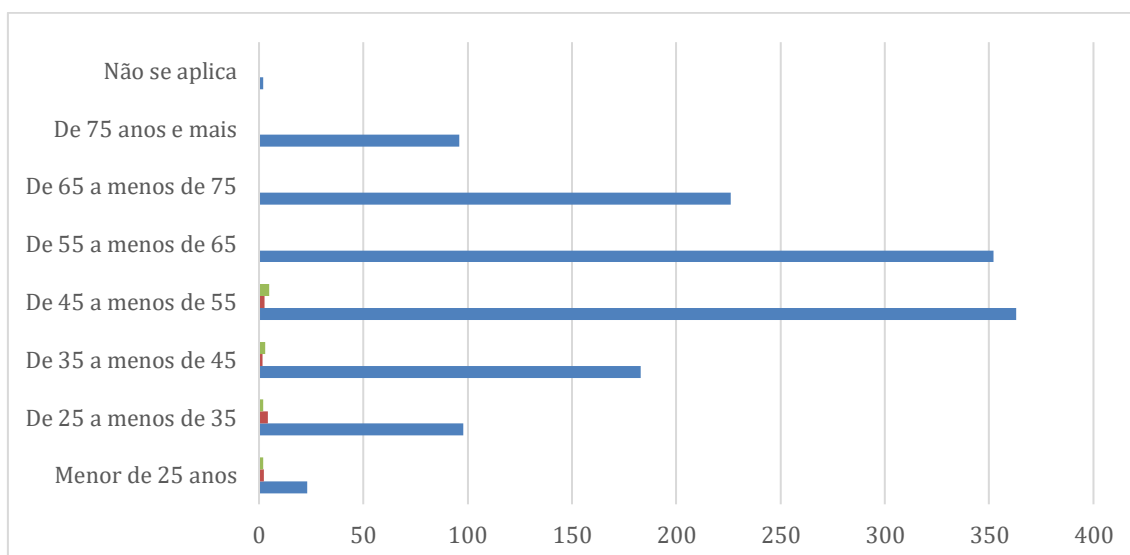
IDADE DOS PRODUTORES RURAIS	BRASIL	SC	AG
DE 25 A MENOS DE 35 ANOS	9,24%	7,23%	7,44%

DE 35 A MENOS DE 45 ANOS	17,82%	15,65%	13,90%
DE 45 A MENOS DE 55 ANOS	24,13%	27,25%	27,58%
DE 55 A MENOS DE 65 ANOS	23,39%	27,13%	26,74%
DE 65 A MENOS DE 75 ANOS	15,48%	15,41%	17,17%
DE 75 ANOS E MAIS	7,61%	5,27%	7,29%
NÃO SE APLICA	0,33%	0,76%	0,15%

Fonte: IBGE. Censo agropecuário 2017. Elaboração da autora.

É possível verificar, como aponta o gráfico 5, uma concentração de produtores na faixa dos 45 a 75 anos em Anita Garibaldi.

Gráfico 5 - Idade dos produtores rurais. Anita Garibaldi, 2017



Fonte: IBGE. Censo agropecuário 2017. Elaboração da autora.

Já o comparativo da classe de idades dos produtores no Brasil com os dados dos censos agropecuários de 2006 e 2017 (tabela 2) mostra claramente o envelhecimento no campo brasileiro. Estes dados tendem a impactar para além da produção agrícola, a médio e longo prazo, impulsionando o encolhimento das cidades rurais, como Anita Garibaldi.

Tabela 2 - Classes de idade do produtor. Brasil, 2006/2017

Classes de idade	Total		Percentual por classe (%)	
	2006	2017	2006	2017
Menor de 25 anos	170 583	100 357	3,3	2,0
De 25 anos a menos de 35 anos	701 727	469 068	13,6	9,3
De 35 anos a menos de 45 anos	1 135 153	904 143	21,9	17,9
De 45 anos a menos de 55 anos	1 208 120	1 224 488	23,3	24,2
De 55 anos a menos de 65 anos	1 053 352	1 186 702	20,4	23,5
De 65 anos e mais	906 701	1 171 767	17,5	23,2

Fonte: IBGE, Censos Agropecuários 2006/2017.

Do ponto de vista dos serviços e equipamentos públicos, Anita Garibaldi depende muito da estrutura de saúde do município de Lages, o município-polo da região. Os casos de alta complexidade são encaminhados para Lages ou Florianópolis, pois em AG só existe oferta de atenção básica de saúde e não há especialidades⁴⁶.

Além do acesso a serviços de saúde, quem quer acessar cinema, biblioteca ou outras opções de lazer também precisa se deslocar para Lages, pois o município não possui biblioteca pública, teatro ou cinema, como a maioria das cidades pequenas de SC e do Brasil. A cidade tem nas festas de padroeira/o, nos bailes, matinês suas principais opções de diversão.

Os dados acima mencionados sobre IDH, renda média, escolaridade média da população em geral, analfabetismo, escolaridade da população rural e das dificuldades de infraestrutura adequada na saúde, na cultura, no trabalho e no lazer que caracterizam o município demonstram as desigualdades internas no estado de Santa Catarina, assim como são similares aos de boa parte dos pequenos municípios brasileiros. Esta realidade acaba por impactar não só os jovens rurais, mas a existência e a qualidade de vida dos pequenos municípios no país.

⁴⁶ Desde 2012, até mesmo os partos são encaminhados e realizados na cidade de Lages. Por conta deste deslocamento dos nascimentos para lá, foi necessário o estabelecimento de uma regra para assegurar que pudessem ser registrados em Anita Garibaldi, pois, caso contrário, tal fato impactaria diretamente na diminuição do índice de natalidade e no número de habitantes.

Foto 1 - Região central do município de Anita Garibaldi



Fonte: FaceBook, página da Prefeitura Municipal de Anita Garibaldi.

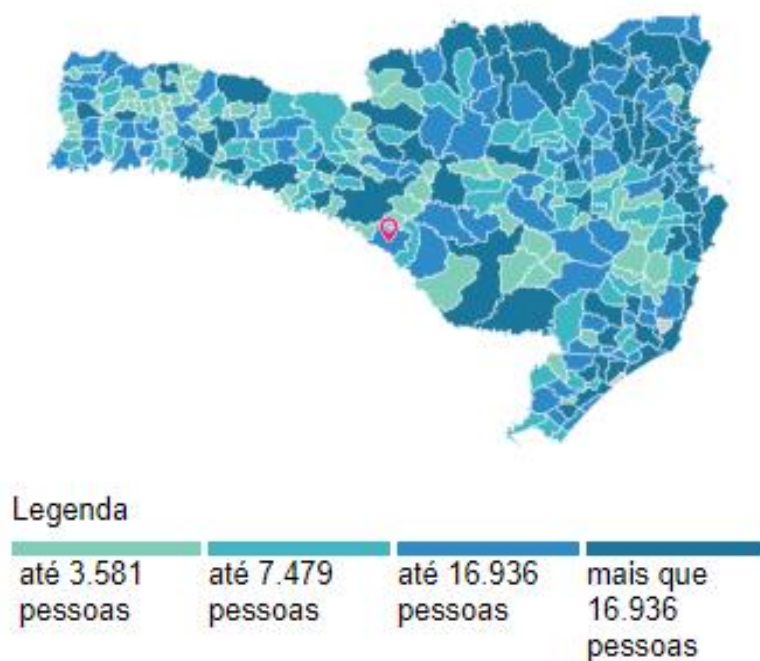
Foto 2 - Região central da cidade de Anita Garibaldi



Fonte: FaceBook, página da Prefeitura Municipal de Anita Garibaldi.

Como é possível observar no mapa 2, Anita Garibaldi (assinalada em rosa) apresenta a característica da maioria dos municípios catarinenses, a de possuir menos de 17 mil habitantes.

Mapa 2 - Municípios de SC segundo número de habitantes, Censo 2010



Fonte: IBGE, 2010.

(<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/anita-garibaldi/panorama>).

A análise mais detalhada sobre o perfil, as percepções e expectativas a respeito do Ensino Médio é apresentada nos capítulos 4 e 5. Entretanto, no capítulo a seguir,

exploramos os perfis e expectativas dos estudantes da EEB Pe. Antônio Vieira e da EEB Isidoro Silva, articulando-os com as informações sobre estrutura e o funcionamento dessas escolas e com o modo como elas estão se adequando ao Novo Ensino Médio.

CAPÍTULO 3 AS ESCOLAS PESQUISADAS

3.1 ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PE. ANTÔNIO VIEIRA

As informações sobre as duas escolas contidas neste trabalho, foram acessadas de quatro formas: por meio de duas entrevistas realizadas com os diretores, a partir das informações dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP 2020 e 2021), pela observação durante a pesquisa de campo e pela análise dos resultados da pesquisa de campo realizada no mês de outubro de 2021.

Quem implementa uma parte do Ensino Fundamental 1⁴⁷ e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município é a prefeitura municipal. No caso da EEB Pe. Antônio Vieira, são oferecidas as modalidades de EF 2 e Ensino Médio. A escola possuía, no ano de 2020, 636 alunos matriculados, sendo 410 no Ensino Fundamental 2 e 226 jovens no Ensino Médio. No momento da realização da pesquisa de campo, eram 235 os matriculados no EM.

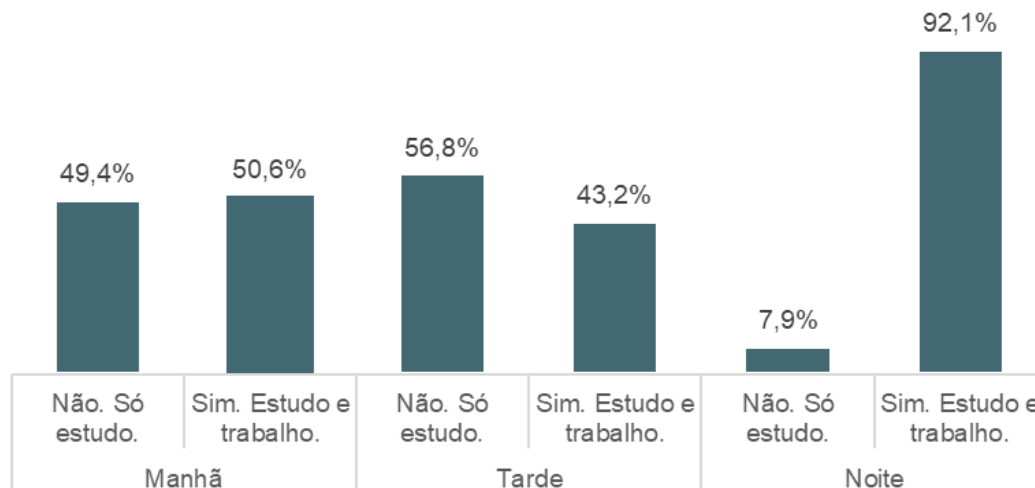
As vagas do EM são ofertadas nos três turnos⁴⁸. Dos jovens que estudavam no período noturno, 92,1% estudavam e trabalhavam e 77,6% moravam na praça⁴⁹. Já no período matutino, 50,6% estudavam e trabalhavam e 59% afirmaram residir e trabalhar na zona urbana. No vespertino, os dados se invertem e 56,8% afirmaram só estudar. Todos os 43,2% que afirmaram estudar e trabalhar residiam e trabalhavam no campo.

⁴⁷ O EF 1 de parte do município é atendido pelo Pe. Antônio Vieira e a outra parte da EEB Isidoro Silva.

⁴⁸ O horário de funcionamento do matutino é o seguinte: entrada 07h45 – saída 11h45. Vespertino: entrada 13h30 - saída 17h30 e noturno: entrada 18h30 e saída 22h00.

⁴⁹ Definição para quem mora no centro, perto da escola. Esse é um termo utilizado desde que eu fiz o ensino médio nessa escola na década de 1990.

Gráfico 6 - EEB Pe. Antônio Vieira. Estudantes segundo a pergunta “Estuda e trabalha?” (por turnos). Anita Garibaldi, 2021



Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

No diurno, são conjugadas as modalidades EF2 e EM. Até o ano de 2015, a escola oferecia os anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, na gestão municipal de 2012/2015, a prefeitura estabeleceu parceria com o governo estadual para que o EF fosse todo municipalizado, passando a ser gerido e ofertado pela rede municipal. Por esta razão, a EEB Pe. Antônio Vieira passou a ofertar somente o Ensino Médio naquele período. No entanto, a gestão que assumiu a prefeitura em 2016 alegou saturação da rede municipal e retomou a parceria com o estado, para que o EF 2, do sexto ano em diante, fosse novamente oferecido pela escola.

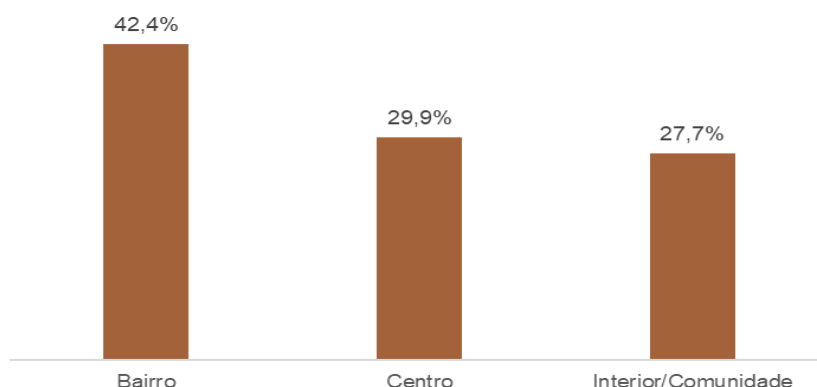
No período pesquisado, os alunos que estudavam na EEB Pe. Antônio Vieira eram oriundos dos seis bairros da zona urbana, a saber: Centro, Coopercampos, Borges, Coral⁵⁰, Nossa Senhora Aparecida e Nossa Senhora da Glória e de 20 comunidades rurais: São José, Cachoeirinha, Glória, Rosário, Vila Aliança, Boa Vista, Sta. Terezinha, Barro Preto, Vila Petry, Colônia Pacheco, Carijós, Flor Azul, Nossa Sr^a de Lourdes, Divino, Santa Ana, Arrozal, Caçadorzinho, Freguesia, São João Batista, São Vicente. As demais comunidades rurais do município ou não tinham alunos

⁵⁰ Esta localidade é tida como pertencente à zona urbana, mas é mais afastada do núcleo central do município e se parece mais com uma comunidade rural.

matriculados ou seus estudantes estavam direcionados para a Escola Isidoro Silva, no Distrito Lagoa da Estiva.

Na distribuição territorial, conforme mostra o gráfico 7, dos alunos que faziam EM na EEB Pe. Antônio Vieira, 72,3% eram oriundos da sede/prça, sendo 42,4% dos bairros e 29,9% do centro. Os outros 27,7% eram oriundos do interior.

Gráfico 7 - EEB Pe. Antônio Vieira. Estudantes segundo o local de moradia. Anita Garibaldi, 2021

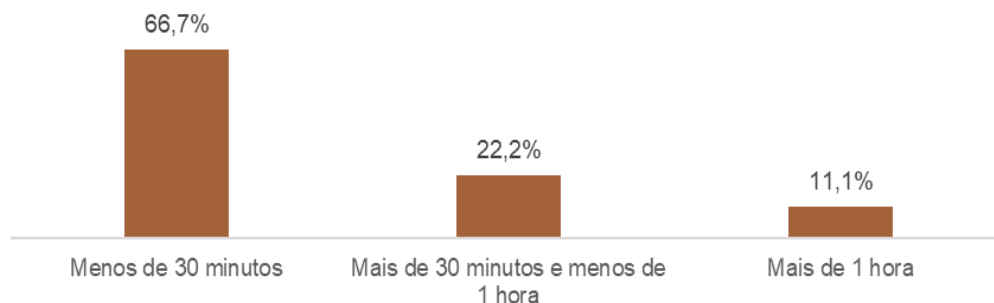


Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

Os jovens que necessitavam de transporte escolar somavam 31,5%. Os estudantes do EM se deslocam junto com os do EF.

Para os alunos do noturno, não há transporte gratuito, o que talvez explique a grande concentração de estudantes da praça no noturno e a baixa presença de estudantes oriundos do interior. Como vemos no gráfico 8, a maioria dos jovens que dependiam de transporte demorava menos de 30 minutos até a escola.

Gráfico 8 - EEB Pe. Antônio Vieira. Estudantes segundo a pergunta “Se você é de comunidade do interior e depende de transporte, quanto tempo leva da sua residência?”. Anita Garibaldi, 2021



Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

Em relação ao sexo dos estudantes, havia quase um equilíbrio no número de jovens homens e jovens mulheres, com ligeira vantagem para elas: 48,9% se identificaram como do sexo masculino; 50,5% do feminino e, como não binário, um estudante se identificou.

Em relação a raça/cor, 53,3% se declararam brancos; 34,2% pardos; 3,3% pretos; 1,6% amarelos; 2,7% indígenas; 3,8% não souberam responder; e outros 0,5% se declararam como morenos e morenos claros. Houve muitos questionamentos entre os jovens estudantes no processo de autoidentificação em relação à cor.

Quando da pesquisa de campo, no que tange à infraestrutura, a escola possuía uma biblioteca, duas quadras de esporte (uma aberta e outra fechada e coberta), um ginásio com arquibancada, internet fibra óptica (de acesso exclusivo da direção e professores), laboratório de informática (podendo ser usado pelos alunos, desde que a agenda seja construída pelos professores e parta de alguma disciplina).

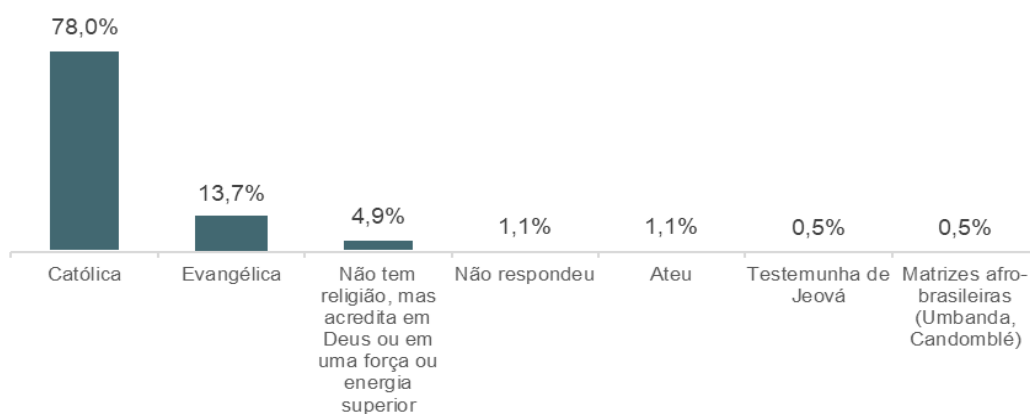
Todos os estudantes recebiam alimentação, seja do diurno ou do noturno. A alimentação na rede estadual em SC é terceirizada, inclusive para o Ensino Médio.

Sobre o atendimento às crianças e jovens com deficiência, a escola contava com um segundo professor, para adaptação e acompanhamento durante as aulas. A expectativa da direção é de que, a partir de 2022, haveria uma sala de atendimento especializado para contraturno com quem tem deficiência de aprendizagem. Eram cinco jovens (2,7% do total) com deficiência cursando o EM na escola, sendo um com deficiência motora, um com deficiência auditiva, dois com deficiência intelectual, um com autismo e um com TDAH.

O acesso à escola é adaptado para pessoas com deficiência, assim como os banheiros e as salas de aula no primeiro piso. A exceção eram o acesso e a estrutura do segundo andar, que ainda não estava adaptado (no segundo andar fica o salão da escola, com espaço 250 pessoas sentadas). Segundo o diretor, no início da implantação da inclusão, havia muita resistência à presença de um segundo professor em sala de aula, mas, hoje, isso já está mais bem aceito e normalizado entre os docentes.

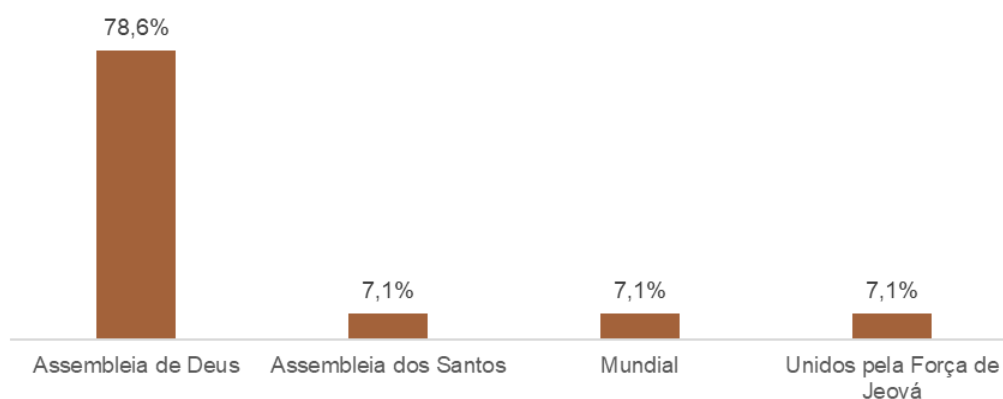
O número de jovens que afirmaram ter religião somou 92,4% – católicos em maioria (78%) –, enquanto 7,1% disseram não possuir e 0,5% não responderam. Dos evangélicos (13,7%), a maior parte (78,6%) referiu-se à Assembleia de Deus (gráficos 9 e 10).

Gráfico 9 - EEB Pe. Antônio Vieira. Estudantes segundo a religião. Anita Garibaldi, 2021



Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

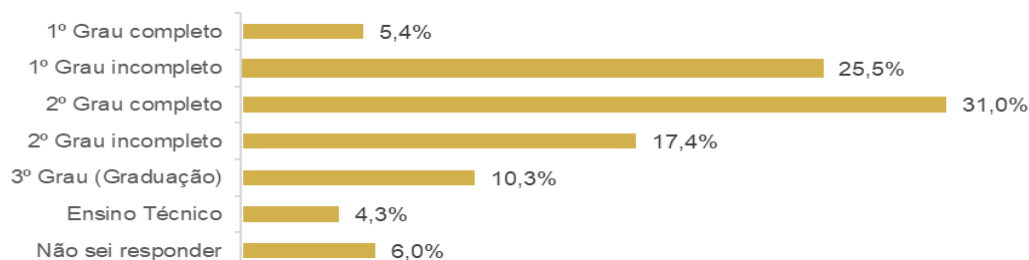
Gráfico 10 - EEB Pe. Antônio Vieira. Estudantes evangélicos segundo a denominação. Anita Garibaldi, 2021



Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

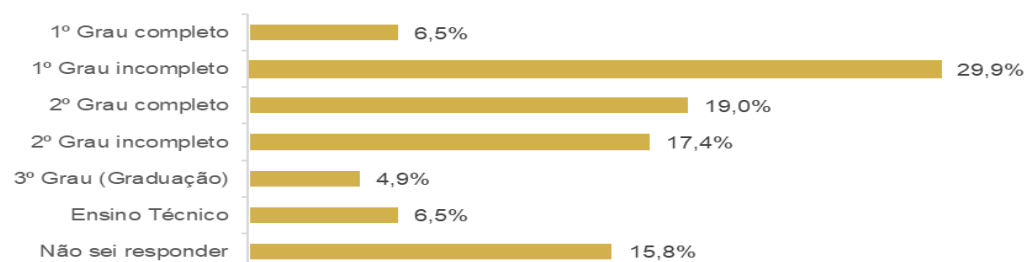
Quanto à escolaridade dos pais e das mães, de acordo com os gráficos 11 e 12, constatamos que elas apresentavam maior escolaridade que eles.

Gráfico 11 - EEB Pe. Antônio Vieira. Estudantes segundo a escolaridade da mãe. Anita Garibaldi, 2021



Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

Gráfico 12 - EEB Pe. Antônio Vieira. Estudantes segundo a escolaridade do pai. Anita Garibaldi, 2021

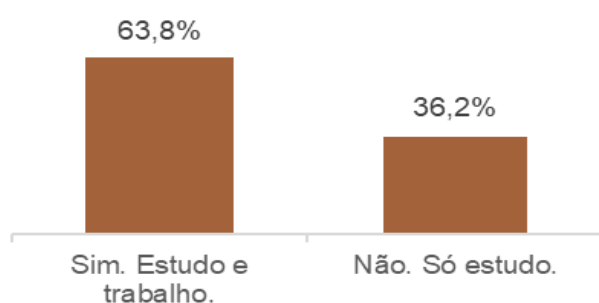


Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

Durante a aplicação dos questionários, os jovens manifestaram bastante confusão sobre a compreensão dos termos, achavam que a graduação era EM e não sabiam o que era ensino técnico. Na maioria das turmas, tivemos que explicar, fato comum às duas escolas.

Como observamos no gráfico 13, em relação a estudo e trabalho, 63,8% dos jovens estudantes da EEB Pe. Antônio Vieira declararam trabalhar e estudar.

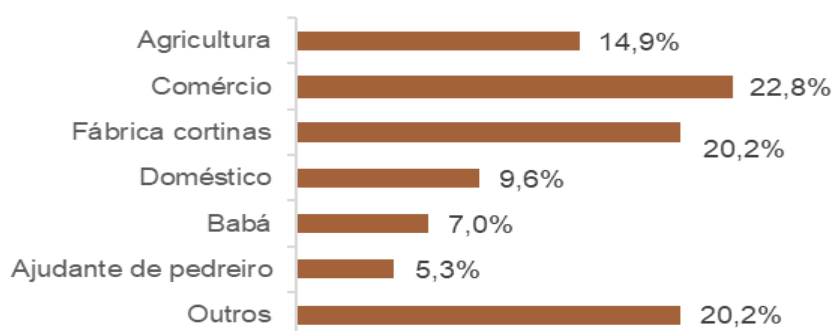
Gráfico 13 - EEB Pe. Antônio Vieira. Estudantes segundo a pergunta “Estuda e trabalha?”. Anita Garibaldi, 2021



Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

Dos que trabalhavam, conforme sinaliza o gráfico 14, a maioria estava empregada no comércio e na fábrica de cortinas⁵¹.

Gráfico 14 - EEB Pe. Antônio Vieira. Estudantes que estudam e trabalham, segundo o tipo de trabalho. Anita Garibaldi, 2021



Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

⁵¹ A fábrica de cortinas citada é a filial de uma empresa que tem grande porte e mercado nacional, sediada na cidade de Blumenau, SC,. É, hoje, umas das principais fontes de emprego na cidade, daí ter sido mencionada explicitamente no questionário.

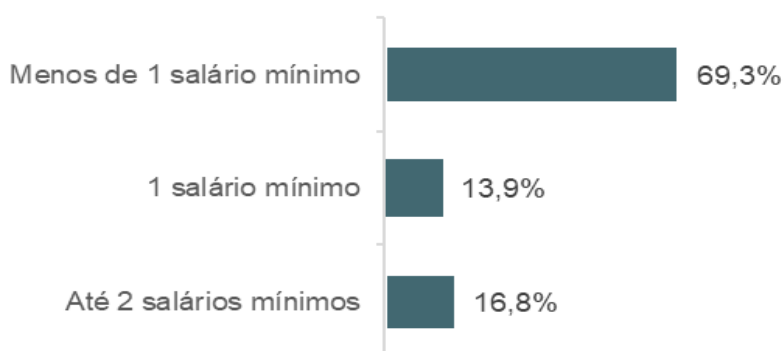
Sobre os que declararam trabalhar, 85% dos jovens afirmaram ter trabalho remunerado e quase 69,3% deles recebiam menos de um salário-mínimo (gráficos 15 e 16).

Gráfico 15 - EEB Pe. Antônio Vieira. Estudantes que trabalham segundo a pergunta “Seu trabalho é remunerado?”. Anita Garibaldi, 2021



Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

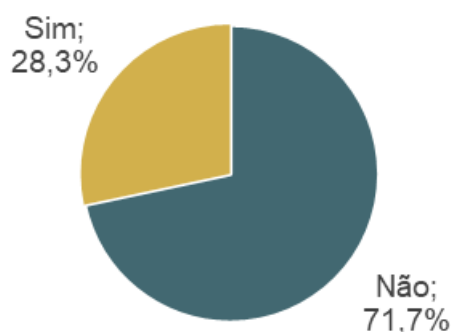
Gráfico 16 - EEB Pe. Antônio Vieira. Estudantes que trabalham remunerados segundo a remuneração mensal. Anita Garibaldi, 2021



Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

No que tange à formalização do vínculo empregatício, apenas 28,3% declararam ter carteira assinada (Gráfico 17). Os únicos formalizados ou de alguma forma legalizados eram os jovens estudantes que declararam trabalhar na fábrica de cortinas.

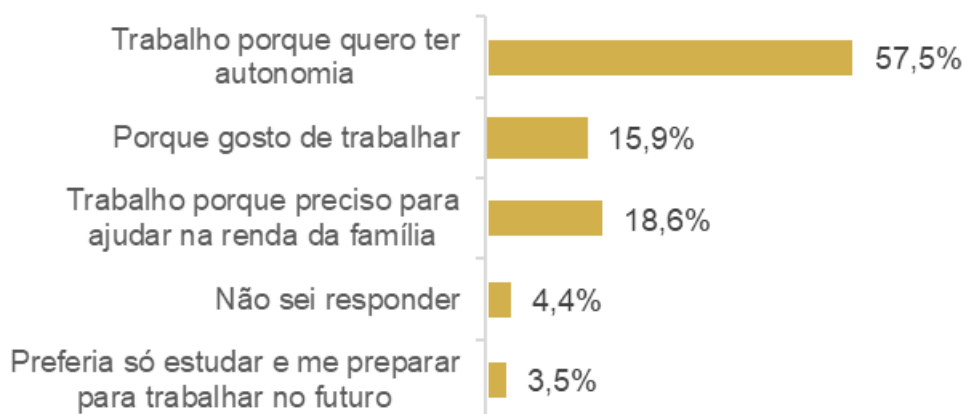
Gráfico 17 - EEB Pe. Antônio Vieira. Estudantes que trabalham segundo a pergunta “Você tem carteira assinada?”. Anita Garibaldi, 2021



Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

Quanto à pergunta sobre a razão de trabalharem, os jovens desta escola apontaram a busca por autonomia como principal fator, como mostra o gráfico 18.

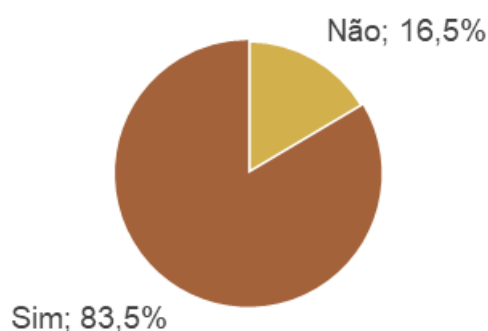
Gráfico 18 - EEB Pe. Antônio Vieira. Estudantes que trabalham segundo a razão de trabalharem. Anita Garibaldi, 2021



Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

Em relação ao tema da migração, 83,5% dos estudantes responderam “sim” ao serem perguntados sobre se alguém da família (pais, irmãos, tios, primos) havia migrado para cidades maiores (gráfico 19).

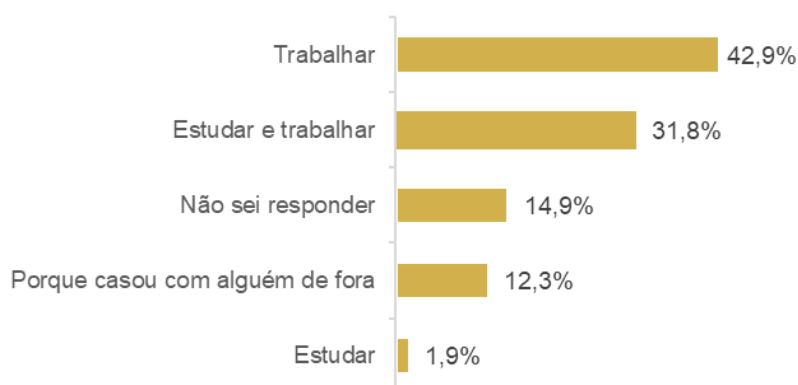
Gráfico 19 - EEB Pe. Antônio Vieira. Estudantes segundo a pergunta “Alguém da sua família migrou para outras cidades maiores?”. Anita Garibaldi, 2021



Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

Quanto aos motivos dessa migração, 42,9% disseram que foi para trabalhar; 31,8% para estudar e trabalhar (gráfico 20).

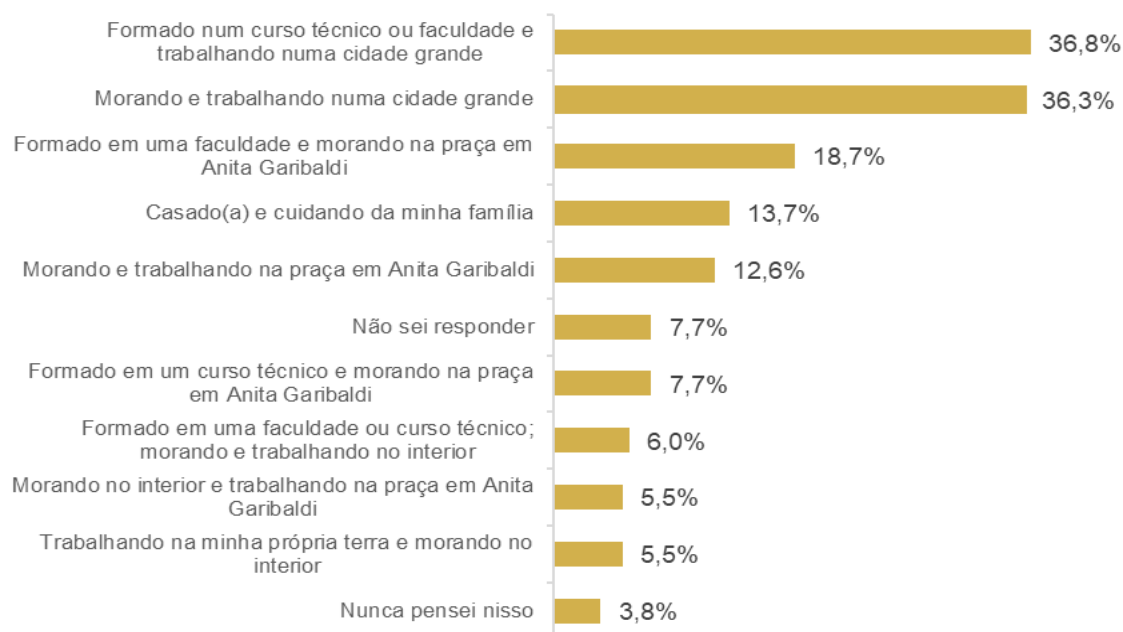
Gráfico 20 - EEB Pe. Antônio Vieira. Estudantes segundo a pergunta “Se houve migração de familiar para outra cidade, qual foi o motivo?”. Anita Garibaldi, 2021



Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

No que tange aos dados de percepção, referentes a como os jovens se imaginavam dali a 5 anos, o gráfico 21 permite observar que as duas primeiras opções se relacionavam a estar fora do município de Anita Garibaldi. A maioria se via trabalhando numa cidade grande, seja com formação em curso técnico e faculdade ou trabalhando.

Gráfico 21 - EEB Pe. Antônio Vieira. Estudantes segundo a pergunta “Como você se imagina daqui a 5 anos?”. Anita Garibaldi, 2021



Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

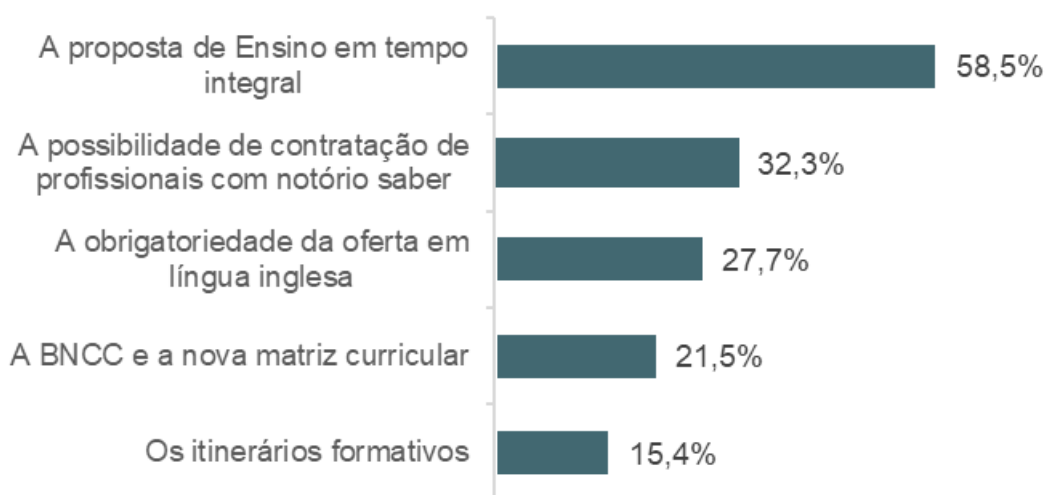
A grande maioria dos jovens desta escola creditava ao EM uma passagem para a faculdade, pois, perguntados sobre por que terminar o ensino médio seria importante para eles, 69,1% responderam “para poder fazer faculdade”; 58% “para conseguir emprego”; 53,6% “para ter um diploma”; 28,7% “para fazer um curso técnico”; 9,4% “porque os pais querem”; 6,1% “porque ajuda a encontrar pessoas e fazer amizades”; 5,5% “porque ajuda a ter maior acesso à cultura”; 1,7% “não sabe responder” e 0,6% “não pretende concluir”. Vemos, neste caso, menor ênfase nas opções de sociabilidade e maior nas que se ligam a projetos de futuro.

Quando a pergunta era sobre em que o Ensino Médio que eles cursam poderia contribuir, as respostas foram as seguintes: preparar para o ENEM ou vestibular 42,9%; ganhar dinheiro no futuro 33,5%; arrumar emprego no comércio ou na fábrica de cortinhas 30,2%; conhecer os direitos e deveres 28%; entender a realidade 25,8%; deixar de depender dos pais 19,8%; se comunicar melhor 12,6%; não sabe opinar 8,8%; arrumar trabalho na prefeitura 6,6%; preparar para trabalhar na agricultura 4,4% e, para 2,2%, não prepara para nada.

Dos entrevistados, 58,4% assinalaram que não ouviram falar da Reforma do Ensino Médio, contra 41,6% que afirmaram já ter ouvido; daqueles que já conheciam

a Reforma, 58,5% achavam que o mais importante seria a proposta de ensino em tempo integral, como mostra o gráfico 22.

Gráfico 22 - EEB Pe. Antônio Vieira. Estudantes que já ouviram falar da reforma do EM segundo a pergunta “Pensando no que já conhece da reforma, o que você acha mais importante?”. Anita Garibaldi, 2021



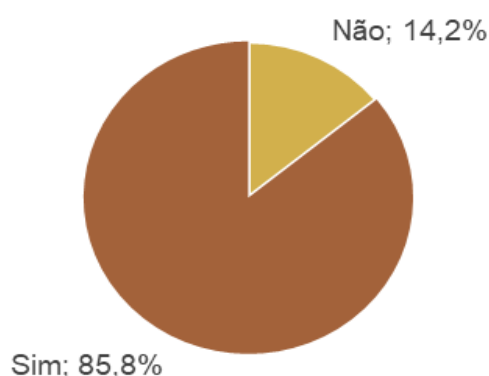
Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

Durante a pandemia de covid-19, as aulas foram suspensas entre 18 de março e início de abril de 2020. Segundo o diretor, neste período foram realizados treinamentos e testes das ferramentas online com os professores e também realizado o levantamento de informação sobre o acesso à internet por parte dos alunos.

A partir de 06 de abril de 2020, tiveram início as aulas remotas – um misto de atividades a serem desenvolvidas pela internet/email e pela ferramenta Google docs – e, para os jovens do interior que não tinham acesso à internet ou cuja internet não tinha qualidade suficiente para a realização dos trabalhos online, a escola organizou a produção e a entrega de *kits* impressos com as atividades pedagógicas, que podiam ser retirados na escola ou entregues através do transporte público, que foi mantido para esses casos.

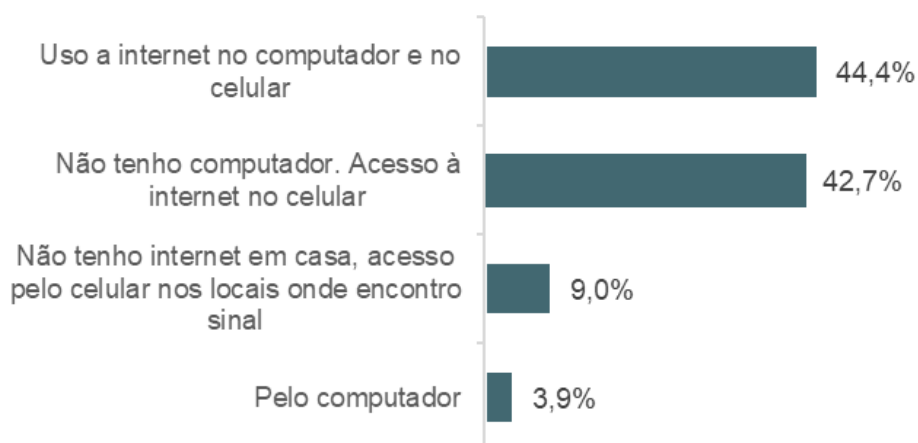
Ao longo da pesquisa, em 2021 – mais de um ano após o início da pandemia –, identificou-se, como mostram os gráficos 23 e 24, que 14,2% dos jovens não tinham acesso à internet banda larga e que, dos que tinham, quase 43% a acessavam pelo telefone celular.

Gráfico 23 - EEB Pe. Antônio Vieira. Estudantes segundo o acesso à internet banda larga em casa. Anita Garibaldi, 2021



Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

Gráfico 24 - EEB Pe. Antônio Vieira. Estudantes segundo o meio de acesso à internet. Anita Garibaldi, 2021



Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

O local com maior ausência de internet de qualidade e equipamentos são as comunidades rurais. No período de aulas remotas, eram entregues 70 *kits* a cada 15 dias, para realização das atividades com quem não possuía internet. Como destacado anteriormente, o transporte escolar, antes utilizado pelos estudantes, dedicou-se à entrega dos *kits*⁵².

O Ensino Médio no Pe. Antônio Vieira contava com um quadro de 21 professores, a maioria deles moradores do município (apenas dois residiam fora),

⁵² A EEB Pe. Antônio Vieira tinha uma planilha com tabulação dos dados sobre a oferta, divisão semanal das disciplinas e modo de realização das atividades remotas (se por meio dos *kits* ou online).

todos graduados e uma professora fazendo mestrado no período da pesquisa de campo. As Notas Estatísticas da Educação Básica (BRASIL, 2021) apontam que, em 2020, no Brasil, 92,4% dos docentes do EM tinham nível superior completo. Os dados indicam, portanto, que na EEB Pe. Antônio Vieira, a formação dos docentes estava acima da média nacional.

Com exceção da disciplina de Física, todos os professores são graduados na área que lecionam⁵³. No geral, os docentes que dão aula na EF também lecionam no EM. Os dados da pesquisa apontam para uma boa avaliação dos professores, pois somente 13,3% dos jovens afirmaram que, para o Ensino Médio ser melhor, deveria contar com professores mais bem preparados.

Sobre matrículas, aprovação, reprovação e desistências, no EM, no ano de 2019 houve 261 matriculados, 203 aprovados, 35 reprovados e 23 desistentes⁵⁴.

Em entrevista com o diretor, perguntamos sobre os motivos da desistência no Ensino Médio e sua avaliação foi de que, majoritariamente, quem desiste são os alunos mais velhos, os que possuem algum nível de defasagem idade/série, quem já completou ou está perto de completar 18 anos. Nas palavras do diretor:

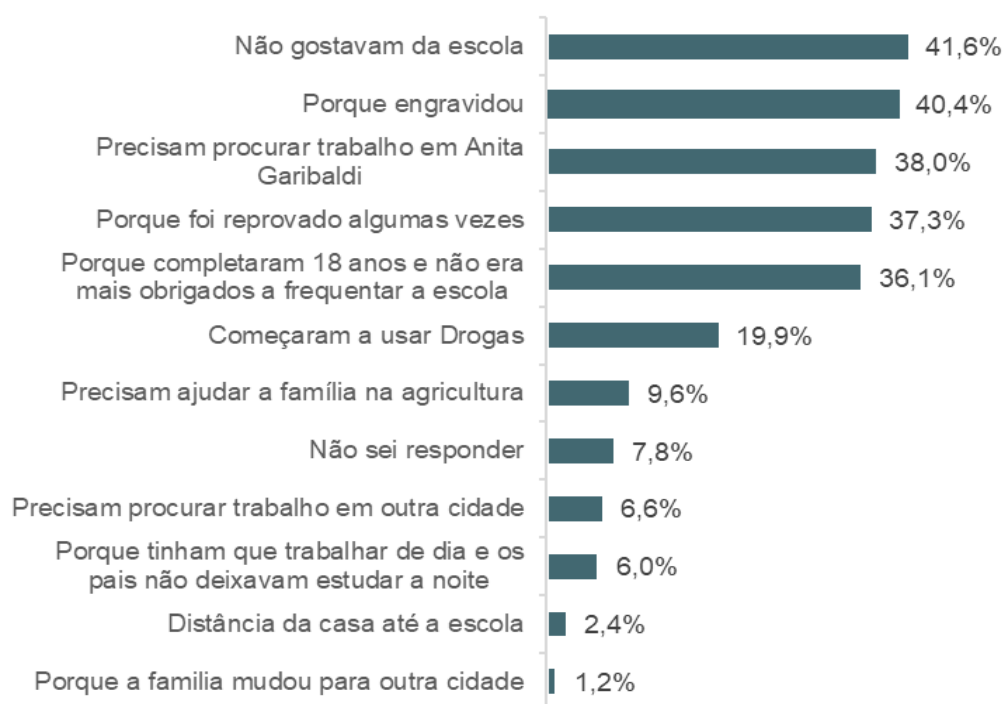
(...) acabam desistindo porque não são mais obrigados a continuar na escola. Na grande maioria, são homens e de famílias com problemas socioeconômicos, das classes mais pobres. Na pandemia, quem não fez nenhuma atividade foram os alunos que estão perto dos 18 anos. Alguns também desistem de estudar para trabalhar e é mesclado o número de evadidos que vêm do rural e do urbano. (Pesquisa de campo, entrevista com diretor de escola)

Os dados da pesquisa apontaram que 93,9% dos jovens estudantes conheciam alguém que desistiu do EM. Para os estudantes, os motivos da desistência se aproximam da opinião do diretor, mas não são as principais causas, como é possível observar no gráfico 25.

⁵³ A disciplina de física era ministrada pela professora de matemática, mas, no momento da pesquisa de campo, ela estava fazendo graduação na área.

⁵⁴ A tabela com os dados do Ensino Fundamental foi retirada do PPP da Escola. Já os dados sobre o Ensino Médio foram informados pelo diretor, a partir de levantamento no sistema do governo do estado.

Gráfico 25 - EEB Pe. Antônio Vieira. Estudantes segundo a pergunta “Por que jovens daqui desistem do EM?”. Anita Garibaldi, 2021



Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

O Currículo do Ensino Médio é definido pelo estado, a escola não tem autonomia para decidir. Antes da Reforma, era composto por 12 disciplinas: Matemática, Língua Portuguesa, Geografia, História, Educação Física, Língua Estrangeira, Química, Física, Filosofia, Sociologia e Arte, ministradas em aulas com duração de 45 minutos e 15 minutos de intervalos. O Ensino Médio Noturno oferecia as mesmas disciplinas, no entanto, em aulas com 40 minutos de duração e 10 minutos de intervalo.

Ao ser perguntado sobre quais são os principais problemas da escola de Ensino Médio de uma cidade do interior, o diretor respondeu o seguinte:

(...) acompanhamento dos pais, ele existe quando os filhos são menores e depois que crescem, acompanham menos. O Ensino Médio é pouco atrativo... Deveria ter mais investimento em educação profissional, (...) voltado para uma profissão, adequado ao mercado de trabalho, como, por exemplo, os institutos federais, que têm um custo-benefício até maior que uma universidade⁵⁵ (...) Os alunos terminam o Ensino Médio por obrigação..(Pesquisa de campo, entrevista com diretor de escola)

⁵⁵ Anita Garibaldi já teve cursos de contabilidade e magistério, mas já não os tem. As escolas profissionalizantes estão concentradas nas cidades maiores (Lages/IF e Cerrito/Técnico em Agropecuária).

Já para os jovens estudantes, o “ensino técnico articulado ao EM” apareceu como terceira opção entre suas indicações, com 33,3%, quando a pergunta era: o que deveria mudar para o EM ser melhor? Em primeiro lugar, com 38,9%, apareceu “deveria ensinar melhor a operar as tecnologias e computação”.

Sobre a relação da escola com as famílias dos estudantes do EM, o diretor respondeu que a direção realizava uma reunião com todos os pais e responsáveis, no início do ano letivo, para acolhimento e apresentação das regras e do funcionamento da escola. Além deste momento, os conselhos de classe eram participativos e regionalizados.

A divisão dos Conselhos se dava em três regiões: a primeira no centro, agregando as comunidades rurais mais próximas à sede do município, a segunda reunia as comunidades rurais da região da Cachoieirinha e a terceira as comunidades próximas à comunidade da Vila Aliança. A escola mantinha, também, contatos online com as famílias, por meio de Whatsapp e Facebook, intensificados durante a pandemia.

3.1.1 A IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA EEB PE. ANTÔNIO VIEIRA

Como anteriormente abordado, o governo do estado disponibilizou quatro Matrizes para a implementação do NEM, para as escolas optarem e aderirem, a partir das suas possibilidades. Tanto a EEB Pe. Antônio Vieira como a EEB Isidoro Silva fizeram a adesão à Matriz A Integral, que consiste em 31 horas/aula - 5 aulas diárias + 1 dia em período integral.

As aulas no turno matutino devem começar mais cedo e terminar mais tarde, além de se acrescentar um turno a mais por semana no período vespertino (das 12h45min até as 17h50min).

Já os alunos que optarem – ou não tiverem uma alternativa por precisar trabalhar – por estudar no noturno, têm quatro anos para concluir o Ensino Médio e não mais 3, para dar conta da nova carga horária proposta pelo NEM. No período da realização da entrevista, não estava claro como a escola iria proceder em caso de alunos que quisessem mudar de turno ao longo do curso.

Segundo o diretor, ao final de cada ano letivo, os alunos devem responder a um questionário para escolher as eletivas que vão cursar no primeiro e segundo semestres de cada ano. Eles têm que optar por duas eletivas (2 por área do conhecimento, 10 no total). Os alunos podem optar por duas de cada área do conhecimento, não sendo possível repetir as mesmas no ano seguinte. A partir do portfólio enviado pelo governo do estado, a definição de quais eletivas seriam oferecidas foi feita a partir da disponibilidade de professores e da estrutura da escola. Nas palavras do diretor: “foram escolhidas aquelas que a escola tem condições de oferecer, não adianta ofertar robótica se não temos laboratório”⁵⁶.

A fala do diretor demonstra um dos desafios impostos pela Reforma e a distância entre o discurso oficial dos governos federal e estadual e os interesses dos jovens. Como apontam Krawczyk e Ferretti (2017), o argumento sobre a parte diversificada em opções formativas foi justificado pela falta de adequação do que se ensina na escola aos interesses dos alunos e à falta de possibilidades de escolha do que aprender, o que estaria desmotivando os jovens a estudar.

⁵⁶ A escola não dispõe de estrutura extra para viabilizar algumas disciplinas sugeridas no cardápio do governo do estado, pois só tem como recurso uma sala de informática, não possuindo salas de aulas extras nem laboratórios.

No entanto, como mostra o gráfico 26, ao se perguntar aos jovens estudantes o que deveria mudar para o EM ser melhor, 38,9% apontaram que se deveria ensinar melhor a operar as tecnologias e computação e para 37,8% afirmaram que se deveriam promover viagens, para conhecer outras realidades e trocar experiências. Ou seja, os jovens podem estar indicando que gostariam de estar mais integrados aos desafios impostos no século XXI e em ampliar seus horizontes.

Gráfico 26 - EEB Pe. Antônio Vieira. Estudantes segundo a pergunta “O que deveria mudar para o EM ser melhor?”. Anita Garibaldi, 2021



Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

Aqui fica explícito o limite das possibilidades de escolhas dos jovens. Por mais que as escolas se esforcem e tenham boa vontade – como identificamos na EEB Pe. Antônio e na EEB Isidoro Silva –, não terão condições de oferecer além do que já dispõem. Em relação aos itinerários formativos, Krawczyk e Ferretti (2017) questionam:

De que escolha estamos falando, quem poderá escolher? É interessante observar que o aluno não poderá escolher uma formação sólida geral nem necessariamente terá a possibilidade de escolher entre os cinco itinerários formativos, já que sua oferta dependerá das propostas e condições concretas de cada estado e de cada escola. A responsabilidade da definição da

estrutura e da organização curricular que deveria ser de nível nacional, garantindo critérios comuns de oferta para os estudantes, independentemente do estado onde tenham sua residência, fica reduzida a um conjunto de “possibilidades” enunciadas na Lei, a serem decididas pelos estados, o que tende a agudizar a segmentação e desigualdade regional. (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p. 39)

As eletivas a serem disponibilizadas pela escola são: projeto de vida, espanhol, matemática financeira e empreendedorismo. A disciplina projeto de vida pode ser trabalhada por todos os professores, a partir das suas áreas de conhecimento. Eles definem o foco a partir das suas experiências e a disponibilizam para os alunos.

A formação geral básica segue os componentes curriculares das áreas do conhecimento: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Como ponderam Krawczyk e Ferretti (2017), outra parte da nova organização curricular, subsequente à formação comum, está organizada de forma diversificada em percursos formativos por área (Linguagens, Matemática, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Educação Profissional). O tempo reservado aos percursos formativos, inclusive com a extensão do tempo escolar diário, deixa clara a intencionalidade de valorização de tais percursos, em detrimento da formação de caráter mais amplo.

Os autores questionam as reais intenções por trás da aligeirada extensão da jornada escolar, chamada no contexto da reforma de educação integral. A jornada escolar completa ou, como é chamada na Lei, a “educação integral”, é mais um aspecto abordado de forma totalmente aligeirada, como se fosse exclusivamente de extensão da jornada escolar e para a qual o governo federal se dispõe a colaborar financeiramente. Mas, para quê? Para tirar o jovem da rua? Para oferecer mais do mesmo? Para abrir nichos de mercado no interior da escola pública? Ou para oferecer uma educação integral que contraria toda a postura tecnicista e regressiva que percorre a Lei? (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017).

[...] É interessante que se responsabilize a organização curricular pela trajetória estudantil dos jovens. Ignora-se que as escolas não possuem as condições básicas de funcionamento institucional nem do exercício do trabalho dos professores, oferecendo aos estudantes condições dignas de aprendizagem. Trata-se o jovem como um ser abstrato, negando suas condições objetivas e subjetivas de vida: enfrentam um processo de incerteza e desemprego crescente, precisam trabalhar para suprir necessidades próprias e da família, gravidez indesejada, mas também vivem numa sociedade onde o consumo está sendo cada vez mais valorizado (Volpi,

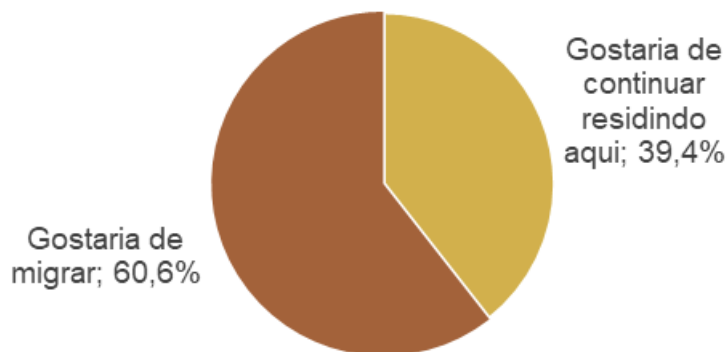
2014). Tudo se passa, entretanto, como se o problema residisse tão somente na organização curricular. (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p. 38)

Os autores argumentam, ainda, que não é só isso. Para eles, a obrigatoriedade de cursar um dos trajetos formativos promove nos jovens uma formação fragmentada, que fraciona o conhecimento em prol de um futuro exercício profissional e que, além do mais, discrimina os mais pobres.

Esta preocupação está colocada para os estudantes do Ensino Médio de Anita Garibaldi, pois, como foi possível perceber na pesquisa de campo, a Reforma não contribuirá para ir além do que já é oferecido e ainda vai fragmentar a formação e ampliar a carga horária, penalizando os que estudam e trabalham.

Sobre o desejo de permanecer no município ou migrar para cidades maiores, vemos, no gráfico 27, que mais da metade desses jovens indicam a segunda opção.

Gráfico 27 - EEB Pe. Antônio Vieira. Estudantes segundo a pergunta “Gostaria de continuar residindo no município ou migrar para uma cidade maior?”. Anita Garibaldi, 2021



Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

Como a dimensão do trabalho assume centralidade para os jovens estudantes dessa escola e o desejo de migrar é maior do que o de permanecer, será necessário um grande esforço de políticas públicas integradas que estimulem não só a conclusão do EM, mas que possibilitem que eles tenham alternativas de emprego, renda e suporte para poder continuar estudando, estando ou não no município.

As duas fotos a seguir mostram a EEB Pe. Antônio Vieira. Outros registros se encontram no anexo 1.

Foto 3 - EEB Pe. Antônio Vieira. Anita Garibaldi



Fonte: FaceBook, página da EEB Pe. Antônio Vieira.

Foto 4 - EEB Pe. Antônio Vieira (Entrada principal). Anita Garibaldi



Fonte: Registro da autora.

3.2 ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA ISIDORO SILVA

O Ensino Médio é realizado no período matutino e a quantidade de alunos matriculados em 2020 era 58 (1º ano - 15 / 2º ano - 22 / 3º ano - 21). Em 2021, eram 57 jovens matriculados e, em 2022, 48 (1º ano - 25 / 2º ano - 16 / 3º ano - 7). No período de realização da pesquisa, as aulas iniciavam às 07h45min e terminavam às 11h45min.

Todos os jovens estudantes desta escola eram rurais e oriundos das seguintes comunidades do interior: Lagoa da Estiva (distrito onde a escola fica sediada), São Sebastião, Santo Antônio, Santa Catarina, 15 de fevereiro, Atafona, Santa Rita, Pinheirinho, Vargem Quente, Santa Isabel e Marmeleiro. Pelo fato de virem de comunidades rurais, 89,7% dos entrevistados necessitavam de transporte escolar. Vale destacar que, destes, 42,3% assinalaram levar mais de trinta minutos do local de moradia à escola (gráfico 28).

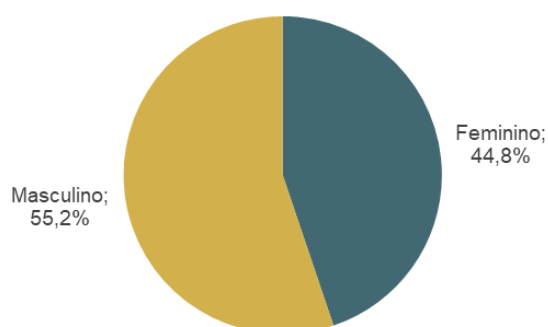
Gráfico 28 - EEB Isidoro Silva. Estudantes segundo a pergunta “Se você é de comunidade do interior e depende de transporte, quanto tempo leva da sua residência?”. Anita Garibaldi, 2021



Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

Na escola, quando da aplicação do questionário, havia predominância de jovens homens: 55,2% dos estudantes se identificaram como do sexo masculino e 44,8% do feminino (gráfico 29).

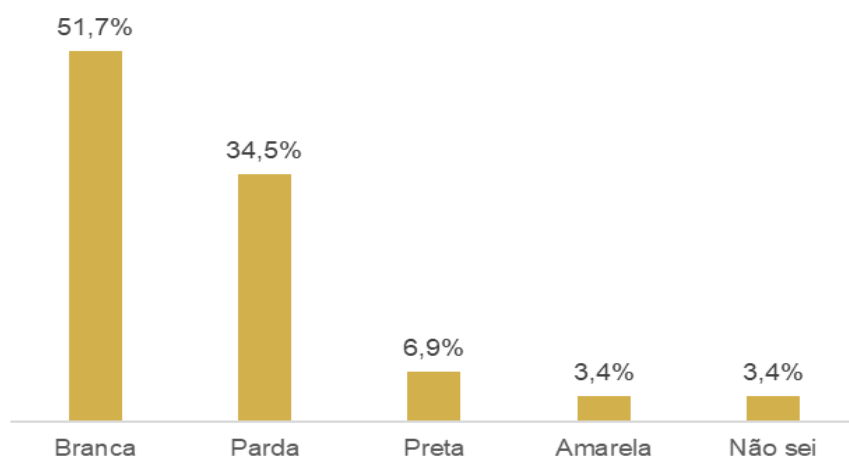
Gráfico 29 - EEB Isidoro Silva. Estudantes segundo o sexo. Anita Garibaldi, 2021



Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

Em relação a raça/cor, 51,7% se declararam brancos, 6,9% pretos, 34,5% pardos e 3,4% amarelos, conforme o gráfico 30. Nenhum se declarou indígena e o número de autodeclarados pretos era maior do que na Escola Pe. Antônio Vieira.

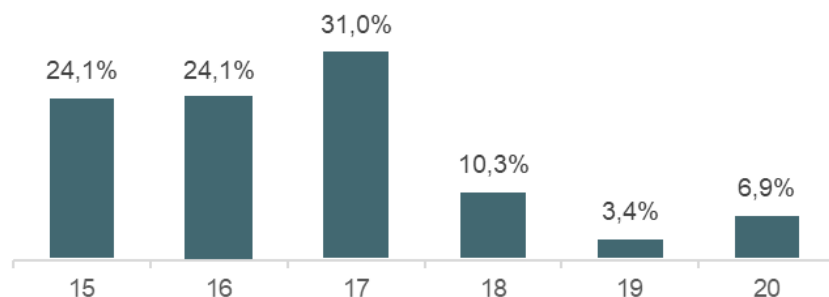
Gráfico 30 - EEB Isidoro Silva. Estudantes segundo a cor/raça. Anita Garibaldi, 2021



Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

Quanto à idade, o gráfico 31 mostra que 31% tinham 17 anos; 24,1% 16 anos; 24,1% 15 anos; 10,3% 18 anos; 3,4% 19 anos e 6,9% 20 anos. Já na Escola Pe. Antônio Vieira ninguém afirmou ter mais que 20 anos.

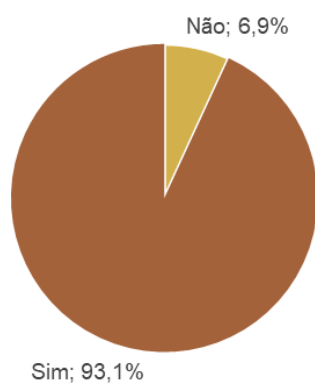
Gráfico 31 - EEB Isidoro Silva. Estudantes segundo a idade. Anita Garibaldi, 2021



Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

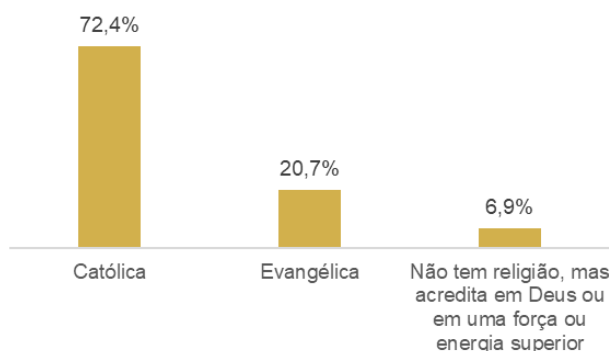
Foram 93,1% os que assinalaram ter religião (gráfico 32). Dentre eles, se declararam católicos 72,4% e evangélicos 20,7%, a totalidade destes vinculada à Assembleia de Deus. (gráfico 33) Destaca-se o fato de o percentual de evangélicos ser maior que o registrado na Escola Pe. Antônio Vieira (13,4%).

Gráfico 32 - EEB Isidoro Silva. Estudantes segundo a pergunta “Você tem religião?”. Anita Garibaldi, 2021



Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

Gráfico 33 - EEB Isidoro Silva. Estudantes segundo a pergunta “Se tem religião, marque qual é.”. Anita Garibaldi, 2021

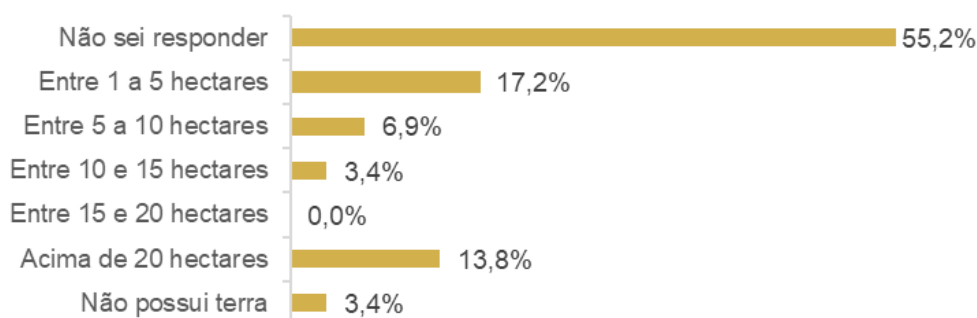


Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

Ninguém declarou ter filhos. Havia um aluno com deficiência e outros dois casos identificados com deficiência mental e cognitiva que aguardavam laudo. A escola não tinha segundo professor em sala para adaptação das aulas para os estudantes com deficiência. Do ponto de vista da estrutura física, possuía rampa de acesso, mas os banheiros não eram adaptados para pessoas com mobilidade reduzida e não havia sala de recursos.

Quando a pergunta foi “qual a área de terra em hectares?”, para os que tinham pais agricultores, observa-se, como expressa o gráfico 34, que a maioria (55,2%) não soube responder (na Escola. Pe. Antônio Vieira eram 46,2%). Entre os que detinham esta informação, 17,2% eram de famílias que possuíam entre 1 e 5 hectares. Há ainda, nesse aspecto, outra diferença entre os jovens agricultores das duas escolas, que é o fato de haver uma concentração ainda maior de minifúndios, no que tange à Escola Isidoro Silva.

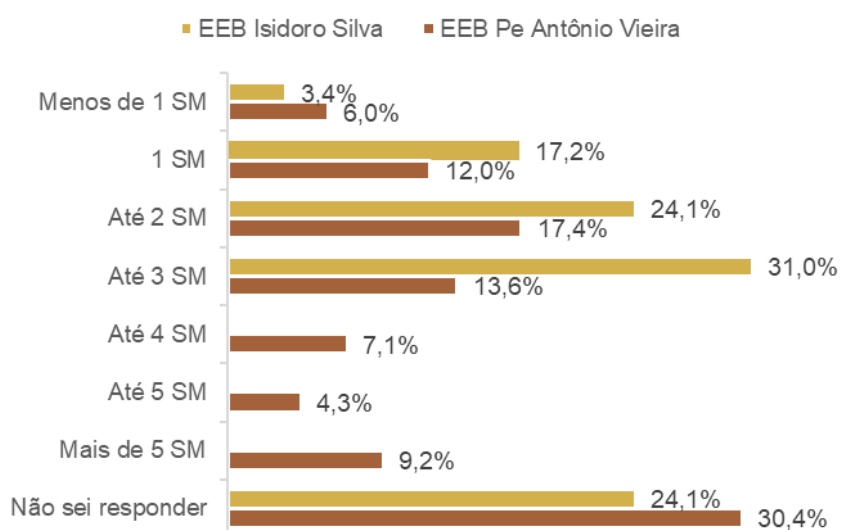
Gráfico 34 - EEB Isidoro Silva. Estudantes segundo a pergunta “Se você mora no meio rural e seus pais são agricultores proprietários, qual a área de terra em ha?”. Anita Garibaldi, 2021



Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

Do ponto de vista da renda familiar, a pesquisa apontou que 44,7% das famílias viviam com uma renda de até dois salários-mínimos, como se observa no gráfico 35

Gráfico 35 - EEB Pe. Antônio Vieira e EEB Isidoro Silva. Estudantes segundo a pergunta “Qual é a renda mensal de sua casa?”. Anita Garibaldi, 2021

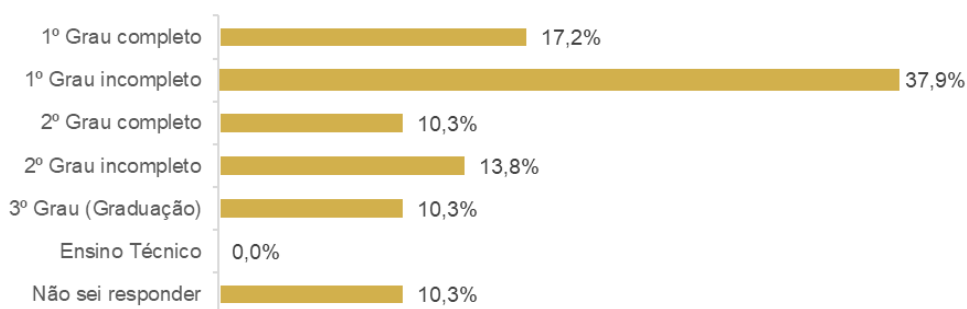


Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

Declararam receber bolsa família 20,7% dos pesquisados, enquanto 13,8% não souberam responder,

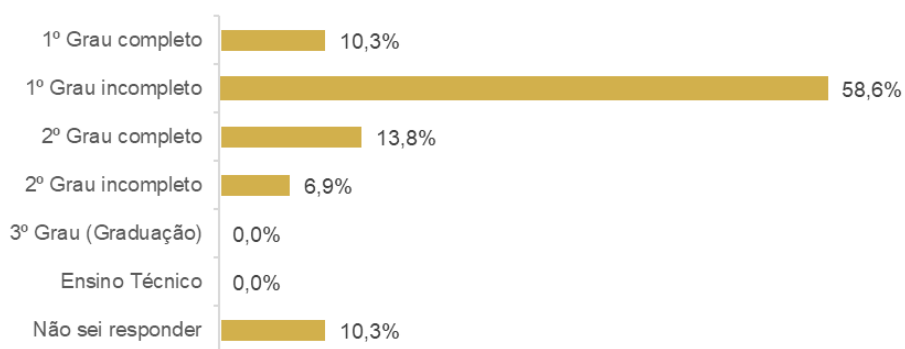
No que tange à escolaridade dos pais e das mães, constatamos que era baixa, sobretudo no caso dos pais, como apontam os gráficos 36 e 37.

Gráfico 36 - EEB Isidoro Silva. Estudantes segundo a escolaridade da mãe. Anita Garibaldi, 2021



Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

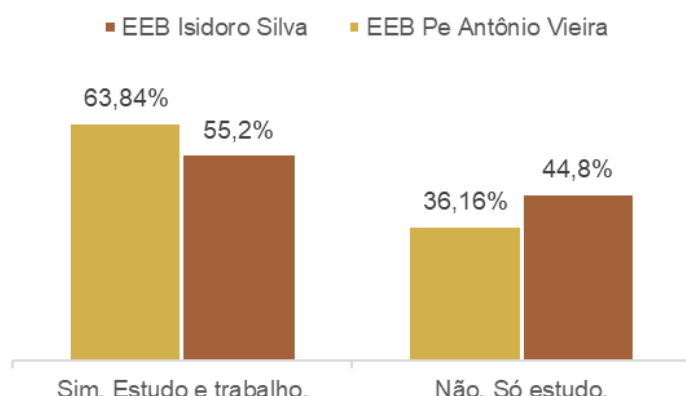
Gráfico 37 - EEB Isidoro Silva. Estudantes segundo a escolaridade do pai. Anita Garibaldi, 2021



Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

Sobre estudo e trabalho, 55,2% dos jovens declararam trabalhar e estudar, contra 44,8% que só estudavam, situação consideravelmente diferente da encontrada na Escola Pe. Antônio Vieira (gráfico 38).

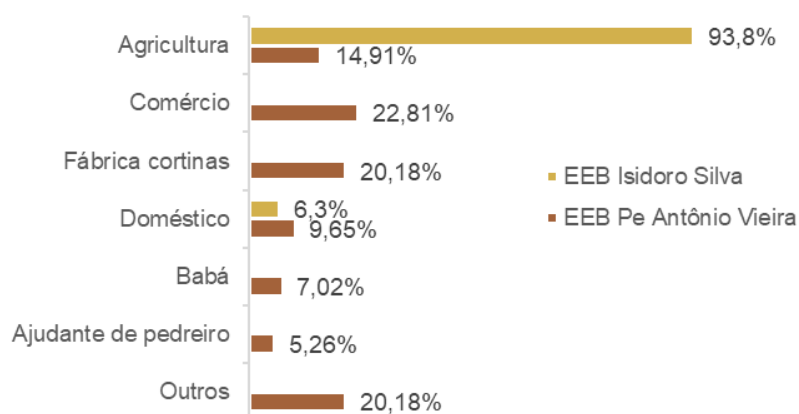
Gráfico 38 - EEB Pe. Antônio Vieira e EEB Isidoro Silva. Estudantes seguindo a pergunta “Estuda e trabalha?”. Anita Garibaldi, 2021



Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

Dos que trabalhavam, 93,8% o faziam na agricultura e 6,2% no trabalho doméstico, conforme o gráfico 39. A totalidade desses estudantes morava e trabalhava no interior.

Gráfico 39 - EEB Pe. Antônio Vieira e EEB Isidoro Silva. Estudantes que estudam e trabalham, segundo o tipo de trabalho. Anita Garibaldi, 2021

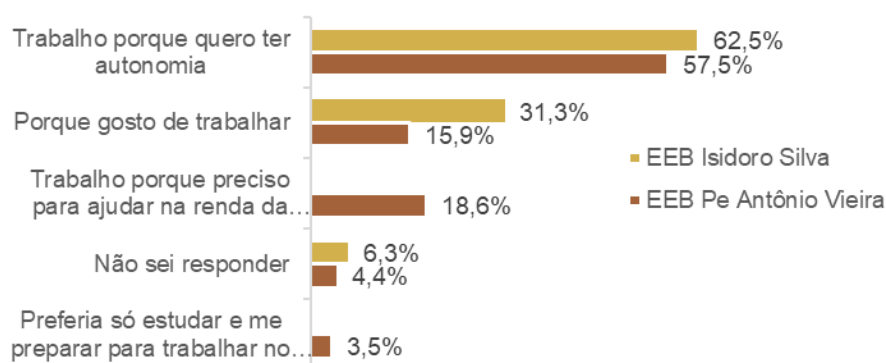


Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

Eram 62,5% os jovens que afirmaram ter remuneração pelo trabalho e 31,3% (13,3% na Escola Pe. Antônio Vieira) os que ajudavam os pais no trabalho e recebiam algum dinheiro quando precisavam ou para alguma necessidade (mas não salário fixo); 6,3% afirmaram não receber qualquer tipo de pagamento. Quanto à remuneração mensal, 90% (69,3% na Escola Pe. Antônio Vieira) recebiam menos de um salário-mínimo, 10% (13,9% na Escola Pe. Antônio) um salário-mínimo. Nenhum possuía carteira assinada.

Como vemos no gráfico 40, respondendo à pergunta “por que você trabalha?”, 62,5% dos estudantes (57,5% na Escola Pe. Antônio Vieira) afirmaram que era porque queriam ter autonomia. Considerando que os jovens atendidos por esta escola são rurais e trabalham na agricultura, esse é um dado relevante, dadas as condições de penosidade do trabalho agrícola, muitas vezes mencionado como um limitador da permanência no campo.

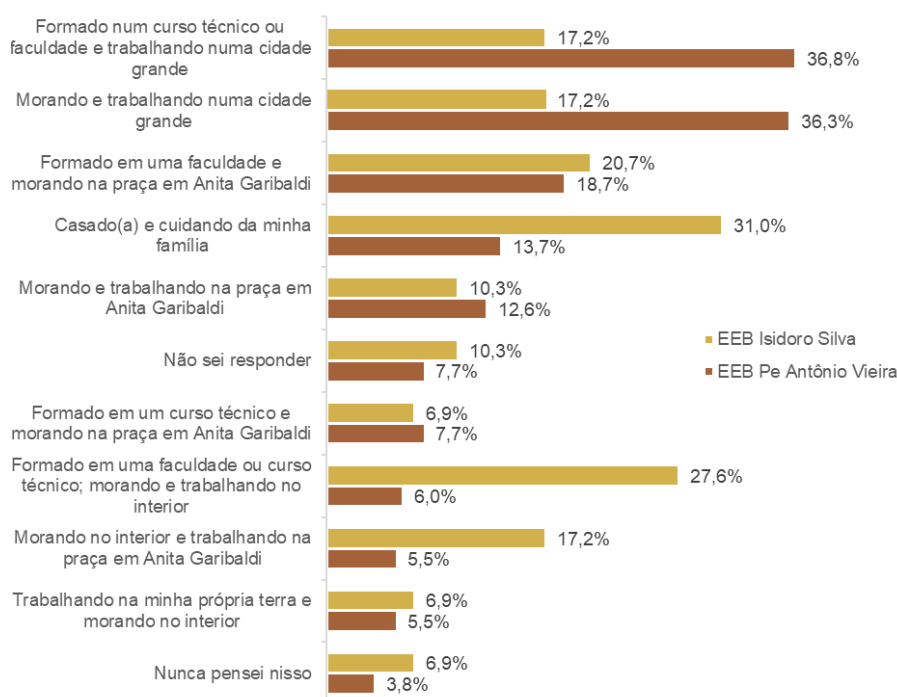
Gráfico 40 - EEB Pe. Antônio Vieira e EEB Isidoro Silva. Estudantes que trabalham segundo a razão de trabalharem. Anita Garibaldi, 2021



Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

Entrando nos dados de percepção, ao se perguntar sobre “como os se imaginam daqui a 5 anos”, 31% dos jovens responderam que se viam casados e cuidando da família. A segunda opção mais assinalada – diferentemente do ocorrido na Escola Pe. Antônio Vieira – foi “formado em uma faculdade ou curso técnico, morando e trabalhando no interior”, por 27,6% dos jovens. As expectativas centrais de como se veem dialoga com o desejo de permanecer no município. O gráfico 41 apresenta o comparativo entre as duas escolas pesquisadas.

Gráfico 41 - EEB Pe. Antônio Vieira e EEB Isidoro Silva. Estudantes segundo a pergunta “Como você se imagina daqui a 5 anos?”. Anita Garibaldi, 2021



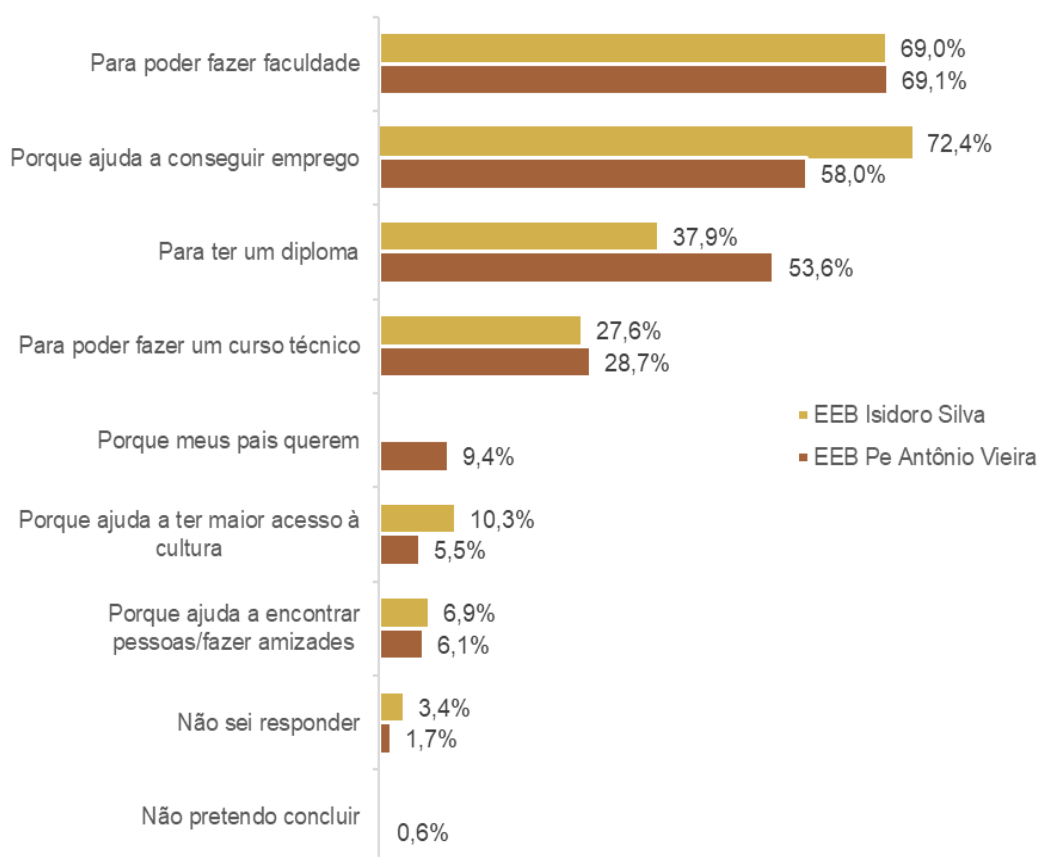
Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

Perguntados sobre por que terminar o Ensino Médio seria importante para eles, a dimensão do trabalho apareceu novamente com centralidade, pois 72,4% dos jovens declararam “para conseguir emprego” e 69% “para poder fazer faculdade” (gráfico 42).

Diferentemente da Escola Pe. Antônio Vieira, nenhum mencionou como resposta “porque os pais querem”. Além disso, os jovens da Escola Isidoro Silva indicaram em maior número que terminar o EM seria importante porque “ajuda a ter maior acesso à cultura”.

Vale aqui, mais uma vez, enfatizar a dimensão do acesso à cultura, que já é difícil na sede de um pequeno município e se amplia na área rural. Neste sentido, a escola assume – ou pode assumir – um papel importante na abertura de dimensões até então de pouco acesso no dia a dia desses estudantes, ampliando o seu capital cultural.

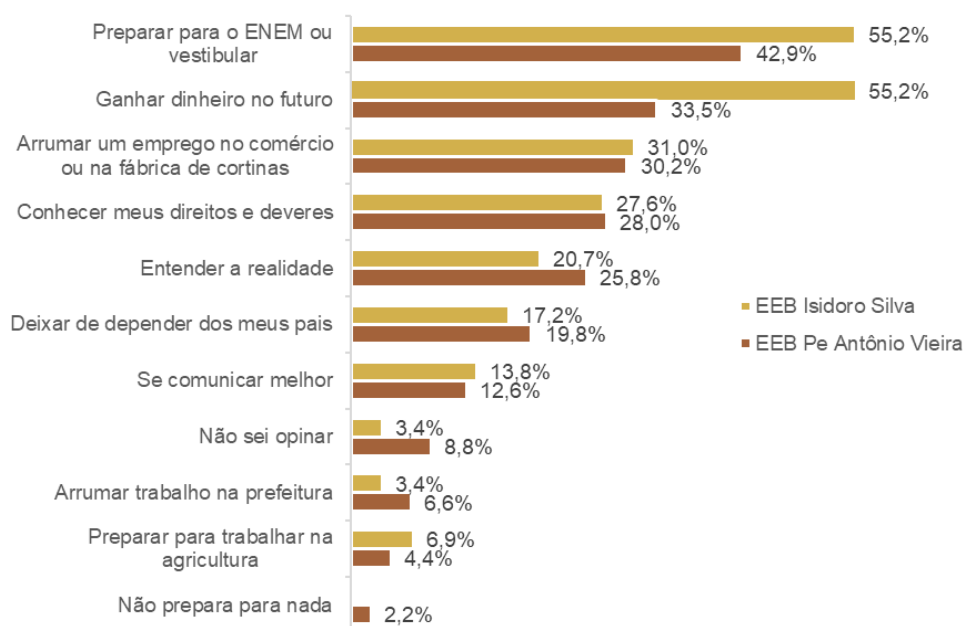
Gráfico 42 - EEB Pe. Antônio Vieira e EEB Isidoro Silva. Estudantes segundo a pergunta “Por que terminar o EM é importante para você”. Anita Garibaldi, 2021



Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

Sobre a possível contribuição do EM, 55,2% dos jovens assinalaram que contribui para “ganhar dinheiro no futuro e preparar para o ENEM ou vestibular”; 31% para “arrumar emprego no comércio ou na fábrica de cortinas”; 27,6% para “conhecer meus direitos e deveres” (gráfico 43). Nesta questão, novamente as respostas vão ao encontro da expectativa de futuro vinculada a renda, trabalho e estudos.

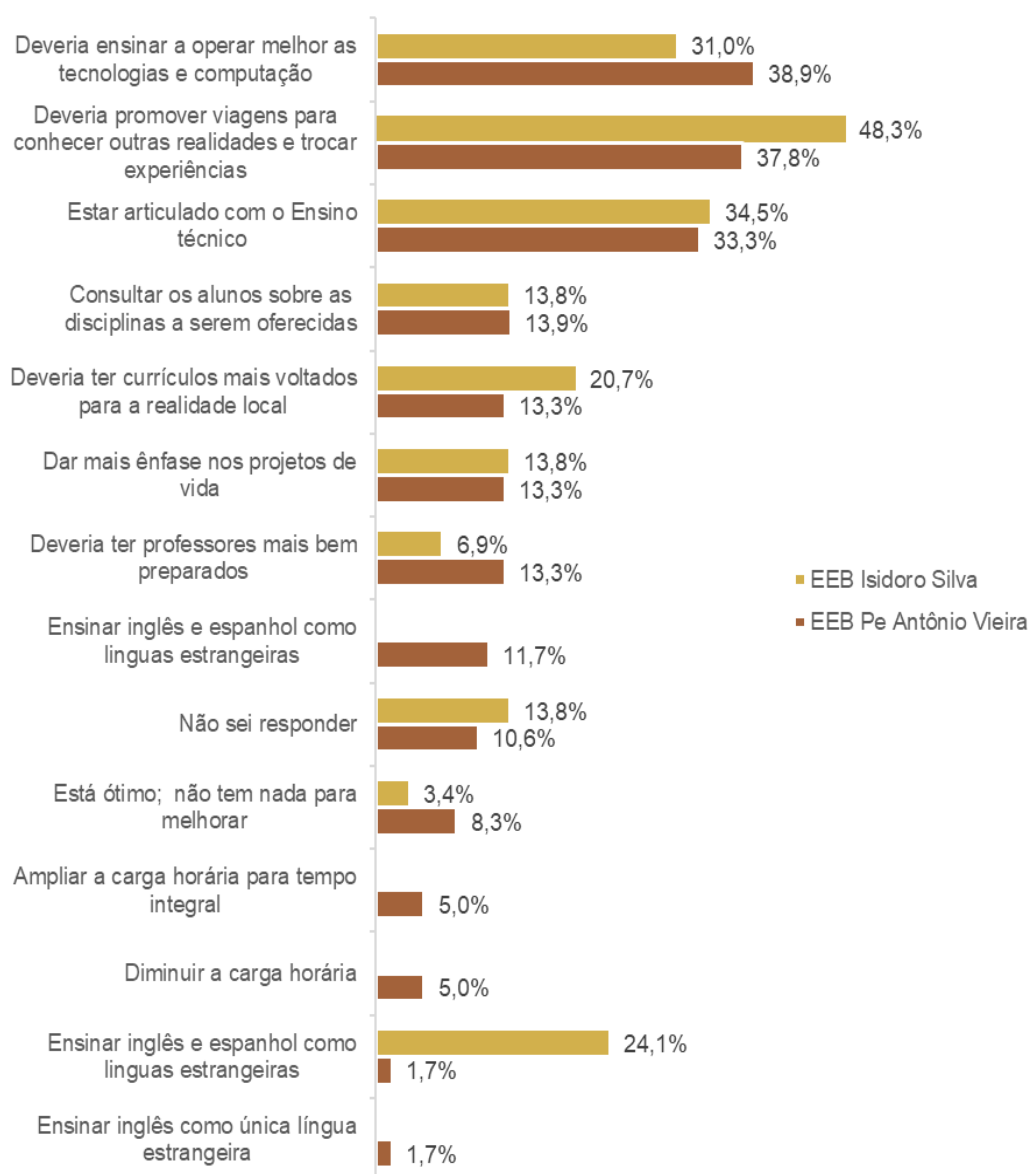
Gráfico 43 - EEB Pe. Antônio Vieira e EEB Isidoro Silva. Estudantes segundo a pergunta “O EM que você cursa pode contribuir para?”. Anita Garibaldi, 2021



Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

Quando perguntados sobre o que achavam que precisaria mudar para o Ensino Médio ser melhor (gráfico 44), 48,3% dos estudantes da Escola Isidoro Silva indicaram que deveria “promover viagens para conhecer outras realidades e trocar experiências”, ou seja, praticamente metade dos jovens afirmaram o desejo de ampliação do capital cultural e ampliação dos conhecimentos sobre outras realidades, diferentemente dos estudantes da Escola Pe. Antônio Vieira. Outra diferença remete à segunda resposta mais assinalada: 34,5% dos jovens da Escola Isidoro Silva apontaram que o EM deveria “estar articulado ao ensino técnico”.

Gráfico 44 - EEB Pe. Antônio Vieira e EEB Isidoro Silva. Estudantes segundo a pergunta “O que deveria mudar para o EM ser melhor?”. Anita Garibaldi, 2021



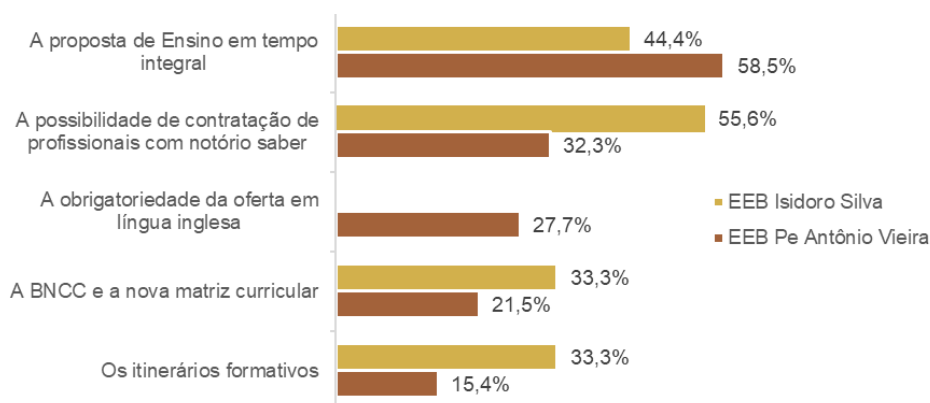
Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

Na Escola Isidoro Silva, os professores que atuavam no Ensino Fundamental eram os mesmos que davam aulas no Ensino Médio, todos com graduação na área que lecionavam, dentre eles uma professora cursando mestrado. Eram oriundos dos municípios de Anita Garibaldi, Lages, Campo Belo e Cerro Negro, havendo, portanto, uma divisão maior do local de moradia dos professores e um bom reconhecimento dos estudantes, pois apenas para 6,9% sinalizaram nas suas respostas que para o EM ser melhor deveria “ter professores mais bem preparados”.

O desconhecimento sobre a Reforma do Ensino Médio era grande nas duas escolas, mas ainda maior na Escola Isidoro Silva: 69% dos entrevistados afirmaram não ter ouvido falar da Reforma nesta escola, contra 58% na Escola Pe. Antônio Vieira.

Tal como se observa no gráfico 45, dos jovens que já conheciam a Reforma, 55,6% indicaram a possibilidade de contratação de profissionais com notório saber como a questão mais importante e 44,4% a proposta de ensino em tempo integral. Ninguém mencionou a oferta da língua inglesa.

Gráfico 45 - EEB Pe. Antônio Vieira e EEB Isidoro Silva. Estudantes que já ouviram falar da reforma do EM segundo a pergunta “Pensando no que já conhece da reforma, o que você acha mais importante?”. Anita Garibaldi, 2021



Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

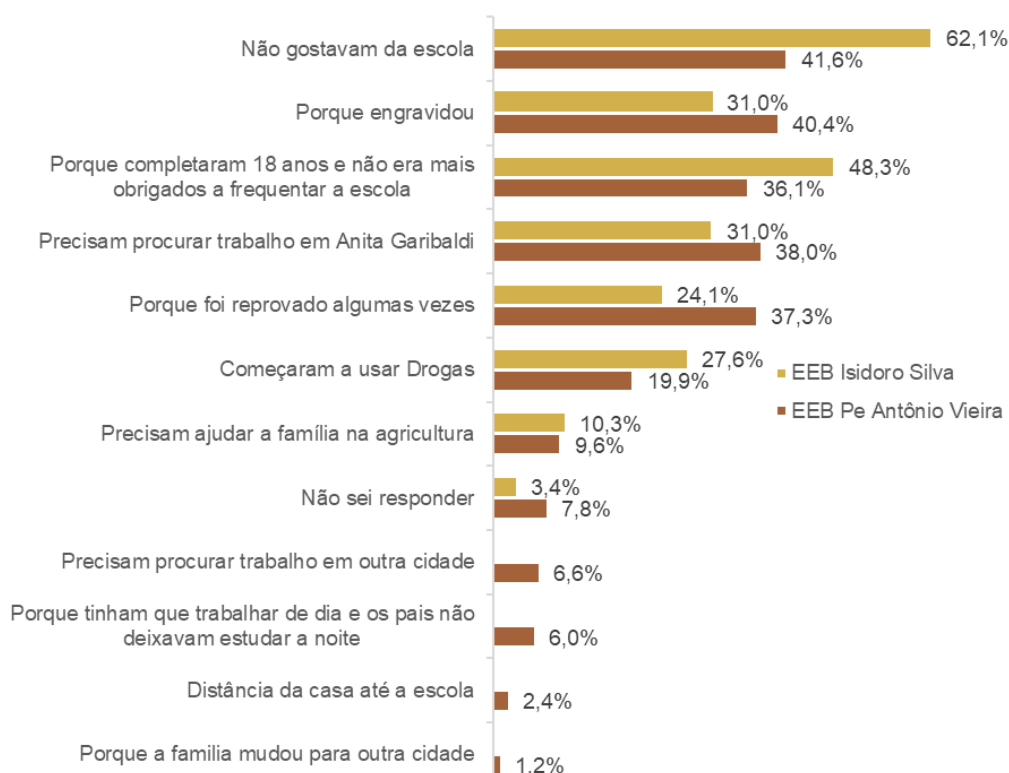
Na Escola Isidoro Silva, a totalidade dos jovens afirmou conhecer alguém que desistiu do EM, enquanto na Escola Pe. Antônio Vieira 92,8% fizeram tal afirmação.

Em relação à evasão, o diretor, quando entrevistado, apontou que, no geral, os jovens homens evadem mais que as jovens mulheres e as causas por ele citadas foram o trabalho para os homens e o casamento para as mulheres. As dificuldades relatadas pelo diretor para a conclusão do Ensino Médio relacionavam-se à “manutenção no campo”. Na sua percepção, o êxodo rural é o maior problema, pois a busca por emprego na cidade leva os jovens a evadirem. A escola não possuía dados sobre os egressos concluintes, mas, segundo o diretor, seriam poucos os que saem do EM e vão para uma faculdade ou escola técnica.

Assim como na Escola Pe. Antônio Vieira, os jovens apontaram outros motivos, entrelaçados à percepção do diretor, sobre os porquês de seus colegas evadirem. Como se observa no gráfico 46, segundo os estudantes da Escola Isidoro Silva, os

principais motivos para a desistência de seus conhecidos foram, em primeiro lugar, o fato de não gostarem da escola (62,1%); em segundo, o fato de que completaram 18, não sendo mais obrigados a frequentar a escola (48,3%).

Gráfico 46 - EEB Pe. Antônio Vieira e EEB Isidoro Silva. Estudantes segundo a pergunta “Por que jovens daqui desistem do EM?”. Anita Garibaldi, 2021



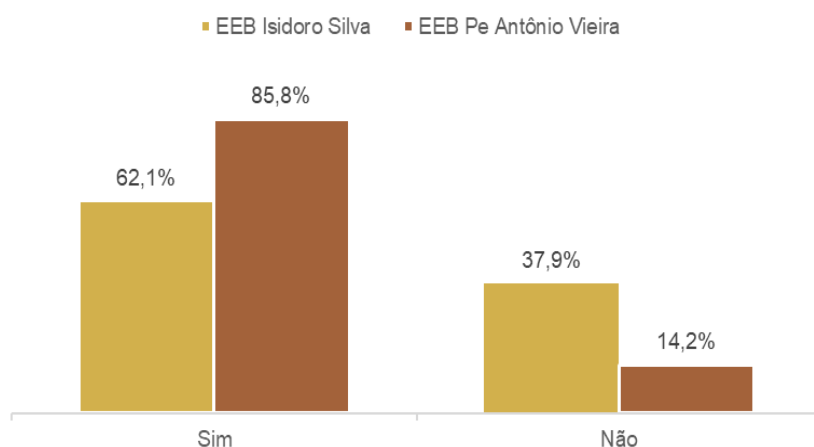
Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

Do ponto de vista da infraestrutura, quando da pesquisa de campo, a escola possuía biblioteca, ginásio coberto, internet fibra ótica e sala de informática, que podia ser utilizada pelos alunos individualmente, desde que agendada previamente, ou pelos professores, para a realização de alguma atividade com as turmas. Todos os estudantes tinham acesso a alimentação.

O funcionamento da escola no período da pandemia de covid-19 (de 2020 até a reabertura, em 2021) foi conjugando aulas a distância, com material impresso, entregue aos alunos via transporte público, e *online*. Segundo o diretor, cerca de metade dos alunos fez atividades com material impresso, enquanto a outra parte as fez *online*, pois, além da pouca disponibilidade do sinal de internet nas comunidades desta escola, quando havia era de baixa qualidade.

Mais de um ano após o início da pandemia, como mostra o gráfico 47, 38% dos estudantes declararam não ter acesso à internet banda larga em casa. Somaram 62% os que declararam possuir internet em casa (eram 86% na Escola Pe. Antônio Vieira). Tais dados apontam para a desigualdade de acesso ainda maior no interior, como, de resto, ocorre no país como um todo.

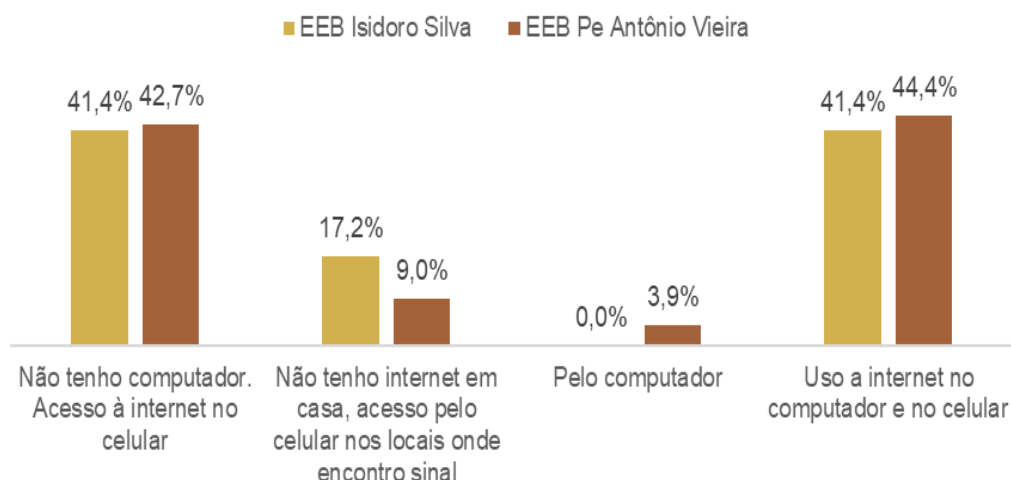
Gráfico 47 - EEB Pe. Antônio Vieira e EEB Isidoro Silva. Estudantes segundo o acesso à internet banda larga em casa. Anita Garibaldi, 2021



Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

Dentre os que tinham acesso à internet, 41,4% a utilizavam por meio do computador e do telefone celular e outros 41,4% não tinham computador em casa, acessando-as somente pelo celular. Já 17,2% declararam acessá-la do celular apenas onde encontravam sinal (gráfico 48).

Gráfico 48 - EEB Pe. Antônio Vieira e EEB Isidoro Silva. Estudantes segundo o meio de acesso à internet. Anita Garibaldi, 2021



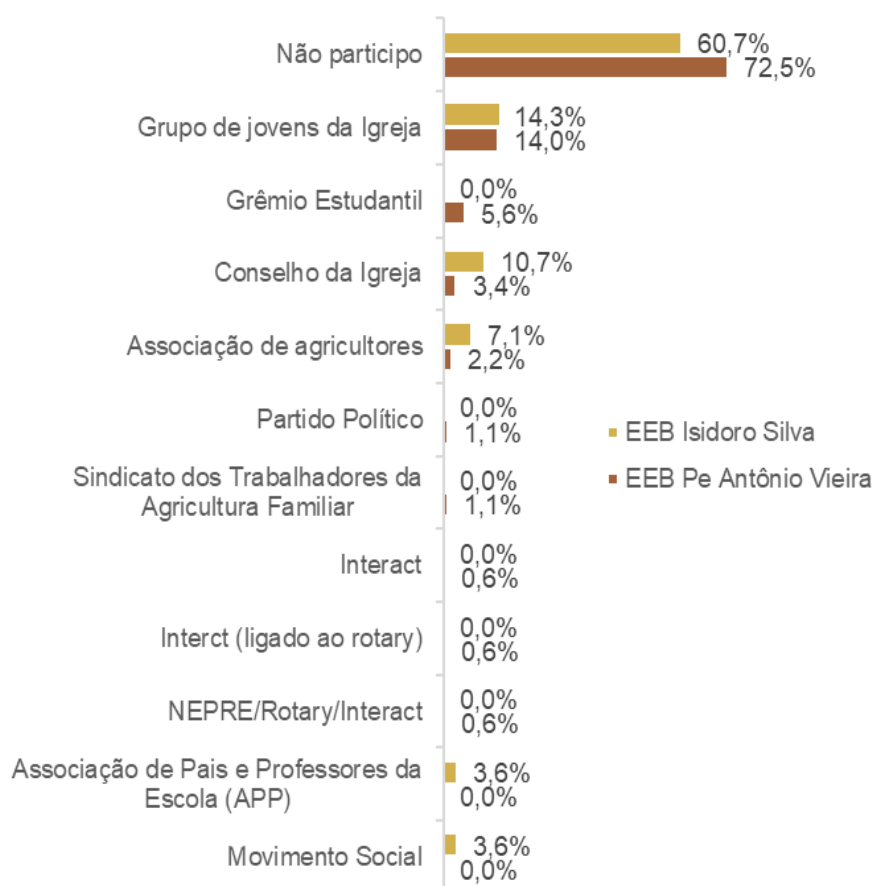
Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

Assim, os jovens do interior tinham ainda menos acesso a sinal de internet e equipamentos para utilizá-la que os da sede.

O nível de participação social entre os estudantes da Escola Isidoro Silva, onde 60,7% dos jovens afirmaram não participar de nenhuma organização, era maior do que entre os da Escola Pe. Antônio Vieira, onde eram 72,5% os que assinalaram tal afirmação (gráfico 49).

Dos que participavam, 14% atuavam em grupo de jovens da igreja; 10,7% no conselho da igreja (contra 3,4% na Escola Pe. Antônio Vieira); 7,1% na Associação de Agricultores - APP (2,2% na Escola Pe. Antônio Vieira); 3,6% na Associação de Pais e Professores (nenhum na Escola Padre Antônio Vieira); e 3,6% em movimentos sociais (nenhum na Escola Padre Antônio Vieira). Não houve menção ao Grêmio Estudantil, a partido político ou ao Sindicato dos Trabalhadores na Agricultura Familiar - SINTRAF como espaços de participação.

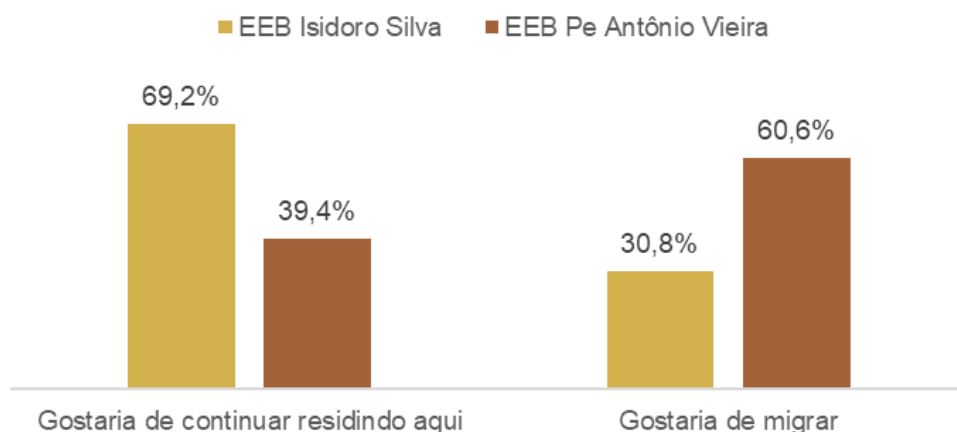
Gráfico 49 - EEB Pe. Antônio Vieira e EEB Isidoro Silva. Estudantes segundo a participação em alguma organização. Anita Garibaldi, 2021



Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

Em relação a migrar ou permanecer, os dados se invertem em relação à Escola Pe. Antônio Vieira, pois 69,2% dos estudantes da Escola Isidoro Silva gostariam de continuar residindo no município (39,4% na Pe. Antônio Vieira) e 30,8% gostariam de migrar para cidades maiores (60,6% na Pe. Antônio Vieira), conforme o gráfico 50 apresenta..

Gráfico 50 - EEB Pe. Antônio Vieira e EEB Isidoro Silva. Estudantes segundo a pergunta “Gostaria de continuar residindo no município ou migrar para uma cidade maior?”. Anita Garibaldi, 2021



Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

No que tange à participação dos pais, o diretor a caracterizou como “mais ou menos”, afirmando que, geralmente, alguém participava na representação dos demais pais ou responsáveis. Quanto à relação com as famílias, classificou-a como pontual, ocorrendo em caso de problema com os jovens estudantes. A escola possuía conselho de classe, envolvendo a direção, os pais e os professores e as reuniões ocorriam, no mínimo, duas vezes ao ano.

3.2.1 A IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA EEB ISIDORO SILVA

Mesmo sendo uma escola do campo, antes da Reforma, a definição do currículo ofertado na Escola Isidoro Silva seguia as orientações da Secretaria Estadual de Educação (SED/SC). O diretor informou que, a partir das diretrizes gerais do estado, a escola definia o seu currículo a partir do Projeto Político Pedagógico (PPP) e dos planos de aula dos professores. Era neste momento, segundo ele, que conseguiam acrescentar algumas considerações sobre a realidade para agregar o conhecimento local.

Vale destacar que o estado possui um Núcleo de Políticas Educacionais do Campo (NEC), criado ano de 2016, que, segundo apresenta o *site* da SED/SC, é composto por servidores da Secretaria, com a possibilidade de participação de representantes indicados por órgãos e instituições governamentais e não

governamentais que atuam, direta ou indiretamente, junto ao público e à temática da Educação do Campo. O NEC, em alinhamento com a Proposta Curricular de Santa Catarina e com a legislação que dá sustentação às políticas públicas para a Educação do Campo, tem como função formular, disseminar e orientar a implementação de diretrizes, programas e políticas públicas de Educação do Campo na Educação Básica e Profissional do Estado (SANTA CATARINA, 2020). Assim, organizou um caderno denominado Política de Educação do Campo (SANTA CATARINA, 2018) e um documento de orientações para a aplicação da política (SANTA CATARINA, 2019). No caderno, em sua apresentação, destaca-se que:

Produzir uma política pública de educação olhando para a sociedade catarinense, seus diferentes territórios, suas especificidades, sua polissemia cultural, é um ato de reconhecimento e valorização de populações que necessitam ser entendidas fora da dicotomia hierarquizada rural e urbana. Neste sentido, esta Política de Educação do Campo abre o debate, organiza e pauta interações pedagógicas nas escolas, vinculando a valorização de saberes e a ampliação de repertórios culturais para empreender a educação de qualidade que todos os catarinenses merecem. (SANTA CATARINA, 2018, p. 7)

No entanto, segundo relato do diretor, não foram recebidas orientações sobre a implementação destas diretrizes na Escola Isidoro Silva, apesar de ser uma escola rural e com potencial de ser alinhada com os preceitos da Educação do Campo. Pelo que foi possível verificar ao longo desta pesquisa, não havia conexão para que as diretrizes produzidas pelo NEC fossem consideradas no Novo Ensino Médio nas escolas rurais ou de pequenas cidades de SC, como é o caso da escola em questão.

Ficou perceptível a distância entre as orientações produzidas pelo estado e a realidade local das escolas pesquisadas, tanto no âmbito do NEM como na Educação do Campo.

Assim como na EEB Pe. Antônio Vieira, não houve debate com os alunos sobre a Reforma e a escola iria se adequar paulatinamente ao NEM. Ambas as escolas optaram pela implementação da Matriz A integral, iniciaram o NEM pelas turmas de 1º ano e seguiriam o calendário e as diretrizes propostos na Resolução 093 de 2020, do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2020).

Também da mesma forma que a EEB Pe. Antônio Vieira, a Escola Isidoro Silva tem problemas de infraestrutura e salas disponíveis para garantir a ampliação de horário e dia extrassemanal. A escola ainda depende da sinalização e dos recursos

do governo estadual para as adequações que precisarão ser realizadas para viabilizar a implementação do NEM. No final de outubro de 2021, a direção ainda não tinha informação sobre como seria resolvido: salas extras (ou *containers*), laboratórios de biologia, matemática, química e física. A escola só dispunha de laboratório de informática e não tinha salas extras capazes de receber os alunos do Ensino Médio em tempo integral.

Pelo fato de estar em início de implementação, o diretor ainda não tinha avaliações fechadas sobre a Reforma ser positiva ou negativa, assim como não tinha as informações sobre como o NEM seria implementado, pois, até o momento da pesquisa de campo, o estado não havia apresentado, na prática, como iria ocorrer essa implementação, do ponto de vista da infraestrutura e das adequações da escola, incluindo a parte pedagógica. Ele ponderou também que, pelo fato de a escola estar no interior e numa cidade pequena, tinha poucas opções de realização de parcerias para disponibilização de cursos profissionalizantes e que, a despeito desta questão, o estado também não se pronunciou sobre como deveriam ser realizados nem sobre que condições a escola teria para isso.

Do ponto de vista das disciplinas que a serem oferecidas, além daquelas da formação geral básica, os alunos poderiam optar entre duas eletivas: práticas corporais no primeiro semestre e empreendedorismo no segundo. O critério utilizado para a definição foi o mesmo da Escola Pe. Antônio Vieira, o de ter professores efetivos disponíveis e capacitados para realizá-las, o que significava que não seria possível expandir para além do que a escola já ofertava.

A disciplina sobre projeto de vida seguiria a mesma linha. No momento da entrevista, havia dois professores avaliando o livro disponibilizado pelo estado, que subsidiaria o conteúdo, para, a partir da identificação do perfil que mais se aproximava, definir quem ficaria responsável.

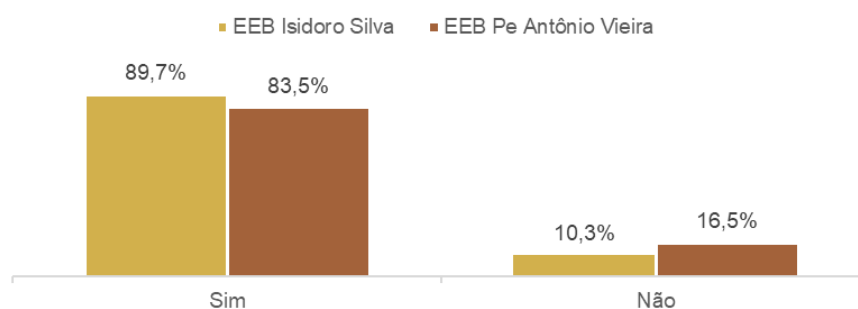
Ao ser perguntado sobre quais eram os principais problemas sentidos na escola e no Ensino Médio, pelo fato de ela estar localizada em um distrito rural, o diretor respondeu:

A parte boa é que tem alunos com muito respeito pelos profissionais da educação e professores, se esforçam... Sabem a dificuldade que é estudar e, quando estudam, valorizam a educação. Outra vantagem é que a droga chega, mas em menor quantidade, especialmente álcool e maconha, não chega a ser gritante, um grande problema... Sabemos bem quem é o aluno, dá para mapear, o problema é menor do que na cidade. Já a dificuldade é a

de se manter no campo, as famílias migram, saem e voltam... Tentam trabalhos temporários na região, não conseguem se estabelecer e voltam, aí os alunos voltam para a escola. (Pesquisa de campo, entrevista com diretor de escola)

A percepção do diretor coincide com a resposta dos jovens, pois, perguntados sobre se alguém da família (pais, irmãos, tios, primos) migrou para cidades maiores, 89,7% afirmaram que sim, número seis vezes maior do que o identificado na Escola Pe. Antônio Vieira. Como se observa no gráfico 51, o número dos familiares que migraram em busca de trabalho também era maior do que o registrado na outra escola.

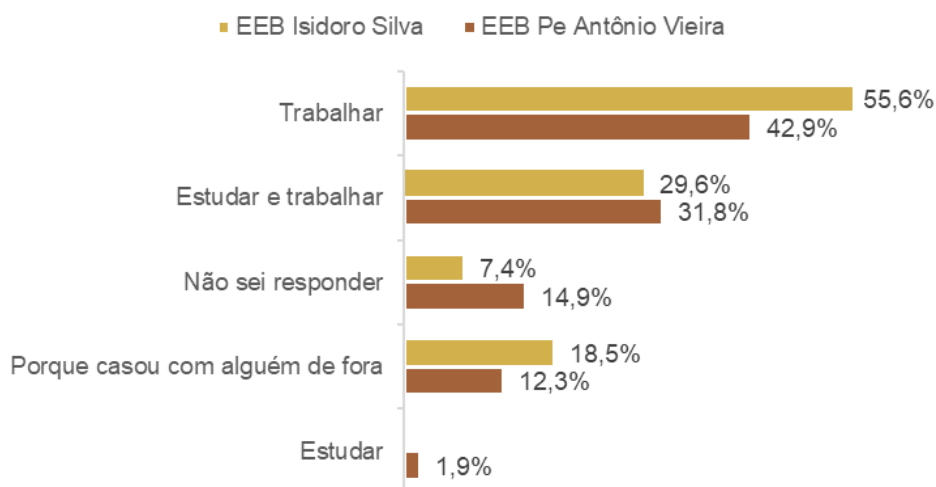
Gráfico 51 - EEB Pe. Antônio Vieira e EEB Isidoro Silva. Estudantes segundo a pergunta “Alguém da sua família migrou para outras cidades maiores?”. Anita Garibaldi, 2021



Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

A fala do diretor aponta o desafio vivido a partir da circulação dos agricultores familiares, que saem e retornam muitas vezes ao seu local de origem em busca de renda e melhores condições de vida (gráfico 52), o que acaba por incidir nas entradas e saídas dos jovens estudantes.

Gráfico 52 - EEB Pe. Antônio Vieira e EEB Isidoro Silva. Estudantes segundo a pergunta “Se houve migração de familiar para outra cidade, qual foi o motivo?”. Anita Garibaldi, 2021



Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

Além deste desafio, a análise dos dados da pesquisa e as informações obtidas sobre a implantação do NEM mantêm a dúvida sobre que benefícios poderá trazer esta Reforma, na medida em que não amplia o campo de possibilidades e não ouviu os jovens sobre suas reais necessidades.

O fato de 62% dos seus conhecidos terem desistido do Ensino Médio porque não gostavam da escola pode corroborar a dificuldade, já identificada pelos autores mencionados ao longo desta pesquisa, representada pela distância entre a escola e a vida dos jovens. Mas isso não é exclusividade da EEB Isidoro Silva e, segundo as sinalizações referentes ao NEM no estado, no Brasil e nas escolas estudadas, esta distância poderá ser ainda mais aprofundada, na medida em que amarra o currículo à BNCC e não amplia o seu leque de oportunidades.

As fotos em sequência mostram a Escola Isidoro Silva, havendo outros registros no anexo 1.

Foto 5 - EEB Isidoro Silva. Anita Garibaldi



Fonte: Registro da autora.

Foto 6 - EEB Isidoro Silva (Entrada principal). Anita Garibaldi



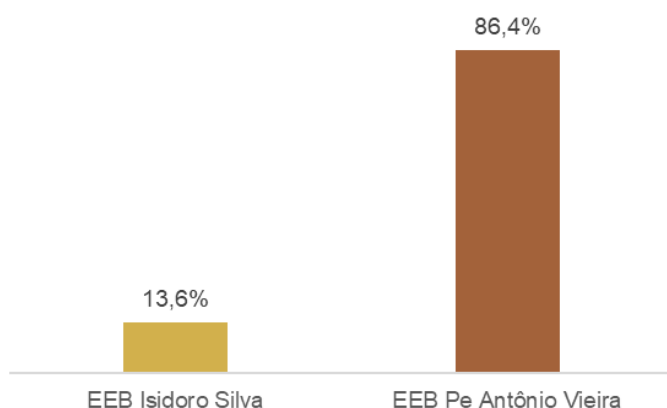
Fonte: Registro da autora.

No capítulo a seguir aborda-se o perfil geral dos jovens estudantes, analisado à luz do diálogo com autores e pesquisas nacionais pertinentes ao tema.

CAPÍTULO 4 QUEM SÃO OS JOVENS DO ENSINO MÉDIO EM ANITA GARIBALDI

Dos 213 jovens que responderam à pesquisa, 86,4% pertenciam à EEB Pe. Antônio Vieira e 13,6% eram oriundos da EEB Isidoro Silva (gráfico 53).

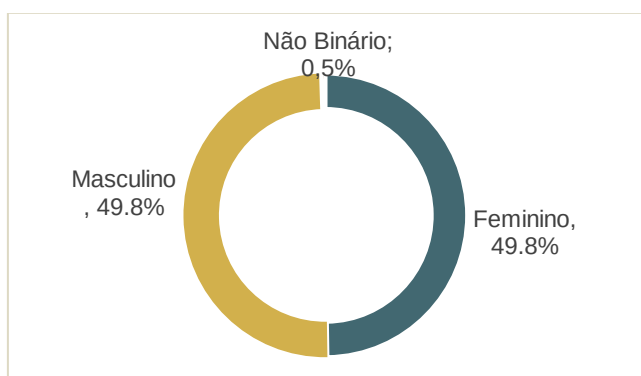
Gráfico 53 - Estudantes participantes da pesquisa segundo a escola em que estudam. Anita Garibaldi, 2021



Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

Quanto à identificação por sexo, 49,8% dos estudantes se declararam do sexo feminino e 49,8% do sexo masculino. Um jovem declarou-se não binário (gráfico 54).

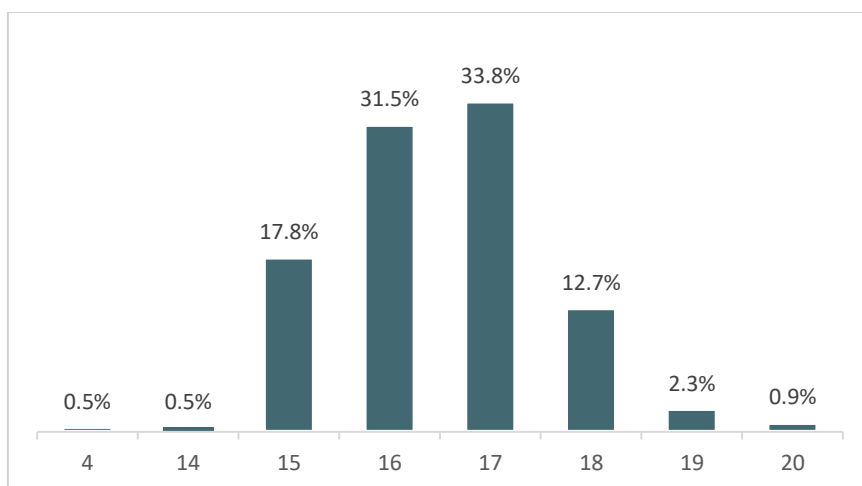
Gráfico 54 - Estudantes participantes da pesquisa segundo o sexo. Anita Garibaldi, 2021



Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

Quanto à caracterização etária, como se observa no gráfico⁵⁵, estavam na faixa etária tida como ideal para o Ensino Médio 83,1% dos jovens, enquanto 20,9% tinham 18 anos ou mais. Além disso, 98% deles declararam não ter filhos.

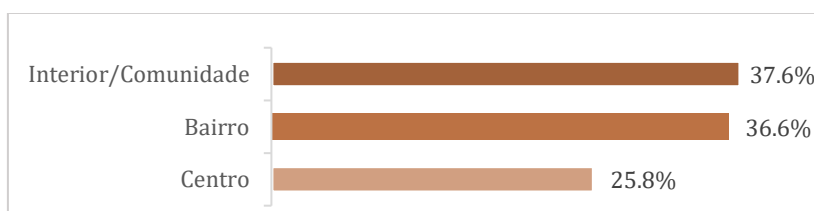
Gráfico 55 - Estudantes participantes da pesquisa segundo a idade. Anita Garibaldi, 2021



Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

Quanto ao local de moradia, 62,4% dos jovens entrevistados residiam na sede do município (sendo 36,6% nos bairros e 25,8% no centro da cidade) e 37,6% moravam no interior (gráfico 56).

Gráfico 56 – Estudantes participantes da pesquisa segundo o local de moradia. Anita Garibaldi, 2021



Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

Foi possível perceber, na prática, a importância da Emenda Constitucional nº 59, que determinou o fim gradual da incidência da Desvinculação de Receitas da União (DRU) sobre os recursos federais para a educação⁵⁷.

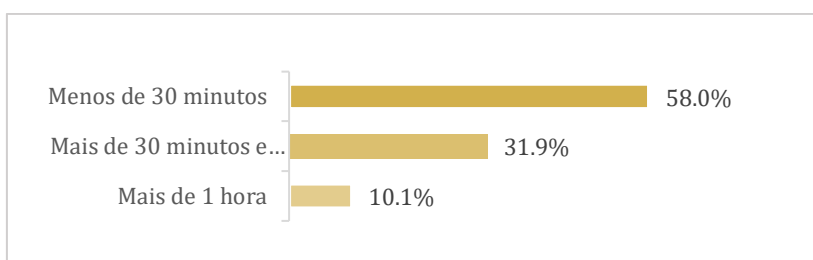
⁵⁷ Desde 1994, a desvinculação retira 20% do total dos recursos que deveriam ser destinados, obrigatoriamente, à educação.

Como reflete Moll (2017), a Emenda Constitucional 59 foi muito importante, pois permitiu a complementaridade de recursos financeiros e materiais da União aos estados, representando significativo incremento nas políticas educacionais para o Ensino Médio,

com destaque importante para a inclusão do ensino médio no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), no Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae), no Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE) e, sobretudo, no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb, 2007) - em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef, 1996). (MOLL, 2017, p. 67)

A garantia do transporte para todas as etapas da Educação Básica foi um passo central para assegurar a possibilidade de os jovens rurais continuarem estudando. No caso dos jovens estudantes de Anita Garibaldi, os que dependiam do transporte escolar somavam 39,4%. Destes, conforme o gráfico 57 permite observar, 58% demoravam menos de 30 minutos de casa até a escola e 31,9% demoravam mais de 30 minutos e menos de uma hora.

Gráfico 57 - Estudantes participantes da pesquisa segundo a pergunta “Se você é de comunidade do interior e depende de transporte, quanto tempo leva da sua residência até a escola?”. Anita Garibaldi, 2021



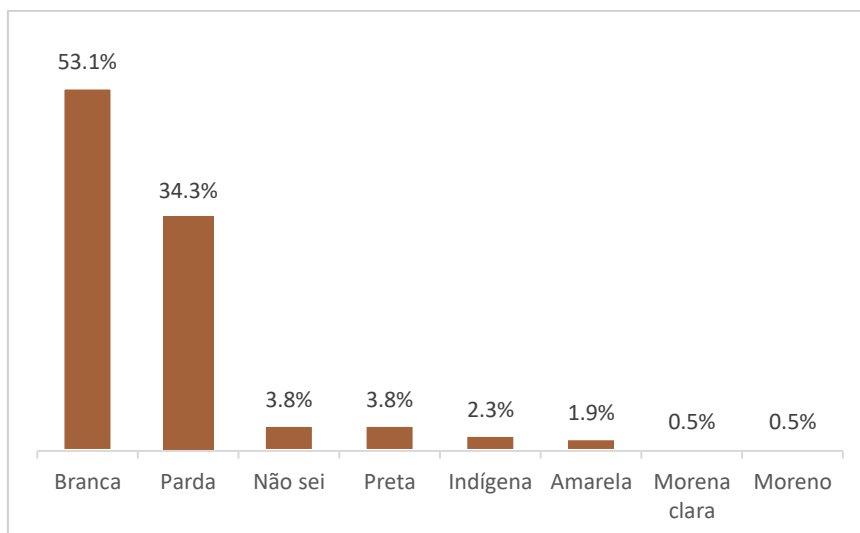
Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

Se não houvesse a garantia do transporte público, uma parcela importante deles não conseguiria terminar a Educação Básica.

Em relação a raça/cor (gráfico 58), uma questão a ser destacada é o fato de que houve muitas reações em quase todas as turmas quanto à dúvida sobre a cor, em especial na Escola Pe. Antônio Vieira. Os alunos perguntavam entre si que cor tinham, muitos jovens que não eram loiros ou muito brancos se olhavam e

comentavam: “acho que sou amarelo”, disseram alguns, “sou moreno” e “moreno claro”, afirmaram outros.

Gráfico 58 - Estudantes participantes da pesquisa segundo a cor/raça. Anita Garibaldi, 2021



Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

Como destacado no capítulo 2, a invisibilidade sobre a história dos indígenas e sobre a população denominada de cabocla (que é a predominante na região), ou brasileiros, como chama Bloemer (2000), talvez ajude a explicar a dificuldade de autoidentificação, pois, como mencionou a autora, referindo-se à formação do município, ao jogar luz sobre a colonização dos italianos e alemães e invisibilizar os caboclos, a história minimiza também a exploração deste segmento, além de contribuir para o apagamento da identidade e do autorreconhecimento das populações locais. No entanto, esta é uma marca não só do município, pois é perceptível também no estado de Santa Catarina como um todo. Consubstanciado pela ausência de debate e problematização sobre o tema, esse conjunto de fatores pode ter peso importante nas dúvidas que os jovens manifestaram durante o campo.

Do ponto de vista da religiosidade, os dados coletados indicam o inverso do apontado na Pesquisa Agenda Juventude Brasil (BRASIL, 2014), que identificou que, entre 2003 e 2013, o número de jovens católicos no país diminuiu, passando de 65% para 55%. Em Anita Garibaldi, quando da realização de nossa pesquisa, os estudantes ainda eram majoritariamente católicos, pois, dos que disseram possuir

religião (92,5% dos respondentes), os católicos representavam 76,53% e os evangélicos somavam 14,8%⁵⁸.

Fazendo uma comparação longitudinal - entre a pesquisa Perfil da Juventude Brasileira, realizada em 2003, no âmbito do Projeto Juventude Brasileira, e a pesquisa Agenda Juventude Brasil, realizada em 2013, nota-se que diminuiu (ainda mais) o número de jovens que se declararam católicos (de 65% para 55%) e aumentou (um pouco mais) o daqueles que se declararam evangélicos (de 22% para 29%). Ao mesmo tempo, enquanto kardecistas, ateus, agnósticos e outras religiões continuaram nos seus mesmos patamares, os jovens que declararam “não ter religião, mas acreditar em Deus” passaram de 10 para 15%. (NOVAES, 2015, p. 238-239)

Os jovens estudantes oriundos do meio rural eram ainda mais católicos (80% católicos e 12,50% evangélicos). Estes dados também corroboram a análise de Novaes (2015), que, analisando as pesquisas Perfil da Juventude Brasileira, de 2003, e Agenda Juventude Brasil, de 2013, identificou que os jovens católicos e evangélicos continuam presentes nas diferentes regiões, sendo que o catolicismo se destaca nas regiões nordeste e no sul do país, sobretudo nos meios rurais.

Em ambas as pesquisas, reafirma-se, ainda, que os jovens espíritas kardecistas e os ateus/agnósticos estão mais presentes no Sudeste, sendo pouco frequentes na área rural. Contudo, vale lembrar que - contrariando expectativas de certos paradigmas explicativos, que generalizam a equação “menos religiosidade”/“mais desenvolvimento socioeconômico” - um dos achados da pesquisa do Perfil da Juventude Brasileira foi mostrar que os “jovens sem religião” não estavam apenas nos ricos estados do Sudeste, mas também em diferentes regiões do país, com certo destaque nas áreas de “frente de expansão”, isto é, nas regiões Norte e no Centro-Oeste. Dez anos depois, as respostas obtidas na pesquisa Agenda Juventude Brasil vão na mesma direção: aqueles que “acreditam em Deus, mas não têm religião” estão, com diferentes pesos, presentes pelo país afora. (NOVAES, 2015, p. 238-239)

No caso dos jovens estudantes pesquisados, identificaram-se como não tendo religião, mas acreditam em Deus 5,16%; não responderam e não têm religião 0,94%, da mesma forma que os ateus, que igualmente corresponderam a 0,94%.

Os estudantes que declararam ter alguma deficiência (2,8% do total) informaram que os tipos de deficiência eram auditiva, autismo, intelectual, motora, TDAH e visual. Na EBB Pe. Antônio Vieira todos os alunos com deficiência contavam com professor de apoio e na EEB Isidoro Silva ainda não havia tal estrutura,

⁵⁸ No escopo dos evangélicos, há predominância da Assembleia de Deus, pois 82,4% afirmaram fazer parte desta igreja.

registrando-se apenas um estudante com deficiência no Ensino Médio e, mesmo assim, sem laudo e suporte extra.

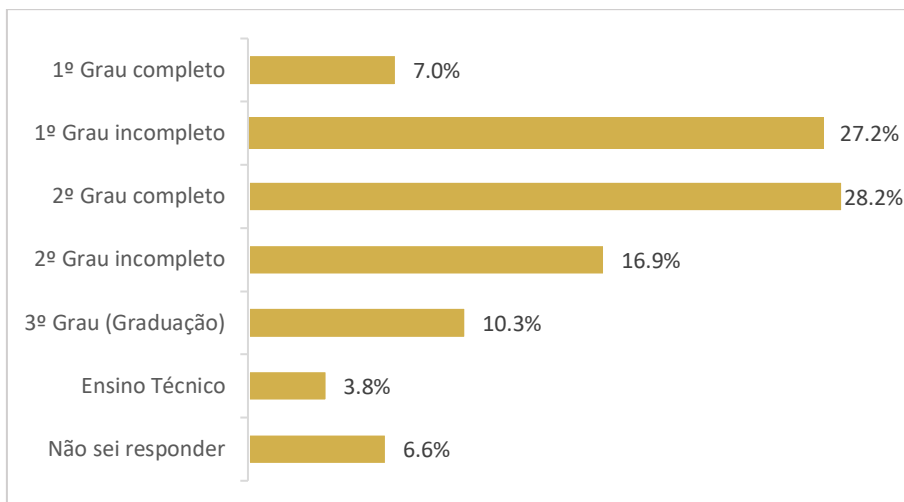
Quanto à escolaridade dos pais, a maioria possuía primeiro grau incompleto, sendo 27,2% das mães e 33,8% dos pais.

Moll (2017) alerta que os baixos níveis de escolaridade de parte da população brasileira se devem a rupturas e planos não executados. A história da educação escolar no Brasil, afirma a autora, não pode ser entendida fora dos marcos da história política do país. A lentidão da expansão e da qualificação das redes públicas de ensino deve, portanto, ser compreendida pelas lentes de Darcy Ribeiro, que se referia à crise da educação brasileira não como uma crise, mas como um projeto, projeto esse que sempre excluiu parcelas significativas da população, sequer conferindo-lhes a condição de humanidade (MOLL, 2017).

Sob tais pressupostos, constituímos um sistema escolar tardio, seletivo e excludente, que se organizou de modo a naturalizar os processos de reprovação e evasão, como expressões próprias das dificuldades de um grupo social “não vocacionado” para os saberes acadêmicos. Nessa perspectiva, o analfabetismo e os baixos níveis de escolaridade de significativas parcelas da população podem ser compreendidos como expressões estruturais de exclusão social e de marginalização econômica, trazendo profundas consequências para o campo dos direitos e, portanto, para a consolidação e a qualificação da democracia. (MOLL, 2017, p. 65)

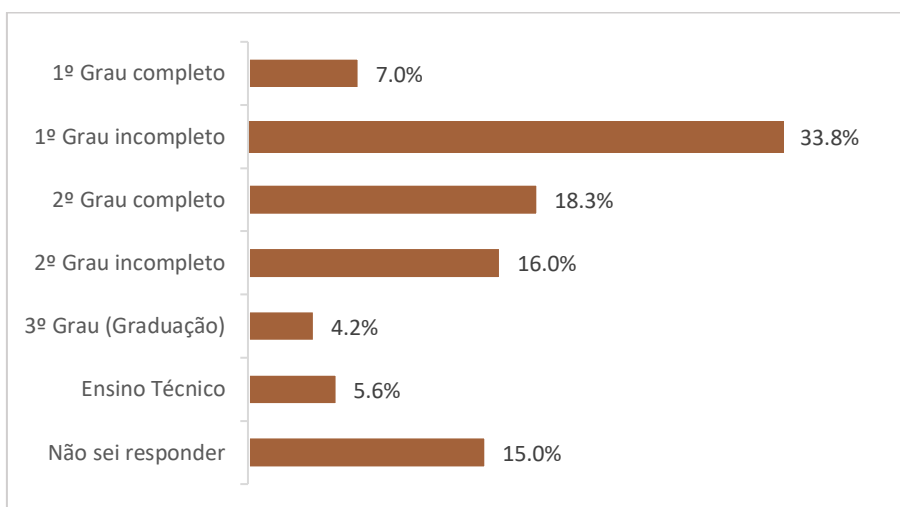
Como é possível verificar nos gráficos 59 e 60, o nível educacional das famílias dos jovens estudantes do Ensino Médio em Anita Garibaldi ficava abaixo da média nacional, pois, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua de 2019 (IBGE, 2019), no Brasil, a proporção de pessoas de 25 anos ou mais de idade que finalizaram a educação básica obrigatória, ou seja, que concluíram, no mínimo, o EM, passou de 47,4%, em 2018, para 48,8%, em 2019.

Gráfico 59 - Estudantes participantes da pesquisa segundo a escolaridade da mãe.
Anita Garibaldi, 2021



Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

Gráfico 60 - Estudantes participantes da pesquisa segundo a escolaridade do pai.
Anita Garibaldi, 2021



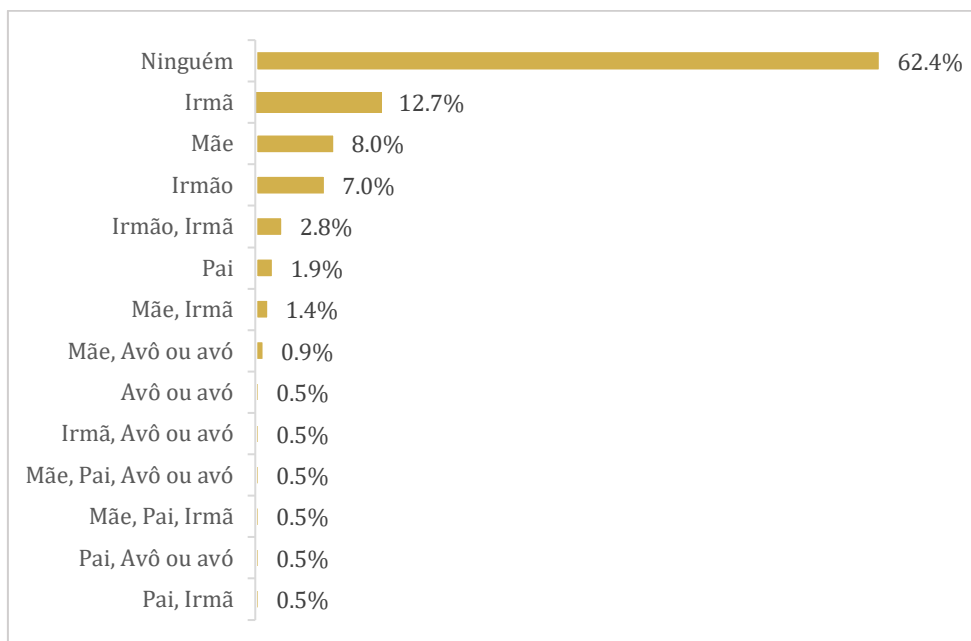
Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

Também em 2019, 46,6% da população de 25 anos ou mais de idade estavam concentrados nos níveis de instrução até o Ensino Fundamental completo ou equivalente; 27,4% tinham o Ensino Médio completo ou equivalente; e 17,4%, o Superior completo (IBGE, 2019).

Em relação ao acesso ao Ensino Superior nas famílias, tal como os gráficos 61 e 62 mostram, 62,4% dos jovens estudantes declararam que ninguém do seu núcleo familiar o possuía. Este número subia para 66,3% no caso das famílias dos jovens rurais. Já nas famílias que possuíam integrantes com Ensino Superior, as mulheres

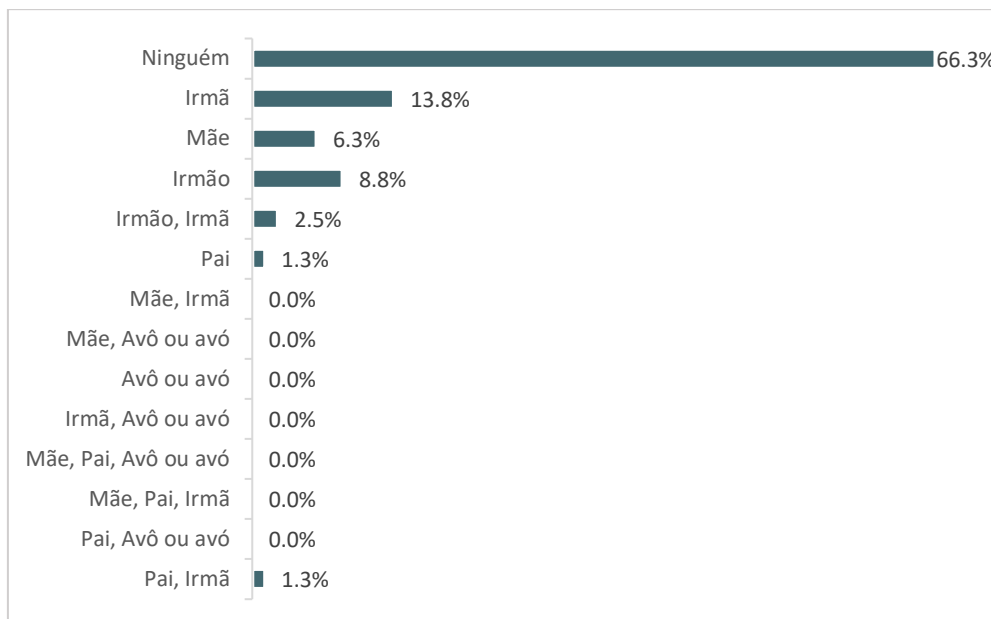
eram a maioria, pois – somando-se irmãs e mães – representavam 20,7% (irmãs 12,7% da totalidade e 13,8% das rurais; mães 8,0% da totalidade e 6,3% das rurais).

Gráfico 61 - Estudantes participantes da pesquisa segundo a pergunta “No seu núcleo familiar alguém possui ensino superior? Quem?” (todos). Anita Garibaldi, 2021



Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

Gráfico 62 - Estudantes participantes da pesquisa segundo a pergunta “No seu núcleo familiar alguém possui ensino superior? Quem?” (interior). Anita Garibaldi, 2021



Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

Os dados acima reforçam a tendência sinalizada pela PNAD Contínua (IBGE, 2019), que indica que as mulheres brasileiras são, em média, mais instruídas que os homens e as que têm mais acesso ao Ensino Superior, em especial as mais jovens. A proporção de pessoas com nível superior completo foi de 15,1% entre os homens e 19,4% entre as mulheres (IBGE, 2019).

No grupo entre 25 e 34 anos, 25,1% das mulheres possuíam nível superior completo, contra 18,3% dos homens, uma diferença de 6,8 pontos percentuais. Já entre as famílias dos jovens estudantes anitenses do EM, a diferença no acesso ao Ensino Superior entre homens e mulheres superava o dado nacional, pois as mulheres com acesso ao ensino superior estavam com 11,8 pontos percentuais a mais que os homens.

No entanto, o Informativo das Estatísticas de Gênero do mesmo instituto aponta que nem sempre foi assim:

A desagregação do Nível de instrução [...] por faixa etária revela que, entre a população com 65 anos ou mais, ocorre o oposto: as mulheres possuíam nível de instrução ligeiramente inferior ao dos homens, revelando as restrições enfrentadas por elas no acesso à educação em décadas passadas. Nas demais faixas etárias, a PNAD Contínua 2019 mostra que as mulheres eram mais instruídas que os homens, com uma diferença mais acentuada na população mais jovem. (IBGE, 2021a, p. 5)

Perguntados sobre se alguém no núcleo familiar possuía ensino técnico, 79,7% dos jovens afirmaram não haver ninguém. Este número subia para 86,3% no caso das famílias dos jovens rurais.

Chamou muito a atenção, durante a aplicação dos questionários, o número de perguntas referentes a “o que é ensino técnico?”, recorrente em quase todas as turmas das duas escolas. Como não fizemos entrevistas abertas, não foi possível captar mais informações sobre os motivos deste desconhecimento, que, no entanto, é uma questão preocupante, pois pode sinalizar a falta de discussão, nas famílias e nas escolas, sobre o tipo de formação e as possibilidades que os jovens podem ter.

É importante destacar que em Lages, a 100km de distância de Anita Garibaldi, há um Campus do Instituto Federal (IF), inaugurado em 2010, que, atualmente, oferece Cursos Técnicos Concomitantes⁵⁹, Técnicos Subsequentes, de Qualificação Profissional e Superiores de Tecnologia, atendendo a cerca de 1,2 mil alunos em cursos de qualificação profissional, técnicos, especialização, graduação, Pós-graduação e educação de jovens e adultos ao ensino técnico (Proeja), segundo dados da Plataforma Nilo Peçanha. Entretanto, apesar de sua proximidade, é preocupante que, no Ensino Médio os jovens ainda desconheçam esta modalidade, o que pode ser mais um limitador no espectro das suas opções futuras.

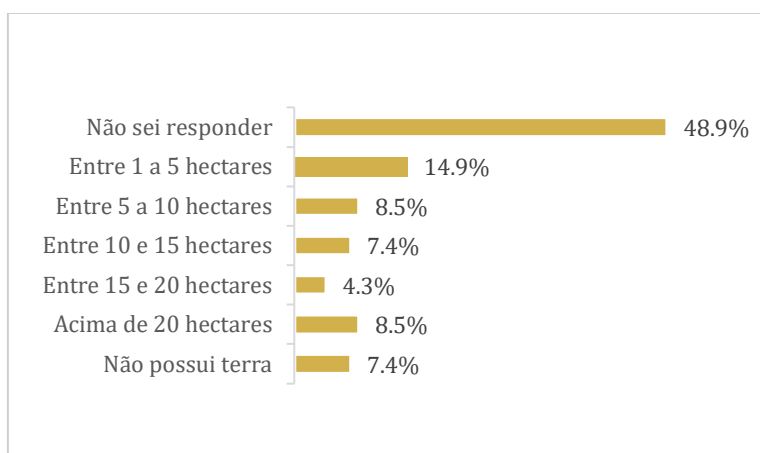
Apesar da baixa escolaridade dos pais, são eles os mais estimulam os jovens a continuarem a estudar: 84,5% dos estudantes os apontaram, quando perguntados sobre quem mais os estimulava a frequentar o Ensino Médio⁶⁰.

No caso dos jovens do interior, a maior parte desconhece a dimensão da propriedade dos pais. Seguindo o já identificado em outras pesquisas, este tipo de informação não é discutido com os membros da família, sendo, portanto, ignorado pela maioria dos jovens: 48,9% dos filhos de agricultores que possuíam terra não souberam responder sobre o seu tamanho (gráfico 63).

⁵⁹ Um dos cursos concomitantes oferecidos é o de Agroecologia, demanda apresentada pelas organizações sociais da região quando da criação do IF.

⁶⁰ Para 6,3%, são os avós; para 2,9%, os amigos; para 2,9%, os professores; para 1,9%, o(a) companheiro(a); “ninguém me apoia” teve 1%; e “eu mesmo” 0,5%.

Gráfico 63 - Estudantes participantes da pesquisa segundo a pergunta “Se você mora no meio rural e seus pais são agricultores proprietários, qual a área de terra em ha?”. Anita Garibaldi, 2021

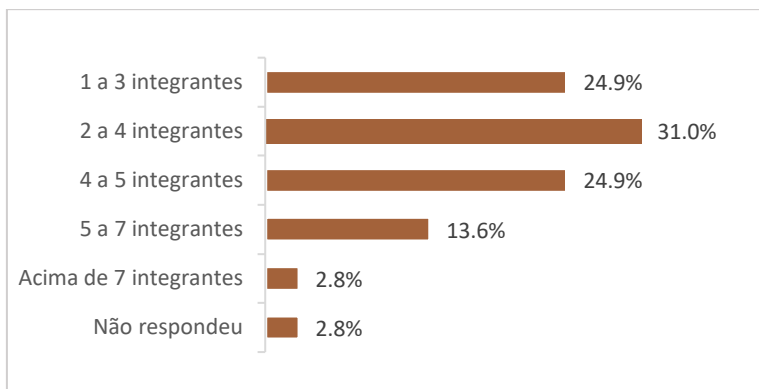


Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

Vale destacar que, dos jovens que detinham estas informações, 35,1% eram membros de famílias que possuíam entre 1 e 20 hectares.

No que tange ao número de familiares, 55,9% dos jovens estudantes assinalaram ser de famílias que tinham entre 2 e 5 integrantes (gráfico 64).

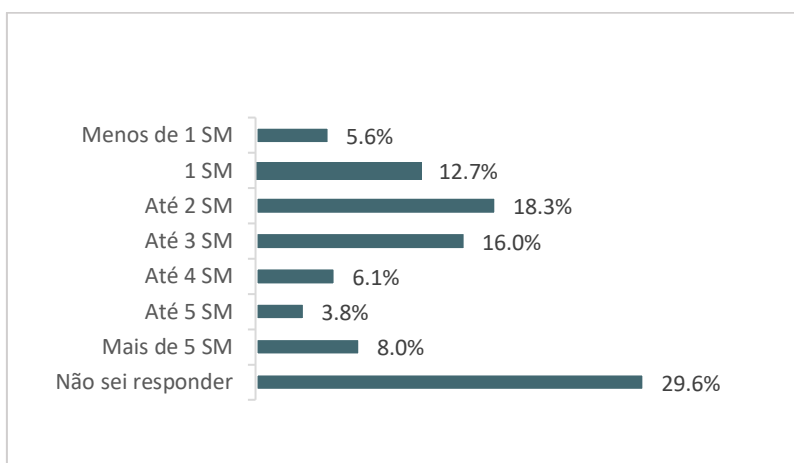
Gráfico 64 - Estudantes participantes da pesquisa segundo o número de integrantes da família. Anita Garibaldi, 2021



Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

Quanto à renda mensal familiar, 18,3% dos jovens eram de famílias que recebiam até um salário-mínimo e outros 18,3% de famílias que recebiam até 2 salários, significando, portanto, que 36,6% das famílias dos estudantes recebiam, no máximo, dois salários-mínimos (gráfico 65).

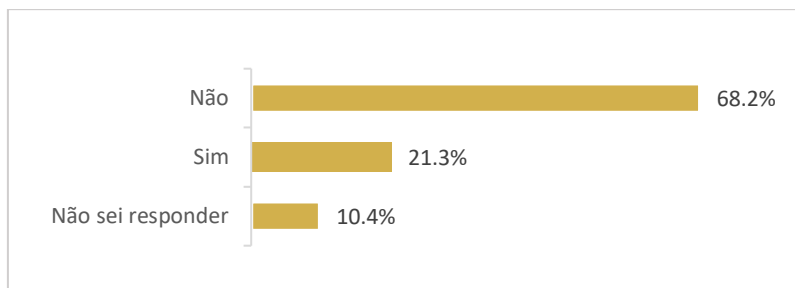
Gráfico 65 - Estudantes participantes da pesquisa segundo a pergunta “Qual é a renda mensal de sua casa?”. Anita Garibaldi, 2021



Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

Em relação à bolsa família, 21,3% afirmaram que suas famílias recebiam o auxílio (gráfico 66).

Gráfico 66 - Estudantes participantes da pesquisa segundo a pergunta “Sua família recebe bolsa-família?”. Anita Garibaldi, 2021



Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

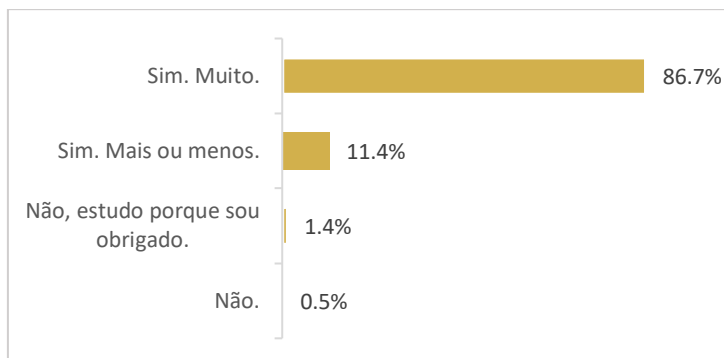
No município de Anita Garibaldi, quando da realização da pesquisa, não existia escola privada. Portanto, crianças e jovens oriundos de famílias ricas, pobres e “remediadas”, como são chamados localmente os de classe média, se encontravam nas mesmas salas de aula e nas mesmas escolas.

Dados do IBGE apontam que, em 2019, o salário médio mensal no município era de 1.9 salários-mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 18.1%. Na comparação com os outros municípios de Santa Catarina, Anita Garibaldi ocupava as posições 231 de 295 (municípios) e 224 de 295 (municípios), respectivamente.

Já na comparação em relação ao país, ficava na posição 2.553 de 5.570 (municípios) e 1.656 de 5.570 (municípios), respectivamente. Considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário-mínimo por pessoa, 41.3% da população anitense estavam nessas condições, o que colocava o município na posição 7 de 295 dentre as cidades do estado e na posição 2.573 de 5.570 dentre as cidades do Brasil.

Em relação à importância dos estudos, 85,9% afirmaram que é muito importante estudar, como mostra o gráfico 67. Mesmo que se conteste o papel da escola e como ela se relaciona em especial com os jovens, os estudantes do Ensino Médio anitenses valorizam a educação e os estudos, assim como os jovens brasileiros, como já foi apontado na Pesquisa Agenda Juventude Brasil, de 2013 (BRASIL, 2014).

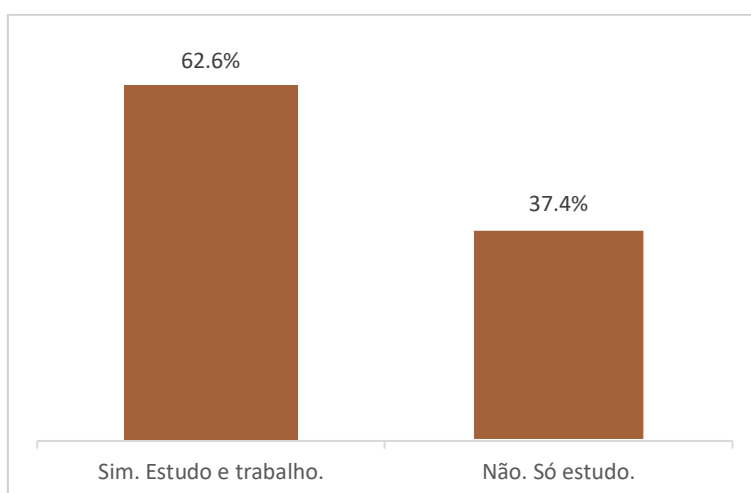
Gráfico 67 - Estudantes participantes da pesquisa segundo a pergunta “Você acha importante estudar?”. Anita Garibaldi, 2021



Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

Quanto à relação entre trabalho e estudo, 62,6% dos jovens declararam trabalhar e estudar (gráfico 68). Ao se detalhar os dados por idade, observa-se que, dos jovens que trabalhavam e estudavam, 66,7% tinham entre 16 e 17 anos (gráfico 69).

Gráfico 68 - Estudantes participantes da pesquisa segundo a pergunta “Estuda e trabalha?”. Anita Garibaldi, 2021



Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

Gráfico 69 - Estudantes participantes da pesquisa segundo a pergunta “Estuda e trabalha?” (por idade). Anita Garibaldi, 2021



Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

Comparando-se as informações colhidas nas escolas e as da PNAD Contínua (IBGE, 2019), constata-se que os dados locais se invertem em relação aos do cenário nacional. Entre as pessoas de 15 a 17 anos de idade – em idade escolar obrigatória –, 78,8% se dedicavam exclusivamente ao estudo no país. Já em Anita Garibaldi, nesta faixa etária, 79,9% dos jovens do EM estudavam e trabalhavam⁶¹.

Como afirma Abramo (2015), o mais importante é verificar que educação e trabalho constituem dois percursos que se entrecruzam, com movimentos contrários, exatamente neste período da vida.

O percurso da educação vai sendo concluído (ou abandonado), ou assumindo o significado de especialização; o trabalho vai sendo mais intensamente buscado, ganhando importância e se transformando na atividade principal. E há, para uma parcela nada desprezível de jovens, um trecho da vida onde estudo e trabalho são atividades concomitantes; porém, há aqueles que não estão envolvidos nem em uma nem em outra dessas atividades, compondo o que se costumou chamar de “nem nem”, nem estudam nem trabalham, situação que precisa ser examinada com mais cuidado para ser mais bem compreendida em extensão e significado. (ABRAMO, 2015, p. 37)

Ao apontar a relação entre trabalho, educação e cultura para os jovens brasileiros e indicar a importância do desenvolvimento integral, o Conselho Nacional de Juventude (CONJUV) afirma que pensar as múltiplas dimensões, quer no plano

⁶¹ Sobre ocupação e estudos, segundo o IBGE (2019), dentre os 47,3 milhões de jovens no Brasil (entre 15 e 29 anos), 13,5% estavam ocupados e estudando; 28,6% não estavam ocupados, porém estudavam; 34,9% estavam ocupados e não estudavam e 23% não estavam ocupados nem estudando.

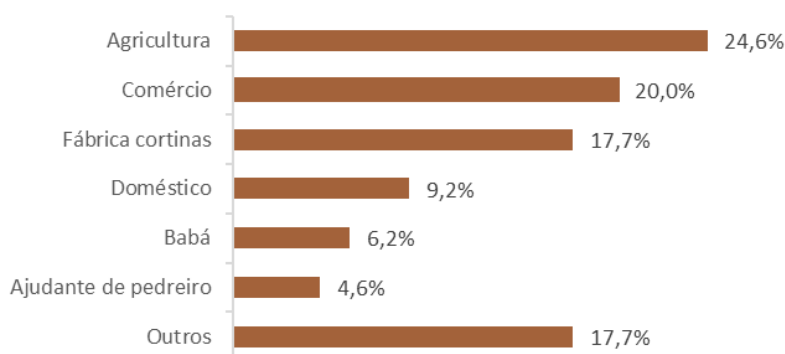
da realização e da história de vida pessoal, quer no do curso da vida, significa que as políticas públicas, mesmo quando tenham enfoque setorial, devem ser analisadas em termos de integralidade ou dos efeitos mútuos interativos em relação a distintas dimensões (CONJUVE, 2006).

Quando se entrelaça educação, cultura e trabalho, para além da criação de empregos se faz necessário questionar a qualidade do trabalho em termos de realização criativa e contribuição para o progresso profissional. Assumindo-se, portanto, essa visão de juventude, a centralidade da dimensão educacional na vida juvenil cede espaço à necessidade de se considerar - especialmente a partir das transformações sociais e tecnológicas dos últimos vinte anos - a importância do trabalho e da cultura como dimensões constitutivas do ser jovem no mundo de hoje, juntamente com a dimensão educativa. (CONJUVE, 2006, p. 20-21)

Dos jovens estudantes que trabalhavam, 82,2% tinham trabalho remunerado; 15,5% ajudavam os pais no trabalho e recebiam algum dinheiro quando precisavam para alguma necessidade (sem caráter de mesada ou salário fixo) e 2,3% afirmaram não receber nenhum tipo de remuneração. A maioria trabalhava na agricultura, seguida pelo comércio local, como mostra o gráfico 70⁶².

⁶² Os trabalhos identificados como “outros” foram os de secretária de escritório, serviço público, auxiliar administrativo, “ajudo meu pai”, auxiliar de mecânico, serviços gerais, chapeação.

Gráfico 70 - Estudantes participantes da pesquisa que estudam e trabalham segundo o tipo de trabalho. Anita Garibaldi, 2021



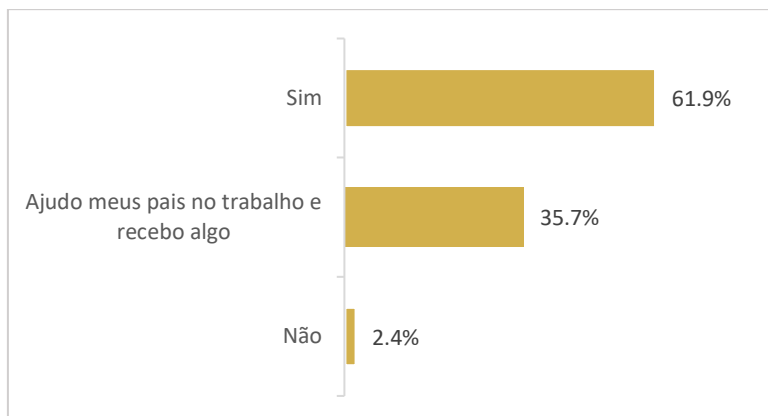
Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

Como se observa nos dados, o trabalho dos jovens estudantes anitenses é, no geral, precarizado e mal remunerado. Existe, portanto, um longo caminho a percorrer para que o proposto pelo Conselho seja efetivado, pois requer esforço e compromisso com as políticas públicas e a implementação da Agenda Nacional do Trabalho Decente para a Juventude⁶³ e precisa partir de todos os entes federados.

Se recortarmos a zona rural e urbana, amplia-se ainda mais o número de jovens que trabalhavam e recebiam ajuda pontual dos pais. Dentre os jovens oriundos do meio rural, os que afirmaram ter o trabalho remunerado eram 61,9%, os que ajudavam os pais e recebiam dinheiro eventualmente representavam 35,7% e os que afirmaram não receber nenhuma remuneração eram 2,4% (gráfico 71).

⁶³ Para mais informações, ver: https://www.ilo.org/brasil/temas/trabalho-decente/WCMS_302678/lang--pt/index.htm

Gráfico 71 - Estudantes participantes da pesquisa que trabalham segundo a pergunta “Seu trabalho é remunerado?” (interior). Anita Garibaldi, 2021



Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

Mesmo sabendo que na agricultura familiar a lógica não é de assalariamento, mas de trabalho coletivo – e que o trabalho também possui uma dimensão da socialização –, ao se perguntar se o trabalho dos jovens estudantes era ou não remunerado tinha-se a intenção de buscar perceber a relação entre desejo de autonomia e acesso à renda, pois esta questão está identificada na literatura sobre juventude rural como um dos desafios para a permanência ou não da juventude no campo.

Porém, para além da dimensão do acesso à renda dos jovens rurais, vale destacar o papel que o trabalho assume na socialização destes jovens. Para Weisheimer (2009), o trabalho é a principal agência de socialização das novas gerações na agricultura familiar, transmitindo saberes, valores e uma ética do trabalho dos quais depende sua própria reprodução (WEISHEIMER, 2009). Por outro lado, segue o autor,

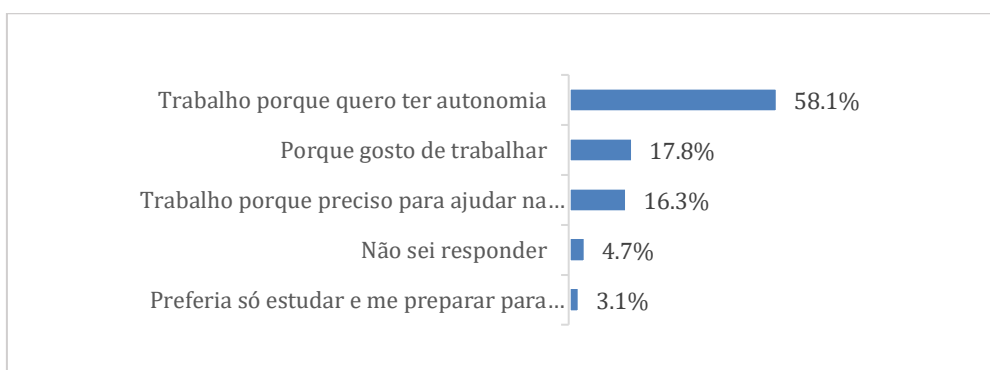
A falta de autonomia dos jovens rurais em relação à renda, em geral controlada pelo chefe da unidade produtiva – situação especialmente difícil para as jovens rurais que habitualmente se deslocam para atividades ditas não produtivas –, acaba por complexificar ainda mais a realidade dos jovens do campo e seus projetos de futuro. (WEISHEIMER, 2009, p. 305)

Como aponta Bloemer (2000), a roça é o espaço de domínio dos homens adultos. Idealmente, é o chefe da família, por vezes de acordo com os homens adultos do grupo doméstico, que determina em qual espaço da terra vai ser feita a roça,

quando e o que se deve plantar. Naturalmente, isso se expande no domínio sobre a renda.

Sobre a totalidade dos jovens, quando a pergunta foi sobre o porquê de trabalharem (gráfico 72), mais da metade afirmou que era para ter autonomia (58,1%), enquanto 17,8% assinalaram que gostavam de trabalhar e 16,3% que precisavam ajudar na renda da família. Assim, 75,9% dos jovens relacionaram “desejo de autonomia” e “gostar de trabalhar” como o fator de sua entrada no mercado de trabalho, mesmo se tratando de trabalhos de baixa remuneração e baixo nível de formalização.

Gráfico 72 - Estudantes participantes da pesquisa que trabalham segundo a razão de trabalharem. Anita Garibaldi, 2021

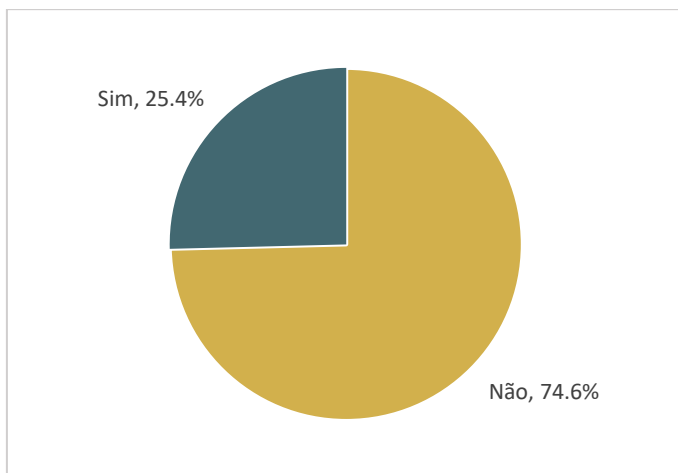


Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

Dentre os jovens do interior, 50% responderam que era para ter autonomia, 23,8% porque gostavam de trabalhar e 16,7% porque precisavam ajudar na renda da família. A alternativa “porque gostam de trabalhar” foi mais frequente entre os jovens do interior do que entre os da sede.

Em relação à formalização do trabalho, o gráfico 73 mostra que apenas 25,4% dos entrevistados tinham carteira assinada.

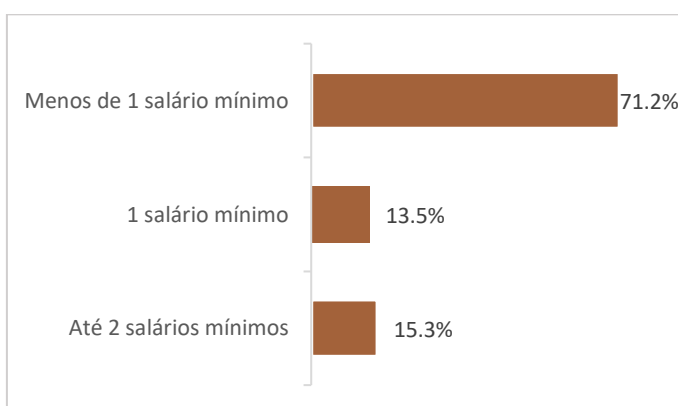
Gráfico 73 - Estudantes participantes da pesquisa que trabalham segundo a pergunta “Você tem carteira assinada?”. Anita Garibaldi, 2021



Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

A maioria dos jovens que possuíam carteira assinada trabalhava na fábrica de cortinas. Sobre a remuneração, 84,7% dos estudantes recebiam até um salário-mínimo (gráfico 74).

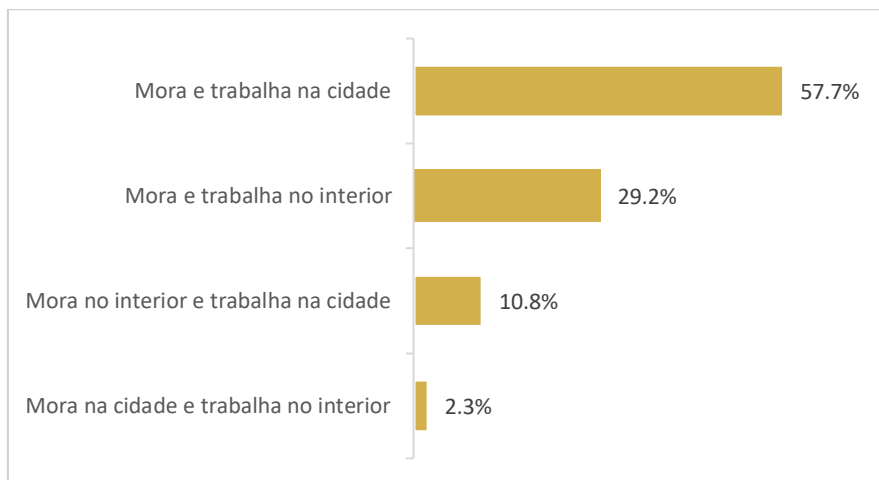
Gráfico 74 - Estudantes participantes da pesquisa que trabalham segundo a pergunta “Se o trabalho é remunerado, qual é a sua remuneração mensal?”. Anita Garibaldi, 2021



Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

Quanto ao local de trabalho e moradia, o gráfico 75 permite observar que a maioria dos jovens morava e trabalhava no mesmo local. Apenas 10,8% deles residiam no interior e trabalhavam na sede e 2,3% faziam o caminho inverso, morando na sede e trabalhando no interior.

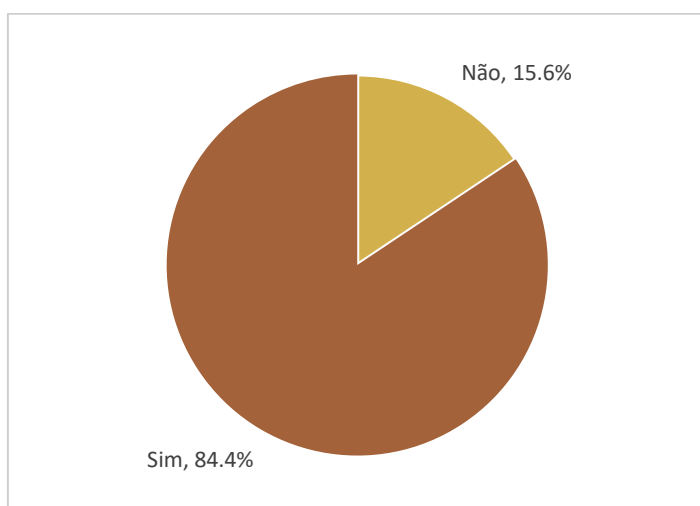
Gráfico 75 - Estudantes participantes da pesquisa que trabalham segundo o local de trabalho e moradia. Anita Garibaldi, 2021



Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

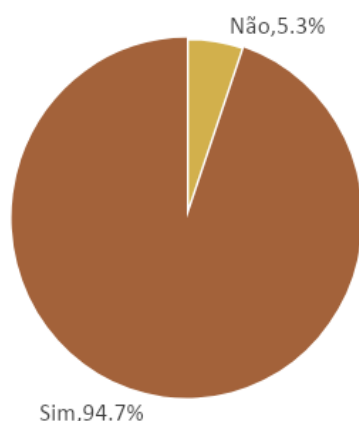
Outra característica marcante dos jovens pesquisados é a de que 84,36% deles tinham alguém da família (pais, irmãos, tios, primos) que havia migrado para cidades maiores (gráfico 76). Dentre os jovens rurais, esse número era ainda maior, saltando para 92,41%, ou seja, mais de 8 pontos percentuais (gráfico 77).

Gráfico 76 - Estudantes participantes da pesquisa segundo a pergunta “Alguém da sua família migrou para outras cidades maiores?” (todos). Anita Garibaldi, 2021



Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

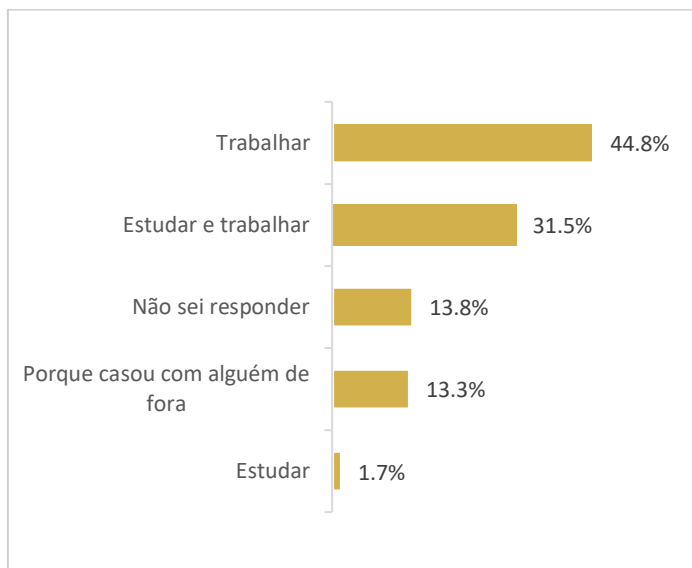
Gráfico 77 - Estudantes participantes da pesquisa segundo a pergunta “Alguém da sua família migrou para outras cidades maiores?” (interior). Anita Garibaldi, 2021



Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

“Trabalhar” foi o principal motivo para os parentes dos jovens terem migrado e, em segundo lugar, “estudar e trabalhar”, como se observa no gráfico 78.

Gráfico 78 - Estudantes participantes da pesquisa segundo a pergunta “Se houve migração de familiar para outra cidade, qual foi o motivo?”. Anita Garibaldi, 2021



Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

É inegável como a expansão dos laços de conhecidos ou familiares que migraram para cidades maiores pode exercer influência sobre os desejos dos jovens. Em sua pesquisa, Bloemer (2020) identificou que isso nem sempre é bem-visto: “Não é o que a gente gosta, mas não tem outro jeito. Primeiro foi um primo e depois quando ele veio visitá, influiu em todos e o filho acabou indo também” (A.R.L., 61 anos). No

entanto, tal reflexão não se dá no sentido de a migração ser inexorável ou de os jovens de uma pequena cidade se verem “deslumbrados pelas luzes da cidade grande”, mas pelo fato de poderem projetar alternativas à sua realidade tendo em mente uma possível rede de apoio em dada cidade maior.

Além disso, como apontou Bloemer (2002), os processos de migração, muitas vezes, fazem parte das estratégias de reprodução social. É muito comum, no contexto local – quando se estruturam a partir do trabalho numa outra cidade –, as famílias voltarem para Anita Garibaldi, por se aposentarem ou por conseguirem abrir um negócio próprio⁶⁴. Além da dimensão da reprodução social e do trabalho, é importante enfatizar, mais uma vez, a questão da socialização.

Para Dayrell (2007), a juventude como ator plural é resultado de múltiplos processos de socialização,

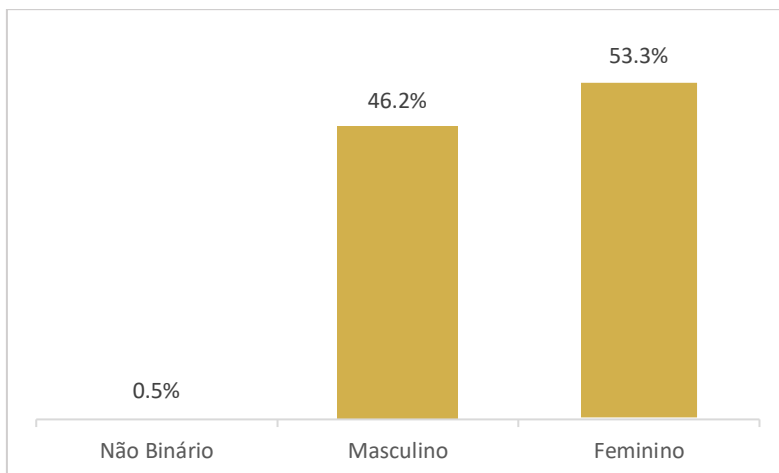
Constitui-se como um ator plural, produto de experiências de socialização em contextos sociais múltiplos, dentre os quais ganham centralidade aqueles que ocorrem nos espaços intersticiais dominados pelas relações de sociabilidade. Os valores e comportamentos apreendidos no âmbito da família, por exemplo, são confrontados com outros valores e modos de vida percebidos no âmbito do grupo de pares, da escola, das mídias etc. Pertence, assim, simultaneamente, no curso da sua trajetória de socialização, a universos sociais variados, ampliando os universos sociais de referência (Lahire, 2002). (DAYRELL, 2007, p. 1114)

No caso dos jovens estudantes anitenses, pela experiência empírica sobre o local e o elevado índice de migração, é possível acrescentar aos fatores escola, família, mídias e convivência com os pares as relações que se estabelecem com a rede de parentesco e conhecidos que já migraram como fator que influencia a sociabilidade e o que Dayrell (2007) denomina simultaneidade no curso das suas trajetórias de socialização, conduzindo a universos sociais variados, ampliando os universos sociais de referência.

É uma geração que ajuda nos afazeres domésticos, pois 94,7% afirmaram ajudar. No entanto, como também não é novidade nas pesquisas nacionais, as jovens mulheres são ainda mais envolvidas no trabalho doméstico, como mostra o gráfico 79.

⁶⁴ Como vimos no capítulo 2, os principais polos de migração são Caxias do Sul e região metropolitana de Porto Alegre (RS), Blumenau e o Vale do Itajaí e Grande Florianópolis (SC).

Gráfico 79 - Estudantes participantes da pesquisa que ajudam nos afazeres domésticos segundo sexo. Anita Garibaldi, 2021



Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

Em relação às formas de lazer, de acordo com o gráfico 80, os dados mostram que os jovens assinalaram como principais formas de diversão aquelas que apontavam “para dentro”: encontrar com os amigos (50,7%), navegar na internet (25,4%), ouvir música (15,6%) e ver televisão (8,3%). Já as atividades de lazer “para fora” tiveram colocações menos expressivas: ir a bailes e matinês (18%), ir à igreja (11,7%), ir com a família a cidades vizinhas para passear (7,8%), passear no centro da cidade ou em outras comunidades (6,3%), ir a bar com amigos (5,9%) e ir ao cinema em Lages (4,4%).

Gráfico 80 - Estudantes participantes da pesquisa segundo as formas de diversão.
Anita Garibaldi, 2021



Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

Percebe-se que nenhuma atividade de lazer apontada se relacionava ao uso de equipamentos culturais, pois a cidade, assim como a maioria dos pequenos municípios do país, não tem teatro, biblioteca, espaços públicos que permitam a produção, o acesso e a fruição cultural. Apenas 4,4% dos jovens mencionaram ir ao cinema em Lages, a cidade mais próxima, que dispõe desse equipamento e, como já mencionado, fica a 110 quilômetros de distância.

Este não foi um tema passível de ser aprofundamento nesta pesquisa, mas seus dados indicam similaridade com as desigualdades identificadas na Pesquisa Agenda Juventude Brasil (BRASIL, 2013). Ao analisar os dados nacionais, Salles (2015) apontou que os fatores renda, local de moradia e escolaridade demarcam diferença em relação ao acesso e às formas de vivenciar o lazer e a cultura entre os jovens brasileiros:

[...] a realização de atividades de lazer e culturais é um item em que as disparidades entre os jovens das cidades e do campo se manifestam com maior contundência. À exceção de eventos religiosos, festa em casa de amigos, frequência a bares com amigos, a jogos de futebol em estádios e a circo, todas as demais atividades são mais realizadas por aqueles que moram em áreas urbanas. Chama atenção o fato de que 62% dos jovens da área rural nunca foram ao cinema, ante 23% dos que vivem na área urbana. E ainda, daqueles que já foram algum dia no cinema, apenas 4% dos moradores rurais o fizeram nos últimos 30 dias, versus 22% dos entrevistados urbanos. Outro exemplo é quanto a parques de diversões, que já foram frequentados por 70% dos jovens das cidades e por 43% dos do campo. (SALLES, 2015, p. 205)

A diferença em relação à Pesquisa Nacional e os dados identificados em Anita Garibaldi é que, no caso dos jovens estudantes anitenses, a restrição não se dá somente pelo fato de os jovens serem “rurais ou urbanos”, mas por estarem em uma cidade que não dispõe de outras formas de cultura e lazer no território. Deslocar-se para outras cidades envolve gastos, o que se torna inviável para a maioria dos habitantes. Infelizmente, esta realidade marca a maioria dos pequenos municípios do país, como aponta a Pesquisa de Informações Básicas Municipais (MUNIC)⁶⁵, do IBGE.

Ao cruzar os dados com o marcador religiosidade, chamou atenção uma pequena variação na segunda forma de se divertir, pois, entre os evangélicos, a segunda forma de se divertir apontada foi ir à igreja (33,3%), enquanto entre os jovens católicos esta foi a sexta opção de lazer⁶⁶. Tal fato aponta o peso da religiosidade na vivência dos jovens entrevistados, em especial para os evangélicos. Ao analisar os dados da Agenda Juventude Brasil, Novaes (2015) destaca que a religião constitui fator importante de socialização e sociabilidade dos jovens:

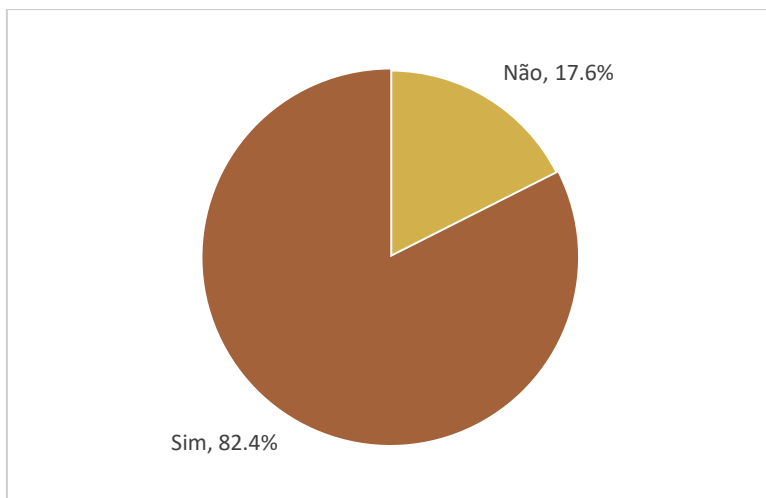
As informações nos levam a refletir, em primeiro lugar, sobre o pouco acesso que a juventude da cidade e do campo tem aos equipamentos de lazer e cultura, via de regra concentrados nas partes nobres das cidades, longe de onde vive a grande maioria dos jovens. Em segundo lugar, suscitam a reflexão sobre o lugar destacado que a religião guarda na socialização e na sociabilidade dos jovens de hoje. Não por acaso, ao produzir espaços de agregação social, a religião, muitas vezes, pode ser ponto de partida para outras experiências e pertencimentos culturais e políticos. (NOVAES, 2015, p. 247)

No que diz respeito ao acesso à internet, o gráfico 81 mostra que 82% declararam que tinham acesso à banda larga em casa, ante 18% que declararam não ter. No entanto, quando abrimos os dados dos jovens do interior, constatamos que essa situação se modifica, pois 64% deles afirmaram que não tinham acesso, contra 36% que apontaram não ter (gráfico 82). Os dados coletados também seguem perfil assemelhado ao nacional, inclusive nas desigualdades.

⁶⁵ Ver em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/10586-pesquisa-de-informacoes-basicas-municipais.html?=&t=destaques>.

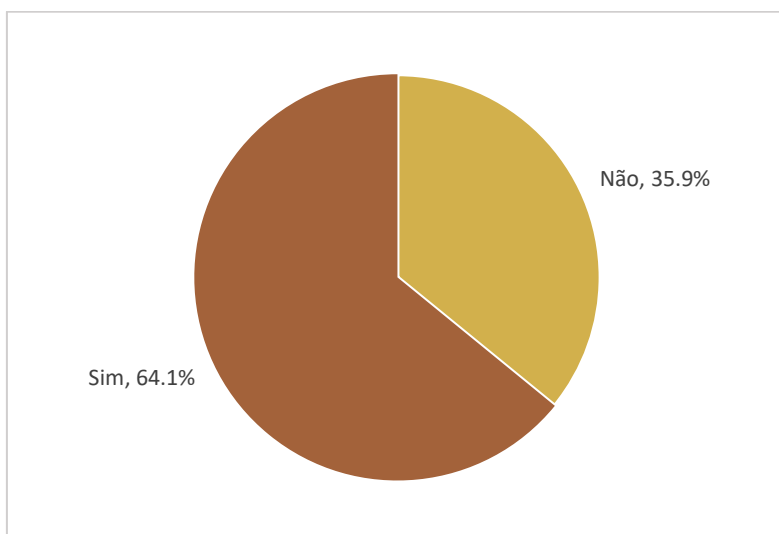
⁶⁶ A principal forma de os jovens evangélicos e católicos se divertirem é a mesma: encontrar com amigos, para 40% e 48,8% dos respondentes, respectivamente.

Gráfico 81 - Estudantes participantes da pesquisa segundo o acesso à internet banda larga em casa (todos). Anita Garibaldi, 2021



Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

Gráfico 82 - Estudantes participantes da pesquisa segundo o acesso à internet banda larga em casa (interior). Anita Garibaldi, 2021



Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

Pesquisa desenvolvida pelo Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br)⁶⁷ revelou que 89% da população brasileira de 9 a 17 anos usam a internet. Este percentual, que equivale a 24,3 milhões de pessoas, cai para 80% entre jovens

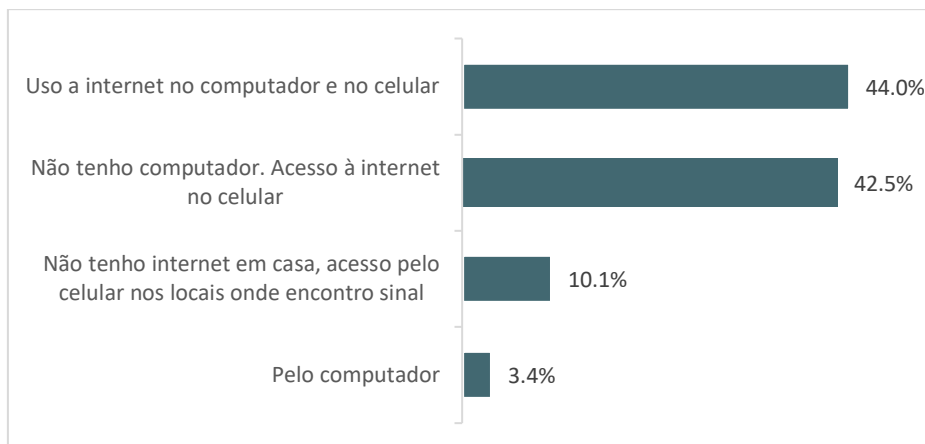
⁶⁷ A TIC Kids Online Brasil - Pesquisa sobre o Uso da Internet por Crianças e Adolescentes no Brasil 2020 ouviu 2.954 crianças e adolescentes, bem como seus pais e responsáveis, entre outubro de 2019 e março de 2020. Mais informações em: https://www.cgi.br/media/docs/publicacoes/2/20211125083634/tic_kids_online_2020_livr_o_eletronico.pdf.

das classes D e E, para 79% entre aqueles que moram nas regiões Norte e Nordeste e para 75% entre os que vivem em áreas rurais. Ao compararmos esses dados captados com os coletados nas duas escolas de Anita Garibaldi, observamos que o número de jovens rurais com acesso à internet no município é ainda menor que o nacional em quase 10 pontos percentuais.

Estes dados reforçam que as desigualdades no acesso à internet podem, sim, ser um fator de fragilização das trajetórias escolares dos jovens estudantes, assim como ocorrido durante a pandemia de covid-19, pois, apesar de 82% do total de jovens urbanos e 64% dos jovens do interior terem afirmado possuir acesso à internet, a qualidade da rede poderia não ser suficientemente boa para estudar, por exemplo.

Além disso, é necessário problematizar os equipamentos disponíveis, pois, ao se analisar a totalidade dos jovens respondentes, constata-se que 42% afirmaram não ter computador em casa e acessar a rede somente pelo celular e que 10,1% não tinham internet em casa e acessavam a internet pelo celular onde encontravam sinal (gráfico 83). Portanto, acessar a internet para utilizar redes sociais é muito diferente de acessar para estudar, baixar textos, fazer trabalhos, sobretudo quando não se dispõe da mediação de um profissional.

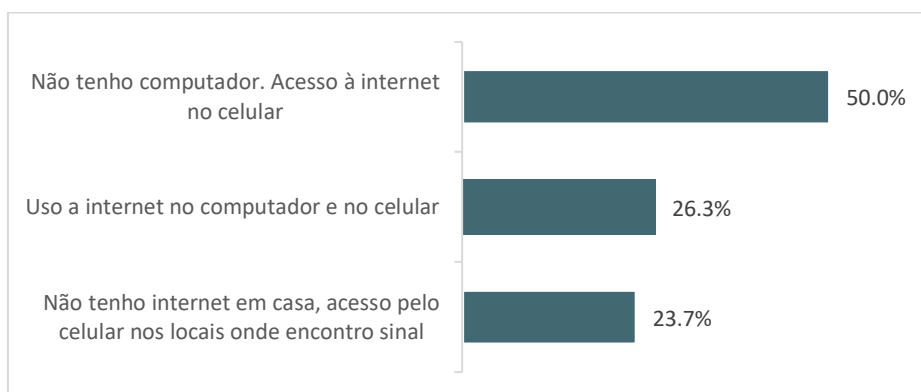
Gráfico 83 - Estudantes participantes da pesquisa segundo o meio de acesso à internet (todos). Anita Garibaldi, 2021



Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

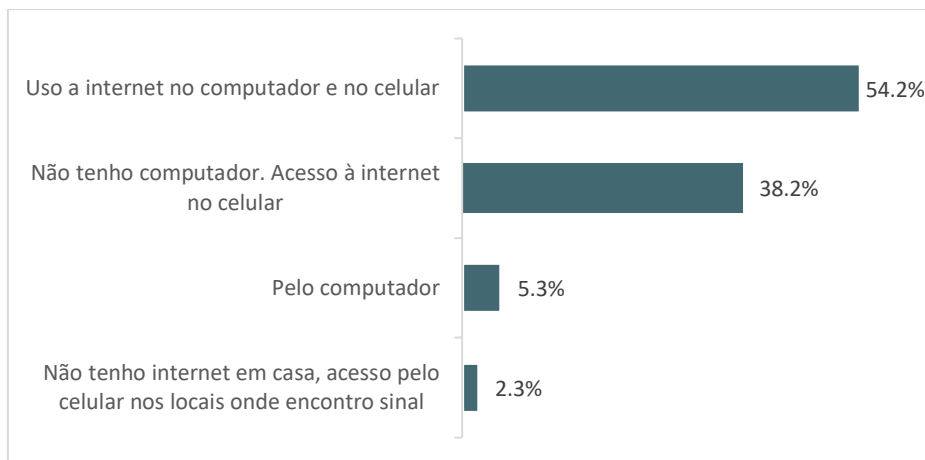
Em Anita Garibaldi, este é um dos temas onde mais percebemos diferenças entre interior e sede. Enquanto no 26,3% dos jovens rurais acessavam internet pelo computador e pelo celular, este valor subia para 54,2% entre os jovens urbanos; os que não tinham computador em casa e acessavam somente pelo celular eram 50% dos jovens rurais e 38,2% dos urbanos; dos que não tinham internet em casa e acessavam a internet pelo celular onde encontravam sinal, 23,7% eram jovens rurais e apenas 2,3 % urbanos (gráficos 84 e 85).

Gráfico 84 - Estudantes participantes da pesquisa segundo o meio de acesso à internet (interior). Anita Garibaldi, 2021



Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

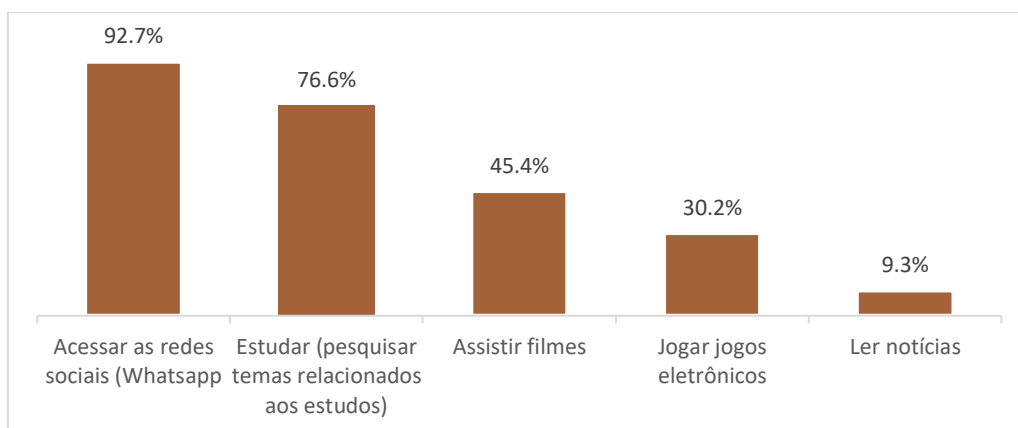
Gráfico 85 - Estudantes participantes da pesquisa segundo o meio de acesso à internet (área urbana). Anita Garibaldi, 2021



Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

A respeito dos principais usos da internet, observa-se no gráfico 86 que a maioria dos jovens estudantes a utilizava, primeiramente, para acessar as redes sociais e, em segundo lugar, para estudar.

Gráfico 86 - Estudantes participantes da pesquisa segundo as razões do uso da internet em casa. Anita Garibaldi, 2021



Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

Assim, o principal uso da internet remete às mídias sociais, corroborando o que aponta Novaes (2015), sobre o fato de que, apesar das desigualdades no acesso, as TICs têm papel central na socialização e na sociabilidade da atual geração de jovens:

Com efeito, a probabilidade de estar conectada, hoje, aumenta quanto mais jovem for uma pessoa. Os jovens de hoje são seres digitais. Para além das desigualdades sociais que caracterizam suas situações econômicas e limitam

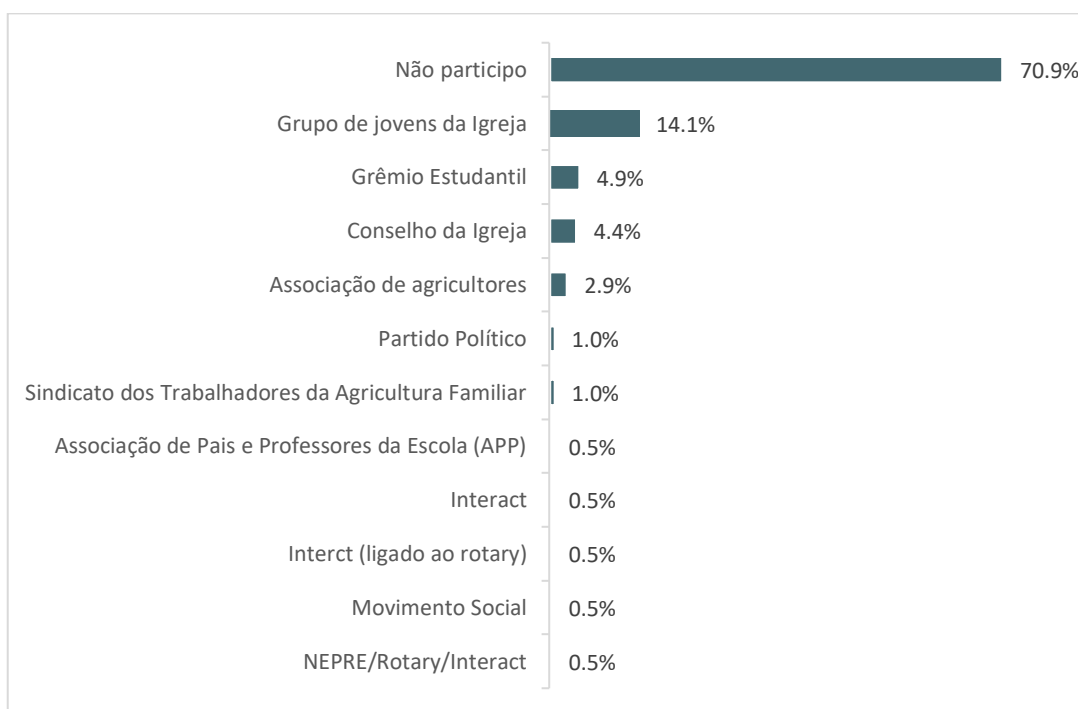
seus acessos a direitos de cidadania, o processo de socialização e de sociabilidade dos que integram a atual geração juvenil está marcado pela presença das TICs. [...] essas tecnologias lhes proporcionam uma inédita conjugação de espaços geográficos e eletrônicos. (NOVAES, 2015, p. 235)

Para a autora, portanto, entre os jovens de hoje, as TICs estão cada vez mais imbricadas na sociabilidade, na construção de identidades, na demarcação de fronteiras sociais.

Entrando no bloco sobre participação social, conforme se observa no gráfico 87, da totalidade dos jovens, 29,1% afirmaram que participavam de alguma organização. Apesar de baixo, esse nível é maior do que o dado de participação da juventude brasileira identificado pela Pesquisa Agenda Juventude Brasil (BRASIL, 2013), que se situava em torno de 20%.

Dentre os que tinham alguma participação, a igreja foi citada como principal espaço de atuação.

Gráfico 87 - Estudantes participantes da pesquisa segundo a participação em alguma organização (todos). Anita Garibaldi, 2021

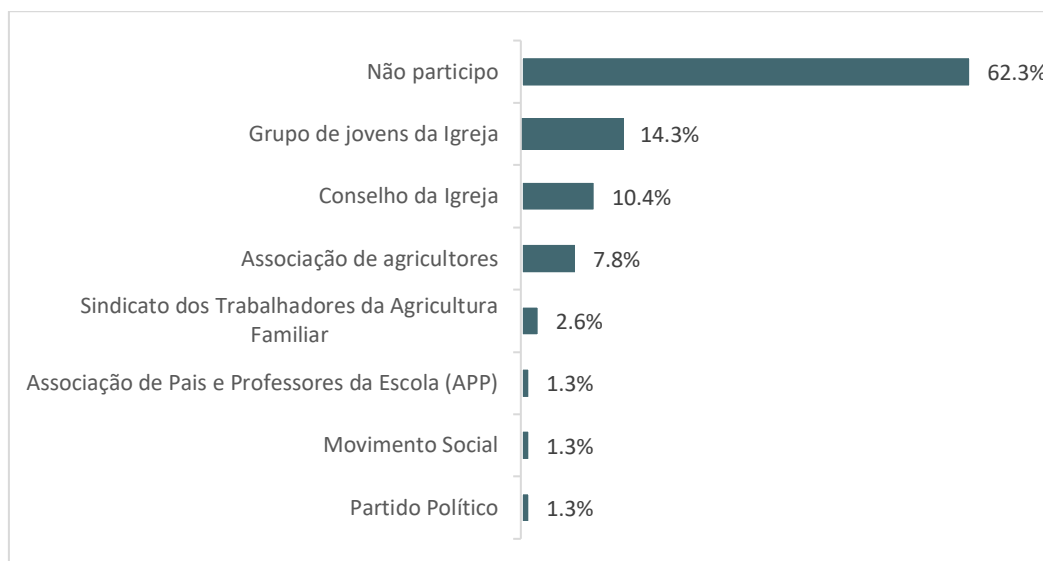


Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

Quando abrimos os dados dos jovens rurais (gráfico 88), constatamos que seu nível de participação era mais expressivo que o dos jovens da sede, pois 37,7% deles afirmaram participar de alguma organização (14,3% - grupo de jovens de igreja; 10,4%

- conselho de igreja; 7,8% - associação de agricultores; 1,3% - partido político; 2,6% - Sindicato dos Trabalhadores na Agricultura Familiar; 1,3% - Associação de Pais e Professores; 1,3% - movimento social). Destaca-se que nenhum jovem rural afirmou participar do grêmio estudantil e do Rotary.

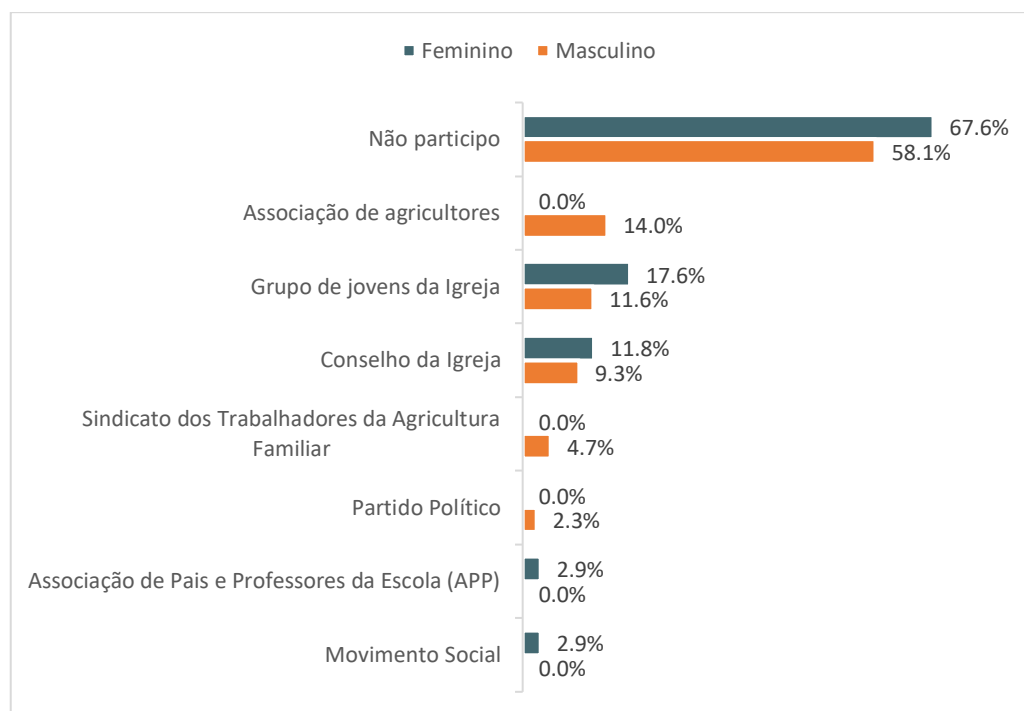
Gráfico 88 - Estudantes participantes da pesquisa segundo a participação em alguma organização (interior). Anita Garibaldi, 2021



Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

Ao comparar este dado em relação aos jovens homens e às jovens mulheres rurais, veremos nova diferença, pois eles participam mais: foram 67,6% as jovens mulheres rurais que afirmaram não participar e 58,1% os jovens homens rurais (gráfico 89).

Gráfico 89 - Estudantes participantes da pesquisa que moram no interior segundo a participação em alguma organização (por sexo). Anita Garibaldi, 2021



Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

Como mostra o gráfico, entre as jovens mulheres rurais que afirmaram participar, 17,6% atuavam em grupos de jovens de igreja (jovens homens rurais: 11,6%); 11,8% em conselho de igreja (jovens homens rurais: 9,3%); 2,9% em Associação de Pais e Professores (jovens homens rurais: nenhum) e 2,9% em movimento social (jovens homens rurais: nenhum).

Nenhuma jovem rural participava de grêmio estudantil, do Rotary, do Sindicato, de associação de agricultores ou de partido político. Dos jovens homens rurais, 14% participavam de associação de agricultores; 4,7% do SINTRAF e 2,3% de partido político. O que é comum entre ambos é o fato de que, dentre os jovens rurais, ninguém participava de grêmio estudantil e de Rotary, espaços que, quando da pesquisa de campo, contavam apenas com a participação dos jovens que moravam na sede do município.

Os dados apontam para o que Seyferth (1990, apud BLOEMER, 2000) já havia identificado, o fato de que é comum nas áreas coloniais do Sul do Brasil a organização comunitária estar muito ligada às atividades religiosas e, em seu caso específico, aquelas próprias à igreja católica.

A instalação dos espaços públicos, tais como a igreja ou capela, a escola, o salão de festas e o cemitério, é evocada, em geral, como parte do momento de instalação da “sua linha”, de “sua comunidade”. Assim é que os italianos de Celso Ramos e Anita Garibaldi lembram da construção da primeira capela, da primeira escola, a presença dos primeiros professores e dos padres que por ali passaram, ainda que tenham permanecido por pouco tempo. Isso demonstra que a construção dos espaços públicos foi um dos aspectos fundamentais na ocupação da região, pois através deles puderam ser reestruturadas as relações sociais mais amplas, para além de cada grupo doméstico, fundadas, também, no parentesco e na vizinhança. Desse modo foram reconstruídas as redes de sociabilidade, interligando as diferentes unidades familiares. (BLOEMER, 2000, p. 88)

Atualmente, no entanto, tal situação é comum tanto às populações de ascendência italiana como cabocla. Além disso, como indicam os dados coletados na pesquisa de campo, essa noção precisa ser ampliada para além da igreja católica, pois a participação social dos jovens estudantes do Ensino Médio em Anita Garibaldi continua se dando centralmente a partir da religiosidade, mas não somente pela igreja católica, pois 28% dos jovens evangélicos assinalaram a participação em grupo de jovens da igreja como a principal forma de atuação, sendo também significativo que, mesmo para aqueles para os quais encontrar com amigos era a primeira forma de diversão (37,9%), ir à igreja ocupava a segunda posição (34,5%).

Outro elemento que chama atenção nas formas de participação, a partir dos dados coletados, é o fato de que as jovens mulheres acabam participando de atividades circunscritas à comunidade, ao seu entorno, ou seja, a sociabilidade comunitária e de vizinhança. Isso não é menos importante no rural, especialmente se considerarmos as redes de solidariedade, como destaca Bloemer:

Os laços sociais comunitários se criam e recriam a partir da formação de novos grupos domésticos, das relações que se estabelecem através da proximidade espacial de suas moradias, sendo alguns deles sacralizados através de rituais religiosos e reforçados nas atividades festivas. Constituem-se assim, redes de sociabilidade locais que se manifestam e atualizam-se na reciprocidade e na solidariedade nas atividades produtivas da roça [...]. (BLOEMER, 2000, p. 161)

As contradições acerca da participação em espaços religiosos são inegáveis, assim como é inegável o peso que esse tipo de participação tem entre os jovens brasileiros, inclusive nos espaços de elaboração das políticas públicas. Certamente, a apropriação de símbolos religiosos não está livre do consumismo, do modismo, do individualismo presentes na sociedade, mas não há como negar que o pertencimento religioso tem alavancado ações solidárias e participação social (NOVAES, 2013).

[...] para além das crises pelas quais passam as igrejas tradicionais, a religião está hoje presente na esfera pública e também na biografia concreta de milhões de jovens que buscam um sentido religioso fora, à margem ou dentro da religião de origem. Certamente, o pertencimento religioso pode não ter realmente nenhuma repercussão em termos de participação social. No entanto, no Brasil as igrejas cristãs, a Igreja Católica e denominações evangélicas, em suas vertentes classificadas como progressistas, continuam sendo celeiros de quadros políticos. Assim como outras alternativas religiosas levam jovens para o espaço público movidos, principalmente, pelo ideário ecológico e por lutas contra a violência. (NOVAES, 2013, p. 15)

Sobre a participação das jovens mulheres no seu espaço comunitário (grupo de jovens e conselho da igreja) e a dos jovens homens extrapolando o local (por mais que em baixo número, no sindicato, associação de agricultores, partido político), é importante problematizar o contexto e estimular a ampliação dos espaços de atuação, para não reproduzir a diferenciação que já marca o rural: mulheres no trabalho doméstico e do entorno da casa e homens na comercialização, na definição sobre renda e na representação.

No entanto, não dá para reduzir a participação em espaços das igrejas e outros comunitários somente a esta dimensão, pois sabemos que esta atuação pode ser ampliada a partir dos espaços regionais e estaduais e, daí, para espaços nacionais, como as Conferências Nacionais, por exemplo. Nesta pesquisa, porém, não foi possível identificar jovens estudantes do Ensino Médio que já haviam atuado ou que estavam envolvidos em espaços de políticas públicas. Isso também pode ser reflexo do recuo da Política Nacional de Juventude após o golpe de 2016 e do enfraquecimento dos espaços de participação da juventude na elaboração, no acompanhamento e na implementação das Políticas Públicas de Juventude (PPJs)⁶⁸. Neste sentido, uma indagação que fica refere-se a quais seriam as possibilidades para ampliação das redes, em especial para as jovens mulheres, e em que medida isso marcaria as percepções e expectativas delas em relação ao seu futuro, tema tratado no capítulo a seguir.

⁶⁸ A última Conferência Nacional de Juventude aconteceu em 2015. Para mais informações sobre os retrocessos nas PPJs, ver: Notas sobre políticas públicas de juventude no Brasil Conquistas e desafios (<http://www.scielo.edu.uy/pdf/rcs/v31n42/1688-4981-rcs-31-42-107.pdf>) e Resolução 04 do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH), que suspende, por tempo indeterminado, a realização da 4ª Conferência Nacional de Juventude.

CAPÍTULO 5 “O QUE ADIANTA SONHAR? DEPOIS MUDA TUDO MESMO”. PERCEPÇÕES DOS JOVENS PESQUISADOS

A frase que abre este capítulo remete a uma conversa ocorrida durante a aplicação dos questionários junto a estudantes rurais do terceiro ano do Ensino Médio da EEB Isidoro Silva, quando, ao responder à pergunta sobre como se imaginava dali a cinco anos, uma das jovens alunas perguntou-me se eu lembrava do que queria quando fez o EM. Disse-lhe: “O que sonhava à época...”, ao que ela retrucou: “Mas o que adianta sonhar? Depois muda tudo mesmo!”.

A incerteza, misturada com certo grau de desconfiança do jovem, faz parte de um cenário de muita instabilidade, que coloca ainda mais dificuldades para os jovens imaginarem seu futuro de maneira positiva, porque a realidade se impõe sobre a perspectiva. Esta questão dialoga com Reis (1999, apud BLOEMER 2000), ao indicar que se trata, na verdade, da percepção do futuro enquanto um horizonte limitado, porque percebido mais como uma repetição do presente e, portanto, vivenciado a partir de uma perspectiva de curto prazo.

No entanto, para não reduzir a avaliação à frase dita pela jovem sem buscar entendê-la no contexto, é importante compreender a condição juvenil e a questão geracional destes jovens, como apontam Novaes (2007 e 2013) e Dayrell, (2007).

Ao lado da sua condição como jovens, alia-se a da pobreza, numa dupla condição que interfere diretamente na trajetória de vida e nas possibilidades e sentidos que assumem a vivência juvenil. Um grande desafio cotidiano é a garantia da própria sobrevivência, numa tensão constante entre a busca de gratificação imediata e um possível projeto de futuro. (DAYRELL, 2007, p. 1108-1109)

Novaes (2007) ainda destaca, como marcas da atual geração de jovens no Brasil, o medo de morrer, o medo de sobrar e o medo de ficar sem conexão. A autora aponta que, em várias pesquisas, quando se pergunta aos jovens sobre os dois maiores problemas do país, eles mencionam “desemprego” e “violência” e destaca que essas respostas permitem compreender um pouco mais os jovens de hoje: entre os medos citados por eles, aparecem em destaque o “medo da morte” e o “medo do futuro”.

No medo do futuro se expressam os sentimentos de uma geração que se defronta com um mercado de trabalho restritivo e mutante.

O medo do futuro é quase um sinônimo do medo de "sobrar" e está muito relacionado à inserção no mundo do trabalho. São muitos os medos nesta área: "medo de não estudar e não conseguir emprego", "medo de conseguir emprego e depois perder", "medo de ficar desempregado". Outros são mais genéricos: medo de virar mendigo, de ter uma casa e depois não ter mais, de ficar pior do que se está, de não colher frutos. É interessante notar que, neste caso, o recorte de classe não é único. Com todas as diferenças de expectativas, os jovens de diferentes classes sociais temem o futuro. (NOVAES, 2007, p. 03)

Desse modo, ter estudo não garante que se vá trabalhar e ter trabalhado não garante que se continuará trabalhando. Enquanto a geração anterior pensava "eu vou me aposentar assim ou assado", esta geração diz palavras vagas sobre o futuro. Pode-se relacionar esse aspecto também à ausência de mobilidade social no Brasil, o que, como já foi dito, afeta diretamente os jovens desta geração (NOVAES, 2007).

Já sobre o medo de morrer, a autora destaca que o medo da morte expressa várias características da insegura vida atual, sobretudo nas metrópoles brasileiras, em que se concentram 31% dos jovens do país, mas também em outras cidades de médio porte.

E, mesmo que nem sempre os jovens tenham sido atingidos diretamente pela violência urbana, o tema faz parte do imaginário socialmente construído. É um marco geracional importante. Entre os jovens de hoje há o temor expresso da morte prematura. É verdade que falar em juventude - na literatura e na história - é sempre falar de riscos, transgressões, aventuras, necessidade de adrenalina, violência etc. Contudo, do ponto de vista histórico, os limites são testados justamente porque o jovem está, em termos biológicos, mais longe da morte. Esta geração teme a morte e convive com a morte prematura de seus pares. Nesse sentido, não deixa de ser também um paradoxo historicamente inédito: na geração em que se alarga, cronologicamente, o "tempo de ser jovem" em relação às gerações anteriores da mesma sociedade moderna, amplia-se a expectativa de vida da população em geral, e, ao mesmo tempo, também se generaliza um sentimento de vulnerabilidade dos jovens frente à morte. (NOVAES, 2007, p. 03)

Se o medo de morrer⁶⁹ não é o central para a juventude de uma pequena cidade rural⁷⁰, o medo de sobrar e ficar sem conexão pode somar na condição juvenil dos estudantes anitenses do EM. A ausência de políticas públicas, redes de apoio,

⁶⁹ A Pesquisa Agenda Juventude Brasil (BRASIL, 2013) apontou que metade dos jovens entrevistados perdeu alguém próximo por morte violenta (homicídios e acidente de trânsito) e ¼ por homicídio. Segundo o Atlas da Violência, somente no ano de 2017, 35.783 jovens entre 15 e 29 anos foram vítimas de homicídio no país (IPEA, 2021). As principais vítimas são jovens, homens, negros e moradores das periferias. Além disso, 2,1% dos municípios brasileiros concentram mais de metade dos homicídios no Brasil.

⁷⁰ Considerando o fato de os dados sobre violência e homicídios terem uma concentração maior nas grandes cidades e regiões metropolitanas.

alternativas de trabalho e renda, possibilidades de seguir os estudos ou planejar a sua vida no campo – com terra e condições de trabalho – pode demarcar os medos destes jovens, diminuindo, para uma parcela deles, as possibilidades de sonhar e realizar esses sonhos.

Sobre o medo de se desconectar ou ficar sem conexão, Novaes (2007) considera que nunca houve tanta integração globalizada e, ao mesmo tempo, nunca foram tão agudos os processos de exclusão e profundos os sentimentos de desconexão.

Os jovens do século XXI, que vivem em um mundo que conjuga um acelerado processo de globalização e múltiplas desigualdades sociais, compartilham uma experiência geracional historicamente inédita. Para além das evidentes distâncias sociais que os separam, os jovens de hoje vivem em um momento no qual a tensão local-global se manifesta no mundo de maneira contundente. Nunca houve tanta integração globalizada e ao mesmo tempo, nunca foram tão agudos os processos de exclusão e profundos os sentimentos de desconexão. (NOVAES, 2007, p. 2)

Ao problematizar a noção de tempo para a juventude, Melluci (1997, apud KRAWCZYK, 2009) reflete que, para a juventude moderna, à relativa incerteza própria de sua faixa etária soma-se outra incerteza, a que deriva da variedade de futuros “cenários” possíveis e, ao mesmo tempo, da transitoriedade das experiências e da impossibilidade cada vez maior de prevêê-los.

Existe claramente uma diferença entre esta lógica do tempo e a do tempo interior dos jovens (sentimentos, experiências, emoções). A presença destas diferentes lógicas e experiências de tempo (subjetivas e sociais) não é nova, mas cada vez ficam mais distantes, na medida em que as sociedades ficam mais complexas. No passado, a incerteza quanto ao futuro resultava de situações fortuitas e incontrolláveis e não fazia parte da posição de cada um na vida. A categoria tempo é muito importante para a compreensão do universo juvenil. (KRAWCZYK, 2009, p. 30-31)

Desta forma, pode soar difícil e estranha uma pergunta que os faça pensar nos próximos cinco anos, pois, inevitavelmente, se misturam desejos com necessidades, sonhos com realidade e muitas incertezas sobre o futuro.

Ao abordar o papel da escola neste cenário de incertezas, Krawczyk aponta que o reconhecimento das mudanças na concepção do tempo e na forma de vivê-lo dos jovens não se reduz à formação de competências que lhes permitam conviver com as situações imprevisíveis e adaptar-se com facilidade a situações novas. É muito mais do que isso. O trabalho e a construção do saber na escola têm que reconhecer

a existência desse sujeito, para o qual a relação entre passado, presente e futuro é algo bastante diferente do que a escola sempre se propôs articular (KRAWCZYK, 2009).

É necessária, portanto, a problematização da condição juvenil atual, de sua cultura, de suas demandas e singularidades. Como afirma Dayrell (2007), trata-se de compreender suas práticas e seus símbolos como a manifestação de um novo modo de ser jovem, expressão das mutações ocorridas nos processos de socialização, que coloca em questão o sistema educativo, suas ofertas e as posturas pedagógicas que lhes informam. O autor problematiza a educação e o papel da escola, ao propor a mudança do eixo da reflexão, que deve passar das instituições educativas para os sujeitos jovens, no sentido de que é a escola que tem de ser repensada para responder aos desafios que a juventude nos coloca (DAYRELL, 2007).

Quando o ser humano passa a se colocar novas interrogações, a pedagogia e a escola também têm de se interrogar de forma diferente. Nesse sentido, cabe questionar em que medida a escola “faz” a juventude, privilegiando a reflexão sobre as tensões e ambiguidades vivenciadas pelo jovem, ao se constituir como aluno no cotidiano escolar que não leva em conta a sua condição juvenil. Assim existe uma dupla dimensão presente quando falamos em condição juvenil. Refere-se ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional, mas também à sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia etc. (ABRAMO, 2005, apud DAYRELL, 2007, p. 1107 e 1108)

Na análise, permite-se levar em conta tanto a dimensão simbólica quanto os aspectos fáticos, materiais, históricos e políticos, nos quais a produção social da juventude se desenvolve (ABRAMO, 2005, apud DAYRELL, 2007).

Apesar do desalento em relação ao futuro pela falta de perspectivas materializada na fala da aluna citada anteriormente, os dados gerais coletados na pesquisa indicam que, majoritariamente, os jovens estudantes do Ensino Médio de Anita Garibaldi vislumbravam seu futuro de uma maneira positiva em relação à educação. Eles se viam formados dali a cinco anos, seja em faculdade ou curso técnico. No entanto, para a totalidade dos pesquisados, estas expectativas se relacionavam com estar fora do município: 67,7% deles se viam em uma cidade grande dali a cinco anos, seja formados em um curso técnico ou faculdade e trabalhando (34,1%), ou morando e trabalhando (33,6%).

Tais expectativas relacionadas à educação podem ser impactadas, dentre outros fatores, pelo aumento da escolaridade no país, apesar das críticas à escola, como sinaliza Krawczyk (2009):

De todo modo, ainda que a escola não seja suficientemente atraente, o que não se pode ignorar é o aumento dos anos de escolaridade entre as gerações mais jovens brasileiras, muito embora ainda estejamos aquém de outros países latino-americanos, devido às persistentes distorções entre a relação série-idade e às taxas de analfabetismo funcional. Isso significa afirmar que, atualmente, o Brasil encontra-se diante de uma geração de jovens de baixa renda, mais escolarizada que seus pais, apesar das muitas dificuldades para encontrar sentido na vida escolar, para pensar no mundo do trabalho a partir da escola e para conseguir trabalho. (KRAWCZYK, 2009, p. 08-09)

Os desafios acima mencionados também se colocam ampliados num contexto local como o de Anita Garibaldi, pois a dimensão das dificuldades de uma cidade rural, com baixo dinamismo econômico e difícil acesso ao Ensino Superior também pode constituir fator de estímulo à migração⁷¹ dos jovens. No entanto, é necessário problematizar a ideia da migração como algo fixo e imutável, pois, como aponta Martins (2021), ela pode desconsiderar dois fenômenos que fazem parte da experiência contemporânea da juventude rural:

(...) precisa considerar em primeiro lugar a radicalização da proximidade/simbiose entre o espaço urbano e o rural, possibilitada pela expansão da rede de transporte e o advento das novas tecnologias da comunicação. O segundo, a importância que experiências de migração e trabalho urbano possuem na conformação de projetos de futuro da juventude rural, em especial aqueles que têm o rural como espaço de sua realização. (MARTINS, 2021, p. 106)

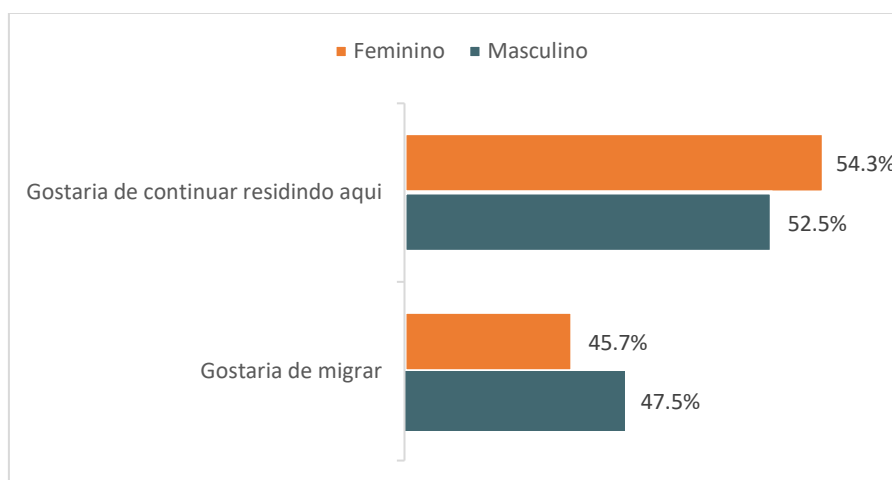
Apesar de o autor ter foco nos jovens do campo, dadas as características de Anita Garibaldi como uma cidade rural, esses fatores podem ser utilizados para a reflexão, pois, afinal, quais seriam as diferenças que demarcam as expectativas e realidades dos jovens estudantes do EM da sede/prça e do interior no município?

Se compararmos os dados gerais da pesquisa, veremos que a maioria dos jovens da sede gostaria de migrar para cidades maiores. Já se abrimos os dados dos

⁷¹ Apesar das inúmeras disputas em torno do conceito de migração, que podem remeter a algo fixo, permanente ou imutável, a decisão por utilizá-lo deu-se pelo fato de ser um termo amplamente conhecido e de fácil compreensão, inclusive no local onde a pesquisa foi realizada. No entanto, como é possível verificar ao longo da pesquisa, a perspectiva adotada é a de circulação e deslocamentos, que podem incluir múltiplas saídas e retornos ao local de origem, além da manutenção de vínculos com o local, que vão para além do local de moradia.

que moram no interior – e pela variável de sexo –, fica claro que a maioria dos jovens rurais gostaria de permanecer morando em Anita Garibaldi. Este número é ainda maior no caso das jovens mulheres rurais, como ilustra o gráfico 90.

Gráfico 90 - Estudantes participantes da pesquisa que moram no interior segundo a pergunta “Gostaria de continuar residindo no município ou migrar para uma cidade maior?” (por sexo). Anita Garibaldi, 2021

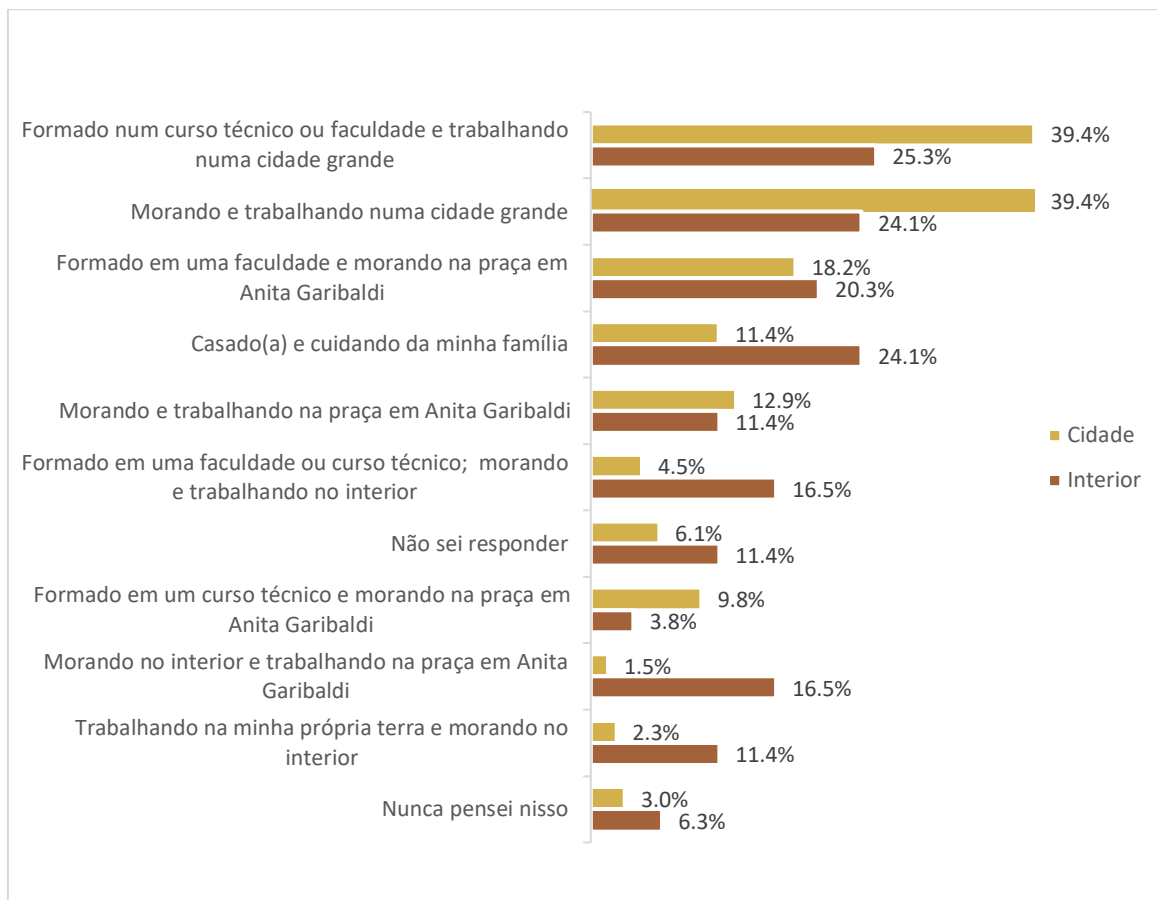


Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

A análise dos dados desagregados permite identificar, mais uma vez, diferenças entre sede e interior e jovens homens e jovens mulheres rurais. Se considerarmos as três opções mais citadas para responder como se imaginavam dali a 5 anos, veremos que, em 1º lugar aparece “formado num curso técnico ou faculdade e trabalhando numa cidade grande”, indicado por 39,4% dos jovens da sede e 25,3% dos do interior; em 2º vem “morando e trabalhando numa cidade grande”, com 34,4% dos da sede e 24,1% dos jovens do interior. Em 3º lugar, os resultados são distintos: 18,2% dos jovens da sede assinalaram a opção “formado em uma faculdade e morando na praça em Anita Garibaldi”⁷², enquanto 24,1% dos jovens do interior optaram pela alternativa “casado e cuidando da família”. No entanto, como veremos mais adiante, esta não é a terceira opção para a totalidade das jovens mulheres do interior. No gráfico 91, observam-se os dados comparativos sobre as expectativas dos jovens do interior e da sede/praça.

⁷² Esta foi a opção para 20,3% dos jovens do interior.

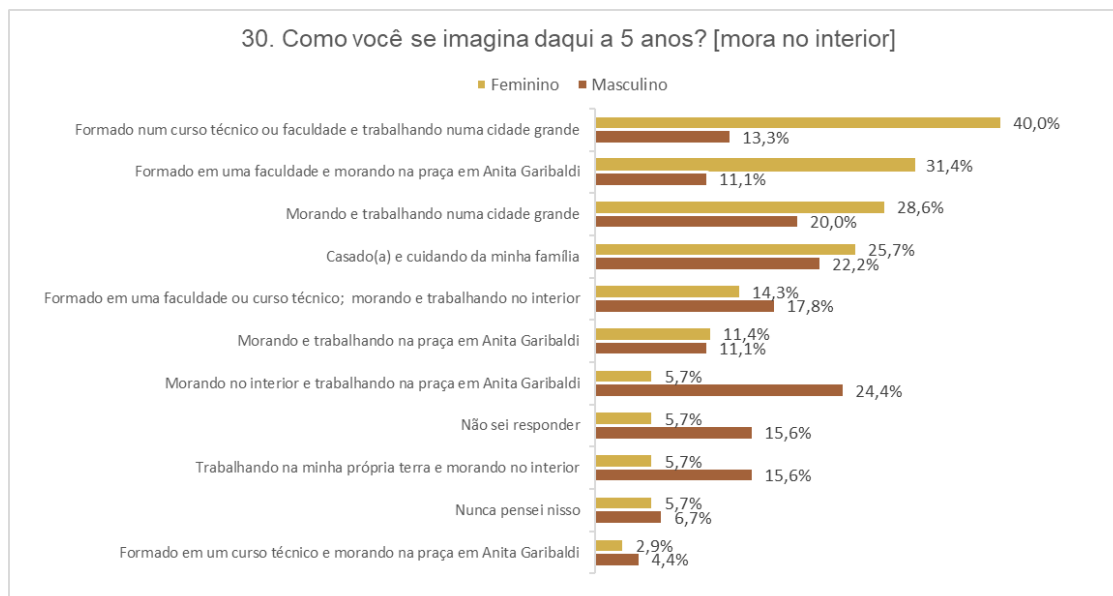
Gráfico 91 - Estudantes participantes da pesquisa segundo a pergunta “Como você se imagina daqui a 5 anos?” (por local de moradia). Anita Garibaldi, 2021



Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

Já no gráfico 92, é possível comparar jovens homens e jovens mulheres rurais e constatar que as diferenças são ainda maiores em relação a como se viam em 5 anos desde o momento da pesquisa.

Gráfico 92 - Estudantes participantes da pesquisa que moram no interior segundo a pergunta “Como você se imagina daqui a 5 anos?”. Anita Garibaldi, 2021



Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

Os dados sobre a totalidade das jovens mulheres rurais mostram que as três primeiras opções foram: “formada num curso técnico ou faculdade e trabalhando numa cidade grande”; a segunda é “formada em uma faculdade e morando na praça em AG” e a terceira “morando e trabalhando numa cidade grande”.

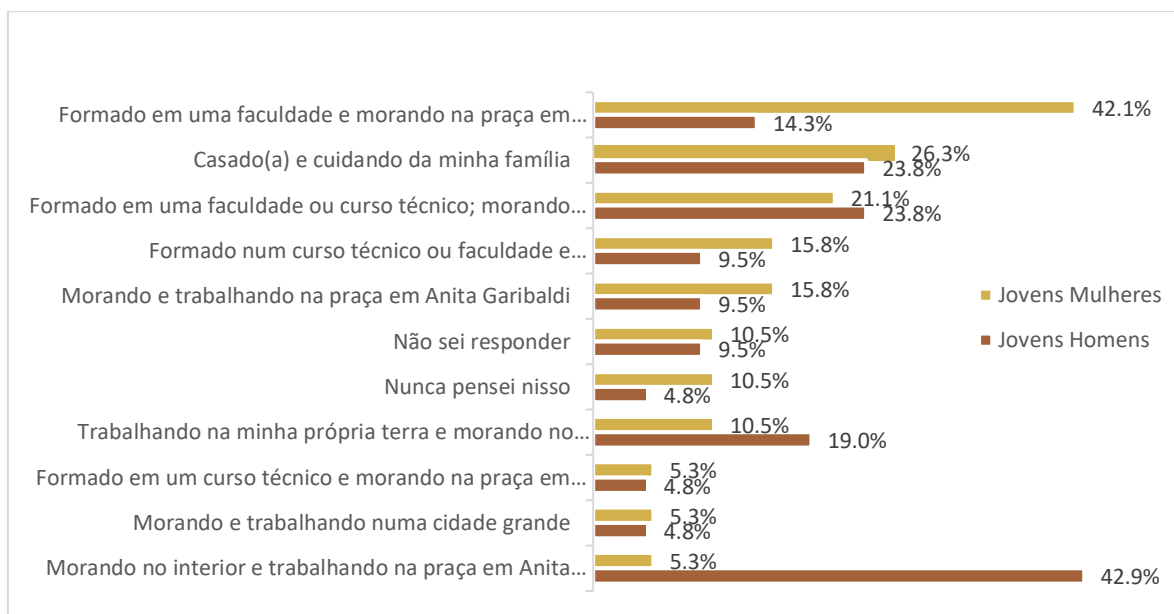
Já para os jovens homens rurais a primeira opção foi “morando no interior e trabalhando na praça em AG”, a segunda “casado e cuidando da família” e a terceira “morando e trabalhando numa cidade grande”.

Assim, dentre as três principais respostas das jovens mulheres, duas se relacionam com estudos, enquanto no caso dos jovens homens, nenhuma. Já a opção “se casar e cuidar da família” aparece com mais força nas respostas dos jovens homens.

Analisando todas as respostas à pergunta, observa-se que estão bem mescladas as de jovens homens e mulheres, tanto as relativas à cidade de Anita Garibaldi quanto às referentes à cidade grande.

No que tange aos jovens rurais que desejavam continuar residindo em Anita Garibaldi e se imaginavam em cinco anos tendo relação com o município, ao se abrir novamente os dados por sexo (gráfico 93), nota-se que 42,1% das jovens mulheres se viam “formadas em uma faculdade e morando na praça”, enquanto 42,9% dos jovens homens assinalaram “morando no interior e trabalhando na praça”.

Gráfico 93 - Estudantes participantes da pesquisa que moram no interior e desejam continuar no município segundo a pergunta “Como você se imagina daqui a 5 anos?” (por sexo). Anita Garibaldi, 2021



Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

Portanto, constatamos que as jovens mulheres apresentavam mais expectativas vinculadas à educação do que ao trabalho agrícola e ao interior, enquanto os jovens homens se relacionavam mais com o interior e o trabalho e menos com a educação. Aqui, uma vez mais, dependeríamos de entrevistas em profundidade para compreender melhor o que está por trás dessas expectativas, mas, ainda assim, é possível que os dados estejam apontando para a importância da pluriatividade e das políticas públicas que permitam a articulação entre estudo e trabalho, na sede e no interior, além de políticas públicas que não desconsiderem a circulação entre o interior e a sede, pois ficar ou sair do município não depende de vontade própria, mas das condições reais para que os sonhos desses jovens possam se concretizar.

Para Castro (2015), a circulação pode ocorrer por diversos interesses, ou mesmo por redes familiares e de sociabilidade: dar continuidade aos estudos, visitar parentes, frequentar festas, participar de jogos esportivos e namorar, por exemplo. (CASTRO, 2015; FERREIRA e ALVES, 2009).

Assim, “ficar” ou “sair” do meio rural envolve questões como a circulação entre múltiplos espaços, motivada por diferentes razões. Além disso, a própria categoria “juventude rural” tem sido objeto de análise, dado que agrega

realidades e identidades sociais diversas (CASTRO et al, 2009). Novamente, “sair” e “ficar” podem envolver questões complexas, para além de atravessar fronteiras imaginárias de “um mundo rural” para “um mundo urbano”. (CASTRO, 2015, p. 64-65)

Resguardada a preocupação com o êxodo e o esvaziamento do campo, como apontam os dados do Censo Agropecuário de 2017, mencionados no capítulo 1, e considerando Anita Garibaldi um município essencialmente rural e dependente do rural, vale refletir sobre o que significa estar na sede/prça e no interior.

Não ter como expectativa central o vínculo com o trabalho agrícola requer identificar que outras questões podem estar envolvidas, pois os jovens que trabalham e estudam demonstraram gostar de trabalhar em proporção maior do que ter autonomia, apesar de as duas coisas estarem interligadas. Aprofundar esta análise significa dar continuidade à pesquisa, mas acreditamos que problematizar a separação entre rural e urbano numa pequena cidade seja fundamental, pois, grosso modo, as famílias que moram na sede continuam, de alguma forma, se relacionando, produzindo, consumindo ou circulando entre interior e sede e com outros municípios.

Nos pequenos municípios, no geral, o que “falta” no interior falta na sede. No entanto, a circulação a partir da moradia para a sede/prça facilita o acesso aos serviços existentes, pois é fato que as péssimas condições das estradas de terra e do pouco transporte disponível constituem um problema a mais para quem mora no interior.

Estar na sede é também estar mais incluído na vida e nas atividades do município. O fato de algumas iniciativas, inclusive escolares (como participação no Grêmio, na banda, nos times de vôlei e futebol) terem participação somente dos jovens da sede, fortalece a dimensão simbólica de separação e relações de poder, criando uma espécie de estabelecidos e *outsiders*, no sentido problematizado por Elias (2000). Portanto, é necessário questionar, além das condições objetivas, a dimensão simbólica que pode estar envolvida nas expectativas dos jovens rurais, sejam homens ou mulheres.

Do ponto de vista das questões objetivas, vale a reflexão feita por Stropasolas (2002, apud MARTINS, 2021), ao questionar os estudos sobre juventude rural que focam no êxodo rural sem problematizá-lo. O autor constata que os jovens rurais, em busca de direitos de cidadania, tais como saúde, educação, trabalho, lazer etc., transitam por diferentes espaços sociais, construindo uma matriz valorativa diversa

e, muitas vezes, contraditória e, ao fazer isso, ampliam o conceito de rural até a sede das pequenas cidades e complexifica, para quem vê de fora, os conceitos tradicionalmente atribuídos ao rural e ao urbano, sobretudo pelas instituições e os agentes externos (MARTINS, 2021, p. 101).

O autor ainda enumera alguns elementos conjunturais que, em algum grau, aparecem em outros textos sobre juventude: o cenário de “crise” da agricultura familiar; as dificuldades em se obter renda nas propriedades de base familiar; a retenção da renda familiar nas mãos dos pais; a elevada migração campo-cidade, especialmente das jovens mulheres. Estes elementos, conjuminados, levariam a um processo de masculinização e de envelhecimento da população rural. Além de fatores estruturais, como terra e trabalho, outros são colocados como determinantes na construção de projetos de vida e de futuro que tenham as áreas rurais como local de sua realização: a educação e a construção de relações familiares mais autônomas (STROPASOLAS, 2002), a renda e autonomia sobre ela possui relação direta com o processo de reprodução social da agricultura familiar. (MARTINS, 2021, p. 101)

No entanto, chama atenção o fato de que a maioria dos jovens rurais homens que se viam dali a cinco anos com alguma relação com o campo se imagissem com pouca perspectiva de seguir os estudos. Isto pode estar relacionado à histórica ideia de que, para trabalhar no campo, não é preciso estudar, estimulada por uma educação que não incorpora a realidade do campo, como abordado no capítulo 3, mas pode também estar ligado a uma questão que aparece recorrentemente em torno da sucessão rural ou da reprodução social camponesa no Brasil, a de que a herança da terra (quando ela existe) fica para um filho, tendo os demais – geralmente as jovens mulheres –, como herança, os estudos.

Ao analisar as estratégias de reprodução social nos municípios de Anita Garibaldi e Celso Ramos, Bloemer (2000) considera que se, por um lado, a composição de uma nova família representa a possibilidade de dar continuidade à reprodução social camponesa, por outro, contraditoriamente, a sua constituição pode fragilizar a unidade produtiva ascendente, na medida em que afasta desta um trabalhador. (BLOEMER, 2000, p. 146).

Conforme Seyferth (1992, apud BLOEMER, 2000), nas áreas coloniais do Sul do país existem três tipos mais comuns de definição de herdeiros: a) o herdeiro pode ser o primogênito ou o filho caçula; b) o herdeiro pode ser o escolhido pelos pais; e c) as mulheres em geral não herdam.

Além disso, são comuns os entendimentos entre irmãos, que fazem os arranjos mais diversos, incluindo até a compra de parcelas por um deles. Assim, a herança da terra em alguns casos cabe preferencialmente ao irmão mais novo, desde que se identifique com o trabalho agrícola, e que assuma a responsabilidade da manutenção da unidade produtiva. Esta prática, denominada de “minorato”, é muito frequente entre outros segmentos camponeses italianos. [...] Também pode ocorrer que a escolha recaia sobre o irmão mais velho, embora ambas as escolhas dependam, em parte, da identificação do filho “herdeiro” com as atividades próprias ao campesinato. Em outros termos, atualmente há um pouco mais de lugar para os projetos individuais. (BLOEMER, 2000, p. 150)

A autora destaca, ainda, que nos casos em que ocorre a migração do jovem do meio rural para ampliar os estudos em vista de uma futura profissionalização, desde que seja mantido pelos pais, ele perde o direito à herança das terras, porque os estudos são entendidos como a parte da herança que lhe cabe, considerando que viabilizaram o acesso a uma outra profissão que não a de agricultor.

Além de deserdar herdeiros legais, entretanto, sair para estudar implica também em diminuir precocemente a mão de obra familiar na unidade produtiva original, razão pela qual é melhor que saia o filho que não dispõe de força física para desenvolver tais trabalhos. Nesse sentido, as mulheres também são incentivadas a saírem de casa para estudar, ou exercer outras profissões porque sua participação nas atividades produtivas não é considerada tão intensiva quanto a dos homens e porque os herdeiros preferenciais são estes últimos. A exemplo do que afirma Lamarche (1993, p. 210), aqui também, em alguns casos “os estudos são considerados como uma espécie de capital cultural que permite às filhas o acesso a uma profissão fora da agricultura enquanto aos filhos é destinada a herança do capital econômico constituído pela exploração”. Algumas delas trabalham em centros urbanos próximos de suas localidades como caixas de supermercado, balconistas, babás etc. (BLOEMER, 2000, p. 152)

Aos não herdeiros cabe migrar em busca de outras atividades, geralmente fora do mundo rural. Entre as opções individuais para as saídas dos filhos, Bloemer (2000) registrou a busca de profissões como caminhoneiro, pedreiro, mecânico, marceneiro, operário industrial etc. e, nesses casos, fora da área rural, onde quase sempre há demanda desse tipo de mão de obra⁷³.

Bloemer (2000) afirma que há membros do grupo doméstico que se afastam do trabalho rural, tanto por dificuldades em manter-se na propriedade agrícola, dada

⁷³ Como visto no capítulo anterior, na pesquisa com os jovens do EM de Anita Garibaldi foram identificadas as seguintes profissões entre aqueles que trabalham e estudam: 26,62% trabalham na agricultura; 20% no comércio local; 17,69% na fábrica de cortinas; 9,9% em trabalho doméstico; 6,9% como babá; 4,62% como ajudante de pedreiro e 14,63% em outras especificidades (secretária de escritório, serviço público, auxiliar administrativo, ajudo meu pai, auxiliar de mecânico, serviços gerais, chapeação etc.).

a impossibilidade de herdar, como também por opção pessoal de não continuarem sendo camponeses, o que pode ocorrer por influência de um parente ou amigo.

É necessário, portanto, desmistificar as razões para as saídas dos jovens agricultores, não as creditando somente à insuficiência de terras ou às dificuldades advindas da atividade agrícola. Entram em jogo, também suas opções pessoais. Nesse sentido, cabe invocar a afirmação de Neves (1993, p.31), na qual a autora alerta “que considerar que os membros da família mantenham tamanha dedicação e fidelidade à salvaguarda do seu patrimônio produtivo é apartá-los de outros valores e visões ideológicas, geralmente conflitantes ou contraditórios; é desconsiderar outras instâncias de reconhecimento e de distinção sociais, outras alternativas de acesso e rendimento”.(BLOEMER, 2000, p. 157)

Não é possível afirmar se os fatores apontados pela autora seguem todos válidos para os jovens rurais pesquisados, pois seria necessária uma etapa de pesquisa qualitativa para se compreender melhor esta dimensão, mas vale um destaque preocupante sobre a baixa expectativa de continuar os estudos e permanecer na atividade agrícola, como se isso permanecesse dissociado.

Vale também enfatizar que as “opções pessoais” são atravessadas pelas condições de vida, dando-se a escolha, muitas vezes, em torno do que é possível, pois as dificuldades de trabalho, de renda, de seguir estudando, de ter direito a circulação e acesso a bens e serviços acabam empurrando os jovens rurais para as cidades.

Caso se tratasse tão somente de “escolha”, não constituiria um problema, mas como foi possível observar por meio dos dados que demonstram o desejo de permanecer, o desafio é criar as condições para que a escolha seja feita a partir do acesso aos direitos já apregoados na Constituição Federal de 1988, nas legislações educacionais e no Estatuto da Juventude. Escolher permanecer no campo ou na sede de uma pequena cidade rural ou ir para uma cidade grande, portanto, vai muito além de uma decisão meramente individual, é um desafio para a sociedade, para as políticas públicas e para os governos federal, estadual e municipal.

Ao estudar os jovens rurais de pequenos municípios de Pernambuco, Nazareth Wanderley (2007) mostra que os jovens querem “o melhor dos dois mundos”, quando avaliam o presente e o futuro. Ou seja, desejam a vida do campo com qualidade de vida, atuando em atividades agrícolas e não agrícolas, e viver a juventude sem ter fronteiras (CASTRO, 2015).

Por outro lado, como aponta Weisheimer (2015), o trabalho tem um papel central na socialização dos jovens rurais. Mas se a escola não contribui no processo socializador com o campo, pode estimular a dissociação entre trabalho rural e escolaridade e, ainda, reforçar o dualismo histórico entre trabalho braçal e intelectual, com a ideia de que para seguir na agricultura não é necessário estudar, associada à de que quando se estuda não há o que fazer no campo.

Nesse sentido, vale recuperar o debate sobre a politecnia – apesar de este conceito estar totalmente em oposição ao que propõe atualmente a Reforma do Ensino Médio –, pois, como indica Krawczyk (2009), uma fonte importante da qual se nutre o debate brasileiro sobre a relação educação e trabalho na escola, principalmente o da década de 1980 (que se retoma nos anos 1990, com a definição dos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio), é produção acadêmica que defende a necessidade de se definir um currículo escolar na perspectiva da politecnia.

Dessa maneira, estar-se-ia rompendo, no processo de aprendizagem, com a cisão entre o trabalho intelectual e manual, substrato do modo de produção capitalista e da desigualdade que ele origina. Sob essa perspectiva, se propõe a superação da dicotomia entre instrução profissional e instrução geral, e o trabalho como princípio educativo universal. Entende-se o trabalho como a capacidade do homem de agir sobre a natureza, na sua relação com os outros seres humanos, e transformá-la para criar um mundo humano; ação que é guiada por objetivos pelos quais as pessoas antecipam mentalmente o que vão fazer (SAVIANI, 1989; FRIGOTTO, 2005). (KRAWCZYK, 2009, p. 14)

Ter condição de relacionar acesso à educação que não seja oposição a viver no campo ou numa pequena cidade rural ainda é um desafio. Para Krawczyk (2009), no caso das regiões mais afastadas dos grandes centros, a escola deve ser uma instituição que aproxime o aluno do mundo contemporâneo. Esse desafio toma uma dimensão ainda maior ao lembrarmos da importante presença da atividade rural nos municípios brasileiros e da pouca ou quase nula atenção educacional dada a essas regiões, principalmente quando nos referimos ao Ensino Médio.

A classificação urbano/rural para os municípios brasileiros é uma questão bastante controversa. Segundo Veiga (2003), existe uma visão distorcida do grau de urbanização do Brasil, porque, enquanto nas estatísticas oficiais constam 81% de urbanização, sendo o rural identificado como mero resíduo e destinado ao rápido desaparecimento, outros cálculos mais adequados, segundo o autor, indicam que, no ano 2000, o espaço rural abrangia a maioria do território nacional, 4.500 municípios aproximadamente, e cerca de 30% da sua população. (KRAWCZYK, 2009, p. 35)

Se, como aponta a autora, é um desafio para as escolas das pequenas cidades e do campo serem instituições que aproximem o aluno no mundo contemporâneo, também o é estar concatenadas com o território e a realidade destes jovens. Tais dimensões devem estar articuladas e interdependentes e não em oposição, pois, do contrário, acabam por estimular a separação entre trabalho intelectual e braçal, contemporâneo e tradicional e podem reforçar a ideia de desenvolvimento como sinônimo de urbano e de rural como atraso.

A frase muito dita pelos pais no meio rural, inclusive no município de Anita Garibaldi, “quero que meus filhos estudem para ser alguém na vida”, traduz que esta falsa dicotomia continua ainda viva e presente nas próprias escolas rurais. Escolas rurais no sentido apontado por Fernandes (2002), de que a educação “no” campo e rural é a educação realizada para o espaço rural e reproduz um padrão urbano de educação e descontextualizado da sua realidade.

Ao fazer esta crítica, o autor reforça a noção de Educação do Campo, pois, para ele, enquanto a Educação Rural é um projeto externo ao campesinato, a Educação do Campo nasce das experiências camponesas de resistência em seus territórios. No entanto, pelo identificado na pesquisa, esta perspectiva ainda está distante em relação às escolas pesquisadas.

Para Krawczyk (2009), a necessidade de oferecer Ensino Médio nas zonas rurais apareceu recentemente na agenda governamental, tentando reverter a situação dos jovens do campo que não prosseguem seus estudos após o ensino fundamental. No caso da Educação do Campo, foi a partir do final dos anos 1990 que o tema teve impulso no Brasil e seguiu uma agenda de lutas das organizações e de conquistas das legislações específicas (CALDART, 2012). Já Molina (2012) aponta que, apesar dos desafios para a real implementação, são inegáveis os avanços em torno das legislações da educação do campo no Brasil. Vejamos:

[...] merecem destaque alguns dispositivos legais conquistados que reconhecem as condições necessárias para que a universalidade do direito à educação se exerça respeitando as especificidades dos sujeitos do campo: as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC nº 1 e nº 2, de 2002 e 2008 respectivamente), expedidas pela Câmara de Educação Básica (CEB), do Conselho Nacional de Educação (CNE); o parecer nº 1, de 2006, também expedido pela CEB, que reconhece os dias letivos da alternância; e, mais recentemente, o decreto nº 7.352, de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Além destas normatizações específicas, são também instrumentos legais imprescindíveis à execução da garantia do direito à educação escolar dos

povos do campo os marcos legais definidos na Constituição Federal de 1988. Nela, a educação integra o rol dos direitos sociais fundamentais, e o detalhamento das obrigações do Estado na sua oferta encontra-se nos artigos 205 e seguintes, que tratam das condições e garantias do direito à Educação nos diferentes níveis e modalidades. (MOLINA, 2012, p. 454)

Este conjunto de legislações inclui o Ensino Médio, pois elas tratam da educação básica, mas ficou perceptível, na pesquisa de campo, que ainda falta muito para as diretrizes acima mencionadas serem, de fato, incorporadas e transformadas no dia a dia das escolas estudadas, assim como no país, sobretudo depois de todo retrocesso nas políticas públicas após o golpe de 2016 e do governo de extrema direita, eleito em 2018.

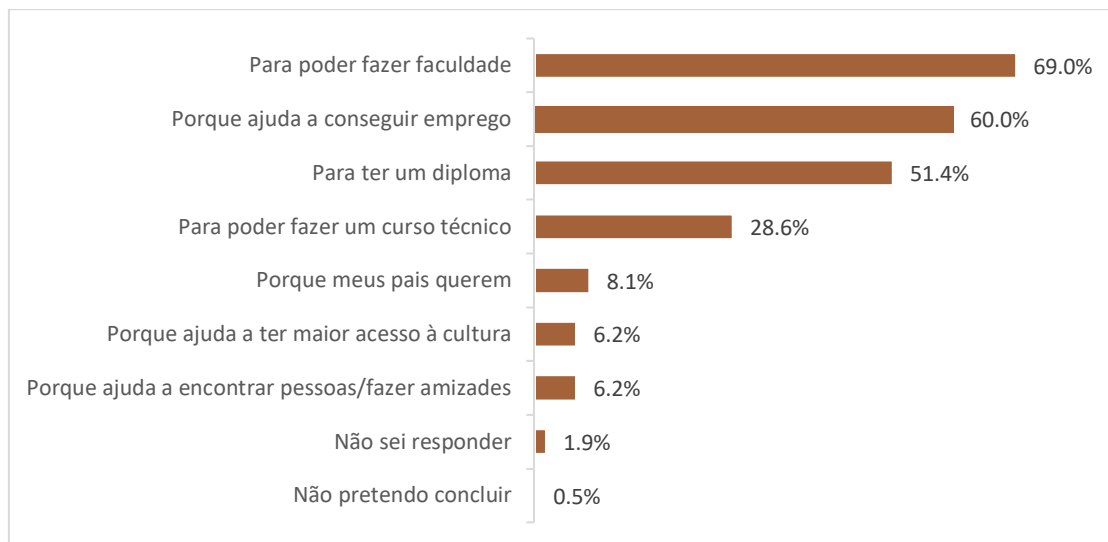
Respondendo à pergunta “Por que terminar o Ensino Médio é importante para você?”, 69% dos jovens estudantes assinalaram “para poder fazer faculdade”, 60% “para conseguir emprego” e 51,4% “para ter um diploma”.

Numa época de desemprego massivo, a formação estabelece hierarquia entre os jovens de classes populares e, por isso, o diploma é um motivo, ainda que frágil, para os alunos estudarem (KRAWCZYK, 2009). Para a autora, o conhecimento também é reconhecido pelos jovens como elemento de diferenciação.

[...] os estudantes de escola pública costumam considerar fraco o ensino que recebem. Eles têm, tal como muitos docentes, o parâmetro da escola privada, ou melhor, os parâmetros dos estudantes da escola privada, para avaliar o desempenho da instituição e de seu alunado. De qualquer maneira, a assombração do desemprego obriga-os a continuar estudando ou a buscar outras estratégias para a obtenção da titulação. Ao mesmo tempo, a possibilidade de estudar na universidade, ainda que remota, aparece como uma possibilidade interessante para o futuro, pois permite retardar o problema do desemprego. (KRAWCZYK, 2009, p. 15)

Para 28,6% dos jovens estudantes, o EM era importante “para fazer um curso técnico”; para 8,1%, “porque os pais querem”; para 6,2%, “porque ajuda a encontrar pessoas e fazer amizades”; para 6,2%, “porque ajuda a ter maior acesso à cultura”. Não souberam responder 1,9% e assinalaram “não pretende concluir” 0,5% (gráfico 94).

Gráfico 94 - Estudantes participantes da pesquisa segundo a pergunta “Por que terminar o EM é importante para você?”. Anita Garibaldi, 2021



Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

Krawczyk (2009) indica que, durante o Ensino Médio, o jovem perde muito rapidamente o entusiasmo pelos estudos, produzindo-se, conforme Sposito e Galvão (2004, apud KRAWCZYK, 2009), uma aceleração do tempo de vida.

No primeiro ano, os jovens se sentem orgulhosos porque, em certa medida, superaram o grau de escolaridade de seus pais. No segundo ano, começa o desencanto, principalmente pelo fato de ter que enfrentar as dificuldades do processo de ensino-aprendizagem, enquanto as amizades e a sociabilidade entre os pares passam a ser mais importantes. No terceiro momento, a proximidade de um novo ciclo de vida fica mais evidente, e os alunos se confrontam com um universo de possibilidades bastante frustrante: o ingresso à universidade não se configura como uma possibilidade para a maioria dos estudantes e o desejo de trabalhar e/ou melhorar a vida profissional também se torna uma experiência muito difícil de ser concretizada. (KRAWCZYK, 2009, p. 29)

Os dados coletados em Anita Garibaldi indicam que as percepções sobre o Ensino Médio vão majoritariamente de encontro às demandas por continuar os estudos e conseguir um emprego e menos às questões relacionadas à sociabilidade e cultura. Entretanto, não se pode minimizar estas dimensões, pois como indica Cury (2002), o acesso à educação é também um meio de abertura que dá ao indivíduo uma chave de autoconstrução e de se reconhecer como capaz de opções. O direito à educação, nesta medida, é uma oportunidade de crescimento cidadão, um caminho de opções diferenciadas e uma chave de crescente estima de si. Além disso, faz-se necessário retomar novamente a discussão sobre a condição juvenil, pois nem

sempre e desejo de inserção digna no mundo do trabalho se coloca como realidade para a juventude brasileira e, neste caso em especial, para os jovens estudantes do município, pelo estreito campo de possibilidades existente no local.

Para Giddens (1991, apud DAYRELL, 2007), temos de levar em conta também que essa condição juvenil vem se construindo em um contexto de profundas transformações socioculturais ocorridas no mundo ocidental nas últimas décadas, fruto da ressignificação do tempo e do espaço e da reflexividade, dentre outras dimensões, o que vem gerando uma nova arquitetura do social.

Ao mesmo tempo, é necessário situar as mutações que vêm ocorrendo no mundo do trabalho que, no Brasil, vêm alterando as formas de inserção dos jovens no mercado, com uma expansão das taxas de desemprego aberto, com o desassalariamento e a geração de postos de trabalho precários, que atingem, principalmente, os jovens das camadas populares, delimitando o universo de suas experiências e seu campo de possibilidades. Nesse contexto mais amplo, a condição juvenil no Brasil manifesta-se nas mais variadas dimensões. (DAYRELL, 2007, p. 1108)

Ressalta-se ainda que, como indica Novaes (2006), as expectativas de mobilidade social interferem nas possibilidades de a juventude projetar o futuro. Valendo-se de Pochmann (2004, apud NOVAES, 2006), para quem a ausência da mobilidade social está no centro da atual "questão juvenil", Novaes afirma:

Segundo esse autor, poucos países como o Brasil (talvez só os Estados Unidos) permitiam que as novas gerações conseguissem se reproduzir em condições melhores de vida e de trabalho que a anterior. Isso aconteceu entre 1930 e 1980. É claro que enquanto o filho do pobre ficava menos pobre que o pai, o filho do rico ficava muito mais rico que o pai, que já era rico. Ou seja, as desigualdades foram se aprofundando, mas havia mobilidade. Hoje, os jovens não possuem, em geral, condições melhores de trabalho e de vida que seus pais. Os filhos dos pobres estão ficando mais pobres que os pais, os filhos dos ricos menos ricos que os pais. Não por acaso, a diminuição das possibilidades de mobilidade social gera pessimismo e ausência de perspectiva em relação ao futuro. (NOVAES, 2006, p. 6)

Apesar das dificuldades apontadas pelos autores citados, os jovens pesquisados acreditavam que o Ensino Médio contribuiria para seguir os estudos, ou seja, preparar para o ENEM ou vestibular (44,5%); ganhar dinheiro no futuro (36,5%); arrumar emprego no comércio ou na fábrica de cortinas (30,3%). Novamente, a percepção sobre esta etapa da Educação Básica se dá em torno da relação escolaridade e emprego, o que não é novo nas pesquisas sobre o tema.

No entanto, como aponta Krawczyk (2009), na atual discussão sobre a relação entre educação e trabalho surge uma nova dimensão, que é a condição de empregabilidade dos jovens. Para ela, isso muda o foco da preocupação dos educadores, que deixa de ser o sistema de ensino para passar a ser o indivíduo (PIRES, 2005, apud KRAWCZYK, 2009). Assim, soma-se à pergunta sobre “como ampliar os conhecimentos, capacidades e habilidades dos jovens por meio da educação” a indagação acerca do modo como os indivíduos devem se preparar para estar “em condições de empregabilidade”.

Aqui, o papel central está no indivíduo, nas características do mercado e não mais no sistema de ensino. Ainda assim, pode-se perceber que algumas das velhas realidades persistem, os empregos diminuem e para muitos postos de trabalho a exigência do nível de escolaridade transforma-se apenas em um diferencial para melhorar o “lugar na fila do desemprego” (HASENBALG, 2003). (KRAWCZYK, 2009, p. 15)

Somam-se a esta análise a recente Reforma Trabalhista - Lei nº 13.467, de 2017, e a Medida Provisória nº 1099/22, do governo de Jair Bolsonaro, que precarizou ainda mais as condições de trabalho. Para o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese), que analisou a Medida Provisória nº 1099/22 – que cria o Programa Nacional de Prestação de Serviço Civil Voluntário e o Prêmio Portas Abertas –, a proposta nela contida aumenta a informalidade e a precariedade dos trabalhadores e trabalhadoras, sem resolver os problemas do mercado de trabalho brasileiro (CUT, 2022).

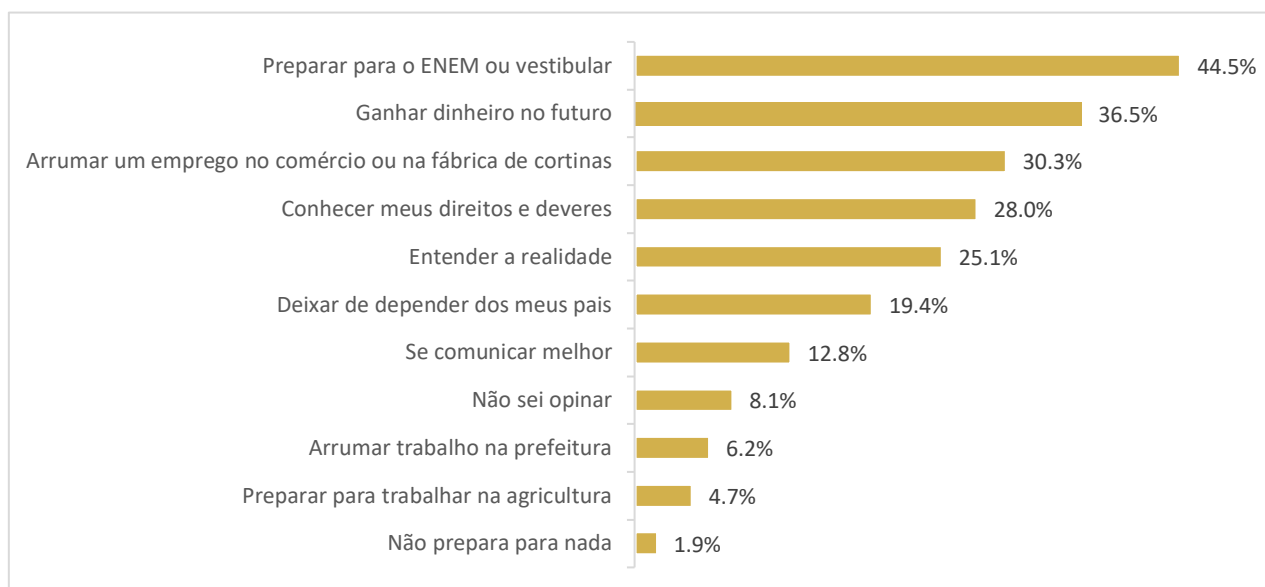
Para a CUT, precarizar ainda mais as relações de trabalho para os jovens de 19 a 29 anos e pessoas acima de 50 anos, alvos do programa, regulamentando o trabalho, com a remoção de direitos, não resultará em melhoras no mercado de trabalho. Ao contrário, a reforma trabalhista, em 2017, reforçou as mazelas do mercado de trabalho, cada vez mais marcado pela precarização.

O Dieese alerta que um jovem de 18 a 24 anos tem dificuldades de inserção e permanência no mercado de trabalho diferentes daqueles que estão mais próximos dos 29 anos de idade. A faixa de 18 a 24 anos de idade representa 68% do total de desocupados da faixa prevista no Programa, além de registrar uma taxa de desocupação mais alta, de 25,7%. Essa faixa (18 a 24 anos) precisa de maior apoio para a transição escola-trabalho, além de políticas públicas que promovam a inserção em empregos de qualidade, diz o órgão. (CUT, 2022)

Para que as percepções dos jovens estudantes anitenses se constituam em realidade, são necessárias mudanças profundas nas legislações trabalhistas atuais, ao lado de um conjunto de políticas públicas. Mais uma vez, é preciso estar alerta para o fato de que transformar expectativa em realidade não depende simplesmente do desejo individual dos jovens ou do desenvolvimento de competências, mas de um arco de iniciativas e políticas articuladas.

Além da dimensão do estudo e do trabalho, o Ensino Médio também tem uma dimensão de cidadania. Como mostra o gráfico 95, para 28% dos jovens respondentes, o EM por eles cursado poderia contribuir para “conhecer direitos e deveres” e para 25,1% para “entender a realidade”.

Gráfico 95 - Estudantes participantes da pesquisa segundo a pergunta “O EM que você cursa pode contribuir para?”. Anita Garibaldi, 2021



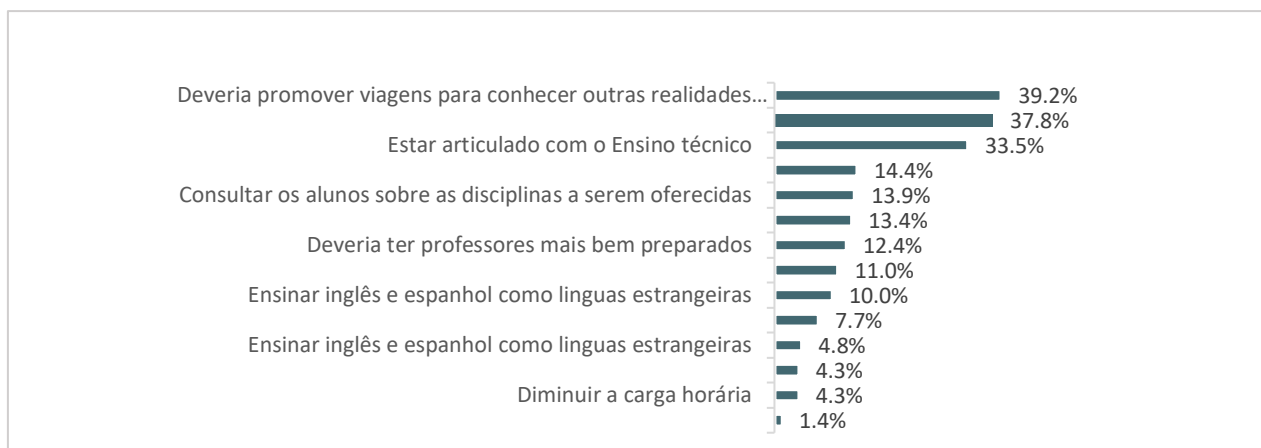
Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

As respostas dos jovens vão ao encontro do que aponta Cury (2002): o direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural.

Como parte da herança cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação. Ter o domínio de conhecimentos sistemáticos é também um patamar *sine qua non* a fim de poder alargar o campo e o horizonte desses e de novos conhecimentos. (CURY, 2002, p. 260)

Mesmo reconhecendo a contribuição da modalidade, os jovens também sinalizaram que ela precisaria ajudar a ampliar o seu campo de visão, pois ao serem perguntados sobre o que deveria mudar para o Ensino Médio ser melhor, 39,2% deles responderam que deveria dar acesso a viagens para conhecer outras realidades e trocar experiências e 37,8% assinalaram que deveria ensinar a operar melhor as tecnologias e computação, como se observa no gráfico 96.

Gráfico 96 - Estudantes participantes da pesquisa segundo a pergunta “O que deveria mudar para o EM ser melhor?”. Anita Garibaldi, 2021



Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

Tais opiniões apontam para a posição de que o EM deveria estar mais ligado aos desafios atuais e à ampliação do campo de possibilidades, na direção proposta por Velho (2003). Para ele, as trajetórias dos indivíduos ganham consistência a partir do delineamento mais ou menos elaborado de projetos com objetivos específicos. A viabilidade de suas realizações vai depender do jogo e da interação com outros projetos individuais ou coletivos, da natureza e da dinâmica do campo de possibilidades (VELHO, 2003, p. 47).

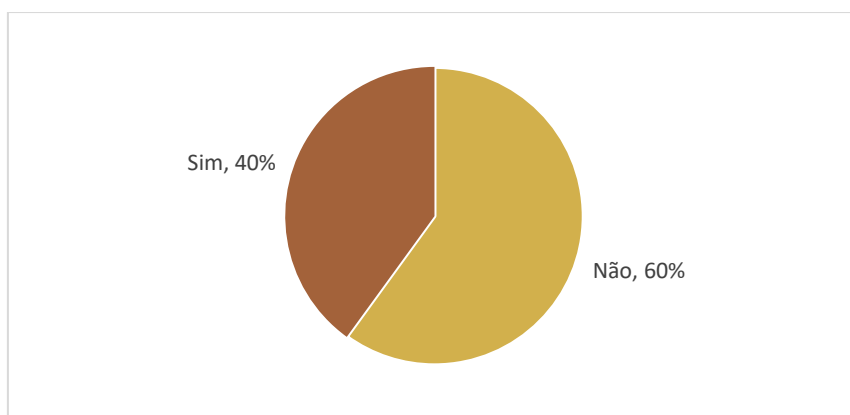
Neste sentido, em que medida as escolas e as políticas públicas disponíveis no município onde vivem conseguem ampliar as interações individuais e coletivas que ampliem o campo de possibilidades? Pelo visto, muito precisa ser feito, sobretudo, no contexto da Reforma do Ensino Médio, que promove a fragmentação do currículo e amplia a carga horária sem as condições pedagógicas e estruturais para que as escolas ofereçam além do que já dispõem. Os jovens pedem para trocar experiências e conhecer novas realidades, além de operar melhor as tecnologias, mas o que conseguirão, se nada for modificado, é teoria sobre empreendedorismo, práticas corporais e matemática financeira.

Fica evidente a necessária articulação entre o acesso a uma educação e a um conjunto de políticas públicas que permitam ampliar seus horizontes e oportunidades e que, ao mesmo tempo, respeitem e considerem a realidade local, pois, como aponta Velho (2003), os projetos individuais sempre interagem uns com outros dentro de um campo de possibilidades. Não operam num vácuo, mas a partir de premissas e paradigmas culturais compartilhados por universos específicos. Por isso mesmo, são

complexos e os indivíduos, em princípio, podem ser portadores de projetos diferentes, até contraditórios. Sua pertinência e sua relevância serão definidas contextualmente. Faz-se necessário também o suporte para estimular a curiosidade, o direito à experimentação e o desenvolvimento integral dos jovens, como proposto no Estatuto da Juventude, Lei 12.852/2013.

Em que pese o fato de a Reforma do Ensino Médio já estar sendo implementada nas escolas pesquisadas, no momento da realização do trabalho de campo, 60% dos jovens afirmaram não ter ouvido falar dela, conforme o gráfico 97.

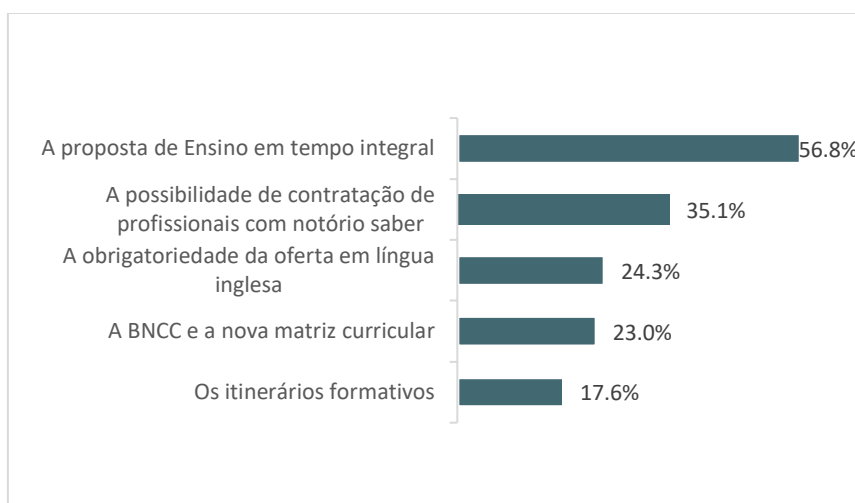
Gráfico 97 - Estudantes participantes da pesquisa segundo a pergunta “Já ouviu falar da reforma do EM, Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017?”. Anita Garibaldi, 2021



Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

Para 56,8% dos jovens que já tinham ouvido falar da Reforma, a proposta de ensino em tempo integral foi considerada seu aspecto mais importante, apesar de apenas 4,3% indicarem que a ampliação da carga horária deveria ser implementada para melhorar o EM que eles cursavam (gráfico 98).

Gráfico 98 - Estudantes participantes da pesquisa que já ouviram falar da reforma do EM segundo a pergunta “Pensando no que já conhece da reforma, o que você acha mais importante?”. Anita Garibaldi, 2021



Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

O alto número de jovens que apontaram o horário em tempo integral como o principal avanço da Reforma contrasta com os 62,6% de jovens que declararam trabalhar e estudar. Aqui, desejo e realidade entram novamente em oposição. Como será possível conciliar estudo e trabalho com a ampliação da carga horária prevista na Reforma, só o acompanhamento à implantação gradativa, nos próximos anos, vai nos dizer, mas vale retomar Dayrell, (2007), que problematiza a transição para a vida adulta no contexto do mundo do trabalho marcado por incertezas. Para ele, as trajetórias tendem a ser individualizadas, conformando os mais diferentes percursos nessa passagem.

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 ziguezagueantes, 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 (Pais, 2003). (DAYRELL, 2007, p. 1113-1114)

O risco da Reforma do Ensino Médio é o de empurrar o jovem à “opção” de estudar em tempo integral ou trabalhar e – caso esse jovem não consiga conciliar as

duas coisas – e reforçar essa ideia da individualização do problema, como se a impossibilidade fosse uma questão dele e não do sistema.

Além do desafio de conciliar a ampliação da carga horária do Ensino Médio e o trabalho, é importante o questionamento feito por Moll (2017), a respeito da determinação de se fazer escolas de EM de tempo integral. Pergunta a autora: ampliar o tempo sob que condições? Ampliar o tempo com que objetivos? Sem a perspectiva de formação humana integral, claramente explicitada na flexibilização curricular, que retira áreas importantes do currículo obrigatório, a mera ampliação do tempo não configurará a perspectiva de escolas de tempo e formação humana integral.

Alongar a régua do tempo para ampliação da jornada escolar, sem redimensioná-la, não muda efetivamente os resultados do processo educativo, nem tampouco garante a permanência dos estudantes nos bancos escolares. Em pleno século XXI, com experiências e reflexões pedagógicas mundo afora, apontando percursos escolares qualificados pela relação com os temas da cidadania, pela realização de experiências de médio e longo prazo de pesquisa, pela relação com circuitos de cinema, teatro, literatura, museus e poesia, pela incursão pelas novas mídias, pelas relações escola-comunidade, é inconcebível que se imagine fazer mais com menos recursos, menos formação de professores, menos escuta das comunidades educacionais. (MOLL, 2017, p. 68-69)

Como segundo aspecto mais importante da Reforma, na opinião dos jovens, aparece a possibilidade de contratação de profissionais com notório saber (35,1% dos respondentes). A obrigatoriedade da oferta de língua inglesa figura em terceiro lugar (24,3%); a seguir, a BNCC e a nova matriz curricular (23%) e, na quinta posição, os itinerários formativos (17,6%).

Sobre a contratação de profissionais com notório saber, vale a pena refletir sobre o que poderá se transformar em um problema. Krawczyk e Ferretti (2017) consideram que essa possibilidade – o reconhecimento de notório saber a profissionais para “ministrar conteúdos nas escolas de ensino médio afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada” (Lei 13415/2017, ART 61/IV), ainda que tenha sido referido, na Lei, “exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36” – não só desqualifica o trabalho docente como destrói sua identidade, isto é, o conjunto de caracteres próprios e, em parte, exclusivos, do professor.

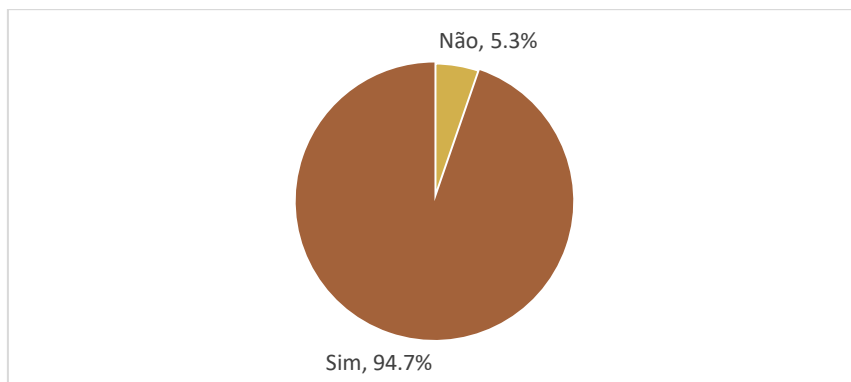
Qualquer pessoa que passou pela escola – seja professor ou aluno – sabe que para ser professor é necessário muito mais do que ter conhecimento dos conteúdos da sua disciplina. Um professor é aquele que possui uma perspectiva pedagógica, social e cultural suficientemente ampla para poder desempenhar o papel de educador. Mas, não é esta a preocupação que está em questão nos promotores da Lei. É na realidade a abertura de outro espaço de mercantilização educacional. (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p. 40)

Os autores destacam, ainda, que a condição de professor de notório saber abre espaço para a generalização dessa nova modalidade de formação de professores, importada dos Estados Unidos, a qual, além de acabar com o debate em torno da formação de professores, oferece a possibilidade de remuneração durante dois anos para os profissionais que estão desempregados (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017).

Cabe questionar em que medida este tema e suas consequências foram debatidos pelas escolas com os estudantes, pois pode sinalizar, ao mesmo tempo, um distanciamento no diálogo entre as condições do trabalho docente, dinâmica escolar e as necessidades dos jovens. No entanto, é novamente importante destacar que o entendimento maior acerca do assunto demandaria uma etapa de pesquisa qualitativa.

Outra questão que chama atenção nos dados é o alto índice de jovens que conhecem alguém que já desistiu do Ensino Médio. Tal como mostra o gráfico 99, foram 94,7% os que afirmaram conhecer e apenas 5,3% que não conheciam.

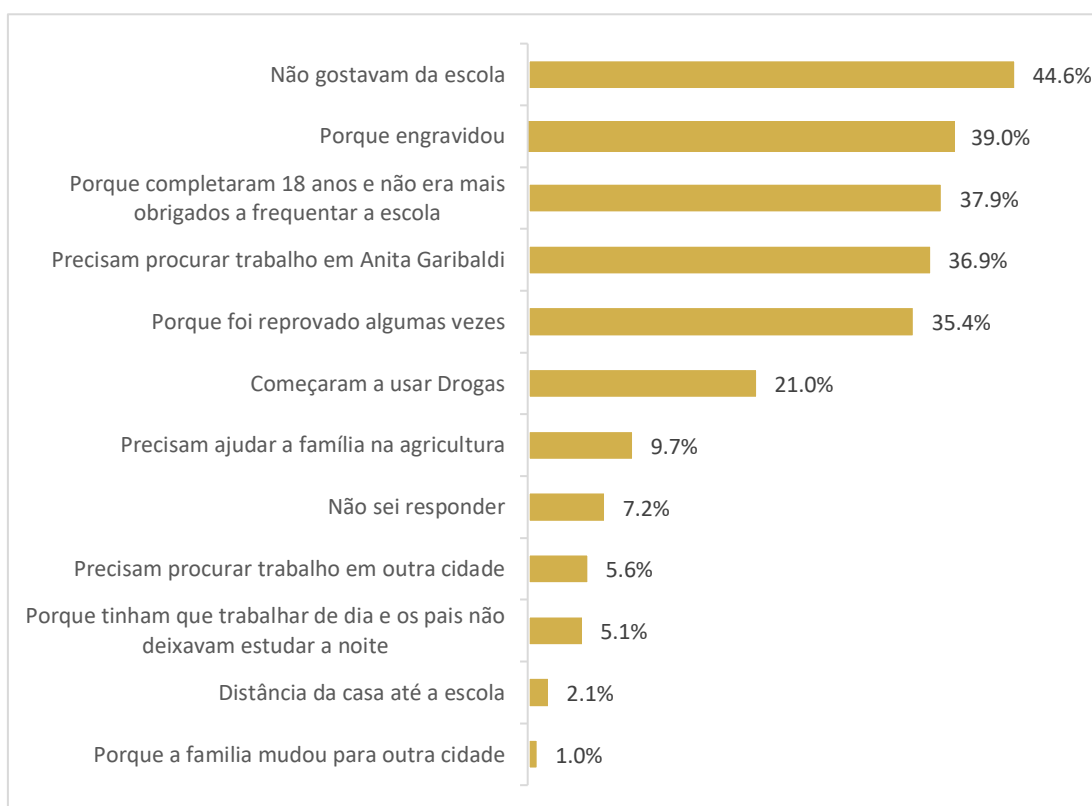
Gráfico 99 - Estudantes participantes da pesquisa segundo a pergunta “Você conhece jovens que desistiram do EM?”. Anita Garibaldi, 2021



Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

Quando perguntados sobre o porquê de os conhecidos desistirem, as respostas foram as que se observam no gráfico 100.

Gráfico 100 - Estudantes participantes da pesquisa segundo a pergunta “Por que jovens daqui desistem do EM?”. Anita Garibaldi, 2021



Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

Dos 94,7% que conheciam alguém que desistiu, 44,6% apontaram “não gostavam da escola”.

As críticas à escola que não dialoga com a juventude é tema recorrente na literatura sobre o Ensino Médio, como referido no capítulo 2. Silva (2020) afirma que o Ensino Médio possui uma tradição curricular vinculada aos processos seletivos para acesso à Educação Superior. A organização em disciplinas estanques e um ensino que prioriza a memorização têm sido apontados como possíveis causas do abandono escolar e do desinteresse dos jovens pela escola (DAYRELL; JESUS, 2016).

A centralidade das políticas curriculares nos últimos 20 anos são, provavelmente, um efeito dessas constatações, além de evidenciar as já mencionadas disputas em torno de suas finalidades e formas de organização. No entanto, a ampliação do acesso, da permanência e da conclusão passam pelo atendimento de um leque de necessidades que, aliadas às mudanças curriculares, poderiam compor um conjunto articulado de políticas capazes de garantir, efetivamente, o direito à Educação. (SILVA, 2020, p. 285)

Já para 39% dos estudantes o motivo da desistência foi “porque engravidou”; para 37,9%, “porque completaram 18 anos e não eram mais obrigados a frequentar a escola”; para 36,9%, “porque precisaram procurar trabalho em AG” e, para 35,4%, “porque foi reprovado algumas vezes”. Como esta era uma pergunta onde os jovens poderiam indicar até três respostas, não é prudente simplesmente hierarquizar, pois, possivelmente foram vários e entrelaçados os motivos das desistências.

De qualquer forma, esses dados são preocupantes e sinalizam, novamente, para a necessidade do imbricamento entre as políticas de distribuição e reconhecimento mencionadas no primeiro capítulo, pois podemos usar, como exemplo, a histórica ausência de creches, aliada ao pouco trato do tema da educação sexual nas escolas, que podem afetar diretamente as condições de permanência das jovens mulheres nas escolas em caso de gravidez não planejada.

Novaes (2020) aponta para a necessidade de políticas públicas de juventude que ofereçam suportes e expedientes para que os jovens possam conciliar estudo, trabalho e vida familiar, tal como recomendado no documento “Agenda Nacional de Trabalho Decente para a Juventude”, da Organização Internacional do Trabalho.

Tal documento, ao incluir “vida familiar”, remete também à situação das jovens mulheres que – segundo a PNAD Contínua de 2019 – apontam gravidez (23,8%) e afazeres domésticos (11,5%) como motivos para abandonar a escola. Convém salientar ainda que, na mesma PNAD, entre as causas da evasão, a “falta de interesse” ocupou o segundo lugar (29,2%) - a

primeira foi a necessidade de trabalhar com 39,1%. Certamente, são muitas as razões (e emoções) que podem se diluir sob a formulação “falta de interesse”. Por um lado, essa resposta poderia remeter diretamente a uma displicência individual do jovem respondente, vista até como uma característica dessa fase da vida. Mas, por outro, as mesmas respostas também remetem a diferentes vulnerabilidades coletivas que tornam diminutas, para parte significativa da juventude brasileira, as oportunidades de “se interessar” pelos estudos. (NOVAES, 2020, p. 20)

Considerando que, para 37,9%, o motivo de seus conhecidos terem parado de estudar foi ter completado 18 anos, reforça-se a importância da obrigatoriedade escolar dos 4 aos 17 anos.

Como aponta Silva (2020), se a década de 1990 impôs que se envidassem esforços para garantir a universalização do Ensino Fundamental, alçado à condição de obrigatório dos seis aos 14 anos pela Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001), que estabelecia o Plano Nacional de Educação 2001-2011, uma vez atendida a ampliação do acesso e da permanência nessa etapa, o final dos anos 2000 trazia a possibilidade de que se projetasse novo alargamento do direito..

É o que faz a EC no 59/2009, firmando a obrigatoriedade escolar dos quatro aos 17 anos. De acordo com Oliveira, o sentido da obrigatoriedade compreende um duplo dever: “A dupla obrigatoriedade refere-se, de um lado, ao dever do Estado de garantir a efetivação de tal direito e, de outro, ao dever do pai ou responsável de provê-la, uma vez que passa a não fazer parte do seu arbítrio a opção de não levar o filho à escola”. (SILVA, 2020, p. 276)

Por fim, com menor número de menções, aparecem como os principais motivos para desistência: “começaram a usar drogas” (21%) e “precisam ajudar a família na agricultura” (9,7%). Já 7,2% dos jovens não souberam responder.

Em que pese o fato de no Brasil, segundo Silva (2020), a reprovação ser um fator central da desistência⁷⁴, ela aparece, de acordo com as respostas dos jovens estudantes anitenses participantes da pesquisa, como o quinto motivo para desistência do Ensino Médio pelos seus pares.

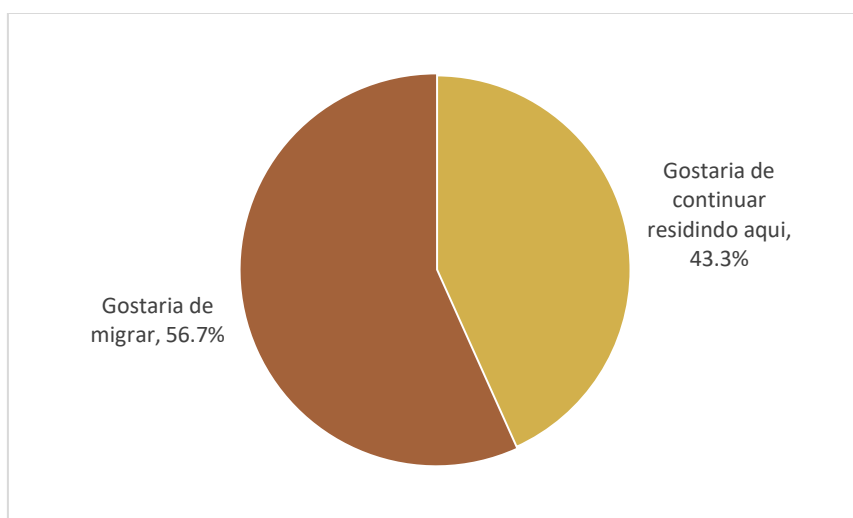
Por não ter sido possível entrevistar os jovens que desistiram do EM em Anita Garibaldi, não é possível afirmar o seu perfil, mas, em relação ao Brasil, Santos (2020) – a partir de dados do IBGE – aponta para as desigualdades em relação à renda e à raça dos jovens como limitadores no acesso e permanência: EM no país.

⁷⁴ A autora ainda indica que, observada a distribuição da matrícula pelos anos/séries, o abandono escolar é expressivamente maior do primeiro para o segundo ano, se comparado com o ocorrido na passagem do segundo para o terceiro.

Também a reprovação é fator de desistência e explica, ao menos em parte, o número de jovens de 15 a 17 anos que desistem da escola. O abandono escolar, nessa etapa da Educação Básica, foi da ordem dos 16% no país naquele ano, com maior incidência nas regiões Norte e Nordeste, e entre pretos e pardos (IBGE, 2016). Os dados da Pnad 2016 mostram, ainda, que, enquanto 75% dos jovens do quartil mais rico da população estão matriculados, somente 44,2% do quartil mais pobre encontra-se na etapa. No que se refere à distinção de raça/cor/etnia, em 2016, a taxa líquida de matrícula entre brancos era de 70,7%, entre pardos era de 55,3% e entre pretos era de 55,8% (IBGE, 2017). Esse quadro indica a manutenção da desigualdade de acesso à última etapa da Educação Básica. (SILVA, 2020, p. 284)

Em relação ao desejo de permanecer em Anita Garibaldi ou migrar para uma cidade maior, da totalidade dos entrevistados, 56,7% indicaram que gostariam de migrar para cidades maiores (gráfico 101). Considerando que 67,7% dos jovens se imaginavam fora do município em cinco anos, percebe-se novamente que existe uma diferença entre desejo e necessidade, pois era maior o número dos que achavam que estariam fora do que o dos que apresentaram o desejo de migrar.

Gráfico 101 - Estudantes participantes da pesquisa segundo a pergunta “Gostaria de continuar residindo no município ou migrar para uma cidade maior?”. Anita Garibaldi, 2021



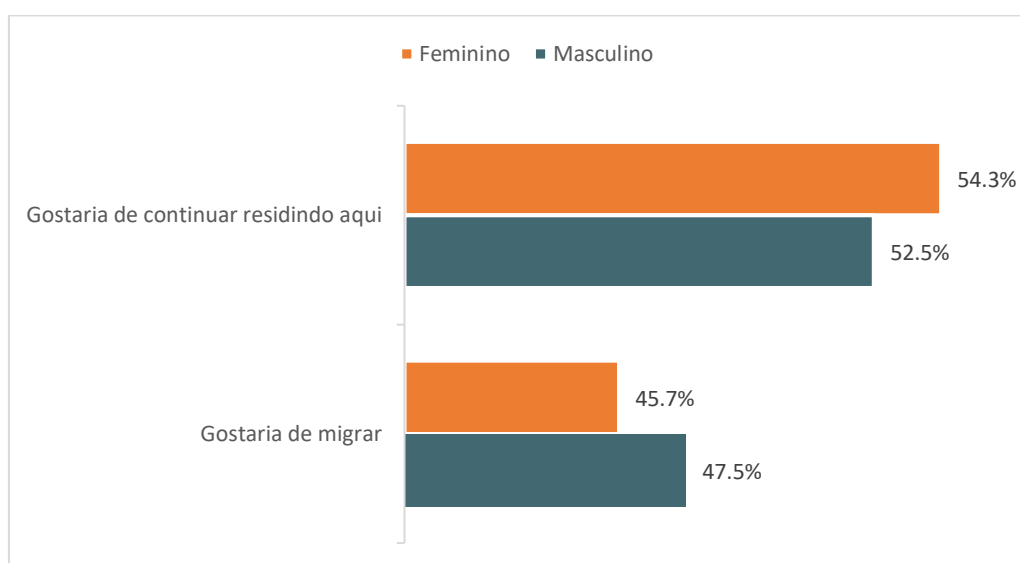
Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

Como abordado anteriormente, em relação à totalidade dos pesquisados, a perspectiva dos jovens para cinco anos, a partir do momento da pesquisa de campo, estava centralmente relacionada a estar em municípios maiores, dar continuidade aos estudos e acessar o mundo do trabalho. O desafio é pensar estes desejos do ponto de vista da coletividade e não da individualização, pois o contexto em que vivem precisa ser considerado para que suas expectativas se concretizem. Como indica Pais (2003 apud DAYRELL, 2007), o movimento com uma mudança constante dos empregos – reforçada pela própria precarização do mercado de trabalho, que pouco oferece além de bicos ou empregos temporários – faz com que a atual geração viva o denominado “ioiô”, numa rica metáfora que bem traduz a ideia da vida inconstante das gerações atuais.

Essa reversibilidade é informada por uma postura baseada na experimentação, numa busca de superar a monotonia do cotidiano por meio da procura de aventuras e excitações. Nesse processo, testam suas potencialidades, improvisam, se defrontam com seus próprios limites e, muitas vezes, se enveredam por caminhos de ruptura, de desvio, sendo uma forma possível de autoconhecimento. Para muitos desses jovens, a vida constitui-se no movimento, em um trânsito constante entre os espaços e tempos institucionais, da obrigação, da norma e da prescrição, e aqueles intersticiais, nos quais predominam a sociabilidade, os ritos e símbolos próprios, o prazer. É nesse percurso, marcado pela transitoriedade, que vão se delineando as trajetórias para a vida adulta. É nesse movimento que se fazem, construindo modos próprios de ser jovem. (DAYRELL, 2007, p. 1113)

Essa transitoriedade também marca os jovens rurais, mas talvez, neste caso, as menores redes de apoio em relação a eles, na atual conjuntura, podem limitar também a própria ideia de circulação. Se abrirmos os dados da pesquisa para jovens rurais, homens e mulheres, veremos que eles se invertem em relação ao geral, pois 54,3% das jovens mulheres e 52,5% dos jovens homens gostariam de permanecer morando no município (gráfico 102).

Gráfico 102 - Estudantes participantes da pesquisa que moram no interior segundo a pergunta “Gostaria de continuar residindo no município ou migrar para uma cidade maior?” (por sexo). Anita Garibaldi, 2021



Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

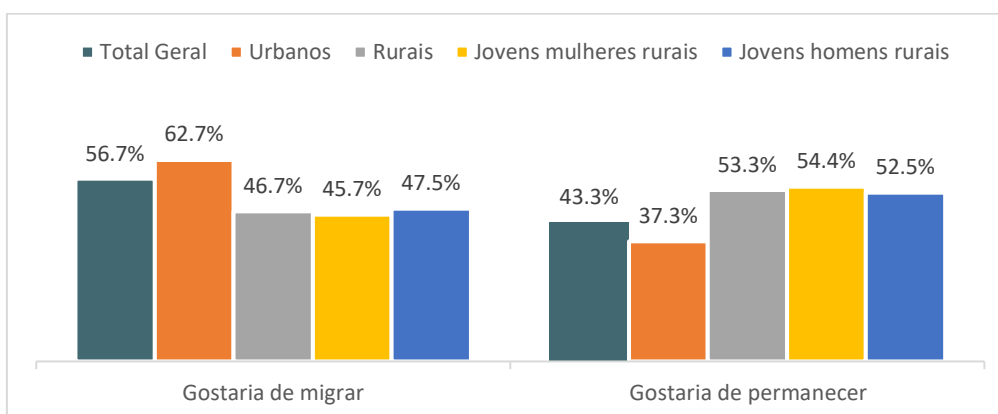
Como já abordado anteriormente, um grande desafio é instituir políticas públicas que consigam assegurar este desejo não como uma questão individual dos jovens, mas como demanda coletiva, pois tem a ver com projeto de país e de cidade. Para isso, faz-se necessário criar condições para os jovens que queiram permanecer no município tenham essa possibilidade e, ao mesmo tempo, possam se formar numa faculdade e ou escola técnica e construir suas trajetórias, com dignidade e qualidade de vida.

Em condições normais, estes jovens podem sair e voltar, experimentar a circulação, mas esta não tem sido a tendência identificada no município, pelos dados do IBGE (de 1960 a 2020) e do Censo Agropecuário (2006/2017). Como indica Wanderley (2007), a juventude rural deve ser compreendida na sua relação com o outro, com o adulto e com o espaço urbano, sendo esta identidade construída também

na relação com diferentes espaços de socialização: a família, a comunidade, a escola etc.

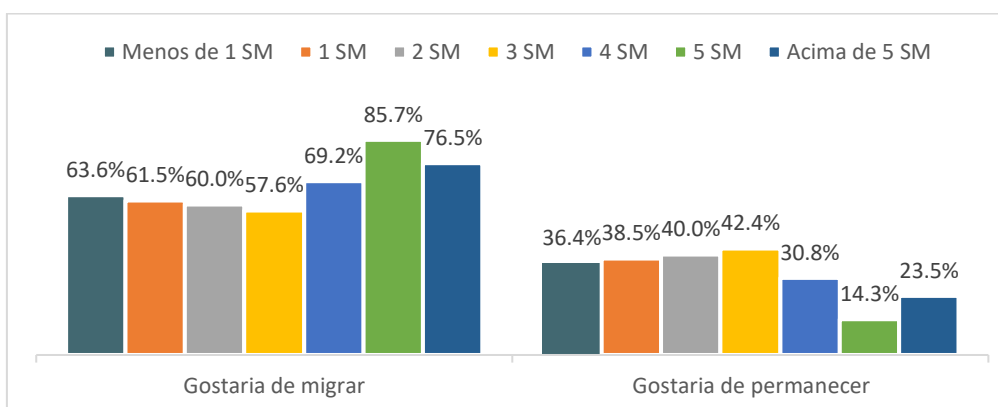
Segundo os dados da pesquisa, é possível observar que as grandes diferenças em relação ao desejo de permanecer no município ou migrar para cidades maiores se davam: entre jovens da sede e do interior – os jovens rurais foram os que mais afirmaram ter desejo de permanecer (gráfico 103); por estrato de renda – os jovens de famílias com renda a partir de 4 salários-mínimos foram os que mais afirmaram ter desejo de migrar (gráfico 104); e por escolaridade dos pais – os jovens oriundos de famílias cujos pais possuíam ensino médio incompleto e ensino técnico foram os mais afirmaram querer sair para cidades maiores (gráfico 105).

Gráfico 103 - Estudantes participantes da pesquisa segundo a pergunta “Gostaria de continuar residindo no município ou migrar para uma cidade maior?” (por sexo e local de moradia). Anita Garibaldi, 2021



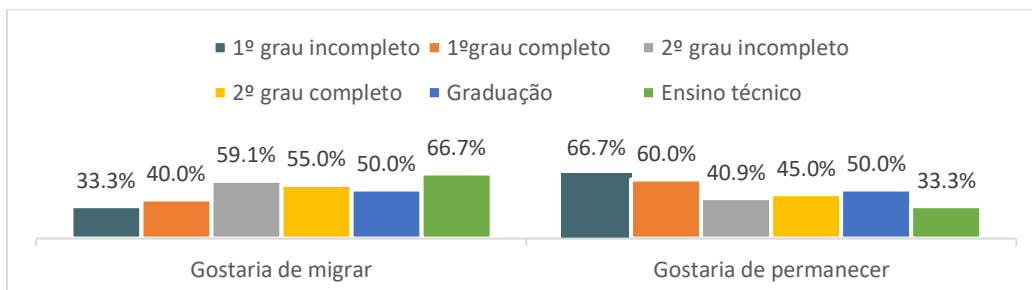
Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

Gráfico 104 - Estudantes participantes da pesquisa segundo a pergunta “Gostaria de continuar residindo no município ou migrar para uma cidade maior?” (por renda). Anita Garibaldi, 2021



Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

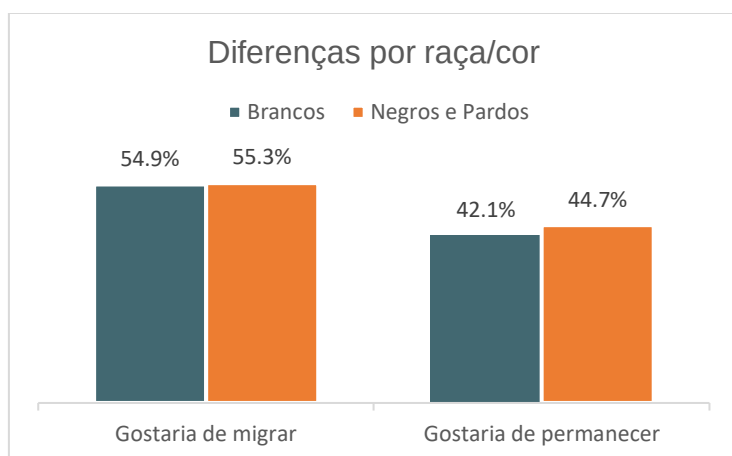
Gráfico 105 - Estudantes participantes da pesquisa segundo a pergunta “Gostaria de continuar residindo no município ou migrar para uma cidade maior?” (por escolaridade dos pais). Anita Garibaldi, 2021



Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

Não havia grandes diferenças a partir dos marcadores de sexo, raça (gráfico 106) e entre aqueles pertencentes a famílias que possuíam alguém com graduação e segundo grau completo. Os que desejavam migrar e permanecer estavam muito próximos, como, por exemplo, os jovens de família com Ensino Superior.

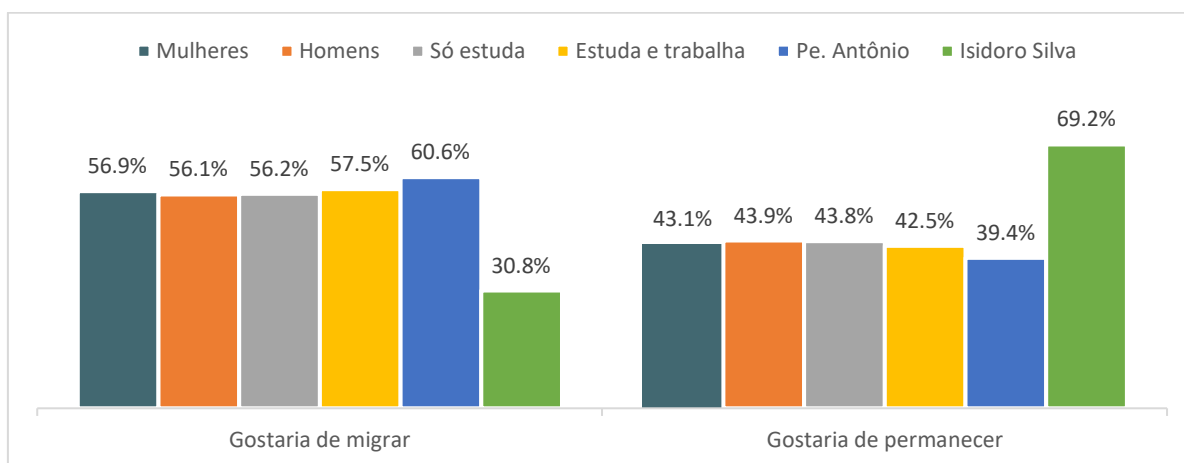
Gráfico 106 - Estudantes participantes da pesquisa segundo a pergunta “Gostaria de continuar residindo no município ou migrar para uma cidade maior?” (por cor/raça). Anita Garibaldi, 2021



Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

Talvez pelo fato de não estarem inseridos no mundo do trabalho e remeterem ao futuro esta perspectiva, os jovens que só estudavam apresentaram maior desejo de migrar do que os que estudavam e trabalhavam (gráfico 107). Na pesquisa, 41,6% deles se viam formados num curso técnico ou faculdade e trabalhando numa cidade grande nos próximos cinco anos. A falta de emprego foi identificada por 49% deles como o fator mais negativo de se morar numa cidade pequena, enquanto para 29% foram as distâncias até cidades que tivessem faculdade.

Gráfico 107 - Estudantes participantes da pesquisa segundo a pergunta “Gostaria de continuar residindo no município ou migrar para uma cidade maior?” (por sexo; por estudo/trabalho; por escola). Anita Garibaldi, 2021



Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

Para Ferreira (2017), com a promulgação da LDB/1996, o Ensino Médio assumiu a condição de uma etapa da Educação Básica, a terceira e última, com a responsabilidade de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental para prosseguimento dos estudos; dando uma preparação básica para o trabalho e para a cidadania, com desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, aliando teoria e prática.

De acordo com Cury (2002) apud Ferreira (2017), do ponto de vista legal, o EM não é porta para o Ensino Superior nem chave para o mercado de trabalho, embora seja requisito tanto para a graduação superior quanto para a profissionalização técnica. Pelos dados colhidos na pesquisa, os jovens que apenas estudam não só dialogam com esta perspectiva como, talvez pelas condições atuais, estejam remetendo às cidades maiores a garantia do seu horizonte futuro: ter acesso à graduação e ao mundo do trabalho.

É importante destacar que não deve ser visto como moratória o caso dos jovens do Ensino Médio que só estudam, tanto em Anita Garibaldi como no país. Para Dayrell (2007), no Brasil, a juventude não pode ser caracterizada pela moratória em relação ao trabalho, como é comum nos países europeus. Ao contrário, para grande parcela dos jovens, a condição juvenil só é vivenciada porque trabalham, garantindo o mínimo de recursos para o lazer, o namoro ou o consumo. Mas, prossegue o autor,

isso não significa, necessariamente, o abandono da escola, apesar de influenciar no seu percurso escolar. As relações entre o trabalho e o estudo são variadas e complexas e não se esgotam na oposição entre os termos. Para os jovens, a escola e o trabalho são projetos que se superpõem ou poderão sofrer ênfases diversas, de acordo com o momento do ciclo de vida e as condições sociais que lhes permitam viver a condição juvenil. Nesse sentido, o mundo do trabalho aparece como uma mediação efetiva e simbólica na experimentação da condição juvenil, podendo-se afirmar que “o trabalho também faz a juventude”, mesmo considerando a diversidade existente de situações e posturas por parte dos jovens em relação ao trabalho (SPOSITO, 2005, apud DAYRELL, 2007, p. 1109)

Outro dado que chama atenção é o fato de, apesar de as jovens mulheres rurais majoritariamente terem afirmado que pretendiam permanecer no município (54,35%, percentual maior que o dos jovens homens rurais, da ordem de 52,5%), as suas principais expectativas, quando ligadas ao local, terem pouca relação com o meio rural. Por um lado, ao serem perguntadas sobre como se viam em cinco anos, dentre as quatro principais respostas vinculadas a permanecer em Anita Garibaldi, apenas uma possuía relação direta com o meio rural (gráfico 108). Por outro lado, nas

respostas das jovens mulheres as opções vinculadas à escolaridade foram mais presentes do que entre os jovens homens, como já abordado anteriormente.

Gráfico 108 - Estudantes jovens mulheres participantes da pesquisa que moram no interior e desejam continuar em AG segundo a pergunta “Como você se imagina daqui a 5 anos?”. Anita Garibaldi, 2021



Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

Para Abramovay (1998) e Carneiro (1998), apud Martins (2021), o suposto “desinteresse” das moças, no que se refere à atividade agrícola, relaciona-se à divisão sexual do trabalho familiar, que valoriza tarefas masculinas em detrimento das tarefas femininas, quase nunca encaradas como trabalho e sim como “ajuda”.

Durante a sua já referida pesquisa realizada nos municípios de Anita Garibaldi e Celso Ramos, Bloemer (2000) também identificou a divisão sexual do trabalho. Nas entrevistas realizadas, ela ouviu homens definirem o trabalho das mulheres com os termos: “negócios de mulher”, “quase nem dá pra contar”. Estes “negócios de mulher” foram identificados pela autora:

A lavoura ou lavourinha e quintal são espaços nos quais cabe à mulher decidir o quê, quando e quanto plantar, bem como determinar as quantias que podem, eventualmente, ser comercializadas. A renda obtida com a venda desses produtos pode servir para adquirir bens para a casa, tais como roupas de cama e para a família, pequenos eletrodomésticos, e em certas circunstâncias, as compras semanais ou quinzenais para o consumo doméstico [...]. A comercialização destes produtos é também denominada de negócios de mulher, juntando-se aos produtos já referidos a venda de queijos, salames, ovos, etc. Assim, cabe a mulher tanto cuidar do espaço que está mais próximo da casa onde são desenvolvidas tais atividades, como também da comercialização destes itens. (BLOEMER, 2000, p. 112)

Há regras para normatizar a execução das tarefas, considerando o chefe da família e a mãe, enquanto organizadora dos trabalhos domésticos. Dessa maneira, abre-se espaço para projetos individuais e a consequente diminuição, como lembra Woortmann (1990, apud BLOEMER, 2000), do coletivismo interno da família, da subordinação do destino individual à coletividade doméstica (BLOEMER, 2000).

O papel das mulheres, minimizado no espaço rural, e a ausência de expectativas de autonomia das jovens mulheres podem ser fatores motivadores da baixa expectativas delas em continuar em atividades ligadas ao campo.

Como vimos anteriormente, entre os jovens homens rurais, casar-se e cuidar da família tem um peso maior do que para o geral das jovens mulheres rurais. No entanto, entre as que pretendem seguir no município, esta expectativa se iguala à dos jovens homens. Para boa parte dos jovens urbanos, os marcadores de ingresso na vida adulta estão associados ao término dos estudos e à entrada no mundo do trabalho. Já para os jovens rurais, o casamento se apresenta, por diversas razões, como o principal marcador dessa passagem (MARTINS, 2021, p. 96).

Um dado que aproxima os jovens homens e mulheres rurais é a expectativa de se verem formados – em faculdade ou curso técnico – e morando e trabalhando no interior. Esta é uma opção para 18,2% dos jovens homens e 14,3% das jovens mulheres rurais. No entanto, em relação a como se veem no futuro, as jovens mulheres apresentam menos dúvidas do que os jovens homens, pois apenas 5,7% delas não souberam responder à pergunta, contra 15,9% deles (gráficos 109 e 110).

Gráfico 109 - Estudantes jovens homens participantes da pesquisa que moram no interior e desejam continuar em AG segundo a pergunta “Como você se imagina daqui a 5 anos?”. Anita Garibaldi, 2021



Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

Gráfico 110 - Estudantes jovens homens participantes da pesquisa que moram no interior e desejam migrar segundo a pergunta “Como você se imagina daqui a 5 anos?”. Anita Garibaldi, 2021



Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora.

Para Stropasolas (2002, apud MARTINS, 2021), os conceitos de comunidade, família, terra, trabalho e casamento, subjacentes aos estudos sobre o campesinato, integram o caminho para análise.

Esses elementos dão o fundamento das representações juvenis sobre o rural. Das conclusões do autor, destacam-se duas coincidentes a estudos posteriores na temática de gênero. A primeira, a indicação de que o acesso à educação, em especial, por parte das jovens, estaria associado à perspectiva de “mudar de vida” (a conquista de autonomia, o deslocamento para a cidade). A segunda, a hipótese de que as mulheres, ficando na unidade produtiva, tendem a reproduzir papéis subalternos similares àqueles exercidos por suas mães e avós. (MARTINS, 2021, p. 101-102)

O autor, aponta os fatores econômicos como estruturantes, ao mesmo tempo em que sinaliza outros elementos que atuam na mesma direção e que perpassam a existência da/na agricultura familiar, a exemplo de fatores culturais, que condicionam o jovem e a mulher ao desenvolvimento da produção agrícola familiar, e das

estratégias usadas pelas famílias com vistas à sua reprodução social (MARTINS, 2021).

A migração juvenil identificada por Stropasolas e outros autores evidencia ao mesmo tempo o “possível comprometimento social da agricultura familiar” e “coloca em relevo as contradições e os conflitos, externos e internos, resultantes da forma singular e desigual de interação do rural com a sociedade global”, os quais, no limite, podem redefinir o sistema cultural no qual se insere a agricultura familiar. (MARTINS, 2021, p. 101)

O debate, portanto, é complexo e envolve múltiplas dimensões. Perguntados sobre o que achavam de mais positivo em morar numa cidade pequena, os jovens estudantes responderam: a tranquilidade (48%); estar perto da família (36%); a segurança (18%) e estar mais perto da natureza (5%). Entretanto, 8% deles não souberam responder.

A dimensão das relações sociais, portanto, tem centralidade. De acordo com Vairner (1992, apud BLOEMER, 2000), a organização territorial de uma sociedade remete, de maneira quase imediata, a duas dimensões da reprodução social: às relações sociais e às relações entre sociedade e natureza que as práticas vigentes engendram (BLOEMER, 2000, p.29).

Já Dayrell (2007) chama atenção para o fato de que os jovens tendem a transformar os espaços físicos em espaços sociais, pela produção de estruturas particulares de significados. Um exemplo claro é o sentido que atribuem ao lugar onde vivem.

Para eles, a periferia não se reduz a um espaço de carência de equipamentos públicos básicos ou mesmo da violência, ambos reais. Muito menos aparece apenas como o espaço funcional de residência, mas surge como um lugar de interações afetivas e simbólicas, carregado de sentidos. Pode-se ver isso no sentido que atribuem à rua, às praças, aos bares da esquina, que se tornam, como vimos anteriormente, o lugar privilegiado da sociabilidade ou, mesmo, o palco para a expressão da cultura que elaboram, numa reinvenção do espaço. Podemos dizer que a condição juvenil, além de ser socialmente construída, tem também uma configuração espacial (PAIS, 1993). (DAYRELL, 2007, p. 1111-1112)

Mesmo que a pesquisa do autor trate sobre jovens de periferia, se utilizarmos o conceito de periferia remetendo a quem está à margem e considerarmos as ausências nos acessos a políticas públicas, comuns às periferias urbanas e ao interior do país, é possível utilizar essa reflexão para o rural brasileiro e, neste caso em específico, para um município rural. O sentido acionado ao território como um lugar

de interações afetivas e simbólicas é muito presente em Anita Garibaldi e isso é percebido, como abordado no capítulo 2, nas relações que se estabelecem a partir das migrações e no grande fluxo de retorno para convivência com os familiares nos períodos de férias e feriados.

Quanto aos pontos negativos de morar numa pequena cidade, 50% dos jovens apontaram a falta de emprego; 29% a distância até as cidades que têm faculdade; 19% a falta de opções de lazer e cultura e 15% a falta de estrutura na saúde, enquanto 8% não souberam responder. Assim, é possível indicar que os problemas identificados pelos jovens do Ensino Médio de Anita Garibaldi dialogam com o estudo sobre as demandas dos jovens rurais presentes nas Conferências de Juventude, pois apontam para problemas de distribuição e reconhecimento (MACEDO, 2019).

É importante destacar que os resultados da pesquisa aqui apresentados não representam a finalização do estudo e da reflexão realizados a partir dos dados coletados, apontando, sim, para a necessidade de se dar prosseguimento à investigação e às discussões sobre as hipóteses em torno do que indicam os jovens. Este, pois, deve ser o compromisso dos pesquisadores, o de continuar a reflexão sobre a realidade para além do que a vista alcança em um primeiro momento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese teve como objetivo principal ampliar o conhecimento sobre as percepções e expectativas dos jovens estudantes do Ensino Médio em Anita Garibaldi, Santa Catarina, tendo em conta as possíveis modulações provenientes de marcadores como sexo, local de moradia (interior e praça), raça/cor, renda familiar e escolaridade dos pais, na perspectiva de construir novos argumentos para compreender a condição juvenil contemporânea em um ***Brasil com características rurais***.

A pesquisa foi realizada no ano de 2021, ainda sob o impacto da pandemia de covid-19 e ao mesmo tempo em que a Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017) era, em ritmos diferentes, implantada no país. Nesse contexto, esperava-se também compreender suas repercussões nas percepções e na vida escolar dos jovens estudantes daquela pequena cidade rural. No entanto, como se pode observar nas respostas dos entrevistados, apresentadas nos capítulos 4 e 5, 60% dos jovens pesquisados não tinham ouvido falar da Reforma, o que torna evidente que a implementação do Novo Ensino Médio e as disciplinas a serem ofertadas na EEB Pe. Antônio Vieira e na EEB Isidoro Silva não foram debatidas com a maioria dos jovens entrevistados.

Esse grau de desconhecimento contrasta com o discurso dos porta-vozes dos governos federal e estadual, que tanto enfatizam que a Reforma dialoga com a realidade dos estudantes e lhes oferece direito de escolha, o que tornaria mais atrativa essa etapa de ensino. Na realidade, nas escolas estudadas, as disciplinas eletivas a serem ofertadas aos estudantes (empreendedorismo e prática corporais na EEB Isidoro Silva e matemática financeira e empreendedorismo na EEB Pe. Antônio Vieira) vão na contramão do pretendido pelos jovens. Ao sinalizar o que achavam que deveria ser ofertado para o EM ser melhor, eles responderam “viajar para trocar experiências e conhecer outras realidades” e “aprender a operar melhor as tecnologias da computação e estar articulado ao ensino técnico”.

Ao mesmo tempo, contudo, pode-se constatar, durante a pesquisa, que a ausência de discussão não se deu simplesmente pela falta de empenho ou

compreensão das direções⁷⁵, mas por precaução, para não criar expectativas cuja implementação fugia da capacidade das escolas. A falta de estrutura física, laboratórios, salas de aula e profissionais levou-as a definir as disciplinas a partir do que tinham capacidade de realizar dentro das condições que possuíam.

Infelizmente, esta não é uma constatação que se aplica somente ao local estudado, mas que aponta uma das grandes preocupações com o NEM: ele pode aprofundar as desigualdades educacionais já muito latentes no país e está longe de assegurar o propalado direito de escolha dos jovens. Portanto, considerando estes elementos e buscando fazer uma conexão entre o estudo realizado e a situação do Ensino Médio em nosso país, as considerações finais dessa tese estão voltadas para uma interlocução entre alguns achados da pesquisa e as principais controvérsias em torno das determinações da referida Reforma.

Nessa direção, as considerações apresentadas a seguir dialogam com as questões geradas a partir do Ensino Médio e aquelas que ultrapassam essa dimensão da pesquisa, pois o estudo desenvolvido apontou que os desafios que se apresentam a uma pequena cidade rural transcendem a última etapa da Educação Básica. Tais desafios se colocam no âmbito das condições objetivas de acesso a políticas públicas que ampliem a qualidade de vida, a inserção no mundo do trabalho, a circulação, bem como as dimensões simbólicas sobre o lugar desses jovens – em especial os do interior e as jovens mulheres rurais – na família, na comunidade, na vida do município, no seu território.

Os jovens que conheciam a Reforma do Ensino Médio (40% dos entrevistados), mesmo reconhecendo pontos positivos, colocaram em dúvida justamente as possibilidades de solução dos problemas que vivenciavam no EM frente às condições da realidade local. Por exemplo, entre os que ouviram falar da Reforma, 56,8% acreditavam que o ponto mais importante dela seria o ensino em tempo integral. Esta percepção contrasta com as condições das escolas para a oferta dessa modalidade. As duas escolas pesquisadas não reuniam as condições de oferecer ensino em tempo integral e aderiram à chamada “Matriz A Integral”, proposta pela Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina, escolhida por parecer-lhes ser a única passível de ser implementada localmente. Ela constitui, na prática, uma forma de dar conta da

⁷⁵ Nas entrevistas foi possível perceber grande preocupação dos diretores em torno da reforma e das condições para realizá-la.

ampliação da carga horária⁷⁶, mas está longe do conceito de educação integral e de ampliar o campo de possibilidades dos jovens nesta modalidade de ensino. Para além do fato de usar o termo educação integral para justificar a ampliação da carga horária, esta Matriz pode ser um potencial limitador da conclusão do EM, dado o desafio de conjugar estudo e trabalho, pois 62,6% dos jovens estudantes do Ensino Médio em Anita Garibaldi estudavam e trabalhavam. No período noturno, este percentual era ainda maior, subindo para 91,2%.

Somente nesse exemplo fica evidente o contraste entre o proposto na Reforma e a vida real dos estudantes. O risco que se impõe é a ampliação da evasão escolar, pois, se ficar impossível conciliar estudo e trabalho – considerando o nível de renda das famílias do município e o desejo de autonomia indicado por quase 60% dos jovens pesquisados –, a tendência é que o trabalho seja priorizado, por necessidade. Observa-se que a Reforma não considerou o estudante trabalhador, reproduzindo a ideia de “aluno ideal”, que teria total disponibilidade para a realização do Ensino Médio.

A Reforma pode, portanto, aumentar as desigualdades educacionais e sociais, na medida em que dificulta aos jovens da classe trabalhadora o acesso, a permanência e a conclusão do último ciclo da Educação Básica, impactando também as suas expectativas de futuro, dada a precarização do mercado de trabalho no município e no país⁷⁷.

Mesmo compreendendo que as trajetórias juvenis não são lineares e que, muitas vezes, têm múltiplas entradas e saídas na escola e no mundo do trabalho, há um fator de alerta em relação a evasão no Ensino Médio no município pesquisado: 94,7% dos jovens entrevistados conheciam alguém próximo que desistiu do EM e foram múltiplos os fatores apontados para a evasão dos desistentes: não gostar da escola (44,6%), gravidez (39%), por completarem 18 anos e não serem mais

⁷⁶ Como vimos no capítulo 2, para os estudantes do diurno, a Matriz A Integral será implementada da seguinte forma: quatro dias com 5 aulas de 45 minutos cada e um dia da semana com 11 aulas de 45 minutos cada. No dia com 11 aulas, os alunos ficarão o dia todo na escola. Já para quem estuda no noturno, será ampliado um ano a mais ao calendário do EM, para poder dar conta da ampliação da carga horária proposta na reforma. Ao invés de três anos, os estudantes do noturno ficarão quatro anos na escola.

⁷⁷ Como sinaliza Ferreira (2017), as portas para o retrocesso ficaram abertas no contexto de uma globalização cada vez mais neoliberal. A experiência histórica aponta que essa contrarreforma não alcançará uma melhoria da qualidade do Ensino Médio; ao contrário, tende a piorar o desempenho dos alunos e aumentar a desigualdade escolar.

obrigados a continuar (37,9%) ou por precisar procurar emprego em Anita Garibaldi (36,9%), entre outros. Como apresentado no capítulo 5, não existe um único fator que expulse os jovens da escola. Trata-se de um conjunto de fatores articulados, cujo pano de fundo são as condições de vida, a luta pela sobrevivência, a inserção precária no mercado de trabalho e a inadequação do EM às suas demandas.

A luta pela sobrevivência marca a sociedade brasileira, em especial neste momento histórico, com o aumento da fome, do desemprego e a fragilização das políticas públicas e dos direitos conquistados nas décadas anteriores. A PEC do fim do mundo⁷⁸, a contrarreforma trabalhista⁷⁹, cortes no orçamento da educação, nos investimentos na agricultura familiar e na reforma agrária e os desafios do pós-pandemia, podem, juntamente à Reforma do EM, piorar as condições de vida da juventude brasileira, já muito fragilizadas.

Alterar a qualidade do ensino ofertado e garantir acesso, permanência e conclusão, portanto, não será resultado da fragmentação do currículo, do estímulo a competências ou somente do esforço individual. Dependerá de um conjunto de ações e políticas públicas articuladas que levem em conta os sujeitos jovens estudantes e se articulem a um projeto democrático de país que seja para todos e contribua para o desenvolvimento cultural e político dos jovens e não somente os prepare como mão de obra barata em um mercado de trabalho excludente e precarizado.

Ampliar as redes e o campo de possibilidades é fundamental para os jovens pesquisados e deveria ser possível que fossem assegurados a partir município. No entanto, como vimos no capítulo 2, o modelo de desenvolvimento capitalista de cunho neoliberal, concentrador e excludente, limita as possibilidades dos jovens e de suas famílias e isso é visível a partir do alto índice de emigração e do envelhecimento da população local, como se evidencia nos dados do Censo Agropecuário e do Censo Demográfico.

Este modelo resulta na pouca disponibilidade de emprego de qualidade, dificulta a mobilidade e o seguimento dos estudos, ou seja, potencializa os limitadores para que os jovens estudantes possam sonhar e realizar suas trajetórias localmente e isso se traduz na percepção dos jovens, pois 50% deles apontaram a falta de

⁷⁸ Emenda à Constituição (PEC) que limita os gastos públicos pelos próximos 20 anos, promulgada como EM 95 de 2017.

⁷⁹ Lei 14.467 de 2017.

emprego como o maior problema de morar numa pequena cidade e 29% indicaram a distância até as cidades que têm faculdade.

Durante a pesquisa ficaram evidentes outras questões que ampliaram o olhar sobre os desafios existentes para além da última etapa da Educação Básica. Recortar as expectativas educacionais dos jovens e suas percepções sobre o EM descoladas do debate mais amplo sobre os condicionantes impostos pelo modelo de desenvolvimento capitalista e neoliberal não dá conta de assegurar uma leitura acurada sobre a realidade e sobre o seu futuro, dado os potenciais e limites de viver numa pequena cidade, pois as percepções indicadas por eles mostram relação direta com a migração e o direito à circulação e à mobilidade. Esta realidade fica explícita quando se analisam os dados sobre migração. Do total de entrevistados, 84,36% tinham alguém próximo (pais, irmãos, tios, primos) que migrou para cidades maiores. Entre os jovens do interior, este número subia para 92,41% e os principais motivos apontados foram, em primeiro lugar, procurar trabalho e, em segundo, estudar e trabalhar. Estas informações apontam para o desafio que transcende a sala de aula e a conclusão do Ensino Médio.

Portanto, culpar exclusivamente a escola e o EM pelo desafio da permanência, da conclusão, da posterior continuidade dos estudos, assim como da inserção no mundo do trabalho é desconsiderar que a realidade é complexa e que os obstáculos que se apresentam numa cidade rural englobam várias outras dimensões que impactam a vida dos jovens e de suas famílias, como a econômica, a territorial, a cultural. Ficar ou sair do município, do interior ou do Ensino Médio, definitivamente, não depende só do desejo dos jovens, tampouco apenas dos currículos oferecidos. É necessário ampliar as redes de apoio, retomar a noção de jovens como sujeitos de direitos e recuperar a perspectiva de desenvolvimento integral da juventude, como proposto pelo Conselho Nacional de Juventude nas suas Diretrizes e Perspectivas e materializado no Estatuto da Juventude.

As relações dos jovens com a educação, com o mundo do trabalho e com a cultura de modo geral estão em constante entrecruzamento, de modo que não mais devemos segmentar estas três principais dimensões, tanto na construção de diagnósticos sobre os jovens como na elaboração de diretrizes para as políticas públicas de juventude (CONJUVE, 2006).

Se mais de 80% dos jovens tinham algum familiar que migrou, é menor o número dos que afirmaram pretender migrar. Do total de entrevistados, 56,7%

gostariam de migrar para cidades maiores. Já entre os jovens rurais (do interior), a situação se inverte: 54,35% das jovens mulheres e 52,5% dos jovens homens rurais gostariam de permanecer residindo no município. Esse dado joga luz sobre o já percebido em várias pesquisas nacionais: o êxodo rural não é questão de desejo ou de mera atração dos jovens pela cidade. A possibilidade de ficar ou sair depende de condições objetivas e subjetivas que permeiam a vida dos jovens.

No caso das expectativas em relação ao futuro, novamente vemos diferença entre a opinião das jovens mulheres rurais e dos homens. Como destacado no capítulo 5, a maioria delas se enxergava futuramente com expectativas vinculadas aos estudos e em menor número vinculadas ao interior, enquanto os jovens rapazes rurais, em comparação às jovens moças, apresentavam maiores expectativas relacionadas a morar no interior e a trabalhar na sede do município, a casamento e ao campo.

Este é um dado importante, que sinaliza o oposto da visão de que o êxodo rural é inexorável, e complexifica a discussão sobre ficar ou sair do campo, em especial entre sair ou permanecer num pequeno município rural. Mais da metade dos jovens do interior sinalizam o desejo de permanecer no local e ter possibilidade de circulação entre interior e sede e com outros municípios. Acesso a trabalho, renda, ensino superior ou técnico e constituir suas famílias e trajetórias são expectativas que se misturam e se relacionam ao território, no sentido do pertencimento e não da fixação.

Mas, como visto neste estudo, no caso das jovens mulheres rurais, algumas dimensões já reconhecidas em várias pesquisas no campo da sociologia rural se agigantam na realidade local. Isso ficou evidente nas diferentes expectativas apresentadas por jovens homens e mulheres rurais. Assim, o desvalorizado papel social atribuído às mulheres rurais impacta, sobretudo, a perspectiva das jovens. Se as precárias condições de vida e a dificuldade de acesso às políticas públicas empurram as jovens mulheres para fora do meio rural, a dimensão simbólica do seu não lugar neste espaço fortalece ainda mais a ideia de autonomia desvinculada do espaço rural e do trabalho agrícola.

Portanto, terminar o Ensino Médio e fazer faculdade ou curso técnico pode ser uma chave importante para a virada na construção de suas trajetórias sem a dependência do pai ou do marido, pois as jovens que se veem numa cidade maior no prazo de cinco anos colocam suas expectativas fundamentalmente relacionadas à continuidade dos estudos. Casar-se e cuidar da família não constitui expectativa central das jovens mulheres que gostariam de migrar. O contrário acontece entre os

jovens e as jovens que gostariam de permanecer no município e este elemento pode ter a ver – dentre outros fatores – com a noção ainda corrente de que o casamento é percebido como a transição da juventude para a maioridade, no meio rural.

Deste modo, faz-se necessário considerar a complexidade de questões que permeiam a vida da juventude e, no caso, dos jovens de uma pequena cidade. Condições objetivas e subjetivas fazem parte da mesma teia. O machismo e o patriarcalismo impõem condicionantes, principalmente nas trajetórias das mulheres e das jovens mulheres.

Além disso, o racismo explícito no apagamento da cultura cabocla, afrodescendente e indígena que invisibilizou estas populações na história do município e do estado de Santa Catarina acabou por empurrá-las para as margens da sociedade e das políticas públicas, impactando, para além da pobreza e da exclusão, a baixa autoestima e as dificuldades de autorreconhecimento da cor, como foi possível perceber durante a pesquisa de campo.

Estas e outras dimensões fazem parte da condição juvenil dos estudantes pesquisados, assim como são dimensões que marcam a juventude brasileira, mesmo que com variadas marcas, a partir dos seus locais de moradia. Não estimular, portanto, a falsa dicotomia entre rural e urbano – sobretudo em um pequeno município rural – é fundamental.

No entanto, para o direito de escolha dos jovens rurais – no sentido coletivo e societário – ser garantido, as fronteiras que limitam o acesso a políticas públicas precisam ser derrubadas. Segundo a pesquisa, o número de jovens que se viam fora do município em cinco anos era maior do que o daqueles que gostariam de migrar. Numa sociedade desigual como o Brasil, o papel do estado precisa ser o de ampliar o campo de possibilidades dos jovens, para que não se limitem ao que “são obrigados a escolher”, por não disporem de outras oportunidades.

Neste sentido, políticas universais e singulares precisam caminhar juntas, assim como políticas de distribuição e reconhecimento, no sentido proposto por Novaes (2013), pois, além de ser direito dos jovens, este conjunto de políticas vai impactar a sobrevivência do município a médio e longo prazos e isso fica evidente nos dados apresentados pelo IBGE e problematizados nos capítulos 2 e 3. Considerando a realidade do local pesquisado e do Brasil como um todo, é possível afirmar que a garantia de políticas públicas para os jovens dos pequenos municípios brasileiros é condição *sine qua non* para a vida dos próprios municípios rurais.

Para assegurar as expectativas dos jovens, como sinalizou a pesquisa, serão necessárias, dentre outras iniciativas, a retomada da Agenda Nacional de Trabalho Decente para a Juventude e das proposições do Estatuto da Juventude e a revisão da Reforma do Ensino Médio. Ainda nesse sentido, para evitar os gargalos já evidenciados anteriormente, é necessário demarcar que a retomada das políticas públicas e a revisão da Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, precisam ser pensadas e realizadas junto com os jovens, na sua diversidade, inclusive territorial. Este processo não pode ficar restrito aos educadores, pesquisadores e gestores públicos e muito menos às fundações empresariais, como ocorreu na Reforma do Ensino Médio em 2017.

Para dar conta dos desafios impostos no século XXI, considerando as várias realidades do Brasil, incluindo campo e cidade, pequenos, médios e grandes municípios, será necessária, pois, a retomada de um grande movimento em torno da defesa do Ensino Médio e das Políticas Públicas para/de e com a Juventude.

Mesmo em um cenário futuro de retorno de governos progressistas e comprometidos com a superação das desigualdades, será necessário recuperar as diretrizes sobre emancipação e autonomia dos jovens⁸⁰, a partir da perspectiva do desenvolvimento integral e da construção dos projetos de vida com autonomia e cidadania, pois descolar a discussão da integralidade, isolando a educação e o Ensino Médio como salvacionistas, mas apartados da vida dos jovens, não vai resolver o problema da inclusão e os desafios apontados no estudo.

Retomar o papel da escola articulada ao conjunto de políticas públicas para a promoção da emancipação e da cidadania é imperativo para interromper o ciclo de reprodução das desigualdades e permitir que os jovens, sejam filhos de operários ou agricultores, possam construir suas trajetórias com dignidade, seja na cidade grande, no campo ou em uma pequena cidade rural.

Assim como muitos pequenos municípios brasileiros, Anita Garibaldi é um município rural com desafios similares entre sede e interior, apesar de no interior as dificuldades no acesso às políticas públicas se acentuarem. No entanto, o fato de a maioria dos jovens rurais se ver – no futuro – no município e na sede/prça sinaliza que, para além das condições objetivas de acesso, querem se sentir mais inseridos

⁸⁰ No sentido proposto pela SNJ, no Caderno Estação Juventude: conceitos fundamentais (BRASIL, 2014).

na vida local, como se observou no capítulo 5. Estes sonhos dialogam, portanto, com a dimensão simbólica de saírem do lugar de *outsiders*⁸¹ e romperem essa fronteira invisível⁸².

Para os jovens que desejam construir suas trajetórias em uma cidade grande, seja por sonho e desejo – e não por não haver condições de continuarem residindo no município – a tarefa das políticas públicas é igualmente desafiadora. Se as condições de inclusão no mundo do trabalho, ampliação do direito à cultura e à cidadania, o acesso, a permanência e o término da graduação ou do ensino técnico de qualidade não forem devidamente assegurados, a tendência da precarização é mantê-los à margem e transformá-los em *outsiders* na cidade.

⁸¹ No sentido apontado por Elias e Scotson (2000).

⁸² Fronteira invisível, no sentido apontado por Castro (2015).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, H. Identidades juvenis: estudo, trabalho e conjugalidade em trajetórias reversíveis. In: NOVAES, R.; PINHEIRO, D.; RIBEIRO, E.; VENTURI, G. (Org.). **Agenda Juventude Brasil: leituras sobre uma década de mudanças**. Rio de Janeiro: Unirio, 2015. p. 19-59. Disponível em: <https://polis.org.br/wp-content/uploads/2020/03/AGENDAJuventudeBrasil.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

ALMEIDA, L. C. Políticas sociais: focalizadas ou universalistas. É esta a questão? **Revista Espaço Acadêmico**, v. 11, n. 123, p. 145-151, ago. 2011. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/12547>. Acesso em: 27 mar. 2022.

AMURES. **Associação dos Municípios da Região Serrana**. Disponível em <https://amures.org.br/>. Acesso em: 12 out. 2020.

ANITA GARIBALDI (Município). **Município de Anita Garibaldi**. 2022. Disponível em: <https://www.anitagaribaldi.sc.gov.br/>. Acesso em 27 mar.2022.

_____. **Portal Municipal de Turismo**. 2022a. Disponível em: <https://turismo.anitagaribaldi.sc.gov.br/>. Acesso em 27 mar.2022.

BLOEMER, N. M. S. **Brava gente brasileira: migrantes italianos e caboclos nos Campos de Lages**. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

BOURDIEU, P. Cap.II: Introdução a uma Sociologia Reflexiva. In: _____. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989, p.17-58.

_____. Algumas propriedades dos campos. In: _____. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983, p. 89-94.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos: 39 a 42 da Lei Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 17 abr. 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 27 mar. 2022.

_____. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF, 15 dez. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 27 mar. 2022.

_____. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.** Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília, DF, 11 nov. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em: 27 mar. 2022.

_____. **Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017.** Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Brasília, DF, 13 jul. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm. Acesso em: 27 mar. 2022.

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF, 16 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 27 mar. 2022.

_____. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013.** Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Brasília, DF, 05 ago. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm. Acesso em: 27 mar. 2022.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 09 jan. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm#:~:text=LEI%20No%2010.172%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202001.&text=Aprova%20o%20Plano%20Nacional%20de,com%20dura%C3%A7%C3%A3o%20de%20dez%20anos. Acesso em: 27 mar. 2022.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 27 mar. 2022.

_____. **Medida Provisória nº 1.099, de 28 de janeiro de 2022.** Institui o Programa Nacional de Prestação de Serviço Civil Voluntário e o Prêmio Portas Abertas. Brasília, DF, 28 jan. 2022. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2022/mpv/mpv1099.htm. Acesso em: 27 mar. 2022.

_____. **Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018.** Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. Brasília, DF, 10 jul. 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/29495231/do1-2018-07-11-portaria-n-649-de-10-de-julho-de-2018-29495216. Acesso em: 16 jun. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da educação básica 2021.** Notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2021.pdf. Acesso em: 27 mar. 2022.

_____. **Censo da Educação Básica 2020:** notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 27 mar. 2022.

_____. **Censo da Educação Básica 2019:** Resumo Técnico do Estado de Santa Catarina. Brasília, DF: Inep, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_do_estado_de_santa_catarina_censo_da_educacao_basica_2019.pdf. Acesso em: 20 set. 2020.

_____. **Censo da Educação Básica 2017:** notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2018. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2017.pdf. Acesso em: 11 jan. 2020.

_____. **Sinopses estatísticas da educação básica 2017.** Brasília, DF: INEP, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 27 mar. 2022.

_____. **Panorama da educação no campo.** Brasília, DF: INEP, 2007. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/panorama_da_educacao_do_campo.pdf. Acesso em: 27 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Plataforma Nilo Peçanha**. Brasília, DF: MEC, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp>. Acesso em: 27 mar. 2022.

_____. **Novo Ensino Médio**. Marco Legal. Brasília, DF: MEC, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/marco-legal>. Acesso em: 27 mar.2022.

_____. **Programas e Ações**. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/acao-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-acoes-1>. Acesso em: 27 mar.2022.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaix_a_site_110518.pdf. Acesso em: 27 mar.2022.

_____. **Educação no Campo**. Projeto que dificulta fechamento de escolas rurais é aprovado no Senado e vai a sanção. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/208-noticias/591061196/20271-projeto-que-dificulta-fechamento-de-escolas-rurais-e-aprovado-no-senado-e-vai-a-sancao?Itemid=164>. Acesso em: 27 mar.2022.

BRASIL. Ministério da Saúde (MS). **Painel Coronavírus**. Brasília, DF: MS, 2022. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 08 jul. 2022.

BRASIL. Secretaria Nacional de Juventude (SNJ). **Resolução Final da 3ª Conferência Nacional de Juventude - 2015**. As várias formas de mudar o Brasil. Brasília: SNJ; CONJUV; Ministério das Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos, 2016. Disponível em: <https://pv.org.br/plataformaeleitoral/wp-content/uploads/2020/07/Resolu%C3%A7%C3%A3o-Final-da-3%C2%AA-Confer%C3%Aancia-Nacional-de-Juventude.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2022.

_____. **Agenda Juventude Brasil**: Pesquisa Nacional sobre Perfil e Opinião dos Jovens Brasileiros 2013. Brasília: SNJ, 2014. Disponível em: <https://polis.org.br/wp-content/uploads/2020/03/AGENDAJuventudeBrasil.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2022.

_____. **Estação juventude**: conceitos fundamentais – ponto de partida para uma reflexão sobre políticas públicas de juventude. Organizado por Helena Abramo. Brasília: SNJ, 2014. Disponível em: https://issuu.com/participatorio/docs/esta_o_juventude_-_conceitos_fun. Acesso em: 26 jul. 2022.

_____. **Estatuto da Juventude**. Brasília: SNJ, 2013. Disponível em: <http://www.unfpa.org.br/Arquivos/estatutodajuventude.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2022.

_____. **Propostas finais aprovadas da 1ª Conferência Nacional de Juventude - 2011**. Conquistar direitos, desenvolver o Brasil! Brasília: SNJ, 2011. Disponível em: https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/bitstream/192/120/1/SNJ_CONF_2_propostas_finais_2011.pdf. Acesso em: 27 mar. 2022.

_____. **Caderno de Resoluções da 1ª Conferência Nacional de Juventude - 2008**. Levante sua bandeira. Brasília: SNJ, 2008. Disponível em: https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/bitstream/192/192/1/SNJ_CONF_1_caderno_deresolucoes_2008.pdf. Acesso em: 27 mar. 2022.

BRUMER, A.; PANDOLFO, G. C.; CORADINI, L. Gênero e agricultura familiar: projetos de jovens filhos de agricultores familiares na Região Sul do Brasil. In: **Seminário Internacional Fazendo Gênero 8: Corpo, Violência e Poder – Anais**. UFSC. Florianópolis, 25 – 28 ago. 2008. Disponível em: <https://docplayer.com.br/40263456-Genero-e-agricultura-familiar-projetos-de-jovens-filhos-de-agricultores-familiares-na-regiao-sul-do-brasil.html>. Acesso em: 15 mai. 2021.

BRUMER, A.; SPANEVELLO, R. M. **Jovens agricultores da Região Sul do Brasil**. Porto Alegre: UFRGS; Chapecó: Fetrat-Sul/CUT, 2008. (Relatório de Pesquisa).

CALDART, R. S. Educação do campo. In: _____; ALENTEJANO, P.; FRIGOTO, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio e Expressão Popular, 2012. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2020.

_____. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: _____; KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R. (Org.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. v. 4. 2. ed. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. (Coleção por uma Educação do Campo). p. 25-36.

_____.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTO, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio e Expressão Popular, 2012. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2020.

CARNEIRO, M. J. Ruralidade: novas identidades em construção. **Estudos Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, v. 6 n. 2, p. 53-75, out. 1998. Disponível em: <https://revistaesa.com/ojs/index.php/esa/article/view/135>. Acesso em: 27 mar. 2022.

_____.; CASTRO, E. G. de (Org.). **Juventude rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

CARREIRA, D.; FREITAS, M. V. (Org.). **Indicadores da qualidade no ensino médio**. São Paulo: Ação Educativa/UNICEF [Coord.], 2018. Disponível em: <https://acaoeducativa.org.br/publicacoes/indicadores-da-qualidade-na-educacao-ensino-medio/>. Acesso em: 27 mar, 2022.

CASTRO, E. G. de. Iluminando fronteiras invisíveis: aproximações e distâncias entre ser jovem no campo e nas cidades no Brasil. In: PINHEIRO, D. et al. (Org.). **Agenda Juventude Brasil: leituras sobre uma década de mudanças**. Rio de Janeiro: Unirio, 2015. p. 61-101. Disponível em: <https://polis.org.br/wp-content/uploads/2020/03/AGENDAJuventudeBrasil.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.

_____. Juventude do Campo. In: CALDART, R.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTO, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio e Expressão Popular, 2012. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2020.

_____. *et al.* **Os jovens estão indo embora?** A juventude rural e a construção de um ator político. Rio de Janeiro: Mauad X; Seropédica: EDUR, 2009. Disponível em: <http://repiica.iica.int/docs/B3893p/B3893p.pdf>. Acesso em: 27 mar, 2022.

CAVALCANTE, L. O. H.; SILVA, F. D. de S.; ABREU, L. F. de. Campo, cidade, escola e profissão: jovens estudantes do curso Técnico em Agropecuária no Ensino Médio Subsequente. **Diversitas Journal**, [S. l.], v. 4, n. 3, p. 893-913, 2019. Disponível em: https://diversitasjournal.com.br/diversitas_journal/article/view/913. Acesso em: 20 mai. 2020.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (Santa Catarina). **Resolução Nº 093, de 14 de dezembro de 2020**. Dispõe sobre o cronograma e as normas complementares para a implementação das alterações na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, referentes ao Ensino Médio, estabelecidas pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, para o Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina e dá outras providências. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads-visualizar/comissoes/educacao-basica/ensino-medio/resolucoes-14/1991-resolucao-2020-093-cee-sc-3>. Acesso em: 10 jun. 2022.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 2/2008, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, DF: CNE, 2008. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN22008.pdf?query=escolas%20do%20campo. Acesso em: 27 mar. 2022.

_____. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. 04 dez. 2001. Brasília, DF: CNE, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2022.

CONSELHO NACIONAL DE JUVENTUDE (CONJUV). **Política Nacional de Juventude: diretrizes e perspectivas**. NOVAES, R.; CARA, D. T.; SILVA, D. M.; PAPA, F. C. (Org.). São Paulo: Conselho Nacional de Juventude; Fundação Friedrich Ebert, 2006.

CURY, C. R. J. Educação escolar e pandemia. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1 (1 sem. 2020). Disponível em: <http://seer.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/23749/16761>. Acesso em: 27 mar. 2022.

_____. A Educação Básica como Direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, mai./ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/QBBB9RrmKBx7MngxzBfWgcF/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 27 mar. 2022.

_____. **O direito a educação: um campo de atuação do gestor educacional na escola**. 2006. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2014/NRE/9o_direito_a_educacao.pdf. Acesso em: 27 mar. 2022.

_____. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, julho 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/x6g8nsWJ4MSk6K58885J3jd/?format=pdf>. Acesso em: 27 mar. 2022.

CUT – CENTRAL ÚNICA DOS TRABALHADORES. **Dieese: Nova MP sobre trabalho não oferece condições mínimas aos trabalhadores**. 02 fev. 2022. Disponível em: <https://www.cut.org.br/noticias/dieese-nova-mp-sobre-trabalho-nao-oferece-condicoes-minimas-aos-trabalhadores-d0e6>. Acesso em: 27 mar. 2022.

DAYRELL, J. T. A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFy53z5LHTJjFSzq5rCPH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 mar. 2022.

_____.; CARRANO, P. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In: _____.; _____.; MAIA, C. L. (Org.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

_____.; JESUS, R. E. de. Juventude, ensino médio e os processos de exclusão escolar. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 37, nº. 135, p.407-423, abr.-jun., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vDyjXnzDWz5VsFKFzVytpMp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 mar. 2022.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. 1. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

EMPRESA BRASILEIRA DE COMUNICAÇÃO (EBC). Agência Brasil. **Número de jovens no ensino médio aumenta de 61% para 68,7% em 6 anos**. 2019. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-06/pesquisa-numero-de-jovens-no-ensino-medio-aumenta-61-para-68-em-6-anos>. Acesso em: 27 mar. 2022.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada. In: CALDART, R. S.; KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R. (Org.). **Educação do campo**: identidade e políticas públicas. v. 4. 2. ed. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. (Coleção por uma Educação do Campo). p. 89-109.

_____.; MOLINA, M. C. Análises de experiências brasileiras e latino-americanas de educação do campo. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 140, p. 539-544, jul.-set. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/QphHdFfDndQDmT7rygGNxyc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 mar. 2022.

FERREIRA, E. B. A contrarreforma do Ensino Médio no contexto da nova Ordem e Progresso. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 139 (Dossiê Ensino Médio), p. 293-308, abr.-jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/cLyHwCQFR8r97gxFCJtcGHM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 jan. 2020.

_____.; SILVA, M. R. Centralidade do Ensino Médio no contexto da nova “Ordem e Progresso”. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, nº. 139 (Dossiê Ensino Médio - Apresentação), p. 287-292, abr.-jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/88zn9TyCkLVq9xCY8qhshCq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 mar. 2022.

FERREIRA, B.; ALVES, F. Juventude Rural: alguns impasses e sua importância para a agricultura familiar. In: **Juventude e políticas sociais no Brasil**. CASTRO, J. A. de; AQUINO, L. M. C. de; ANDRADE, C. C. de (Org.). Brasília: IPEA, 2009. p. 255-258.

FOGUESATTO, C. R.; MACHADO, J. A. D. A tomada de decisão dos jovens no processo migratório rural urbano no Brasil: panorama entre 1970 e 2010. **Enciclopédia Biosfera**, Centro Científico Conhecer - Goiânia, v.11 n.21; p. 2793-2802, 01 jun. 2015. Disponível em:

<https://www.conhecer.org.br/enciclop/2015b/multidisciplinar/a%20tomada%20de%20decisao.pdf>. Acesso em: 27 mar.2022.

FORUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO do CAMPO - FONEC Nota sobre a medida provisória n.º 746/2016 – MP da Reforma do Ensino Médio. 2016. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2016/09/nota-fonec-mp-do-ensino-mecc81dio.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 22. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREITAS; M. V. Jovens e escola: aproximações e distanciamentos. In: NOVAES, R.; PINHEIRO, D.; RIBEIRO, E.; VENTURI, G. (Org.). **Agenda Juventude Brasil**: leituras sobre uma década de mudanças. Rio de Janeiro: Unirio, 2015. p. 129-153. Disponível em: <https://polis.org.br/wp-content/uploads/2020/03/AGENDAJuventudeBrasil.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

FRIGOTTO, G. Reforma do ensino médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. **Movimento revista de educação**, n. 5, 5 jan. 2017. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32621/18756>. Acesso em: 27 nov. 2019.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a02v30n1.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2022.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estatísticas de Gênero**. Indicadores sociais das mulheres no Brasil. 2 ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2021a (Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 38). Disponível em: http://abet-trabalho.org.br/wp-content/uploads/2021/03/liv101784_informativo.pdf. Acesso em: 30 abr. 2022.

_____. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2021b (Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 44). Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101892.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2022.

_____. Educa IBGE. **Conheça o Brasil. População**. Educação. Brasília: IBGE, 2019. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em: 27 mar. 2022.

_____. **PNAD Educação 2019:** Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. In: Agência IBGE Notícias, 16/07/2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acesso em: 30 abr. 2022.

_____. **PNAD Contínua Educação. 2019.** Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 21 nov. 2020.

_____. **Estimativas da população residente no Brasil e unidades da Federação com data referente de 1º de julho de 2019.** Brasília: IBGE, 2020. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/7d410669a4ae85faf4e8c3a0a0c649c7.pdf. Acesso em: 26 set. 2020.

_____. **Censo agropecuário 2017:** resultados definitivos. Rio de Janeiro, v. 8, p.1-105, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/3096/agro_2017_resultados_definitivos.pdf. Acesso em: 21 nov. 2020.

_____. Anita Garibaldi – Panorama. 2018. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/anita-garibaldi/panorama>. Acesso em: 21 nov. 2020.

_____. **Cidades.** Anita Garibaldi – Histórico. 2018. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/anita-garibaldi/historico>. Acesso em: 21 nov. 2020.

_____. **Classificação e caracterização dos espaços rurais e urbanos do Brasil:** uma primeira aproximação. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv100643.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2022.

_____. **Censo Demográfico 2010.** Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 26 set. 2020.

IFSC - INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA (Campus Lages). 2022. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/web/campus-lages/estudantes>. Acesso 19 maio de 2022.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Atlas da violência 2021.** Juventude perdida. Brasília: IPEA, v. 2.7, 2021. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/filtros-series/2/juventude-perdida>. Acesso em: 19 mai. 2022.

JANUÁRIO, E. Impactos da Pandemia na Educação Básica. Texto analítico 1: Taxa de Rendimento no Ensino Médio, São Paulo e Brasil. **Em Defesa da Educação Pública**, São Paulo, USP, Fac. Ed., 2021. Disponível em: <https://sites.usp.br/defesadaescolapublica/wp-content/uploads/sites/966/2021/10/Impactos-da-Pandemia-na-Educacao-Basica-Texto-Analitico-1.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2022.

JINKINGS, I.; DORIA, K.; CLETO, M. (Org.). Por que gritamos golpe? Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, p. 752-769, set./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/mq5QhqMxcsdJ9KfDZjqLmtG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 mar. 2022.

_____. **O ensino médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009. (Em questão, 6). Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.abong.org.br/bitstream/handle/11465/1140/1763.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 27 mar. 2022.

_____.; FERRETTI, C. J. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 11, n. 20, p. 33-44, 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/757>. Acesso em: 22 mar. 2022.

LEÃO, G. O que os jovens podem esperar da reforma do Ensino Médio brasileiro? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 34, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/5ZBJkFDW3d6pL9KVFcFCQHx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 nov. 2019.

_____.; ANTUNES-ROCHA, M. I. Juventudes no/do campo: questões para um debate. In: _____.; _____. (Org.). **Juventudes do Campo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 1-294.

MACEDO, S. C. **Educação do Campo e jovens rurais**: um estudo sobre demandas educacionais nas Conferências Nacionais de Políticas Públicas de Juventude. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO: Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEDU, 2019. Disponível em: http://www.unirio.br/ppgedu/backup/1f4c1produtos/copy_of_DissertaoPPGEduSeverineC.Macedo.pdf. Acesso em: 20 jan. 2020.

_____.; RIBEIRO A., E. Juventude rural e ensino médio: entre demandas e desafios. In: PINHEIRO, D.; RIBEIRO A., E.; NOVAES, R.; FARAH NETO, M. (Org.). **Reforma do ensino médio**: contexto, controvérsias e cenários. 1 ed. Rio de Janeiro: Universidade Federal

do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO: Pró-Reitoria de Extensão e Cultura - PROExc, 2020. E-book.

MARCON, T. Políticas de educação do campo: avanços e desafios. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 85–105, 2012. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/3119>. Acesso em: 27 nov. 2019.

MARLI, M. Fora da escola e longe do mercado de trabalho. **Retratos**, a revista do IBGE, Rio de Janeiro, n. 18, set./out. 2019. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/47ad07161ac72b90ad0b2387ab2dda34.pdf. Acesso em: 27 mar.2022.

MARTINS, L. R. Juventude rural no Brasil: referências para debate. **Estudos Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, p. 94-112, fev.2021. Disponível em: https://www.revistaesa.com/ojs/index.php/esa/article/view/esa29-1_07_juventude. Acesso em: 27 mar. 2022.

MATTE, A.; MACHADO, J. A. D. Tomada de decisão e a sucessão na agricultura familiar no sul do Brasil. **Revista de Estudos Sociais**, [S. l.], v. 18, n. 37, p. 130-151, 2017. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/res/article/view/3981>. Acesso em: 27 mar. 2022.

MENEZES, M. A. de; STROPASOLAS, V. L.; BARCELLOS, S. B. (Org.). **Juventude rural e políticas públicas**. Brasília: Presidência da República. SNJ; MDA/NEAD; IICA, 2014. (Coleção Juventude. Série Estudos, n. 1) p. 178- 199.

MOLINA, M. C. Legislação educacional do campo. In: CALDART, R.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTO, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio e Expressão Popular, 2012. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2020.

_____.; ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, M. F. A. A produção do conhecimento na licenciatura em Educação do Campo: desafios e possibilidades para o fortalecimento da educação do campo. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 24, e240051, 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782019000100306&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 nov. 2020.

MOLL, J. Reformar para retardar: A lógica da mudança no EM. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 11, n. 20, p. 61–74, 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/771>. Acesso em: 11 nov. 2020.

_____.; GARCIA, S. R. O. Ensino médio para todos no Brasil: que ensino médio?. In: _____.; _____. (Org.). **Ensino médio para todos no Brasil: que ensino médio?**. 1. ed. Porto Alegre: Cirkula, 2020, p. 17-44.

MOURA, C. H. A. A Reforma do Ensino Médio na mídia: uma análise de matérias de periódicos disponíveis para o público não assinante. In: PINHEIRO, D.; RIBEIRO A., E.; NOVAES, R.; FARAH NETO, M. (Org.). **Reforma do ensino médio: contexto, controvérsias e cenários**. 1 ed. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO: Pró-Reitoria de Extensão e Cultura - PROExc, 2020. E-book.

MUNARIM, A. Educação do campo e LDB: Uma relação quase vazia. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 10, n. 19, p. 493–506, 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/707>. Acesso em: 27 mar. 2022.

NOVAES, R. Prefácio. In: PINHEIRO, D.; RIBEIRO A., E.; _____.; FARAH NETO, M. (Org.). **Reforma do ensino médio: contexto, controvérsias e cenários**. 1 ed. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO: Pró-Reitoria de Extensão e Cultura - PROExc, 2020. E-book.

_____. Juventude, religiosidade, territórios e redes: reflexões sobre resultados de pesquisas. In: _____.; PINHEIRO, D.; RIBEIRO, E.; VENTURI, G. (Org.). **Agenda Juventude Brasil: leituras sobre uma década de mudanças**. Rio de Janeiro: Unirio, 2015. p. 233-275. Disponível em: <https://polis.org.br/wp-content/uploads/2020/03/AGENDAJuventudeBrasil.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

_____. Juventude: políticas públicas, conquistas e controvérsias. In: BEOZZO, J. O.; FRANCO, C. B. (Org.). **Juventudes em Foco**. 1 ed. São Paulo: Paulus, 2013, v. 1, p. 39-74.

_____. Notas sobre a invenção social de um singular sujeito de direitos: juventude, juventudes. **Revista de Ciencias Sociales**, v. 22, n. 25, 2009, p. 10-20. Disponível em: https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/6734/1/RCS_Novaes_2009n25.pdf. Acesso em: 27 mar. 2022.

_____. Juventude e Sociedade: jogos de espelhos. Sentimentos, percepções e demandas por direitos e políticas públicas. **Revista Sociologia Especial, Ciência e Vida**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 6 – 15, 2007.

_____. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In: ALMEIDA, M. I. M. de; EUGENIO, F. (Org.). **Culturas jovens**. Novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006, p.105-120.

NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR. **Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil**: TIC Kids Online Brasil 2020: edição COVID-19. 1 ed. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2021. Disponível em: https://www.cgi.br/media/docs/publicacoes/2/20211125083634/tic_kids_online_2020_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 27 mar. 2022.

OLIVEIRA, A. C. P. de; FERRO, J. Do ensino fundamental ao ensino médio: transição ou sobrevivência? In: PINHEIRO, D.; RIBEIRO A., E.; NOVAES, R.; FARAH NETO, M. (Org.). **Reforma do ensino médio**: contexto, controvérsias e cenários. 1 ed. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO: Pró-Reitoria de Extensão e Cultura - PROExc, 2020. E-book.

OLIVEIRA, F. G.; DUARTE, R. S. Juventude e trabalho precarizado com a Medida Provisória nº 1045/2021. **Jornal Pensar a Educação em pauta**, Vol. 9, Nº 330/agosto de 2021 - sexta-feira, 20. Disponível em: <https://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/juventude-e-trabalho-precarizado-com-a-medida-provisoria-no-1045-2021/>. Acesso em: 27 mar. 2023.

OBSERVATÓRIO DO ENSINO MÉDIO DA UFPR. **Artigos**. Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/nossasproducoes/artigos/>. Acesso em: 27 mar. 2022.

OBSERVATÓRIO DO ENSINO MÉDIO DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS. Artigos. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/observatoriodoensinomedio-rs/publicacoes/artigos/>. Acesso em: 27 mar. 2022.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **Agenda Nacional de Trabalho Decente para a Juventude**. Disponível em: https://www.ilo.org/brasil/temas/emprego/WCMS_618423/lang-pt/index.htm#:~:text=O%20documento%20define%20quatro%20prioridades,%C3%A0s%20causas%20de%20rotatividade%3B%20e. Acesso em: 27 mar. 2022.

ORGANIZAÇÃO PANAMERICANA DE SAÚDE (OPAS). Folha informativa sobre covid-19. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: 08 jul. 2022.

PAIS, J. M. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

_____. A construção sociológica da juventude - alguns contributos. *Análise Social*, vol. XXV (105-106), 1990 (1.º, 2.º), 139-165. Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223033657F3sBS8rp1Yi72MI3.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2022.

PAIXÃO, A. E. A fragilização do ensino médio como educação básica e como direito. In: **I Seminário Nacional A Reforma Neoliberal do Ensino Médio: Tempos difíceis para a escola pública** - ANAIS. Grupo de pesquisa EMPesquisa. São Paulo, 29 jun. – 01 jul. 2021. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1Yp4fbsHQD9d_KIB5XI_6y8WV0B0ZSVdj/view. Acesso em: 11 jan. 2021.

PFEIFER, D. P.; SIMÕES, W.; VANZELA, I. D. As Ciências Humanas na Reforma do Ensino Médio: Elementos Contextuais do Território Catarinense. In: **I Seminário Nacional A Reforma Neoliberal do Ensino Médio: Tempos difíceis para a escola pública**. ANAIS. 2021. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1Yp4fbsHQD9d_KIB5XI_6y8WV0B0ZSVdj/view. Acesso em: 11 jan. 2021.

RIBEIRO, E.; MACEDO, S. C. Notas sobre políticas públicas de juventude no Brasil: Conquistas e desafios. **Revista de Ciencias Sociales**, DS-FCS, vol. 31, n. 42, enero-junio 2018, pp. 107-126.

RIBEIRO, C. M. P. J.; POZENATO, J. C. **Fronteiras sem divisas**. Aspectos históricos e culturais da UHE Barra Grande. Caxias do Sul: EDUCS, 2005.

_____.; _____. **Caminhos e passos**. Aspectos históricos e culturais da área da usina hidrelétrica Machadinho. Caxias do Sul: EDUCS, 2001.

RIBEIRO, M. P.; ZANARDI, T. A. C. O novo ensino médio e a liberdade de escolha. **Educação**, Santa Maria, v. 45, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/39519/pdf>. Acesso em: 06 fev. 2022.

RUA, M. das G. As políticas públicas e a juventude dos anos 90. In: CNPD. **Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas**. 2 v. Brasília: CNPD, 1998, p. 731-752.

SALLES, A. L. Uso do tempo livre e acesso à cultura. In: NOVAES, R.; PINHEIRO, D.; RIBEIRO, E.; VENTURI, G. (Org.). **Agenda Juventude Brasil: leituras sobre uma década de mudanças**. Rio de Janeiro: Unirio, 2015. p. 191-213. Disponível em: <https://polis.org.br/wp-content/uploads/2020/03/AGENDAJuventudeBrasil.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

SANTA CATARINA (Estado). **Conheça Santa Catarina**. 2022 Disponível em: <https://estado.sc.gov.br/>. Acesso em: 16 jun. 2022.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Novo ensino médio**. 2022a Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/servicos/etapas-e-modalidades-de-ensino/29-modalidade-de-ensino/31310-novo-ensino-medio>. Acesso em: 16 jun. 2022.

_____. **Saiba como vai funcionar o novo ensino médio em SC.** 2022b. Disponível em: <https://www.sc.gov.br/noticias/temas/educacao-noticias/saiba-como-vai-funcionar-o-novo-ensino-medio-em-santa-catarina>. Acesso em: 16 jun. 2022.

_____. **Novo ensino médio SC: saiba o porquê SC ser referência nacional na implementação do novo modelo.** 05/11/2021. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/secretaria/imprensa/noticias/31285-santa-catarina-se-destaca-na-regulamentacao-do-novo-ensino-medio-nem>. Acesso em: 16 jun. 2022.

_____. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense.** Caderno 1 - Disposições Gerais. Florianópolis: Gráfica Coan, 2021. Disponível em: <https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/nem-sedsc/curr%C3%ADculo-base-caderno-1?authuser=0>. Acesso em: 16 jun. 2022.

_____. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense.** Caderno 2 - Formação Geral Básica. Florianópolis: Gráfica Coan, 2021. Disponível em: <https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/nem-sedsc/curr%C3%ADculo-base-caderno-2?authuser=0>. Acesso em: 16 jun. 2022.

_____. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense.** Caderno 3 - Portfólio de Trilhas de Aprofundamento. Florianópolis: Gráfica Coan, 2021. Disponível em: <https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/nem-sedsc/curr%C3%ADculo-base-caderno-3?authuser=0>. Acesso em: 16 jun. 2022.

_____. **Componentes Curriculares Eletivos.** Caderno 4 - Portfólio dos Educadores. Florianópolis: Gráfica Coan, 2021. Disponível em: <https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/nem-sedsc/curr%C3%ADculo-base-caderno-4?authuser=0>. Acesso em: 16 jun. 2022.

_____. **Núcleo de Políticas Educacionais do Campo (NEC).** 2020. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/conselhos-foruns-e-nucleos/17000-nucleo-de-politicas-educacionais-do-campo-nec>. Acesso em: 12 out. 2020.

_____. **Caderno de orientação para implementação do novo ensino médio.** Versão 1.0. 2019. Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/index.php/graduacao/proesde/midiateca/proposta-curricular-de-santa-catarina/1118-caderno-de-orientacao-para-a-implementacao-do-novo-ensino-medio/file>. Acesso em: 16 jun. 2022.

_____. **Política de educação do campo.** Orientações para implementação do documento. 2019. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/conselhos-foruns-e-nucleos/29149-politicas-da-educacao-da-diversidade>. Acesso em: 12 out. 2020.

_____. **Política de educação do campo**. Florianópolis: Gráfica Coan, 2018. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/conselhos-foruns-e-nucleos/29149-politicas-da-educacao-da-diversidade>. Acesso em: 12 out. 2020.

_____. **Censo da Educação Básica**. Sistematização dos dados em SC. Matrículas 2018. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/documentos/censo-278/censo-escolar-2018/matriculas-censo-escolar-2018>. Acesso em: 20 set. 2020.

SANTOS, M. Educação do Campo no plano nacional de educação: tensões entre a garantia e a negação do direito a educação. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 98, p. 185-212, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/QZR6mRFKcL7NLtLVr3DhQhb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 mar. 2022.

SANTOS, R. dos. Jovens e Adultos com baixa escolaridade, oferta de EJA e as desigualdades nas chances de conclusão do Ensino Fundamental e Médio. In: BOF, A. M.; OLIVEIRA, A. S. de (Org.). **Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2018, v. 1, p. 143-174. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/1006/755>. Acesso em: 11 jan. 2021.

SANTOS, S. N.; BORBA, F. V. do N.; LIMA, J. R. de; FERREIRA, D. B. “Novo ensino médio. Quem conhece aprova”: derivas de sentidos em um discurso de (des)aprovação. **Uniletras**, Ponta Grossa, v. 43, p. 1-20, 2021. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/uniletras/article/view/17842>. Acesso em: 02 fev. 2022.

SEBRAE. Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas de Santa Catarina. **Cadernos de desenvolvimento SC - Anita Garibaldi**. Sebrae/SC, 2019. Disponível em: <https://datasebrae.com.br/municipios/sc/m/Anita%20Garibaldi%20-%20Cadernos%20de%20Desenvolvimento.pdf>. Acesso em: 04 out. 2020.

SILVA, M. R. 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, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/mqfqFrxbKWWpcjhwrGNqsgn/?lang=pt>. Acesso em: 27 de março de 2022.

SILVA FILHO, R. B.; ARAÚJO, R. M. de L. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. **Educação Por Escrito**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 35-48, 2017. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/24527>. Acesso em: 04 out. 2020.

SIMÕES, C. A. Embates atuais e perspectivas do ensino médio no Brasil. In: MOLL, J.; GARCIA, S. R. (Org.). **Ensino médio para todos no Brasil: que ensino médio?**. 1. ed. Porto Alegre: Cirkula, 2020, p. 189-208.

SPÓSITO, M. P. Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação. **Rev. Bras. Educ.**, São Paulo, n. 13, p. 74-94, jan./abr. 2000. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n13/n13a05.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2022.

TAVARES, J. M.; PORTO JUNIOR, S. da S. **Desigualdades Intra e Inter-Regionais em Santa Catarina: Uma Análise Multivariada**. UFPR, XI Encontro Regional de Economia – ANPEC-Sul 2008. Disponível em: http://www.economiaetecnologia.ufpr.br/XI_ANPEC-Sul/artigos_pdf/a2/ANPEC-Sul-A2-06-desigualdades_intra_e_in.pdf. Acesso em: 16 jun. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Laboratório de Dados Educacionais**. 2022. Disponível em: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/>. Acesso em: 27 mar. 2022.

UOL NOTÍCIAS. **No Brasil 44% dos estudantes entre 15 e 16 anos trabalham**. 19/04/2017. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2017/04/19/no-brasil-44-dos-estudantes-de-15-e-16-anos-trabalham-mostra-ranking.htm>. Acesso em: 27 mar. 2022.

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

WANDERLEY, M. de N. B. Jovens rurais de pequenos municípios de Pernambuco: que sonhos para o futuro. In: CARNEIRO, M. J.; CASTRO, E. G. (Org.). **Juventude rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007, p. 21-34.

_____. A emergência de uma nova ruralidade nas sociedades modernas avançadas – o “rural” como espaço singular e ator coletivo. **Estudos Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, n. 15, p. 87-145, out. 2000.

_____.; FAVARETO, A. A singularidade do rural brasileiro: implicações para as tipologias territoriais e a elaboração de políticas públicas. In: MIRANDA, C.; SILVA, H. (Org.). **Concepções da Ruralidade Contemporânea: as singularidades brasileiras**. Brasília: Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura (IICA), 2013.

WEISHEIMER, N. Sobre a invisibilidade social das juventudes rurais. **Juventude.br**, [S. l.], p. 93–96, 2015. Disponível em: <https://juventudebr.emnuvens.com.br/juventudebr/article/view/229>. Acesso em: 27 dez. 2021.

_____. **A situação juvenil na agricultura familiar**. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS: Programa de Pós-graduação em Sociologia, 2009. Disponível em:

<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/15908/000693991.pdf?sequence=1>. Acesso em: 27 dez. 2021.

WERNECK, G. L.; CARVALHO M. S. A pandemia de COVID-19 no Brasil: crônica de uma crise sanitária anunciada. **Cad. Saúde Pública**, v. 36, n. 5, p. 1-4, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/pz75jtqNC9HGRXZsDR75BnG/?lang=pt&format=pdf>.

Acesso em: 09 jul. 2022.

ZAN, D.; KRAWCZYK, N. (Coord.) Apresentação. In: **I Seminário Nacional A Reforma Neoliberal do Ensino Médio**: Tempos difíceis para a escola pública - ANAIS. Grupo de pesquisa EMPesquisa. São Paulo, 29 jun. – 01 jul. 2021. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1Yp4fbsHQD9d_KIB5XI_6y8WV0B0ZSVdj/view. Acesso em: 11 jan. 2021.

ANEXO 1 FOTOS DAS ESCOLAS PESQUISADAS

1. FOTOS DA EEB PE. ANTÔNIO VIEIRA



Entrada principal da EEB Pe. Antônio Vieira. (Registro: Severine Macedo)



Área externa da EEB Pe. Antônio Vieira. (Registro: Severine Macedo)



Área externa e quadra de esportes aberta da EEB Pe. Antônio Vieira. (Registro: Severine Macedo)



Entrada principal da escola e vista externa da quadra coberta da EEB Pe. Antônio Vieira. (Registro: Severine Macedo)



Área externa da EEB Pe. Antônio Vieira. (Registro: Severine Macedo)



Rampa de acesso ao prédio principal da EEB Pe. Antônio Vieira. (Registro: Severine Macedo)



Rampa de acesso ao prédio principal da EEB Pe. Antônio Vieira. (Registro: Severine Macedo)



Entrada principal de acesso ao prédio principal da EEB Pe. Antônio Vieira. (Registro: Severine Macedo)



Área coberta e portão de saída do prédio principal da EEB Pe. Antônio Vieira. (Registro: Severine Macedo)



Corredor externo do prédio principal da EEB Pe. Antônio Vieira. (Registro: Severine Macedo)



Vista dos fundos da EEB Pe. Antônio Vieira e do ginásio de esportes. (Registro: Severine Macedo)



Vista do Ginásio de esportes. (Registro: Severine Macedo)



Vista externa da biblioteca e do Ginásio de esportes. (Registro: Severine Macedo)



Acesso do prédio principal para o ginásio de esportes. (Registro: Severine Macedo)



Acesso do prédio principal para o ginásio de esportes. (Registro: Severine Macedo)



Vista interna do ginásio de esportes. (Registro: Severine Macedo)



Parte interna da quadra coberta que serve também como refeitório. Ao fundo, local onde são servidas as refeições. (Registro: Severine Macedo)



Vista superior da quadra coberta que serve também como refeitório. (Registro: Severine Macedo)



Parte interna da quadra coberta que serve também como refeitório. Ao fundo, local onde são servidas as refeições. (Registro: Severine Macedo)



Sala de aula. Aplicação dos questionários. (Registro: Severine Macedo)



Sala de aula. Aplicação dos questionários. (Registro: Severine Macedo)



Sala de aula. Aplicação dos questionários. (Registro: Severine Macedo)



Sala de aula. Aplicação dos questionários. (Registro: Severine Macedo)



Sala de aula. Aplicação dos questionários. (Registro de Severine Macedo)



Sala de aula. Aplicação dos questionários. (Registro: Severine Macedo)



Sala de aula. Aplicação dos questionários. (Registro: Severine Macedo)



Sala de aula. Aplicação dos questionários. (Registro: Severine Macedo)



Sala de aula. Aplicação dos questionários. (Registro: Severine Macedo)



Sala de aula. Aplicação dos questionários. (Registro: Severine Macedo)



Sala de aula. Aplicação dos questionários. (Registro: Severine Macedo)



Sala de aula. Aplicação dos questionários. Aluna com deficiência e professora auxiliar. (Registro: Severine Macedo)



Sala de aula. Aplicação dos questionários. (Registro: Severine Macedo)

2. FOTOS DA EEB ISIDORO SILVA.



Vista externa da entrada principal da EEB Isidoro Silva. (Registro: Severine Macedo)



Vista externa da entrada principal da EEB Isidoro Silva. (Registro: Severine Macedo)



Vista interna da entrada principal da EEB Isidoro Silva. Ao fundo há salas de aula e à direita o refeitório. (Registro: Severine Macedo)



Vista interna da entrada principal da EEB Isidoro Silva. Ao fundo há salas de aula e à direita o refeitório. (Registro: Severine Macedo)



Acesso da entrada principal. (Registro: Severine Macedo)



Espaço aberto e coberto para entrega das refeições é anexo ao refeitório e a sala dos professores. (Registro: Severine Macedo)



Vista externa das salas de aula. (Registro: Severine Macedo)



Vista externa das salas de aula. (Registro: Severine Macedo)



Vista do pátio com ginásio ao fundo. (Registro: Severine Macedo)



Vista do pátio com ginásio ao fundo. (Registro: Severine Macedo)



Local de entrega das refeições.)Registro: Severine Macedo)



Refeitório. (Registro: Severine Macedo)



Sala de informática. (Registro: Severine Macedo)



Sala de aula. (Registro: Severine Macedo)



Sala de aula. (Registro: Severine Macedo)



Sala de aula. (Registro: Severine Macedo)



Sala de aula. (Registro: Severine Macedo)



Sala de aula. (Registro: Severine Macedo)



Sala de aula. (Registro: Severine Macedo)



Sala de aula. (Registro: Severine Macedo)



Sala de aula. (Registro: Severine Macedo)



Estacionamento dos professores e do transporte escolar. A escola fica ao lado da igreja e do salão comunitário da Lagoa da Estiva. (Registro: Severine Macedo)



Transporte escolar. (Registro: Severine Macedo)



Vista da saída da EBB Isidoro Silva. (Registro: Severine Macedo)



Parte da comunidade Lagoa da Estiva vista da Escola. (Registro: Severine Macedo)



Vista externa dos fundos da escola, a partir de uma sala de aula. (Registro: Severine Macedo)

ANEXO 2 FOTOS DA ESCOLA DA COMUNIDADE VILA PETRY

A Escola Claudino Leopoldo Petry, localizada na Comunidade de Vila Petry, em Anita Garibaldi, tem o nome de meu avô paterno, seu primeiro professor, também doador do local onde ela foi construída. As fotos aqui apresentadas pertencem ao acervo pessoal de minha mãe, Romilda de Fátima Macedo, que, igualmente, foi professora na escola. (Severine Macedo)



Fotos de 1962 e 1963, quando do início das aulas na comunidade. A escola funcionava na igreja católica e a construção era de madeira.



A nova construção, de 1970, a primeira de alvenaria do município.



A Escola Claudino Leopoldo Petry funcionou até 2013, quando foi fechada. Nela cursamos, meus quatro irmãos e eu, os anos iniciais do ensino fundamental.



Inauguração de novas salas em anexo ao prédio de alvenaria, para abrigar novas turmas, a partir da criação do Núcleo Municipal Prof. Claudino Leopoldo Petry. Ano 1998.



Inauguração de novas salas em anexo ao prédio de alvenaria, para abrigar novas turmas, a partir da criação do Núcleo Municipal Prof. Claudino Leopoldo Petry. Ano 1998.



Festa de confraternização no Núcleo. Ano 2000.



Festa de confraternização no Núcleo. Ano 2000.

ANEXO 3 FOTOS DA ÁREA CENTRAL DE ANITA GARIBALDI, SC

Rua do centro da cidade (Registro: Severine Macedo)



Rua do centro da cidade (Registro: Severine Macedo)



Rua do centro da cidade (Registro: Severine Macedo)



Prefeitura Municipal de Anita Garibaldi (Registro: Severine Macedo)

ANEXO 4 QUESTIONÁRIO DA PESQUISA DE CAMPO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEdu

PESQUISA

“Percepções e expectativas sobre o ensino médio: o que pensam os jovens de uma pequena cidade rural”

Prezada jovem, prezado jovem,

Este questionário é parte da pesquisa **“Percepções e expectativas sobre o ensino médio: o que pensam os jovens de uma pequena cidade rural”** que estou desenvolvendo através do Programa de Pós-Graduação (Doutorado em Educação) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO.

A pesquisa tem como principal objetivo conhecer as percepções e compreender as expectativas que os jovens oriundos da zona rural e da zona urbana de uma pequena cidade atribuem ao ensino médio.

Aproveito para esclarecer que não é necessário se identificar e que será garantido o anonimato dos respondentes. Agradeço imensamente sua participação e me coloco à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Severine Carmem Macedo.

(E-mail: macedoseverine@gmail.com)

ENSINO MÉDIO

Escola: _____
Série: _____. 1º ano. ☐ 2º ano. ☐ 3º ano.
Turma: _____ Turno: ☐ Manhã. ☐ Tarde. ☐ Noite

P.1. Como você se define em relação a seu sexo? 1. ☐ Feminino. 2. ☐ Masculino Outro. Qual? _____.	P.2. Quantos anos você tem? _____ anos.	P.3. Você possui algum tipo de deficiência? 1. ☐ Não. 2. ☐ Sim. Qual? _____
P.4. Dentro destas respostas (categorias do IBGE), qual a que melhor identifica sua cor ou raça? 1. ☐ Branca. 2. ☐ Preta. 3. ☐ Parda. 4. ☐ Amarela. 5. ☐ Indígena. 6. ☐ Outra. Qual? _____. 7. ☐ Não sei.	P.5. Você tem religião? 1. ☐ Sim. 2. ☐ Não. P.6. Se tem religião, marque qual: 1. ☐ Evangélica. Qual? _____. 2. ☐ Católica. 3. ☐ Espírita kadercista. 4. ☐ Matrizes afro-brasileiras (Umbanda, Candomblé). 5. ☐ Outra religião. Qual? _____. 6. ☐ Não tem religião, mas acredita em Deus ou e uma energia superior.	
P.7. Local de moradia: _____	P.8. Tem filhos(as)? _____	

☐ Centro ☐ Bairro. Qual: _____ ☐ Interior/Comunidade. Qual: _____		1. ☐ Sim. 2. ☐ Não.																						
P.9. No seu núcleo familiar, alguém possui ensino superior? Quem? 1. ☐ Mãe 2. ☐ Pai 3. ☐ Irmão 4. ☐ Irmã 5. ☐ Avô ou avó 6. ☐ Ninguém		P.10. No seu núcleo familiar, alguém possui ensino técnico? 1. ☐ Mãe 2. ☐ Pai 3. ☐ Irmão 4. ☐ Irmã 5. ☐ Avô ou avó. 6. ☐ Ninguém																						
P.11. Número de integrantes na família: ☐ 1 a 3 integrantes. ☐ 2 a 4 integrantes. ☐ 4 a 5 integrantes. ☐ 5 a 7 integrantes ☐ Acima de 7 integrantes. ☐ Outro. Qual? _____. ☐ Prefiro não dizer.		P.12. Qual sua posição na família? 1. ☐ Sou o 1º filho 2. ☐ Sou o 2º filho 3. ☐ Sou o 3º filho 4. ☐ Outro. Qual? _____.																						
P.13. Depende de transporte escolar? ☐ Sim. ☐ Não.		P.14. Se você é de comunidade do interior e depende de transporte, quanto tempo leva da sua residência até a escola? ☐ Menos de 30 minutos. ☐ Mais de 30 minutos e menos de 1 hora. ☐ Mais de 1 hora.																						
P.15. Se você mora no meio rural e seus pais são agricultores proprietários, qual a área de terra em hectares: 1. ☐ Entre 1 a 5 hectares 2. ☐ Entre 5 a 10 hectares 3. ☐ Entre 10 e 15 hectares 4. ☐ Entre 15 e 20 hectares 5. ☐ Acima de 20 hectares. Quanto? 6. ☐ Não possui terra, é meeiro, parceiro ou arrendatário. 7. ☐ Não sei responder		P.16. Sua família recebe bolsa família? 1. ☐ Sim 2. ☐ Não 3. ☐ Não sei responder																						
P.17. Qual é a renda mensal de sua casa? (soma de todos os rendimentos recebidos pelas pessoas que moram junto com você) 1. ☐ Menos de 1 salário mínimo (menos de R\$ 1.045,00). 2. ☐ 1 salário mínimo (R\$ 1.045,00). 3. ☐ Até 2 salários mínimos (de R\$ 1.045,00 até R\$ 2.009,00). 4. ☐ Até 3 salários mínimos (de R\$ 2.009,00 até R\$ 3.135,00). 5. ☐ Até 4 salários mínimos (de R\$ 3.135,00 até R\$ 4.180,00). 6. ☐ Até 5 salários mínimos (de R\$ 4.180,00 até R\$ 5.225,00). 7. ☐ Mais de 5 salários mínimos (mais de R\$ 5.225,00). 8. ☐ Não sei responder																								
P.18. Escolaridade do seu pai e da sua mãe (marque com um X a opção correspondente em cada caso). <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <thead> <tr> <th>Escolaridade</th> <th>1º Grau incompleto</th> <th>1º Grau completo</th> <th>Ensino médio incompleto</th> <th>Ensino médio completo</th> <th>3º grau (graduação)</th> <th>Ensino Técnico</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Mãe</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Pai</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>				Escolaridade	1º Grau incompleto	1º Grau completo	Ensino médio incompleto	Ensino médio completo	3º grau (graduação)	Ensino Técnico	Mãe							Pai						
Escolaridade	1º Grau incompleto	1º Grau completo	Ensino médio incompleto	Ensino médio completo	3º grau (graduação)	Ensino Técnico																		
Mãe																								
Pai																								
P.19. Estuda e trabalha? 1. ☐ Não. Só estudo. (Se você só estuda, pule para a questão 26) 2. ☐ Sim. Estudo e trabalho		P.20. Se estuda e trabalha, qual o tipo de trabalho? 1. ☐ Agricultura 2. ☐ Comércio																						
		P.21. Local de trabalho e moradia 1. ☐ Mora no interior e trabalha no interior 2. ☐ Mora no interior e trabalha na cidade 3. ☐ Mora na cidade e trabalha na cidade																						

	3. ☐ Serviço público 4. ☐ Doméstico 5. ☐ Fábrica cortinas Outro. Qual? _____	4. ☐ Mora na cidade e trabalha no interior
P.22. Seu trabalho é remunerado? 1. ☐ Sim. 2. ☐ Não. 3. ☐ Ajudo meus pais no trabalho e recebo algum dinheiro quando preciso para alguma necessidade específica, mas não é salário fixo.	P.23. Você tem carteira assinada? 1. ☐ Sim. 2. ☐ Não	P.24. Se o trabalho é remunerado, qual remuneração mensal? 1. ☐ Menos de 1 salário mínimo 2. ☐ 1 salário mínimo 3. ☐ Até 2 salários mínimos 4. ☐ Até 3 salários mínimos 5. ☐ Até 4 salários mínimos 6. ☐ Até 5 salários mínimos 7. ☐ Mais de 5 salários mínimos
P.25. Porque você trabalha? 1. ☐ Porque gosto de trabalhar 2. ☐ Trabalho porque quero ter autonomia. 3. ☐ Trabalho porque preciso para ajudar na renda da família 4. ☐ Preferia só estudar e me preparar para trabalhar no futuro 5. ☐ Não sei responder	P.26. Você acha importante estudar? 1. ☐ Sim. Muito. 2. ☐ Sim. Mais ou menos. 3. ☐ Não. 4. ☐ Não, estudo porque sou obrigado.	
P.27 Alguém da sua família (pais, irmãos, tios, primos) migrou para outras cidades maiores? 1. ☐ Sim 2. ☐ Não	P.28 Se houve migração de familiar para outra cidade, qual motivo? 1. ☐ Estudar 2. ☐ Trabalhar 3. ☐ Estudar e trabalhar 4. ☐ Porque casou com alguém de fora 5. ☐ Não sei responder	
P.29. Ajuda nos afazeres domésticos? 1. ☐ Sim. 2. ☐ Não.		
P.30. Como você se imagina daqui a 5 anos? (pode assinalar até 3 respostas) 1. ☐ Morando no interior e trabalhando na praça em Anita Garibaldi 2. ☐ Morando e trabalhando na praça em Anita Garibaldi 3. ☐ Formado em uma faculdade e morando na praça em Anita Garibaldi 4. ☐ Formado em um curso técnico e morando na praça em Anita Garibaldi 5. ☐ Formado em uma faculdade ou curso técnico, morando e trabalhando no interior 6. ☐ Trabalhando na minha própria terra e morando no interior 7. ☐ Morando e trabalhando numa cidade grande 8. ☐ Formado num curso técnico ou faculdade e trabalhando numa cidade grande 9. ☐ Casado (a) e cuidando da minha família 10. ☐ Nunca pensei nisso 11. ☐ Não sei responder		
Educação e Ensino Médio		
P.31. Quem mais lhe estimula a frequentar o Ensino médio? (marcar apenas uma resposta) 1. ☐ Meus professores. 2. ☐ Meus pais. 3. ☐ Meu companheiro(a). 4. ☐ Meus amigos. 5. ☐ Avós. 6. ☐ A igreja 7. ☐ Ninguém me apoia 8. ☐ Outros.	P.32. Porque terminar o Ensino Médio é importante para você? (pode assinalar até 3 respostas) 1. ☐ Para ter um diploma. 2. ☐ Para poder fazer faculdade 3. ☐ Para poder fazer um curso técnico 4. ☐ Porque ajuda a conseguir emprego. 5. ☐ Porque meus pais querem. 6. ☐ Porque ajuda a ter maior acesso à cultura. 7. ☐ Porque ajuda a encontrar pessoas/fazer amizades 8. ☐ Não pretendo concluir. 9. ☐ Não sei responder.	
P.33. Na sua opinião o Ensino médio que você cursa pode contribuir para? (pode assinalar até 3 respostas) 1. ☐ Arrumar um emprego no comércio ou na fábrica de cortinas 2. ☐ Arrumar trabalho na prefeitura 3. ☐ Preparar para o ENEM ou vestibular. 4. ☐ Preparar para trabalhar na agricultura. 5. ☐ Entender a realidade. 6. ☐ Deixar de depender dos meus pais 7. ☐ Ganhar dinheiro no futuro. 8. ☐ Se comunicar melhor. 9. ☐ Conhecer meus direitos e deveres		

11. ☐ Não prepara para nada. 13. ☐ Não sei opinar. P.34. O que você acha que deveria mudar para o Ensino médio ser melhor? (pode assinalar até 3 respostas) 1. ☐ Estar articulado com o Ensino técnico 2. ☐ Deveria ensinar a operar melhor as tecnologias e computação 3. ☐ Deveria promover viagens para conhecer outras realidades e trocar experiências 4. ☐ Deveria ter professores mais bem preparados 5. ☐ Deveria ter currículos mais voltados para a realidade local 6. ☐ Ensinar inglês como única língua estrangeira 7. ☐ Ensinar inglês e espanhol como línguas estrangeiras 8. ☐ Ampliar a carga horária para tempo integral 9. ☐ Dar mais ênfase nos projetos de vida 10. ☐ Consultar os alunos sobre as disciplinas a serem oferecidas 11. ☐ Diminuir a carga horária 12. ☐ Está ótimo, não tem nada para melhorar 13. ☐ Não sei responder	
P35. Já ouviu falar da reforma do ensino médio, Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017? 1. ☐ Sim 2. ☐ Não (se sua resposta for não, pode pular para a pergunta 37)	P. 36. Se a resposta anterior for sim, pensando em o que você conhece da reforma, assinale o que você acha mais importante (pode assinalar até 3 respostas): 1. ☐ A BNCC e a nova matriz curricular 2. ☐ Os itinerários formativos 4. ☐ A proposta de Ensino em tempo integral 5. ☐ A obrigatoriedade da oferta da língua inglesa 6. ☐ A possibilidade de contratação de profissionais com conhecimento
P. 37. Você conhece jovens que desistiram do Ensino médio? 1. ☐ Sim 2. ☐ Não	P.38. Se a resposta anterior foi sim, porque você acha que eles daqui desistem do Ensino médio? (pode assinalar até 3 respostas) 1. ☐ Falta de transporte 2. ☐ Distância da casa até a escola 3. ☐ Precisam procurar trabalho em Anita Garibaldi 4. ☐ Precisam procurar trabalho em outra cidade 5. ☐ Precisam ajudar a família na agricultura 6. ☐ Começaram a usar Drogas 7. ☐ Não gostavam da escola 8. ☐ Porque a família mudou para outra cidade 9. ☐ Porque engravidou 10. ☐ Porque foi reprovado algumas vezes 11. ☐ Porque tinham que trabalhar de dia e os pais não podiam estudar a noite 12. ☐ Porque completaram 18 anos e não era mais obrigatório frequentar a escola 13. ☐ Não sei responder
P.39. Quais são as suas formas de se divertir? (pode assinalar até 3 respostas) 1. ☐ Ir a bailes e matinês. 2. ☐ Se encontrar com os amigos. 3. ☐ Ver televisão. 4. ☐ Navegar na internet. 5. ☐ Ouvir música. 6. ☐ Ir a igreja. 6. ☐ Passear no centro da cidade ou em outras comunidades. 7. ☐ Ir a bar com os amigos. 8. ☐ Ir com a família a cidades vizinhas para passear. Qual cidade? 9. ☐ Ir ao cinema ou shopping em Lages	P.40. Você tem acesso à internet banda larga em casa. 1. ☐ Sim. 2. ☐ Não.

P.41. Você acessa a internet por onde? 1. ☐ Pelo computador. 2. ☐ Não tenho computador. Acesso à internet no celular 3. ☐ Uso a internet no computador e no celular 4. ☐ Não tenho internet em casa, acesso pelo celular nos locais onde encontro sinal 5. ☐ Lang House	P.42. Você usa internet em casa para? (pode assinalar at respostas) 1. ☐ Estudar (pesquisar temas relacionados aos estudos) 2. ☐ Acessar as redes sociais (Whatsapp, Facebook, Twi Instagram, Youtube, Tik Tok.) 3. ☐ Jogar jogos eletrônicos 4. ☐ Assistir filmes 5. ☐ Ler notícias
P.43. Você participa de alguma organização 1. ☐ Grupo de jovens da Igreja. 2. ☐ Grêmio Estudantil. 3. ☐ Associação de agricultores. 4. ☐ Conselho da Igreja. 5. ☐ Sindicato dos Trabalhadores da Agricultura Familiar. 6. ☐ Partido Político. 7. ☐ Movimento Social. Qual? _____. 8. ☐ Outra organização. Qual? _____. 9. ☐ Não participo	P.44. Gostaria de continuar residindo no município ou m uma cidade maior? 1. ☐ Gostaria de continuar residindo aqui. 2. ☐ Gostaria de migrar.
P.45.O que você acha de mais positivo em morar numa cidade pequena (pode assinalar até 3 respostas) 1. ☐ A tranquilidade. 2. ☐ A segurança. 3. ☐ As opções de emprego. 4. ☐ Estar perto da família. 5. ☐ Estar mais próximo a natureza. 6. ☐ Não sei responder.	P.46.O que você acha de mais negativo em morar numa pequena (pode assinalar até 3 respostas) 1. ☐ A tranquilidade. 2. ☐ As distâncias até as cidades que tem faculdade. 3. ☐ A falta de opções de lazer e cultura.. 4. ☐ A falta de emprego 5. ☐ A falta de estrutura na saúde. 6. ☐ Não sei responder.

Caso você tenha interesse em participar da segunda etapa desta pesquisa, onde realizarei entrevistas com algumas jovens, p gentileza, deixe o seu contato abaixo. Lembro que assim como esse questionário, o seu nome não será divulgado na pesquisa

Nome: _____.

Telefone: _____.

E-mail: _____.

Muito obrigada por sua participação!