

PROJETOS DE VIDA NO ENSINO MÉDIO: O QUE OS JOVENS NOS DISSERAM?

Amanda Félix da Silva¹, Ramon de Oliveira²

RESUMO

Apresenta-se os resultados de uma pesquisa realizada em uma instituição da rede estadual de Pernambuco, sobre a importância da escola para os projetos de vida dos jovens do ensino médio integrado. Os dados são provenientes da aplicação de questionários e da realização de entrevistas com estudantes do último ano do ensino médio. Constatou-se que os jovens reconhecem a importância da escola para seus projetos de vida, contudo, apontam para a necessidade de outra dinâmica no interior da escola. Querem ser mais ouvidos, partilharem suas dúvidas e incertezas com os professores. Mesmo realizando um curso técnico, predomina entre eles o interesse em chegar ao ensino superior. Indicam os professores como a maior interferência da escola em seus projetos de vida.

Palavras-chaves: Juventude, ensino médio, projetos de vida, escola pública, Pernambuco.

HIGH SCHOOL LIFE PROJECTS: WHAT DO YOUNG PEOPLE TELL US?

ABSTRACT

The results of a survey conducted at an institution in the state of Pernambuco, on the importance of school for the life projects of young people in integrated high school, are presented. The data comes from the application of questionnaires and interviews with students from the last year of high school. It was found that young people recognize the importance of school for their life projects, however, they point to the need for another dynamic within the school. They want to be heard more, share their doubts and uncertainties with teachers. Even taking a technical course, interest in reaching higher education predominates among them. They indicate teachers as the greatest interference of the school in their life projects.

Keywords: Youth, high school, life projects, public school, Pernambuco.

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Email: amanda.hillton@hotmail.com.

² Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense e Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE. Email: ramon.oliveira@ufpe.br.

INTRODUÇÃO

A mais recente reforma do ensino médio, implementada de forma autoritária, demarca mais um momento de desrespeito das elites brasileiras com os interesses dos setores populares. Estruturada sem levar em consideração o que se tem produzido a este respeito no âmbito acadêmico, justificou-se sob o argumento de assegurar um novo currículo e atento aos interesses dos alunos do ensino médio.

Para tanto suprimiram-se conteúdos disciplinares alegando a necessidade da escola atender aos interesses dos estudantes, o que, no nosso entender, estabeleceu um processo formativo fragmentado.

A possibilidade dos estudantes optarem por um dos cinco itinerários formativos (Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação técnica e profissional) representa, segundo os reformistas, um avanço em relação ao modelo anterior, haja vista o rompimento com uma estrutura curricular pesada, marcada pelo excessivo número de disciplinas. Também alega-se que a partir da nova estrutura curricular, os alunos mais pobres poderão assegurar uma formação profissional já na educação básica.

De uma forma mais sintética, a justificativa para a reforma, está assim posta no discurso governamental: “Atualmente o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI” (Brasil, 2016).

Rejeitada por uma parte expressiva dos estudantes das escolas públicas das redes estaduais e federais de ensino, os quais paralisaram o funcionamento de suas escolas por vários dias, inclusive, contando com o apoio dos estudantes universitários de várias instituições públicas. Estes, em forma de solidariedade aos estudantes da educação básica e por também não aprovarem o conteúdo da reforma, também interromperam suas atividades. Este movimento representou um dos momentos mais expressivos de enfrentamento do movimento estudantil às ações governamentais de desconstrução da escola pública.

Estas ações de enfrentamento à medida governamental evidenciam que, para parte dos estudantes e de muitos professores da educação básica, o “novo ensino médio” é a expressão do empobrecimento da escola pública, sacramentando, ainda mais, as diferenças entre as escolas dos mais pobres e as escolas das elites.

Se havia e há por parte dos alunos e pais um descontentamento em relação à qualidade do ensino médio, esta insatisfação não terá seu fim em virtude da reforma curricular. Problemas relativos ao funcionamento das escolas, a falta de professores, a violência no interior e no entorno das escolas e consistente ameaça da paralisação das aulas (em virtude das greves dos professores) foram secundarizados pelo governo federal e pelos apoiadores da reforma, os quais não apresentaram nenhuma ação concreta para uma nova dinâmica no ensino médio.

Além de fatores internos às escolas, mais particularmente às suas más condições de funcionamento, decorrentes da ausência de maior financiamento estatal para as escolas públicas, Ferreti (2018) destaca o quanto os reformadores mostraram-se míopes à realidade sócio-econômica dos alunos das escolas públicas, a qual tem interferência direta nas suas condições de continuidade dos estudos.

Estes reformadores, ao pautarem-se por uma visão minimalista do currículo e pelo entendimento de que a questão a ser enfrentada no ensino médio é sua estrutura curricular, terminam por repetir erros do passado que, ao serem acumulados, levaram paulatinamente, à deterioração da qualidade das escolas disponíveis para os setores mais pobres da população.

[...] a Lei parece insistir na perspectiva de que o conjunto dos problemas presentes no Ensino Médio público poderá ser resolvido por meio da alteração curricular, contrariando, de um lado, as experiências vividas por governos anteriores que já trabalharam com semelhante tipo de abordagem e, de outro, com a própria secundarização do que a literatura educacional entende por currículo, ou seja, o conjunto de ações e atividades realizadas pela escola tendo em vista a formação de seus alunos, as quais são, obviamente, afetadas pelo acima indicado, assim como pelo clima das relações existentes interiormente à unidade escolar e desta com seu entorno e com as famílias dos educandos. Nesse sentido a Lei parece apoiar-se numa concepção restrita de currículo... (Ferreti, 2018, p. 27).

Mais especificamente sobre a necessidade do ensino médio aproximar-se dos interesses juvenis, o discurso reformista buscou tornar senso comum que, a partir da implementação da reforma, os estudantes terão ao seu dispor uma escola atenta aos seus projetos de vida.

Segundo os promotores da reforma, os interessados em continuar os estudos no ensino superior, não precisarão gastar tempo e energia aprendendo coisas “inúteis” para o exercício da profissão futura. Os interessados em profissionalizar-se não precisam enfrentar conteúdos desnecessários para sua qualificação como profissional de nível técnico.

Considerando este contexto, é necessário avançarmos no conhecimento das opiniões dos jovens em relação à importância da escola de ensino médio no seu processo formativo e, mais especificamente, a contribuição desta fase da escolarização na construção de seus projetos de vida. Compreendemos que, embora seja mais difícil nos dias atuais os jovens estabelecerem estratégias para a materialização de seus projetos de vida, a escola de ensino médio pode contribuir para as escolhas destes jovens em relação ao futuro.

Neste sentido, apresentamos os resultados de uma investigação interessada em apreender o que os jovens do ensino médio dizem sobre a importância da escola para a construção de seus projetos de vida, os sentidos atribuídos por eles à sua passagem pelo ensino médio. Investigou-se, de forma empírica, como se configura a contribuição da escola para a confecção dos projetos juvenis para um futuro mediato e o quanto a passagem pela escolarização tem produzido subsídios para pensarem estratégias, visando alcançar estes objetivos.

A especificidade deste trabalho também reside nos sujeitos alvos da investigação: jovens de uma escola pública da rede estadual, matriculados no ensino médio integrado. São sujeitos matriculados em uma escola voltada à formação profissional mas que, majoritariamente, têm o desejo de prosseguirem os estudos no ensino superior.

Eles confirmam resultados de outras investigações, as quais chegaram à conclusão que a maioria dos estudantes matriculados no ensino médio integrado

procuram esta formação como uma estratégia de chegada ao ensino superior (Caú, 2017; Torres, 2020).

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada em uma Escola Técnica Estadual pernambucana, localizada na Região Metropolitana do Recife. A escola oferece Educação Profissional de nível médio Integrado, nos cursos técnicos de Administração e Logística. A escola tem um total de 399 alunos matriculados no ensino médio.

O processo de levantamento de dados foi estruturado em duas partes: primeiramente, foram aplicados questionários com 27 estudantes de uma turma do último ano do ensino médio, objetivando levantar seu perfil sócio econômico, vez que não se pode discutir os projetos de vida, sem sabermos quem são estes sujeitos, sem sabermos como eles se veem e de onde vêm. Também é fundamental ter conhecimento de sua realidade sócio-econômica, para avaliarmos seu campo de possibilidades, ou seja, o que o indivíduo tem como alternativas e disposições que lhe permite experimentar, atuar e interpretar o mundo (Velho, 2003).

Fruto deste levantamento, caracterizamos os jovens pesquisados com o seguinte perfil: idade de 17 anos, de cor parda, solteiro e sem filhos, não trabalhando e vivendo com o pai e com a mãe, em uma família com renda entre 1 e 2 salários mínimos.

Na segunda etapa da pesquisa investigamos a importância que os jovens atribuem à escola para alcançarem seus projetos de vida, destacando, neste processo, os conteúdos disciplinares, a relação com os professores, as condições de funcionamento da escola etc.

Nesta segunda etapa foram realizadas 12 entrevistas (com jovens que também participaram da primeira fase da investigação), sendo 7 jovens do sexo feminino e 5 do sexo masculino. O tempo para cada entrevista durou em torno de 25 minutos.

Os jovens estão indenticados com nomes fictícios.

ENSINO MÉDIO E OS PROJETOS DE VIDA JUVENIS

Na maioria das vezes o termo “projeto” está associado a uma técnica de elaborar etapas para cumprir um determinado trabalho, seja ele físico (como a construção de um prédio), ou intelectual (como um projeto de uma dissertação de mestrado ou uma tese de doutorado).

Considerando que os projetos fazem parte da vida do sujeito e por eles são construídos, concordamos com Machado (2006) quando afirma que “tanto quanto o ar e os alimentos são imprescindíveis para a manutenção da vida em sentido biológico, os projetos o são para a existência de uma vida plena, em sentido humano” (p. 36). Os projetos de vida se constituem como etapas fundamentais para o desenvolvimento pessoal.

Eles não são já determinados e imutáveis, mas, assim como o sujeito desenvolve sua identidade em peculiares contextos, que sofrem influências de simbologias, culturas e condições sociais, os projetos também são construídos e reconstruídos a partir dos *valores* adquiridos ao longo da vida (Machado, 2006), da *biografia* e dos *campos de possibilidades* (Velho, 2003) nas vidas de quem os projetam.

Segundo a etimologia (2019), o termo projeto deriva-se do latim *projicere*, significando “lançar para diante”, “antes de uma ação”, compreendemos que o projeto é um plano antes elaborado. Projetar consiste na fixação de metas, sendo necessário ter clareza do almejado, das metas e dos objetivos a serem perseguidos.

A ideia de projeto de vida remete a um plano de ação que o sujeito realiza em algum momento de sua vida, seja ele profissional, acadêmico ou afetivo. Tais elaborações dependem sempre de um campo de possibilidades determinado, pelo contexto social e econômico no qual o sujeito se encontra inserido.

Ter um projeto significa estabelecer metas, por isso, não basta construir teoricamente um projeto, precisa-se pensar em como realizá-lo. Pensar no que será feito para atingir a meta não só é indispensável, como faz parte do processo da construção do projeto.

O projeto só é projeto quando quem o projeta tem possibilidade de realizá-lo. O

projeto não é uma simples representação do futuro, do amanhã, do possível, de uma ideia, é o futuro a fazer, um amanhã a concretizar, um possível a transformar em real, uma ideia transformada em ato (Machado, 2006).

Para as metas serem palpáveis são necessários instrumentos operacionais guiando as ações, pois:

Assim como é importante discernir o que vem antes dos projetos, também o é reconhecer a necessidade de associá-los com procedimentos, que visem a implementação das ações em busca de metas antecipadas, bem como de provê-los de instrumentos de avaliação, e de trajetórias emergentes, em busca de novas metas. A realização do que se projeta exige certo nível de organização, de planejamento das ações. Não basta o imprevisto é preciso estabelecer metas intermediárias, articular objetivos parciais, eventualmente em certo encadeamento, conceber indicadores relativos aos cumprimentos das metas (Machado, p. 15).

Para isso, a instituição escolar é vista como potencializadora na contribuição de construção de projetos de vida, ela é o lugar ideal para promover atividades pedagógicas que situem seus estudantes em suas trajetórias de vida, os ajudem a traçar metas, criar estratégias e compreenderem seu campo de possibilidades para concretizarem seus projetos.

Por considerarmos o momento da vida juvenil como etapa fundamental ao amadurecimento das decisões e escolhas para a vida adulta, temos a convicção do ensino médio ser um momento imprescindível no processo de descobertas, de experiências, de interações que promovem não só a construção e a definição de projetos de vida, como também estruturante de estratégias visando torná-los efetivos.

A Lei 13.415/2017 alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em sua organização curricular, em seu artigo 35, § 7º, faz menção aos projetos de vida dos estudantes do ensino médio, alegando que “os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”.

No entanto, considerando a reforma em sua totalidade, observa-se o fato dela

pautar-se numa perspectiva minimalista de currículo. Na prática, a Lei 13.415/2017, esvazia as escolas como espaços de concretização dos desejos juvenis, pois ela não obriga os estabelecimentos de ensino médio ofertarem todos os itinerários formativos. Como destacou Moll (2017), mais de 70% dos municípios brasileiros têm apenas uma escola de ensino médio. Tal limitação tornará impeditivo, para muitos jovens, de várias cidades brasileiras, que busquem a matrícula no ensino médio, escolherem o itinerário formativo de acordo com seu projeto de vida. Sobre este fato Ferretti (2018, p. 29) faz a seguinte advertência:

Não deve ser descartada a possibilidade, em face do atual contexto econômico e político do país, de que seja limitada a referida flexibilização dos itinerários formativos pelos estados, na medida em que, de acordo com o espírito da Lei, os Conselhos Estaduais de Educação de cada ente possam ser, de certa forma, pressionados para oferecer prioritariamente, ou em maior número, itinerários formativos mais afinados com a perspectiva dos interesses econômicos, quais sejam, os referentes às áreas das Ciências Naturais, Matemática e Linguagens e Educação Profissional, alinhando-se com a expectativa de melhoria dos índices obtidos pelos jovens brasileiros nas avaliações de caráter internacional como o Pisa.

Ainda que nas justificativas para a reforma tenha se falado exaustivamente do extenso currículo do ensino médio, de um excesso de disciplinas, na prática, o projeto formativo por ela instaurado não visa uma formação mais integral dos estudantes, não proporcionará experiências mais enriquecedoras que mudará de forma positiva a interferência e o papel da escola na construção dos projetos de vida de seus estudantes. Isto só pode vir a acontecer quando a escola incorporar ao seu cotidiano uma dimensão menos diretiva e uma postura dialogal, mais respeitadora do pensado e desejado por seus estudantes. Esta lacuna tem sido um dos principais fatores para a escola pública se distanciar, cada vez mais, do mundo juvenil e de suas realidades (Leão *et al.*, 2011; Dayrell, 2003; Dayrell; Carrano, 2010).

Como afirma Dayrell (2005, p.37): “A escola pouco conhece o jovem que a frequenta, a sua visão de mundo, os seus desejos, o que faz fora da escola”. A fala do autor nos revela o mau relacionamento entre os jovens estudantes e suas escolas, mostrando, cada vez mais, a insatisfação deles e a perda do interesse de frequentarem

o espaço escolar. Muitas vezes, o mais interessante está fora da escola, tornando-a mais um espaço de certificação, e menos, um espaço desejado pelos alunos no seu processo de formação como pessoas e cidadãos.

A falta de diálogo entre escola e estudantes, sobretudo, interfere na criação de oportunidades para os jovens expressarem suas opiniões e participarem das definições escolares, em nome de seus interesses. A forte mobilização dos estudantes se posicionando contrários à reforma, evidenciou o quanto eles incorporaram à sua pauta, a luta pelo fim das práticas autoritárias que têm implicações direta no seu viver diário e na constituição de seus projetos futuros.

A resignificação do espaço escolar para a aquisição de novos saberes é uma demanda social e exige da escola e do ensino médio uma reorganização. É necessário assegurar a concretização de seus objetivos previstos em lei, mas também é fundamental que escola de ensino médio incorpore as novas demandas surgidas em função dos interesses de sua clientela. Como destacou Dayrell (2005, p. 37), um ensino que pensa nos jovens é aquele “em que se consideram os processos educativos necessários para lidar com um corpo em transformação, com os afetos e sentimentos próprios dessa fase da vida e com as suas demandas de sociabilidade”. Para estabelecer qualquer relacionamento com a juventude, segundo Carrano e Dayrell (2014), é preciso refletir sobre as múltiplas dimensões da condição juvenil, com ênfase nas culturas juvenis, na sociabilidade, no trabalho, na relação dos jovens com o tempo e o espaço, e a participação juvenil.

A ESCOLA E OS PROJETOS DE VIDA DOS ALUNOS - ACHADOS DA PESQUISA

No processo de realização das entrevistas detectamos que, entre os projetos almejados pelos estudantes, destacam-se: fazer um curso superior (45%), trabalhar (15%), ganhar bem (15%), ter o próprio negócio (15%) e viajar (10%). Predomina entre seus interesses cursar o ensino superior, o que pode ser entendido como um objetivo de conseguir uma profissão de maior reconhecimento social e econômico.

Tal predominância evidencia o fato dos alunos matriculados na educação profissional vislumbrarem a continuidade dos estudos, confrontando-se ao discurso apregoado pelos defensores da reforma do ensino médio de que os estudante mais pobres têm o interesse maior de terminar os estudos, para conseguirem um emprego imediato. Esta constatação empírica reforça as afirmações de Luis Antônio Cunha em diversas obras (Cunha, 1998; 2014; 2017) do quanto é equivocado esta visão. Não só por ela estrutura-se a partir de uma compreensão enganosa de que a crise do emprego pode se reverter com mais oferta de formação profissional no ensino médio, mas também pelo seu caráter regressivo de afirmar que, para esta qualificação, é desnecessária uma formação geral de qualidade.

Esta visão foi defendida por Cláudio de Moura Castro (Castro, 1997) e terminou, naquele período, por levar o governo Fernando Henrique Cardoso a impor o decreto 2208/97, o qual separou a formação profissional da formação geral no âmbito do ensino médio.

Dos doze jovens entrevistados, dez afirmaram que as experiências vividas na escola “contribuíram” para a construção de seus projetos de vida, apenas um apontou para a “não” contribuição e um disse que elas contribuíram “mais ou menos”. Importante destacar que em outro momento das entrevistas, quando questionados sobre o que os tem ajudado na realização de seus projetos de vida, a escola foi citada por um entrevistado. Houve um maior reconhecimento do papel das famílias na concretização dos projetos. As experiências ligadas diretamente à aprendizagem de conteúdos são reconhecidas como importantes para vida futura e eles apontam os estudos como principal estratégia para realizar os projetos desejados. No entanto, por outro lado, os estudantes não identificam existir por parte da escola, uma diálogo sobre os seus desejos e interesses mediatos e imediatos.

Alguns trechos de entrevistas parecem confirmar nossa hipótese de que os estudantes, embora considerem a contribuição da escola para a construção de seus projetos de vida, não visualizam nas práticas cotidianas, particularmente as realizadas em sala de aula, a materialização deste processo. Vejamos algumas respostas sobre a contribuição das disciplinas para a construção de seus projetos de vida:

Algumas sim outras não, porque nem todos os professores falam com a gente sobre o futuro, ou sobre nossos sonhos (Gleice, fem., 18 anos, mora com o pai, só estuda).

Ajuda porque todo conhecimento é válido, mas a gente não estuda sobre projetos de vida não. Só aprende os conhecimentos da disciplina mesmo (Emanuel, masc., 18 anos, mora com a mãe, só estuda).

Mais ou menos, porque as disciplinas não falam sobre projetos de vida, contribuem porque a gente precisa fazer um curso, estudar para poder trabalhar (Felipe, Masc., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

Ajuda a ter mais informações sobre as coisas, mas na construção de projetos de vida não, porque não falamos sobre isso aqui na escola, cada um que se vire para pensar no que vai querer fazer da vida (Renata, fem., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

A valorização dos conteúdos trabalhados nas aulas aparece em trechos de entrevistas, embora não haja uma identificação específica para o que eles têm servido. Fizeram referências relativamente genéricas, como servir para o trabalho futuro ou para fazer as provas de ENEM. Em qualquer um dos casos, os depoimentos evidenciam que as aprendizagens ocorrem muito mais por práticas de interação vivenciadas na sala de aula, do que pela incorporação de conteúdos específicos. Desta forma, a relação com os companheiros de sala de aula, a interatividade com os professores são ressaltadas.

O que me ajuda é o que aprendo na sala de aula, na troca de informação que tenho com meus amigos e professores (Carol, fem., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

Ajuda no que eu aprendo nas disciplinas, porque vou precisar do que aprendo para trabalhar, fazer o Enem, a gente aprende a falar bem, apresentar trabalho (Felipe, masc., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

Algumas atividades na sala de aula, debates, e os trabalhos (Simone, fem., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

As experiências vividas por esses não se restringem apenas à escola. Suas experiências representam uma articulação vivida em todos os espaços por eles frequentados, isto é, as experiências se dão em múltiplas dimensões (Dayrell, 2007).

Segundo Dayrell (2010, p. 171) “para compreender o jovem e o jovem em sua relação com a escola, é necessário pensar esse ator na sua relação com essas e outras diferentes instâncias sociais”. Estes jovens levam para a escola suas experiências vividas, de onde eles vieram e dos seus lugares de pertencimento. Ao se ter isso em consideração, talvez, seja mais fácil de compreender o quanto são consideradas aprendizagens significativas aquelas nas quais se consideram protagonistas no processo.

As situações nas quais suas diversas aprendizagens e experiências são respeitadas como estruturadoras de novas aprendizagens, proporcionam seu maior envolvimento com o vivenciado na escola. Não à toa as interações com os amigos, os momentos de partilha com os professores, são vistos como momentos significativos para as suas vidas futuras e para situações enfrentadas no momento presente.

As experiências vivenciadas pelos jovens nas relações com os professores e amigos são apontadas como responsáveis pelas aprendizagens de novas informações, conhecimentos e fomento de novas ideias. As aprendizagens adquiridas por meio do estarem em sala de aula, revela o professor como mediador da aprendizagem de conteúdos e informações que podem ser usados no presente e no futuro, como pode ser constatado no depoimento da jovem Renata: *“Ajudou a como me comportar, falar direito, conviver com as pessoas, isso é importante para o meu futuro”*.

Neste mesmo contexto de interatividade e de valorização de suas experiências, também destacamos as atividades vivenciadas nos laboratórios, passeios, projetos, feiras, atividades fora da sala de aula e atividades esportivas. Verifiquemos:

As atividades que têm aqui, como passeios, atividades nos laboratórios, as feiras, isso ajuda a pessoa a ser mais desenrolada, falar melhor, se comportar melhor (Rosa, fem., 17 anos, mora com a mãe, só estuda).

As atividades que a gente faz aqui ajudam bastante, os projetos, as feiras, os passeios, isso tudo nos ajudam a aprender coisas novas e a pensar em coisas novas (Gleice, fem., 17 anos, mora com a mãe, só estuda).

Os debates em sala de aula, as atividades, os passeios, feiras, eu acho que isso tem me ajudado a pensar no meu futuro (Sonia, fem., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

Todas essas vivências são fontes de aprendizagens importantes para o desenvolvimento pessoal desses alunos. Priorizar essas atividades é fundamental para a vida presente e futura destes jovens, pois elas desenvolvem potencialidades significativas para a continuação dos estudos e o exercício de uma profissão. O contato com outras pessoas, a construção de novas amizades, as trocas de ideias e informações são práticas que influenciam diretamente em outros aspectos como: falar melhor, se comportar, conviver com as pessoas, ter novas ideias etc.

Os momentos de satisfação registrados pelos jovens entrevistados têm muito haver com o fato dos professores e a escola proporcionarem convivências nas quais os estudantes se sentem có-partícipes do seu processo de aprendizagem. Eles reconhecem quando a escola se mobiliza no sentido de estruturar novas dinâmicas de aprendizagem, nas quais eles são vistos, não como ameaças, mas como sujeitos ativos no processo de construção de suas identidades.

Como destacou Leão (2018), embora a escola de ensino médio tenha se tornado mais democrática no referente à entrada de novos alunos, haja vista o crescimento quantitativo de matrículas nas décadas recentes, não foi capaz de reestruturar-se a partir destas novas clientelas. Não se colocou na obrigação de pensar quem são estes sujeitos e quais são as suas demandas. Neste sentido, concordamos com Dayrell (2007), o qual, na mesma lógica de Leão (2018), chama atenção ao fato de que “se a escola se abriu para receber um novo público, ela ainda não se redefiniu internamente, não se reestruturou a ponto de criar pontos de diálogo com os sujeitos e sua realidade” (Dayrell, 2007, p. 1117).

Voltando ao debate sobre se as disciplinas que os jovens estudam da Escola Técnica Estadual contribuem para a construção de seus projetos de vida, entendemos existir dois movimentos: alguns conteúdos são considerados pelos jovens como proporcionadores de aprendizagens para o presente e outros, são reconhecidos como importantes apenas para o futuro. Vejamos mais algumas opiniões dos jovens.

Contribuem, principalmente o curso que faço de administração que me ajuda bastante a entender melhor as coisas da minha área (Carol, fem., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

Sim, pois elas são uma base para o futuro (Rafael, masc., 17 anos, mora com

os pais, só estuda).

Algumas ajudam porque abre nossa mente para muita coisa, mas têm outras que os professores não falam sobre assuntos atuais, só fica preso no assunto da disciplina mesmo (Rosa, fem., 17 anos, mora com a mãe, só estuda).

De certa forma sim, porque todo conhecimento é válido (Sônia, fem., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

Sim, pois elas são uma base para conhecer certos assuntos (Renato, masc., 17 anos, mora com a mãe, estuda e trabalha).

Sabemos o quanto é difícil estruturar um currículo para atender a esta infinidade de interesses. Esta dificuldade em parte explica o porquê, nas falas registradas, não fica claro em quê os conteúdos disciplinares têm relação direta com seus projetos de vida. Contudo, existe, por parte dos estudantes, o interesse da escola ser mais atrativa no referente a trabalhar conteúdos que lhes deem maior satisfação. Defendem a importância da escola trabalhar, de forma mais sistemática, seus projetos de futuro e ressaltam a necessidade desta temática não ser trabalhada como os outros conteúdos curriculares.

A compreensão da importância dos conteúdos escolares para o futuro é muito comum entre os estudantes, principalmente quando este futuro se relaciona à preparação para o ingresso no ensino superior ou desenvolvimento de habilidades para um futuro trabalho. A própria dinâmica da escola leva os estudantes a conceberem sua função como sendo de lhes preparar para o ensino superior ou para o trabalho, embora se mostrem insatisfeitos em relação ao quanto a escola serve para os desafios do presente ou para um futuro imediato.

A fala da aluna Sônia de que “todo conhecimento é válido”, pode, de uma forma caótica, resumir as falas de outros estudantes. Falas que entendem que os conteúdos disciplinares ajudam para o futuro, para a formação para uma área específica, por que são a base para outros assuntos etc. Estas falas denotam a ausência de objetividade no trabalho escolar.

A escola volta-se para transmissão de conteúdos, mas estes são significados pelos alunos das formas mais distintas, e valorizados ou não, de forma muito particular. É como se os conteúdos fossem considerados importantes, mas não se sabe

por quê. Se eles têm sua validade por serem viabilizadores de conquistas futuras ou se são rituais a serem cumpridos como forma de ultrapassar uma fase da vida, que lhes possibilitará obter uma certificação básica, para melhor disputarem as suas realizações pessoais.

A flexibilização curricular poderia ser apontada como uma saída para esta falta de objetividade da escola, pois permitiria aos alunos estruturarem as suas trajetórias nas escolas e assim os conteúdos passariam a ter mais sentido na construção de seus projetos de vida. Neste sentido, é sempre importante ressaltar que a flexibilização proposta pela recente reforma do ensino médio não foge à lógica conteudística que marca a história do ensino médio no Brasil. Ela reafirma a dualidade histórica do ensino médio de preparar para a continuidade dos estudos aqueles que se mostrem em melhores condições de terem um mínimo de moratória social e afirma para os setores mais pobres a profissionalização precoce como saída para sua condição de pobreza. Não existe mudança no referente a fazer do ensino médio um espaço de formação dos jovens, contemplando o seu presente e valorizando as suas mais variadas identidades e trajetórias.

Esta flexibilização se instaura para impor (ou recompor) uma objetividade que não se define pelos interesses individuais, mas sim a partir da condição de classe. Como diz Leão (2018), reforma-se para não mudar. Mas não só isto, reforma-se para solidificar um modelo que historicamente vem sendo expressão da desigualdade da oferta de escolarização (Moll, 2018). Precarização da formação para os setores mais pobres da população, mais particularmente para aqueles que, em virtude da sua condição de classe são obrigados, a concilarem o trabalho e estudo: os alunos do ensino noturno.

Assim, há flexibilização da oferta para os sistemas de ensino, o que atende à demanda de governadores e gestores estaduais. No entanto, para os jovens estudantes, estreitam-se as possibilidades. Opta-se por uma formação fragmentada em áreas do conhecimento e corre-se o risco de produzir um quadro caótico nas redes como uma resposta à obrigatoriedade legal da universalização do ensino médio. Novamente retrocede-se às concepções reducionistas da formação de nível médio. E mais uma vez a escola noturna é “esquecida”. Aquela que atende

preferencialmente aos jovens das camadas populares é tratada como uma escola que oferece um ensino de segunda categoria (Leão, 2018, p.8).

Achamos importante reafirmar o fato de que o distanciamento existente entre as práticas cotidianas escolares e os interesses dos alunos não é algo absoluto. Seria incorreto afirmar que os alunos não veem sentido em estarem na escola. Diversas pesquisas mostram que, embora os alunos façam crítica ao currículo escolar, às suas condições de funcionamento, ao trabalho dos professores, não querem deixar de ir pra escola (Torres *et al.*, 2013; Dayrell *et al.*, 2010; Leão *et al.*, 2011, entre outros). Os alunos não são indiferentes à falta de financiamento público e não deixam de perceber e valorizar o quanto muitos professores fazem para tornar sua escola de melhor qualidade e mais atenta aos seus interesses. Neste sentido, achamos por bem também investigar como os alunos percebem o trabalho dos professores na construção de seus projetos de vida.

De acordo com as opiniões dos jovens entrevistados os professores contribuem para a elaboração de seus projetos de vida sob diferentes formas. Para alguns, o professor contribui dando boas aulas, tirando suas dúvidas, ajudando a aprender os conteúdos para passar no ENEM, e incentivando para continuarem os estudos e não desistirem dos seus sonhos. Vejamos as falas abaixo:

Ajudam ensinando bem, dando uma boa aula, conversando com a gente sobre coisas que não sabemos. Porque eles têm mais experiências, sabem como vai ser mais ou menos quando terminamos o ensino médio (Felipe, masc., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

Dando a aula da melhor forma que podem (Caio, masc., 17 anos, mora com a mãe, só estuda).

Ajuda sendo um bom professor e incentivando a conseguir nossos sonhos (Renato, masc., 17 anos, mora com a mãe, estuda).

Ajuda ensinando bem, mostrando como vai ser depois que a gente terminar aqui (Carol, fem., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

Este primeiro bloco de depoimentos evidencia o quanto, para os alunos, a melhor contribuição do professor está diretamente relacionada ao seu papel enquanto

proporcionador de aprendizagens, mais especificamente, as aprendizagens dos conteúdos programáticos, pois são estes os conhecimentos a serem avaliados em exames ou processos seletivos futuros, seja para ingressar no ensino superior, seja para conseguir um emprego. No entanto, os alunos não querem simplesmente um professor transmissor de informações, repassador de conteúdos; demandam que a relação de ensino-aprendizagem seja constituída a partir de uma maior interatividade, de mais diálogo entre professores e alunos. Não veem o professor apenas como detentor do conhecimento, a ser por eles internalizado. Sentem a necessidade destes professores participarem mais de suas vidas, reconhecem na experiência dos docentes um potencial a contribuir para suas definições sobre o futuro mediato e imediato.

Estes depoimentos nos revelam o quanto, para os novos estudantes do ensino médio, a presença na escola se reveste de algo mais que a busca por conteúdos, ainda que estes não sejam desprezados e sejam considerados primordiais para avaliar a qualidade da educação recebida. As incertezas vividas por estes jovens em relação ao seu futuro, parecer os colocarem diante da necessidade de ampliarem suas redes de apoio e de interação como forma de diminuir a angustiada solidão da incerteza.

A escola pode até prover a aprendizagem de conteúdos, e eles são fundamentais e considerados indispensáveis para se progredir ou “ser alguém na vida” (Alves; Dayrell, 2015), mas seu domínio não é o suficiente. É preciso criar estratégias de enfrentamento do real, apreender um pouco da realidade, planejar as ações, criar estratégias. Estas habilidades, os jovens esperam que a escola e os professores sejam capazes de ajudá-los a desenvolver.

Está posto para as escolas o desafio de se reinventar para responderem aos anseios dos jovens que passaram a povoar o ensino médio. Afinal como destacou Leão (2018, p. 12-13):

A chegada desses novos atores alterou o perfil dos estudantes [...]. Eles encontraram uma escola enrijecida, pouco preparada para lidar com um perfil de estudante que foge ao padrão do “aluno ideal”. Esses estudantes chegam às instituições escolares com toda a sua humanidade – saberes, experiências culturais, modos de ser – e com suas desumanidades, produzidas pelas estruturas sociais desiguais de

nossa sociedade – desemprego, formação escolar precária, vivência de situações de violência, racismo e sexismo. É esse jovem concreto que chega à velha escola “republicana” e que a questiona em sua experiência cotidiana como estudante.

Por outro lado, os professores do ensino Médio, na linha de frente desta batalha, em condições de trabalho cada vez mais precarizadas e de agigantamento de suas responsabilidades (Costa; Oliveira, 2011), defrontam-se com tarefas e desafios diversos, entre os quais, trabalhar com conteúdos distintos da sua formação para o magistério, haja vista o grande contingente de docentes que ministram disciplinas para as quais não foram formados, como demonstrou o levantamento do INEP publicado em 2013. Estes professores, por mais sensibilizados e comprometidos em enfrentarem os desafios postos pelos interesses e demandas juvenis, deparam-se também com o desafio de lidar com jovens que têm proximidades em virtude da sua condição de classe, apresentam uma variedade de identidades, de trajetórias de vida, de campos distintos de possibilidade e de projetos de vida, tornando mais “espinhosa” a tarefa de ser professor do ensino médio.

Predomina entre os depoentes a opinião da contribuição dos professores ter haver com sua capacidade de indicar possíveis caminhos, explicando coisas sobre a vida, principalmente, o que vem pela frente após o ensino médio. Os jovens contam com as experiências já vividas, a maturidade dos professores. Ou seja, valorizam mais a relação interpessoal aluno-professor. Vejamos mais alguns trechos dos depoimentos:

Ajuda nos mostrando o melhor caminho para seguir, nos dando conselhos (Gleice, fem., 17 anos, mora com a mãe, só estuda).

Eu acho que ensinando mais sobre coisas que acontece fora da escola, porque a gente fica aqui dentro e não tem muita noção do que vamos fazer quando terminar a escola (Emanuel, masc., 18 anos, mora com o pai, só estuda).

Conversando com a gente sobre a vida (Simone, fem., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

Conversando com a gente sobretudo, mostrando os caminhos que podemos seguir (Rosa, fem., 17 anos, mora com a mãe, só estuda).

Ajudam mostrando as dificuldades da vida e como podemos fazer para passar no Enem (Claudia, fem., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

Essa visão do professor como possível “conselheiro” nos chama atenção. A figura do professor é respeitada e é interpretada como uma pessoa experiente, sábia e condutor para algo ainda por vir. Mas ele também é visto como incentivador, ouvinte e aberto para conversar com os jovens sobre a vida, suas dificuldades, assuntos atuais e seus projetos de vida. Estes depoimentos não devem nos levar a pensar que os jovens estão alimentando apenas uma relação de escuta, de reconhecimento de inferioridade ou de dependência em relação aos mais velhos. Podemos pensar que eles estão insistindo e provocando o repensar da tradicional relação entre professor e aluno.

Desejam romper com o distanciamento instaurado pela disciplina escolar, na qual o papel do professor é de “apenas ensinar conteúdos”, de falar, de mandar e nunca, de dialogar. Quando os alunos dizem que os professores devem *conversar com eles e não se restringirem ao simples ensinar conteúdos*, estão também dando pistas do que é uma boa escola, uma boa aula, um bom professor e em que a escola pode ajudá-los em seus projetos de vida.

Conversar, para eles, é dar significado à sua presença na escola. É fazer do ambiente escolar um lugar de ressonância na construção de seu futuro. Eles precisam construir um presente possibilitador de um futuro melhor. Concebem o diálogo com os professores, aproveitando as suas experiências, como uma boa estratégia de construção de seus projetos de vida.

Na lógica empresarial instalada no processo educacional, na qual mais se preocupa com resultados nas avaliações externas do que com o processo de desenvolvimento pessoal dos alunos (Freitas, 2014), os professores são, cada vez mais, valorizados ou desvalorizados em função dos resultados de suas escolas nestas avaliações. Neste cenário, a escola, por um lado, se reestrutura na perspectiva de garantir que seus alunos tenham melhor desempenho ou então, na mesma lógica de resultados, incorpora ao currículo escolar disciplinas que contribuam na formação dos estudantes para sua futura inserção no mercado de trabalho. Nas escolas técnicas estaduais de Pernambuco, as disciplinas Empreendedorismo e Projeto de vida assumem este papel. No entanto, partir dos dados coletados, é possível apreender as

insatisfações dos alunos em relação às abordagens destas disciplinas, em relação aos seus projetos de vida.

Falta discutir mais sobre esse assunto, porque a gente não tem alguém que nos oriente na vida, de como vai ser quando terminar aqui. A gente estuda, faz o curso, tem uma ideia de fazer uma universidade ou de trabalhar, mas de como vamos fazer mesmo eu não sei (Carol, fem., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

Falta ter uma disciplina pra a gente discutir sobre os nossos projetos, porque a gente não parar pra pensar muito nisso. Só para pra pensar no terceiro ano quando está terminando os estudos, e aí a gente pensa e agora o que vamos fazer? Ai que começamos a pensar em um curso superior, em arrumar um trabalho, mas antes eu não pensava nisso, e aqui ninguém fala disso (Felipe, masc., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

Falta mais incentivo, a gente deveria sair da escola já sabendo o que vai fazer da vida... (Renata, fem., 17 anos, mora com os pais, só estuda.).

Falta uma orientação melhor para nos ajudar a construir nossos projetos (Rosa, fem., 17 anos, mora com a mãe, só estuda).

Falta nos ajudar a escolher os nossos projetos, porque ninguém me ajuda nisso, eu que tenho que me virar pra pensar e correr atrás (Gleice, fem., 17 anos, mora com a mãe, só estuda).

Os alunos demandam que se discuta mais em sala de aula as questões relativas ao mundo do trabalho, à escolha de uma profissão. Ou seja, querem um ambiente escolar que os ajudem a pensar o futuro, principalmente, por estarem em um momento no qual (final do curso) são pressionados a tomarem decisões sobre seu futuro: escolher uma profissão, trabalhar, garantir seu próprio sustento etc. Vivem diante de incertezas, as quais têm dificuldades de superá-las sozinhos.

Como falei, deveria discutir mais sobre o assunto, deveria nos ajudar a pensar no futuro, porque a gente não pensa muito, a gente vai estudando e vai vendo qual é na realidade mesmo (Carol, fem., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

Deveria ter um professor que conversasse com a gente sobre isso, porque aqui não tem, a gente estuda faz o curso, mas se quisermos fazer outra coisa não sabemos como (Felipe, masc., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

Dar mais orientação de carreira e exemplos do que fazer na vida, porque a gente fica meio perdido (Caio, masc., 17 anos, mora com a mãe, só estuda).

Deveria ensinar mais sobre o que a gente passa fora da escola, porque muitas coisas a gente aprende sozinho mesmo (Emanuel, masc., 18 anos, mora com o pai, só estuda).

Para os jovens está faltando maior interatividade com os professores. De certa forma, fazem críticas à lógica conteudista na abordagem de seus projetos de vida. Ou seja, esta questão é tratada de uma forma tradicional, tal qual outras disciplinas. Neste sentido, como um dos jovens aponta, se for pra assimilar informações, conteúdos, não há necessidade deste tema ser abordado na escola, pois eles podem apreender sozinhos. Só há sentido, se puderem articular, interagir com as experiências dos professores, dos amigos, construir um aprendizado, coletivamente, respeitando suas peculiaridades e seus projetos pessoais.

O conjunto de falas também nos leva à compreensão de que os jovens entendem que a escola contribui com seus projetos de vida, na medida em que ela constrói uma outra dinâmica, proporcionando-lhes experiências inovadoras, afastando-se de um padrão tradicional de ensino, no qual os alunos resumem-se a serem ouvintes e a serem receptáculos de informações. Querem ter aulas interessantes, inovadoras e dinâmicas. Experimentar algo diferente do modelo tradicional de formação, o qual, na maioria das vezes, é indiferente ao vivenciado pelos jovens fora da escola.

Aqui na escola eu acho que falta usar mais tecnologia, porque assim eu vejo por aí as escolas que tem laboratório de robôs, os alunos vão para feiras, viajam, vão até pra outros países, aqui não tem esse diferencial (Claudia, fem., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

Faltam mais aulas empolgantes e práticas (Renato, masc., 17 anos, mora com a mãe, estuda).

Faltam mais oportunidades de cursos (Rafael, masc., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

A escola aqui tem bastante coisa que outras escolas não têm, por isso que vim estudar aqui, o ensino e os professores são bons, mas pode melhorar né, acho que as salas podem melhorar, as aulas, essas coisas (Sonia, fem., 17 anos, mora com os pais, só estuda).

A palavra “falta” representa o que deve acontecer na escola. Percebemos o

desejo dos jovens de aprender e discutir mais sobre suas vidas, seu cotidiano, seu futuro e sua capacidade de discernir e agir. A escola deve proporcionar uma educação capaz de levar seus alunos a uma consciência de si próprio e do meio no qual estão inseridos. Neste sentido, concordamos com Carrano (2010) quando faz o seguinte destaque:

Hoje uma das mais importantes tarefas das instituições é contribuir para que os jovens possam realizar escolhas conscientes sobre suas trajetórias pessoais e constituir os seus próprios acervos de valores e conhecimentos, os quais já não mais são impostos como heranças familiares ou institucionais. O peso da tradição se diluiu e os caminhos a seguir são mais incertos (Carrano, 2010, p. 155).

As experiências apreendidas no contexto escolar repercutem na construção da identidade juvenil, no amadurecimento de suas potencialidades e na elaboração de projetos de vida, pois os projetos vão se encadeando articulados às experiências vividas. Dayrell (2005) aponta que:

Um projeto de vida se realiza na junção de duas variáveis. A primeira diz respeito à identidade, ou seja, quanto mais o jovem se conhece, experimenta as suas potencialidades individuais, descobre o seu gosto, aquilo que sente prazer em fazer, maior será a sua capacidade de elaborar o seu projeto (Dayrell, 2005, p.02).

A qualidade das experiências está sujeita à qualidade do campo de possibilidades. A escola também está no campo destas possibilidades. Assim, sua qualidade passa a ser determinante da qualidade da elaboração e realização de projetos de vida dos seus estudantes. “Significa dizer que a realidade concreta na qual os jovens se constroem como sujeitos e principalmente a qualidade das relações que vivenciam interferem diretamente na construção de suas identidades” (Nonato *et al.*, 2016, p. 264).

Ressaltar o papel da escola na construção das identidades juvenis e de seus projetos de vida, assenta-se no pressuposto que os jovens se constituem a partir das relações nas quais estão inseridos. A escola, a família, o grupo de amigos são espaços de trocas e de interações. Neste sentido, a luta por uma escola pública de qualidade

significa lutar pela ampliação de espaços nos quais os jovens se constituam enquanto seres mais ricos e mais plenos. Como destacou Dayrell (2003), a partir de Bernard Charlot, a “essência” do ser humano não pode ser encontrada ou pensada em desarticulação com meio social no qual ele está inserido. Ela é antes de tudo social.

Uma escola de qualidade, para muitos jovens, poderá ser a única possibilidade de mudarem suas trajetórias de vida, de saírem da condição de privação, não só econômica, mas também afetiva e cultural. Não significa colocar para a escola um papel de redentora, pois como já havia destacado Dayrell (2007, p. 1118) “a escola, por si só, não consegue responder aos desafios da inserção social dos jovens, tendo poder limitado na superação das desigualdades sociais e nos processos de emancipação social”, mas, afirmar, a sua função política e social de ampliar o campo de possibilidades destes indivíduos.

CONCLUSÃO

Os jovens reconhecem que a escola tem uma função em suas vidas. A consideram como sendo importante e essencial para a sua formação. As experiências vividas na escola e as aprendizagens que ela proporciona, fazem os jovens mais “desenrolados” e “espertos”, termos usados por eles, para simbolizarem as aprendizagens aplicadas em suas trajetórias de vida.

Para eles, alguns professores ficam presos nos conteúdos das disciplinas e não se importam com suas opiniões, com seus sentimentos e projetos de vida. Contudo, são respeitados pela sua função, reconhecidos como mediadores do ensino e da aprendizagem, por “levarem a luz” aos que se sentem perdidos, ainda que seja por meio de uma fala, uma conversa, uma dica. São percebidos pelos jovens como protagonistas na construção de seus projetos de vida.

Os jovens desejam concluir seus estudos, ter uma formação de qualidade e alcançar uma profissão que lhes permita uma estabilidade financeira. A independência financeira representa, para eles, o acesso a bens materiais e culturais.

De acordo com as opiniões dos jovens, frequentar a escola e estudar é a estratégia

principal a ser desenvolvida na perspectiva realizar seus projetos de vida.

Também verificamos a necessidade dos jovens de terem alguém para se espelhar, uma orientação do que fazer, como fazer e por onde começar. Essa necessidade advém, justamente, de suas incertezas e inseguranças sobre a vida e sobre o futuro. Os jovens querem saber mais sobre carreiras profissionais, sobre estudos, sobre trabalho e sobre o que está acontecendo fora da escola.

Por mais que o ensino profissional vise possibilitar a estes jovens a sua entrada no mercado de trabalho logo após terminarem o ensino médio, seus projetos estão voltados para o ensino superior. Almejam uma profissão reconhecida, maiores salários, novas oportunidades e um bom emprego.

Embora tenhamos investigado a importância atribuída pelos jovens à escola na construção de seus projetos de vida, não nos mobilizamos por uma concepção na qual a juventude é um período de preparação para a vida adulta, para o futuro. Perseguimos o posicionamento teórico, segundo o qual, a importância da juventude deve ser vista nela própria (Dayreel, 2003). Neste sentido, pautamos nossa investigação pela convicção de que a escola deve ser um espaço de troca, de ampliação das potencialidades dos estudantes. Logo, nosso posicionamento é de que não se pode ofertar qualquer escola para os jovens mais pobres.

A escola precisa ser reestruturada de forma a propiciar experiências e interações, proporcionando aos estudantes a ampliação de seus potenciais, contribuindo na construção de seus projetos de vida, na estruturação dos melhores caminhos e nas melhores estratégias de enfrentamento das suas dificuldades, as quais repercutem nas suas possibilidades de um futuro mais rico para o alcance de seus ideais e de suas realizações.

Afirmar-se enquanto espaço com mais significado para os jovens, para não ser vista apenas como um espaço de certificação, visando uma futura inserção no mercado de trabalho, demanda da escola atenção aos desejos juvenis, o diálogo com as suas questões e temores. Ser atenta às incertezas em relação ao futuro e às dúvidas em relação a como enfrentar estes desafios.

A escola precisa perceber que os jovens estudantes do ensino médio desejam

dos seus professores a capacidade de escuta e de interlocução (Dayrell, 2007). Embora isto não seja suficiente para se ter uma escola diferente, é condição *sine qua non* para o ensino médio ter um outro sentido para a vida destes jovens e torná-los também militantes para a ampliação do financiamento público da educação, na perspectiva da afirmação da escola pública, democrática e de qualidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. Z.; DAYRELL, J. Ser alguém na vida: um estudo sobre jovens do meio rural e seus projetos de vida. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 2, p. 375-390. 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/zdrYMY7tZzdtfw7sTkPRNTD/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2023.

BRASIL. **LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017**: Altera as Leis nos 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. 2017a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>.

Acesso: 14 ago. 2018.

CARRANO, P. **O ensino médio na transição da juventude para a vida Adulta**. Juventude e iniciação científica: políticas públicas para o ensino médio. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010, p. 143-168.

CASTRO, C. M. **O secundário: esquecido em um desvão do ensino?** Textos para discussão n. 2, Brasília: MEC/INEP, 1997. <http://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/td/article/view/3775>>.

Acesso em: 19 jan. 2023.

CAÚ, J. N. A. **A juventude do curso técnico integrado em agropecuária do IFPE: desejos, expectativas e experiências vivenciadas para construção do seu projeto de vida**. 2017. 398 f. Tese (DOUTORADO) - Curso de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife/PE, 2017.

COSTA, G. L. M.; OLIVEIRA, D. A. Trabalho docente no ensino médio no Brasil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 2, 727-750, jul./dez. 2011. Disponível em: <

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2011v29n2p727>>. Acesso em: 19 jan. 2023.

CUNHA, L. A. Ensino médio e Ensino Técnico: de volta ao passado. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, MG, v. 12, n. 24, p. 65-89, jul./dez. 1998. Disponível em: < <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/846/759>>. Acesso em: 19 jan. 2023.

CUNHA, L. A. Ensino Médio: atalho para o passado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 373-384, abr./jun. 2017. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/es/a/sRgNLFXFPBvWCYggFhcBmYm/>>. Acesso em: 19 jan. 2023.

CUNHA, L. A. Ensino Profissional: O grande fracasso da ditadura. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 154, p. 912-935, out./dez. 2014. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/cp/a/sNXBnvvBY84RY7bJdpt7bmb/>>. Acesso em: 19 jan. 2023.

DAYRELL, J. A escola "faz" as juventudes? Reflexão em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.28, n. 100 - Especial. p. 1105-1128, 2007. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFy53z5LHTjFSzq5rCPH/>>. Acesso em: 19 jan. 2023.

DAYRELL, J. Juventude e socialização: reflexões em torno de experiências educativas nas trajetórias juvenis. In: FERREIRA, C. A. *et al.* (Org). **Juventude e iniciação científica**: políticas públicas para o ensino médio. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010, p. 169-180.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.24, set. /dez. p.40-52, 2003. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zsHS7SvbPxKYmvcX9gwSDty/>>. Acesso em: 19 jan. 2023.

DAYRELL, J.; CARRANO, P. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (Org.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.p. 101-133.

DAYRELL, J.; GOMES, N. L.; LEÃO, G. Escola e participação juvenil: é possível esse diálogo? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 38, p. 237-252, set./dez. 2010. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/er/a/3rBtV9HvsS3RhdQRgTXV67S/>>. Acesso em: 19 jan. 2023.

DUBET, F. **O que é uma escola justa?** Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004. Disponível em: <

<https://www.scielo.br/j/cp/a/jLBWTVHsRGSNm78HxCWdHRQ/?format=pdf>>.

Acesso em: 19 jan. 2023.

ETIMOLOGIA, Origem da Palavra. Disponível em: <<http://origemdapalavra.com.br/site/pergunta/pergunta-982/>>. Acesso em 01 de Jan, 2018.

FERRETTI, C. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, maio/ago. 2018. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/>>. Acesso em: 19 jan. 2023.

FREITAS, L. C. Os reformadores Empresariais da Educação e a Disputa pelo Controle do Processo Pedagógico na Escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out/dez. 2014. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/>>. Acesso em: 19 jan. 2023.

INEP. **Censo escolar 2013**: perfil da docência no ensino médio. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Censo+Escolar+2013+-+Perfil+da+Doc%C3%Aancia+no+Ensino+M%C3%A9dio+Regular/da035f31-ce95-4cb5-b43c-a4271ebb1cde?version=1.1.>>. Acesso em: 06 mai. 2020.

LEÃO, G. O que os jovens podem esperar da reforma do ensino médio brasileiro? **Educ. rev. [online]**. 2018, vol.34, e177494. Epub Mar 05, 2018. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e177494.pdf>>. Acesso: 05 mai. 2020.

LEÃO, G.; DAYRELL, J.; REIS, J. B. Jovens olhares sobre a escola do ensino médio. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 253-273, mai.-ago., 2011. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Ly7FmkSjFfHQGHVN6cjLZYw/>>. Acesso em: 19 jan. 2023.

MOLL, J. Reformar para retardar: a lógica da mudança no EM. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 61-74, jan./jun. 2017. Disponível em: < <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/771/725>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

NONATO, S. P. *et al.* **Por uma pedagogia das juventudes**. Por uma pedagogia das juventudes: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG. In: DAYRELL, J. (org). Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016, p. 249-305.

REIS, R. Experiência escolar de jovens/alunos do ensino médio: Os sentidos atribuídos à escola e aos estudos. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 3, p. 637-652, 2012. Disponível

em: < <https://www.scielo.br/j/ep/a/NfHmcJsWShXHqqtYTWq8H7R/>>. Acesso em: 19 jan. 2023.

TORRES, H. G. *et al.* **O que pensam os jovens de baixa renda sobre a escola.** Relatório final. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2013. Disponível em: < http://fundacaotelefonica.org.br/wp-content/uploads/2013/11/130917_jovens_pensam_escola.pdf >. Acesso em: 20 abr. 2020.

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

TORRES, C. S. **Experiência Formativa e Inserção no Mundo do Trabalho de Egressos do Ensino Médio Integrado.** 2020. 116 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal do Sertão Pernambucano, Salgueiro/PE, 2020.