



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO - UFRJ
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

ANNA DONATO GOMES TEIXEIRA

**JUVENTUDE, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E PROJETOS DE FUTURO:
Trajetórias de Mediação entre Escola e Trabalho**

**Rio de Janeiro
2021**

ANNA DONATO GOMES TEIXEIRA

**JUVENTUDE, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E PROJETOS DE FUTURO:
Trajetórias de Mediação entre Escola e Trabalho**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Linha de Pesquisa: Políticas e Instituições Educacionais

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Rosistolato

Rio de Janeiro

2021

CIP - Catalogação na Publicação

T266j Teixeira, Anna Donato Gomes
 Juventude, educação profissional e projetos de futuro: trajetórias de mediação entre escola e trabalho / Anna Donato Gomes Teixeira. -- Rio de Janeiro, 2021.
 310 f.

 Orientador: Rodrigo Rosistolato.
 Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, 2021.

 1. Desigualdades educacionais. 2. Trajetórias educacionais. 3. Jovens da Educação Profissional Técnica. 4. Expectativas de futuro. 5. Ensino Médio Técnico. I. Rosistolato, Rodrigo , orient. II. Título.

ANNA DONATO GOMES TEIXEIRA

JUVENTUDE, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E PROJETOS DE FUTURO:

Trajetórias de Mediação entre Escola e Trabalho

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Linha de Pesquisa: Políticas e Instituições Educacionais

Aprovada em 26/08/2021

Banca examinadora:

Prof. Dr. Rodrigo Rosistolato (Orientador)
Programa de Pós-Graduação em Educação – FE/UFRJ

Prof.^a Dra. Ana Pires do Prado
Programa de Pós-Graduação em Educação – FE/UFRJ

Prof.^a Dra. Carolina Zuccarelli Soares
Programa de Pós-Graduação em Sociologia – UFF

Prof.^a Dra. Marinalva Nunes Fernandes
Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade – UNEB

Prof.^a Dra. Rosana Rodrigues Heringer
Programa de Pós-Graduação em Educação – FE/UFRJ

Prof.^a Dra. Mariane Campelo Koslinski (Suplente interna)
Programa de Pós-Graduação em Educação – FE/UFRJ

Prof.^a Dra. Tatyane Gomes Marques (Suplente externa)
Programa de Pós-Graduação em Educação – UESB

Este trabalho é dedicado aos jovens. Que seus projetos se concretizem, ainda que as condições adversas teimem em dizer o contrário!

AGRADECIMENTOS

A Deus, inspiração para todos os meus projetos e sonhos.

Ao companheiro de vida, Mazão, fonte de amor e encorajamento para superar os momentos de crise.

A minha filha, Mazzy, manancial de ternura, nossos diálogos fecundos pululam nas entrelinhas deste trabalho.

A minha mãe, Cina, que, mesmo sem entender o que eu estava fazendo, oferecia café adoçado com afeto nos intervalos de escrita. A meu pai, Nem, sua memória me fortalece e me incentiva a buscar mais. A meu irmão, Sergio, por me fazer enxergar leveza na vida.

Aos demais familiares pelas orações, peço desculpas pelas ausências.

Ao Prof. Dr. Rodrigo Rosistolato pelas conversas valiosas nas inquietações demandadas ao longo de minha trajetória na UFRJ, mas, acima de tudo, por compreender meus limites e fragilidades durante o doutoramento.

A minhas irmãs de alma, Giane e Joseni, suas palavras em momentos oportunos me ajudaram a dar prumo à escrita e realinhar a vida.

Aos amigos e amigas do apartamento na Urca — Maria Célia, André, Reinaldo, Zé Alves, Felipe, Claudia, Patrícia e Angélica — pelas lições apreendidas nas conversas ao redor da mesa farta de cuscuz e carinho.

A Marlies e Andrea, amigas que o Rio me presenteou, pelas trocas intelectuais e, especialmente, pelas palavras acolhedoras quando o coração apertava.

Aos amigos e amigas pela espera paciente.

Aos colegas do Dinter — André, Clóvis, Daniel, Francisco Felipe, Maria Angélica, Maria Célia, Maria Cláudia, Patrícia, Reinaldo e Zé Alves —, que compartilharam comigo inquietações e alegrias ao longo do curso.

Aos professores e estudantes do LaPOpE, com os quais tive o prazer de conviver, por me mostrar que ciência se faz com rigor, leveza e alegria.

Aos colegas do Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde e Gestão (Ceep) que me acolheram como observadora em suas salas de aula.

À Universidade do Estado da Bahia e à Universidade Federal do Rio de Janeiro, por meio do programa de Doutorado Interinstitucional (Dinter) Uneb-UFRJ, por garantir meu direito à qualificação e o incentivo à produção do conhecimento necessários ao enfrentamento da barbárie que afeta nosso país.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFRJ), em particular, Amílcar Pereira e Patrícia Corsino, sua disposição e sua amizade foram inspiração para apreender novos conhecimentos.

À banca examinadora — Ana Pires do Prado, Carolina Zuccarelli, Marinalva Fernandes, Rosana Heringer, Mariane Koslinski e Tatyanne Marques — pelo aceite e pelas valiosíssimas contribuições.

Por fim, um agradecimento oficial aos jovens cujas vivências deram sentido a esta tese. Minha eterna consideração a vocês!

Eu acredito é na rapaziada
Que segue em frente e segura o rojão
Eu ponho fé é na fé da moçada
Que não foge da fera e enfrenta o leão
Eu vou à luta com essa juventude
Que não corre da raia a troco de nada
Eu vou no bloco dessa mocidade
Que não tá na saudade e constrói
A manhã desejada.
(GONZAGUINHA, [2014])

RESUMO

TEIXEIRA, Anna Donato Gomes. **Juventude, educação profissional e projetos de futuro: trajetórias de mediação entre escola e trabalho.** 2021. 310 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

Esta tese, inserida no debate sobre as oportunidades educacionais, analisou as trajetórias escolares e os projetos de futuro de estudantes do Ensino Médio integrado à educação profissional de uma escola estadual em Guanambi, Bahia. A pesquisa etnográfica ocorreu no Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde e Gestão. Foi realizada observação participante (FOOTE-WHYTE, 2005) numa classe com 36 jovens interlocutores matriculados no curso Técnico em Farmácia entre fevereiro de 2019 e março de 2020. Partiu-se da hipótese de que a opção pela educação profissional estaria diretamente conectada aos projetos de futuro que têm como foco principal o mercado de trabalho. Argumentou-se que a escolarização é percebida pelos jovens como um meio para a realização de um fim que pode ser o mercado de trabalho ou o ingresso no Ensino Superior. A pesquisa mapeou as motivações de escolha e expectativas de futuro na transição para o Ensino Médio e analisou as percepções dos estudantes sobre o mundo do trabalho e a escola. Evidenciou que os jovens constroem projetos de futuro pautados em expectativas balizadas por seu campo de possibilidades. A escolha do Ensino Médio profissional consolida-se como estratégia para a realização de projetos que têm como finalidade o mercado de trabalho e/ou a formação profissional. Durante o Ensino Médio, expectativas de futuro na escola e no trabalho são atualizadas e ressignificadas no decorrer das interações desenvolvidas pelos estudantes com seus colegas de turma, professores e gestores da escola.

Palavras-chave: Desigualdades educacionais; jovens da Educação Profissional Técnica; trajetórias educacionais; expectativas de futuro; Ensino Médio Técnico.

ABSTRACT

TEIXEIRA, Anna Donato Gomes. *Youth, vocational education and future projects: trajectories of mediation between school and work*. 2021. 310 f. Dissertation (Doctorate in Education) – Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

This dissertation, part of the educational debate on the production and reproduction of school inequalities, analyzed the school trajectories and future projects of students from secondary education integrated to vocational education in a state school in Guanambi-Bahia. The ethnographic research took place at the *Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde e Gestão*. Participant observation (FOOTE-WHYTE, 2005) was carried out in a class with 36 young subjects enrolled in the Vocational Course in Pharmacy between February 2019 and March 2020. The initial hypothesis was that the option for vocational education would be directly connected to future projects that have the job market as their main focus. It was argued that schooling is perceived by young people as a means to achieve an end that can be the job market or access to higher education. The research mapped the motivations behind choices and the future expectations in the transition to secondary education and analyzed the students' perceptions of the world of work and school. The study showed that young people build future projects based on expectations defined by their field of possibilities. The choice of vocational secondary education is consolidated as a strategy for carrying out projects aimed at the job market and/or at professional training. During secondary education, expectations for the future at school and at work are updated and redefined during the interactions developed by students with their classmates, teachers, and school administrators.

Keywords: Educational inequalities; young people in vocational education; educational trajectories; expectations for the future; vocational secondary education.

RESUMEN

TEIXEIRA, Anna Donato Gomes. **Juventud, educación profesional y proyectos de futuro:** trayectorias de mediación entre escuela y trabajo. 2021. 310 f. Tese (Doctorado en Educación) – Universidad Federal de Rio de Janeiro, 2021.

Esta tese, inserida en el debate educacional acerca de las oportunidades educacionales, analizó las trayectorias escolares y los proyectos de futuro de estudiantes de escuela secundaria integrada a la educación profesional de escuela del estado de Guanambi, Bahia. La investigación etnográfica ocurrió en el Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde e Gestão. Fue realizada observación participante (FOOTE-WHYTE, 2005) en un aula con 36 jóvenes interlocutores inscritos en el curso Técnico en Farmacia entre febrero de 2019 y marzo de 2020. Se asumió que la opción de la formación profesional estaría directamente relacionada con los futuros proyectos que tienen como objetivo principal el mercado laboral. Se argumentó que la escolarización es percibida por los jóvenes como un medio para alcanzar un fin que puede ser el mercado laboral o el acceso a la educación superior. La investigación trazó las motivaciones para la elección y las expectativas de futuro en la transición a la escuela secundaria y analizó las percepciones de los estudiantes sobre el mundo del trabajo y la escuela. Se demostró que los jóvenes construyen proyectos de vida a partir de las expectativas marcadas por su campo de posibilidades. La elección de la enseñanza secundaria profesional se consolida como estrategia para llevar a cabo proyectos orientados al mercado laboral y/o a la formación profesional. Durante el bachillerato, las expectativas de futuro en la escuela y en el trabajo se actualizan y se resignifican en el transcurso de las interacciones desarrolladas por los alumnos con sus compañeros, profesores y directivos.

Palabras clave: Desigualdades educativas; los jóvenes de la enseñanza técnica profesional; trayectorias educativas; expectativas de futuro; Escuela Secundaria Técnica.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	– Evolução do número de matrículas no Ensino Médio no Brasil (1991-2020)	40
Gráfico 2	– Evolução do número de matrículas no Ensino Médio por categoria administrativa no Brasil (2014-2020)	41
Gráfico 3	– Taxa de distorção <i>idade-série</i> por rede de ensino, segundo o gênero (2019)	45
Gráfico 4	– Distribuição de estudantes matriculados na educação profissional por nível de ensino em países participantes da OCDE (2018)	47
Gráfico 5	– Matrículas da EPT de nível médio em relação ao total de matrículas de Educação Básica de nível médio no Brasil (2009-2019)	49
Gráfico 6	– Evolução das matrículas na EPT por dependência administrativa no Brasil (2009-2020)	51
Gráfico 7	– Percentual de matrículas na educação profissional de nível médio por modalidade de ensino e por categoria administrativa (2020)	52
Gráfico 8	– Grupos etários no Sertão Produtivo (1991-2010)	87
Gráfico 9	– Estabelecimentos de ensino: TI <i>Sertão Produtivo</i> (2014-2016)	91
Gráfico 10	– Ensino técnico em Guanambi (2015-2020)	103
Gráfico 11	– Porcentagem do Ensino Médio Técnico integrado sobre o total de matrículas no ensino médio em Guanambi (2015-2020)	104
Gráfico 12	– Motivo de escolha da educação profissional no Ceep em Saúde e Gestão	131
Gráfico 13	– Motivo de escolha do curso Técnico em Farmácia	136
Gráfico 14	– Pessoas que influenciaram na escolha do curso	137
Gráfico 15	– Percentual da expectativa de alunos de 15 anos em cursar a educação superior (2009 e 2018) e porcentagem de pessoas de 25 a 34 anos com esse nível de ensino (2019)	149
Gráfico 16	– Planos pós-conclusão do curso Técnico em Farmácia	150

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Padrões de transição para a vida adulta	58
Quadro 2 – Horário de aulas do primeiro ano Técnico em Farmácia Matutino (2019)	77
Quadro 3 – Instituições e cursos técnicos por eixos ofertados no TI <i>Sertão Produtivo</i> (2011-2020)	92
Quadro 4 – Instituições de educação superior localizadas no município de Guanambi	96
Quadro 5 – Escolas de Ensino Médio em Guanambi por rede	98
Quadro 6 – Cursos ofertados pelo Ceep em Saúde e Gestão por modalidade (2019)	101
Quadro 7 – Cursos ofertados pelo IF Baiano <i>Campus Guanambi</i> (2019)	102
Quadro 8 – Distribuição dos estudantes por rede de ensino e por escola em que estudou o nono ano	116
Quadro 9 – Aspirações e expectativas escolares dos estudantes	147
Quadro 10 – Perfis individuais dos integrantes do grupo <i>Selfies</i>	164
Quadro 11 – Perfis individuais dos Rapazes do Corredor	175
Quadro 12 – Perfis individuais dos Tímidos	182
Quadro 13 – Perfis individuais dos Obedientes	191
Quadro 14 – Perfis individuais dos integrantes do Grupo de Mariane	200
Quadro 15 – Perfis individuais das Mobilizadas	206
Quadro 16 – Perfis individuais dos Estrategistas	212
Quadro 17 – Perfis individuais dos integrantes do grupo <i>Rachel de Queiroz</i>	216
Quadro 18 – Expectativas e experiências de trabalho dos jovens por grupo ou dupla de afinidade	234
Quadro 19 – Expectativas de futuro em dois momentos por grupo ou dupla de afinidade	271

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	– Porcentagem de jovens de 15 a 17 anos matriculados no Ensino Médio no Brasil, no Nordeste e na Bahia (2012-2019)	42
Tabela 2	– Porcentagem de jovens de 19 anos que concluíram o Ensino Médio no Brasil de 2012 a 2019	43
Tabela 3	– Jovens de 15 a 17 anos que não concluíram o Ensino Médio, por etapa de ensino em que estão matriculados, ou que estão fora da escola no Brasil	43
Tabela 4	– Matrículas na EPT de nível médio em relação ao total de matrículas na Educação Básica de nível médio por região e na Bahia (2019)	50
Tabela 5	– Mapeamento de produções acadêmicas na área de juventude, projeto de vida e educação profissional (SciELO, Periódicos Capes, BDTD), de 2015 a 2017	65
Tabela 6	– Produções acadêmicas na área de juventude, projeto de vida e educação profissional nos periódicos da Capes (2015-2017)	65
Tabela 7	– Periódicos da Capes e da SciELO com produções acadêmicas na área de juventude, projeto de vida e educação profissional, distribuídos por região geográfica e área de conhecimento (2015-2017)	66
Tabela 8	– Produções acadêmicas na área de juventude, projeto de vida e educação profissional na BDTD por região e área de conhecimento (2015-2017)	68
Tabela 9	– Distribuição de vagas para matrícula na modalidade <i>EPI</i> por curso e turno	73
Tabela 10	– População por município no Território de Identidade <i>Sertão Produtivo</i> (2018)	88
Tabela 11	– Matrícula por nível escolar e dependência administrativa no TI <i>Sertão Produtivo</i> (2014-2016)	90
Tabela 12	– Participação dos setores na atividade econômica em Guanambi (2016)	95
Tabela 13	– Número de estabelecimentos do município de Guanambi por nível escolar e dependência administrativa (2014-2018)	97
Tabela 14	– Matrícula por nível escolar e dependência administrativa em Guanambi (2015-2020)	99
Tabela 15	– Ideb em Guanambi	100
Tabela 16	– Idade dos estudantes ao ingressar no Ensino Médio	107
Tabela 17	– Estudantes do curso Técnico em Farmácia agrupados por cor/raça	109
Tabela 18	– Religião professada pelos estudantes do curso Técnico em Farmácia	111

Tabela 19 – Frequência dos estudantes no Ensino Fundamental por rede de ensino	114
Tabela 20 – Grau de instrução mais elevado dos responsáveis segundo os estudantes	119
Tabela 21 – Renda mensal das famílias dos estudantes	121
Tabela 22 – Curso em que gostaria de estar matriculado	145

LISTA DE SIGLAS

AVE	Artes Visuais Estudantis
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCC-EM	Base Nacional Comum Curricular Ensino Médio
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
Ceep	Centro Estadual de Educação Profissional
Cetep	Centro Territorial de Educação Profissional
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Dinter	Doutorado Interinstitucional
EAG	Education at a Glance
Emitec	Ensino Médio com Intermediação Tecnológica
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
EPI	Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio
Epiti	Educação Profissional Integrada em Tempo Integral
EPT	Educação Profissional Técnica
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
FHC	Fernando Henrique Cardoso
Fies	Fundo de Financiamento Estudantil
FIP-Guanambi	Faculdades Integradas Pitágoras de Guanambi
FIPMoc	Faculdades Integradas Pitágoras de Montes Claros
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IC	Iniciação Científica
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEL	Instituto Euvaldo Lodi
IF Baiano	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano
INB	Indústrias Nucleares do Brasil
Ined	Instituto Nacional de Estudos Demográficos
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Ipea	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
Jerp	Jogos Estudantis da Rede Pública

LAPOpE	Laboratório de Pesquisas em Oportunidades Educacionais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NTE	Núcleo Territorial de Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PIB	Produto Interno Bruto
Pisa	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
Pnad	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PPA	Plano Plurianual
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
ProEI	Programa de Educação em Tempo Integral
Proeja	Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
Prosub	Profissional Subsequente ao Ensino Médio
PSF	Programa Saúde da Família
Reda	Regime Especial de Direito Administrativo
SEI	Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia
Seplan	Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia
Suprot	Superintendência da Educação Profissional e Tecnológica da Bahia
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TI	Território de Identidade
Uesb	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Uneb	Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
1 DESIGUALDADES SOCIAIS E OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS	28
1.1 Desigualdades de oportunidades educacionais	28
1.2 Ensino Médio e educação profissional no Brasil	31
1.2.1 Trajetória do Ensino Médio e técnico nos últimos governos	32
1.2.1.1 Primeiro momento: predominância da separação do médio e técnico e os ditames do mercado	35
1.2.1.2 Segundo momento: a politecnicidade como princípio educativo	36
1.2.1.3 Terceiro momento: o novo Ensino Médio e a flexibilização curricular	37
1.2.2 O Ensino Médio e a democratização das oportunidades educacionais	39
1.2.3 Educação Profissional Técnica no Brasil	46
1.3 Juventude, projetos de futuro e mercado de trabalho	53
2 PERCURSO METODOLÓGICO	64
2.1 A escolha da escola e dos alunos foco da pesquisa	64
2.1.1 Atualização teórica sobre a temática <i>juventude, educação profissional e projeto de futuro</i>	64
2.1.1.1 Portal de periódicos <i>Capex e Scielo</i>	66
2.1.1.2 Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BDTD) da Capex	68
2.1.2 O Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde e Gestão	70
2.1.3 A escolha dos estudantes	72
2.2 Técnicas empregadas no decorrer da imersão etnográfica	74
2.2.1 Aplicação dos questionários: a primeira medida	75
2.2.2 Observação participante	76
3 JUVENTUDE, TRABALHO E EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO SERTÃO PRODUTIVO	85
3.1 O Território do Sertão Produtivo no Nordeste do Brasil	85
3.2 Potencial socioeconômico e formativo no município de Guanambi	94
3.2.1 Educação Básica no município de Guanambi	97
3.2.2 Ensino Médio Técnico no município de Guanambi	101
4 PERFIL GERAL DOS ESTUDANTES, MOTIVAÇÕES DE ESCOLHA E EXPECTATIVAS DE FUTURO	106
4.1 Perfil socioeconômico e trajetória escolar no Ensino Fundamental	106
4.2 A escolha da escola e do curso técnico	124
4.2.1 Escolhas do Ensino Médio profissional e do curso Técnico em Farmácia	126
4.2.2 A centralidade da família na escolha da escola e do curso técnico	137
4.2.3 Os dilemas da escolha da escola	140
4.3 Escolha escolar e expectativas de futuro na transição para o Ensino Médio	145
5 PERFIS INDIVIDUAIS DOS ESTUDANTES E SEUS GRUPOS DE AFINIDADES	154
5.1 Grupos de afinidades	155
5.1.1 Selfies	155
5.1.1.1 Vanessa	156
5.1.1.2 Heloísa	157

5.1.1.3	André	158
5.1.1.4	Cristiane	160
5.1.1.5	Claudia	161
5.1.1.6	Samara	162
5.1.1.7	Emile	163
5.1.1.8	Afinidades entre os integrantes do grupo <i>Selfies</i>	164
5.1.2	Rapazes do Corredor	169
5.1.2.1	Samuel	170
5.1.2.2	Jean	171
5.1.2.3	Rafael	172
5.1.2.4	Henrique	173
5.1.2.5	Aproximações dos integrantes do grupo <i>Rapazes do Corredor</i>	174
5.1.3	Tímidos	178
5.1.3.1	Gilson	178
5.1.3.2	Enzo	180
5.1.3.3	Cauã	180
5.1.3.4	A união desses perfis	181
5.1.4	Obedientes	185
5.1.4.1	Eliane	186
5.1.4.2	Luana	187
5.1.4.3	Manoel Paulo	188
5.1.4.4	Marla	189
5.1.4.5	Entrelaçando os dados do grupo Obedientes	190
5.1.5	Grupo de Mariane	194
5.1.5.1	Mariane	195
5.1.5.2	Erica	196
5.1.5.3	Jaíne	197
5.1.5.4	Haila	198
5.1.5.5	Aproximações entre as participantes do Grupo de Mariane	199
5.1.6	Mobilizadas	203
5.1.6.1	Taiana	203
5.1.6.2	Rita	204
5.1.6.3	Alane	205
5.1.6.4	O trio Mobilizadas e as convergências entre suas participantes	206
5.2	Duplas de afinidades	209
5.2.1	Estrategistas	209
5.2.1.1	Benício	209
5.2.1.2	Gustavo	210
5.2.1.1	Atrações entre a dupla <i>Estrategistas</i>	212
5.2.2	Colégio <i>Rachel de Queiroz</i>	214
5.2.2.1	Amália	214
5.2.2.2	Helena	215
5.2.2.3	Conexões entre a dupla do Colégio <i>Rachel de Queiroz</i>	216
5.3	Independentes	217
5.3.1	Luan	217
5.3.2	Mirele	219
5.3.3	Bianca	220
5.3.4	Heitor	221
5.3.5	Daniela	223
5.3.6	Daniele	224

5.3.7	Raquel	225
5.3.8	Vivências dos Independentes	226
6	EXPECTATIVAS DE FUTURO NA ESCOLA E NO TRABALHO	229
6.1	Trabalho durante o curso técnico	233
6.1.1	Percepções dos estudantes sobre o mundo do trabalho	242
6.2	Interações pedagógicas	249
6.2.1	Interações docentes com toda a sala	250
6.2.2	Interações mistas	260
6.3	Expectativas de futuro na escola e no trabalho	270
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	280
	REFERÊNCIAS	288
	APÊNDICE A – Questionário para os estudantes do curso Técnico em Farmácia	304
	ANEXO A – Localização do município de Guanambi	308
	ANEXO B – Localização do Território de Identidade Sertão Produtivo	309
	ANEXO C – Localização do Município de Guanambi e distritos	310

INTRODUÇÃO

Este trabalho foi realizado no âmbito do Laboratório de Pesquisas em Oportunidades Educacionais (LaPOpE), que reúne pesquisas sobre políticas públicas de educação e organização das instituições educacionais em diferentes contextos de formação. Trata-se de uma análise das trajetórias escolares e dos projetos de futuro de estudantes do Ensino Médio integrado à educação profissional matriculados em uma escola da rede estadual da Bahia, na cidade de Guanambi. Convém destacar que a tese foi desenvolvida em um programa de Doutorado Interinstitucional (Dinter), realizado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a Universidade do Estado da Bahia (Uneb)¹ e está articulada ao projeto *Estigma e construção de trajetórias escolares*, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)².

O debate sobre a articulação entre Ensino Médio e formação técnica é polarizado por grupos diversificados que disputam influência na elaboração de documentos legais que regem essa etapa de formação enquanto revelam posicionamentos políticos e econômicos sobre a transição dos jovens da escola para o mundo do trabalho. A discussão maior gira em torno do alcance do Ensino Médio Técnico. Há os que apostam na eficiência deste para desenvolver competências voltadas à formação no campo profissional e de inserção cidadã, como Schwartzman (2016) e outros que compreendem que a formação técnica deve ocorrer tendo como requisito mínimo a formação básica obrigatória, ou seja, o Ensino Médio, a exemplo de Frigotto (2005) e Saviani (2007). São posições que encerram visões divergentes de envolvimento da formação para a inserção do jovem no mundo do trabalho.

Como reflexo desses embates e debates na sociedade civil, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 9394/96, prevê a formação profissional realizada em curso de educação técnica de nível médio nas modalidades articulada integrada ou concomitante e subsequente. A Lei n.º 13.415/2017, que altera a LDBEN, dá maior flexibilidade à formação ao garantir a organização dos currículos em diversos itinerários formativos. A lei permite que o estudante, em seu processo de escolarização no Ensino Médio, percorra diversificados percursos de formação para o mundo do trabalho.

De fato, com a ampliação de matrículas nessa etapa da Educação Básica a partir dos anos 90 do século passado, cresceu o número de jovens estudantes levados a fazer escolhas em

¹ A doutoranda recebeu bolsa de estudo, no período de novembro de 2017 a agosto de 2021 por meio do Programa de Apoio à Capacitação Docente e de Técnicos-Administrativos (PAC-DT/Uneb).

² Edital Universal, processo n.º 420596/2018-6.

suas trajetórias do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, escolhas entre Ensino Médio Técnico ou propedêutico. Caso o aluno opte pelo primeiro, há os caminhos da formação profissional integrada, concomitante ou subsequente ao Ensino Médio. Jovens estudantes, observados por Alves (2016), relatam que frequentar o ensino profissional é uma oportunidade a mais de agregar às disciplinas curriculares do ensino regular um conhecimento técnico que amplia as chances de inserção no mercado de trabalho. Legalmente, há um leque de opções, mas estas são escolhidas a partir das aspirações e expectativas de futuro construídos dentro de um campo de possibilidades (VELHO, 1999b). Os caminhos e oportunidades enxergados e experimentados ao longo de uma trajetória de vida dependem tanto da posição quanto da interação social. Assim posto, as oportunidades de formação educacional e profissional são desigualmente distribuídas.

Neste trabalho, discutiremos a relação do Ensino Médio Técnico, especialmente aquele organizado na modalidade integrada, com a desigualdade de oportunidades educacionais. Analisaremos se, no Brasil, o Ensino Técnico Integrado ao Médio, organizado como terminalidade, atende às expectativas dos adolescentes e jovens que a eles recorrem quer seja com a certificação para o ingresso no mercado de trabalho, quer seja com garantia de formação qualificada que oferece maiores possibilidades de acesso à educação superior. Essas expectativas estão presentes em seus projetos de futuro conforme pesquisas da área que interseccionam juventudes e Ensino Médio (ALMEIDA, 2017; ALVES, 2016; CAÚ, 2017; OLIVEIRA, 2013; PRADO, 2017; TREVISAN, 2017).

Entendemos que as expectativas de futuro no âmbito profissional ou educacional não estão desvinculadas dos projetos de futuro em outras dimensões da vida juvenil. Assim, a discussão do Ensino Médio integrado à educação profissional se faz associada ao debate sobre as juventudes. A juventude é, ao mesmo tempo, uma condição social e um tipo de representação. As formas e os tempos de viver a juventude diferem através do tempo e do contexto cultural; cada sociedade, em seu tempo, cria critérios para definir a partir de qual idade e contexto a pessoa pode ser considerada jovem (PEREGRINO, 2014). Neste trabalho, analisaremos as expectativas de futuro de jovens ingressantes no Ensino Médio Técnico a partir da perspectiva de que estas podem vir a se modificar e se consolidar conforme questões objetivas e subjetivas ligadas a elementos internos e externos à escola. Portanto, o debate sobre trajetórias e projetos de futuro deve levar em conta os contextos sociais em que os jovens estão inseridos. Nesse aspecto, segundo Sposito e Tarábola (2017), a família, a escola e o trabalho são organizadores de trajetórias de juventude.

No Brasil, a trajetória da escola para o trabalho é caracterizada pelo ingresso precoce no mercado de trabalho e pela conciliação ou superposição da escola e trabalho (HASENBALG, 2003; SPOSITO, 2011), o que gera trajetórias escolares diversificadas. Acreditamos que a opção pela educação profissional esteja diretamente conectada aos projetos de futuro que têm como foco principal o mercado de trabalho. Nesse sentido, argumentamos que a escolarização é percebida pelos jovens como meio para a realização de um fim que pode ser a conquista de um trabalho, o ingresso no Ensino Superior ou ambos. A escolha do Ensino Médio profissional e a diplomação no Ensino Médio são uma estratégia para alcançar essas finalidades. Neste estudo, analisamos como essas percepções são atualizadas ou ressignificadas no decorrer das interações desenvolvidas pelos estudantes com os agentes presentes na escola: seus colegas de turma, os professores e os gestores.

Ao utilizar uma abordagem clássica da pesquisa etnográfica, a observação participante (FOOTE-WHYTE, 2005), foi possível acompanhar como os jovens estudantes de uma turma de primeiro ano do Ensino Médio no Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde e Gestão, no município de Guanambi³/Bahia (Anexo A), comportavam-se no movimento de interação e identificamos grupos e duplas de afinidades (ALMEIDA, M., 2016). Procuramos compreender como os grupos e seus membros individualmente se articulavam entre si e com outros atores escolares, e se essas interações se apresentavam como suporte para os projetos e as expectativas ou se os reconfiguravam. Consideramos, no percurso investigativo da pesquisa, que — para além das questões mais amplas que envolvem as trajetórias juvenis e escolares como gênero, classe, raça e sexo — as interações, mediadas pelos grupos de afinidade, agem sobre as expectativas e projetos de futuro dos jovens no Ensino Médio. São argumentações embasadas em pesquisas que indicam ser o ingresso no Ensino Médio um marco que proporciona um espectro de hibridização entre as referências familiares e as dos amigos (VIANA, 2007) e das interações entre pares como base para o sentido da escola (ALMEIDA, J., 2017).

Ao ouvir jovens estudantes do Ensino Médio regular de uma escola da rede estadual da Bahia, Janaína Almeida (2017, p. 120) apresenta a escola como “lugar de escuta e fala”, “lugar da fuga” e “lugar-abrigo”, sem desconsiderar a presença de conflitos e tensionamentos que interferem no desempenho escolar dos jovens-estudantes, que alimentam situações favorecedoras do absenteísmo, da reprovação, da repetência e do abandono escolar. Em nossa

³ Município localizado no sudoeste baiano, a 796 km da capital. Sua população é de 78.833 habitantes, segundo o censo de 2010. Destes, 50.000 habitam na sede e 38.833 no meio rural.

pesquisa, acompanhamos as interações entre os jovens e as interações pedagógicas entre professores e grupos de alunos e discentes individualmente, com o olhar atento aos processos geradores de situações de discriminação e estigmatização, que podem influenciar as expectativas e projetos de futuro e ampliar as desigualdades educacionais.

Como as trajetórias escolares e os projetos de futuro podem ser induzidas por outros atores escolares, acreditamos que as desigualdades educacionais são reproduzidas e produzidas pelos professores quando têm expectativas diferentes (SAMMONS, 2008) sobre os alunos. São percepções que pesam sobre as trajetórias escolares dos estudantes, produzindo profecias autorrealizáveis (MERTON, 1970).

Com o objetivo de fazer uma discussão teórica sobre desigualdade social e oportunidades educacionais, organizamos o primeiro capítulo. Nele, abordamos as contribuições de pesquisadores que nos situam nas recentes discussões sobre a constituição das desigualdades de oportunidades educacionais no Brasil e no mundo. Também neste capítulo, discorremos sobre a controversa relação entre o Ensino Médio e a educação profissional em nosso país ao fazer uma digressão das políticas divergentes voltadas para esse tema dos governos nos últimos 25 anos. Sustentamos argumentos a partir de dados estatísticos de que a ampliação do número de matrículas no Ensino Médio no país não inseriu todos os jovens de 15 a 17 anos, pois há uma parcela significativa que ainda se encontra no Ensino Fundamental e/ou fora da escola. São jovens em processos de exclusão que têm endereço, cor e sexo. Em relação à educação profissional, comparamos a oferta de nosso país às economias da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) identificando que nossa formação profissional se concentra na etapa que corresponde ao Ensino Médio e nos cursos subsequentes. Ao relacionar as modalidades às esferas administrativas – esfera privada, com maior quantidade de matrículas na modalidade subsequente, e esfera pública, com predominância de matrículas na modalidade integrada ao Ensino Médio – discutimos aspectos das desigualdades educacionais nos campos das escolhas possíveis para jovens das camadas populares.

Ainda nesse capítulo, dialogamos com as reflexões de autores que dissertam sobre as noções de juventude, condição juvenil e projeto de futuro problematizando a definição da categoria *juventude*, que já contém em si uma questão de investigação, pois os critérios que a configuram e os sujeitos que a compõem são construções históricas e culturais, como afirma Sposito (2011). Assim posto, discutimos as características que compõem a condição juvenil e a constituição de trajetórias para a vida adulta com ênfase nas trajetórias de transição da escola para o trabalho e na constituição de projetos de futuro. Finalizamos o capítulo apresentando o

espaço escolar como instância onde os projetos de futuro podem ser pensados, atualizados e/ou ressignificados a partir das interações com os sujeitos e os currículos.

Para acompanhar trajetórias e projetos de jovens dos meios populares, o trabalho de campo foi realizado em uma instituição que oferta a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM). A opção de escolha decorre da hipótese central desta tese de que a opção dos jovens pelo Ensino Médio profissional está diretamente conectada aos projetos de futuro que têm como foco principal o mercado de trabalho. Com o objetivo de apresentar o percurso metodológico da pesquisa, organizamos o segundo capítulo em duas seções. Na primeira, temos os elementos que justificam a escolha do Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde e Gestão como lócus da pesquisa, bem como a opção pela turma de estudantes do curso Técnico em Farmácia. A escolha da instituição decorreu de dois motivos de igual importância. O primeiro é convicção de a pesquisa ser mais facilmente aceita porque a pesquisadora também era docente na referida instituição. O outro, problematizado nesse capítulo metodológico, diz respeito ao levantamento teórico sobre a temática que apontou escassez de pesquisas sobre Ensino Médio profissional, na região Nordeste, em instituições da rede estadual. A eleição da turma foi definida por critério anterior à entrada a campo. Optamos pelos estudantes que buscariam o curso mais concorrido durante o processo de matrícula.

Para acompanhar os estudantes selecionados e construir o material empírico, fizemos uso da observação participante, instrumento principal da etnografia realizada. Assim, ainda no segundo capítulo, incluímos as reflexões sobre etnografia, entendida como formulações teórico-metodológicas (PEIRANO, 2014) enquanto descrevíamos os caminhos percorridos pela pesquisadora no decorrer da imersão etnográfica. Analisamos percalços e aprendizagens na relação entre pesquisador e pesquisados, assim como as agruras e branduras em fazer a pesquisa no ambiente de trabalho em que os colegas também são interlocutores.

Os jovens guiam expectativas e projetos de futuro considerando probabilidades objetivas e subjetivas que visualizam a partir de seu campo de possibilidades. Definidos por Velho (1999b) como caminhos possíveis enxergados e experimentados ao longo de uma trajetória, os campos de possibilidades se relacionam com os contextos socioeconômicos nos quais os jovens estão inseridos. Assim, estruturamos o terceiro capítulo com o objetivo de evidenciar a organização socioeconômica e formativa do Território de Identidade do Sertão Produtivo e do município de Guanambi, buscando caracterizar o espaço em que são construídas as oportunidades educacionais e profissionais para os jovens pesquisados. Em termos socioeconômicos, apontamos as disparidades entre os municípios que compõem o referido território e situamos Guanambi, sede da instituição escolar lócus da pesquisa, como o município

de maior destaque regional em termos populacionais — 16% da população total — e econômicos — 25% do Produto Interno Bruto (PIB) do território. Os dados apresentados evocam uma realidade em que há fronteiras para o desenvolvimento econômico, pois a região se destaca nacionalmente pela concentração de minérios e exploração de energia eólica, mas também entraves, pois o PIB desse local representa apenas 2,1% do estado baiano. Há, ainda, o indicativo de que o território, acompanhando a crise econômica nacional, viu reduzido seus estoques de empregos formais.

Em termos educacionais, demonstramos que o Território de Identidade Sertão Produtivo é bem servido de escolas de Ensino Fundamental, porém há concentração de escolas de Ensino Médio assim como de instituições escolares que ofertam a educação profissional e superior em alguns municípios. Essa situação influencia o campo de possibilidades dos jovens ao limitar as escolhas e as oportunidades advindas de uma escolarização longa, ampliando desigualdades sociais.

Ainda nesse capítulo, fazemos uma caracterização mais detalhada do município de Guanambi por se constituir lócus da pesquisa. Apresentamos elementos que se destacam nos aspectos econômicos e educacionais que podem influenciar as escolhas escolares e profissionais. A ampliação de matrículas nos cursos de Educação Profissional Técnica e a diversidade de cursos técnicos e de graduação, assim como a concentração das atividades econômicas no setor de comércio e serviços, podem ser elencadas como elementos positivos possíveis de serem considerados nas escolhas dos jovens em seus trajetos de formação. No entanto, é mister levar em conta que as vagas ofertadas nas instituições privadas se constituem em barreiras econômicas para os jovens das camadas menos favorecidas socialmente. Ao mesmo tempo que há uma diversidade de oportunidades, há elementos limitadores no contexto, a exemplo da taxa de desemprego elevada num contexto de recessão, bem como do desempenho das escolas nas avaliações externas. Estas mostram o contexto das escolas de Guanambi com taxas de Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) abaixo das metas projetadas, especialmente para o Ensino Médio.

As possibilidades materiais e objetivas do Território de Identidade Sertão Produtivo e do município de Guanambi discutidas no terceiro capítulo são somadas aos marcadores sociais e pessoais dos jovens pesquisados para compreender as escolhas escolares para o Ensino Médio e suas expectativas de futuro. Assim, no quarto capítulo, construímos e analisamos o perfil socioeconômico da turma pesquisada, com destaque para os marcadores de gênero, idade, estado civil, cor/raça e religião. Das famílias dos estudantes, elencamos, na análise do perfil da turma, a escolarização dos pais e a renda familiar mensal. Com os marcadores socioeconômicos,

discutimos as desigualdades sociais e educacionais ao abordar elementos das trajetórias de escolarização dos jovens pesquisados, especialmente a rede de ensino frequentada, a escola em que cursaram o nono ano e as memórias de reprovação no Ensino Fundamental.

É nesse capítulo que construímos o que consideramos o marco inicial para compreender as ressignificações de expectativas e projetos de futuro nas trajetórias de escolarização no Ensino Médio. Categorizamos e analisamos as motivações de escolhas da escola dessa etapa e do curso técnico apontadas pelos estudantes, as pessoas que influenciaram suas escolhas, bem como suas expectativas de futuro na transição para a etapa do Ensino Médio. A coleta ocorreu por meio de um questionário, na segunda semana de aula, período em que as motivações de escolha e as pessoas que auxiliaram nesta eram objeto de diálogos com colegas e professores. As categorias elencadas já sinalizam elementos para situar a escola como meio para atingir determinada finalidade, mostrando que a opção dos jovens pelo Ensino Médio profissional tem estreita relação com as expectativas de ingresso no Ensino Superior e/ou no mercado de trabalho.

A partir das expectativas iniciais e do mergulho etnográfico por um período de 13 meses acompanhando o dia a dia de jovens pelos diversos espaços que compõem o Ceep em Saúde e Gestão e as interações com colegas, professores e demais agentes presentes na escola, foi possível traçar o perfil de cada um dos 36 estudantes matriculados na turma selecionada. Tomando como parâmetro os perfis descritos por Lahire (2008), em pesquisa sobre desempenho e comportamentos escolares de crianças de 8 anos, buscamos registrar o pertencimento social, as trajetórias escolares, as expectativas e projetos de futuro iniciais e as metamorfoses de projetos no decorrer do primeiro ano do Ensino Médio profissional. O objetivo desse quinto capítulo é apresentar os perfis individuais a partir dos grupos e duplas de afinidades, pensados metaforicamente a partir do conceito de afinidade eletiva, cunhado por Max Weber. Para além dos perfis individuais, buscamos as afinidades que amalgamam cada grupo.

Por fim, no sexto capítulo, aprofundamos as discussões sobre as relações entre juventude, escola e projetos de futuro ao analisar as expectativas de futuro no trabalho e na escola dos jovens pesquisados. Mostramos que as percepções sobre o mundo do trabalho, bem como as expectativas de trabalho durante o Ensino Médio são diversificadas e podem sofrer variações ao longo do tempo. Discutimos que as experiências de trabalho não qualificado durante a formação técnica podem facilitar ou dificultar os projetos de futuro, quer seja na extensão da formação por meio do ingresso no ensino superior, quer seja na busca de trabalho.

Nesse capítulo, abordamos ainda as interações que ocorrem entre grupos de afinidade e outros segmentos da escola e dentro dos referidos grupos, especialmente os docentes.

Destacamos episódios em que interações com os diversos segmentos se relacionam às expectativas e aos projetos de futuro, de forma a ressignificar projetos ampliando ou reduzindo os campos de possibilidades.

Em síntese, a tese argumenta que as juventudes que buscam o Ensino Médio Técnico o fazem por conta de expectativas iniciais, construídas em interação com suas famílias e grupos de sociabilidade no decorrer dos anos finais do Ensino Fundamental. Tais expectativas são colocadas em contexto a partir do momento em que os jovens iniciam suas trajetórias no Ensino Médio. Daí ocorrem processos plurais de ressignificação das trajetórias e dos sentidos atribuídos à escola, ao trabalho e às outras esferas das vidas dos estudantes. Nesses cenários de ressignificação, os grupos familiares, o corpo docente e os grupos de afinidade construídos no decorrer da escolarização têm papel central nas decisões e nas reconfigurações de projeto vivenciadas pelos estudantes. Durante a escolarização, os campos de possibilidades⁴ dos estudantes são ampliados e, por vezes, contraditoriamente, reduzidos; e seus projetos são metamorfoseados de acordo com as novas perspectivas proporcionadas e/ou reduzidas pela escola. Há, portanto, uma relação direta entre a inserção e a permanência no Ensino Médio profissional e as outras esferas da experiência juvenil. A análise das trajetórias dos jovens revela a reprodução de desigualdades, mas também sua produção nos ambientes escolares, ambas permeadas por estigmas e rotulação.

⁴ As noções de *projeto*, *campo de possibilidades* e *metamorfose* aqui utilizadas têm por base os trabalhos de Velho (1999a, 1999b).

1 DESIGUALDADES SOCIAIS E OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS

O presente capítulo objetiva localizar a tese na discussão sobre produção e reprodução das desigualdades de oportunidades educacionais no Brasil e no mundo. Em seguida, aborda os aspectos históricos e legais da estruturação do Ensino Médio e a educação profissional no Brasil. Ao final, discorre sobre aspectos do debate teórico-conceitual sobre juventude e sua interface com projetos de futuro e escolarização.

1.1 Desigualdades de oportunidades educacionais

No período pós-guerra (1945-1960), a Sociologia da Educação colocou em evidência o debate sobre as desigualdades sociais e as oportunidades educacionais (NOGUEIRA, 1990). Foi ao longo desse período que a educação assumiu um papel-chave na política econômica de vários países e passou a ser pensada como instrumento promotor da justiça social e equalizador das oportunidades educacionais. Assim, a educação tornou-se importante instrumento de construção e reconstrução de países que pretendiam ser modernos e democráticos (DANDURAND; OLLIVIER, 1991). Era um modelo de educação que se baseava numa visão funcionalista e reformista da escola. Esse modelo apresentou problemas ligados ao reforço das desigualdades da educação, pois os estudantes eram classificados conforme seu desempenho acadêmico individual.

Na década seguinte, o funcionalismo começou a ser questionado e um novo olhar radical sobre as desigualdades educacionais se delineou. Segundo Nogueira (1995), a Sociologia do pós-guerra inaugurou um novo campo de estudo com a novidade das pesquisas empíricas financiadas pelo poder público. Relacionar classes sociais e educação promoveu maiores conhecimentos aos sistemas de ensino. Dentre as pesquisas desse período, destacamos as realizadas na Inglaterra e nos Estados Unidos, que geraram relatórios, e na França, cujos estudos foram realizados pelo Instituto Nacional de Estudos Demográficos (Ined).

O Relatório *Coleman* foi uma extensa pesquisa realizada nos Estados Unidos que analisou dados coletados com quase 600 mil alunos caracterizando uma inovação para o debate de desigualdades de oportunidades. Teve o intuito de investigar os resultados educacionais relacionando-os aos alunos (a origem social e as expectativas em relação à escola) e às características da escola.

O estudo partia da premissa de que o maior investimento financeiro em infraestrutura nas escolas diminuiria as desigualdades de resultados educacionais entre ricos e pobres, negros

e brancos. No entanto, o relatório concluiu que as características escolares não faziam tanta diferença nos resultados dos alunos, porque as variações de desempenho discente eram mais bem explicadas pelas características dos estudantes e de suas famílias. Dessa forma, mais que investir mais recursos nas escolas seria necessário fazer melhor distribuição dos alunos para que, em todos os níveis, houvesse o mínimo de estudantes (calculado em 60%) com valores favoráveis a um bom desempenho educacional. Outro importante elemento do Relatório *Coleman* diz respeito ao *background* familiar. O relatório constatou que as escolas recebiam alunos com diferentes níveis de aprendizagem e continuavam a reforçar essa diferença ao longo dos anos escolares.

Assim como o Relatório *Coleman*, investigações semelhantes foram realizadas em outros países. Na Inglaterra, a “Aritmética Política”, desenvolvida na London School of Economics, por exemplo, sinalizava o papel de agente de mobilidade social. Essa abordagem apresentava pesquisas realizadas por sociólogos ingleses que buscavam “pragmaticamente subsidiar as políticas públicas de equalização de oportunidades.” (NOGUEIRA, 1990, p. 5).

Essas pesquisas analisam as chances de indivíduos de diferentes origens sociais atingirem distintos graus e segmentos dos sistemas de ensino como foco. Os resultados das investigações demonstram que os fatores socioculturais familiares eram mais importantes que os insumos oferecidos às escolas como preditores do desempenho das crianças.

Na França, o Ined, apesar de não ter sido criado com a missão expressa de tratar as questões escolares, desde seus primeiros momentos, apresentou estudos empíricos longitudinais de investigação das características e da evolução das populações escolares, estabelecendo pioneiramente um estudo da “investigação social das escolaridades” (NOGUEIRA, 1995). Os pesquisadores do Ined pressupunham que a escola seria uma alavanca para a mudança na sociedade, porém a constatação foi a de que o desempenho escolar do aluno estava ligado às características sociais dos grupos de origem. Esses e outros estudos de menor visibilidade “apresentavam um fato estatístico irrecusável: as disparidades sociais quanto às oportunidades de acesso e de sucesso na escola.” (NOGUEIRA, 1990, p. 56).

Contudo, na década de 1970, surgiu na França uma vertente inspirada no pensamento marxista que, em certa medida, corrobora as ideias do Ined. Trabalhos como “A Escola Capitalista na França”, de Boudelot e Establet (1971), e “A Reprodução”, de Bourdieu e Passeron (1970), tentam mostrar que a escola transforma o background, a origem social, em valor escolar, conforme relata Nogueira (2012, p. 31). De acordo com a autora, está em pleno desenvolvimento o paradigma da reprodução.

Essa abordagem tinha uma visão pessimista da educação, considerava que a escola reproduzia e legitimava as desigualdades sociais. Nessa perspectiva, os sistemas de ensino não seriam um meio para desenvolver talentos e potencialidades ou mesmo a ampliação das oportunidades por meio da meritocracia, mas uma agência de controle social necessária à manutenção das estruturas de classe. Os estudantes passaram a ser vistos a partir de suas características sociais e culturais que os tornavam diferenciados na escola. Essas características, que tinham relação com o *background* familiar, influenciavam enormemente as trajetórias dos estudantes. Assim, a explicação das desigualdades escolares, que antes estava ligada predominantemente aos fatores econômicos, passou a se conectar com o debate sobre capital cultural herdado de suas famílias como fator preditivo.

Desde sua formulação, a teoria de Bourdieu suscita reações adversas. De um lado, há aqueles que a veem como um esquema teórico, sofisticado, consistente e fértil que, embora precise ser continuamente aperfeiçoado, constitui uma referência essencial para a pesquisa em Educação. Outros identificam nela uma tentativa inaceitável de redução das trajetórias escolares e do fenômeno educacional em geral a seus determinantes sociais (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006).

Outro aspecto sinalizado por Nogueira e Nogueira (2006) é que Bourdieu é acusado de desconsiderar a complexidade interna e a autonomia relativa dos sistemas de ensino, reduzindo-os a engrenagens inertes da reprodução das desigualdades sociais. As escolas e, dentro delas, os próprios professores não seriam todos iguais.

Segundo Nogueira e Nogueira (2006), as análises de Bourdieu no plano macrossociológico estavam adequadas. Porém, quando se considera o plano micro, elas precisam ser atualizadas e não parecem poder ser transportadas diretamente para contextos mais restritos. Esse fato ocorre porque há “diferenças significativas no modo como cada escola e ou professor se inserem no processo de reprodução escolar das desigualdades sociais.” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006, p. 120 -121).

É na perspectiva das análises microssociológicas que, a partir da segunda metade da década de 1970, as pesquisas passam a focar a caixa preta da escola, ou seja, começam a ter um olhar para o que acontece dentro da escola nas relações entre os sujeitos e a aprendizagem e entre os envolvidos na educação e a explicar como as desigualdades se reproduzem nesse espaço. Nessa esteira, surgem trabalhos sobre eficácia escolar e efeito escola que buscam entender os fatores internos à escola que influenciam o desempenho.

No Reino Unido, a pesquisa de Pam Sammons (2008) sinaliza 11 características-chave de escolas eficazes. Não se ateve a um enfoque determinístico das inferências causais comum

nas pesquisas sobre eficácia escolar, mas nas características-chave de eficácia escolar que fossem acessíveis para um maior número de leitores, tanto professores e gestores das escolas quanto supervisores das políticas educacionais. Para Sammons (2008, p. 351), uma escola eficaz foca em: I. liderança profissional; II. objetivos e visões compartilhados; III. ambiente de aprendizagem; IV. concentração no ensino e na aprendizagem; V. ensino e objetivos claros; VI. altas expectativas; VII. incentivo positivo; VIII. monitoramento do progresso; IX. direitos e responsabilidades do aluno; X. parceria casa-escola; XI. organização orientada à aprendizagem. São fatores que, para melhor entendimento, não devem ser considerados independentemente uns dos outros, mas olhados a partir de associações entre si.

No Brasil, pesquisas sobre efeito-escola e eficácia escolar também buscam identificar características escolares que maximizam a aprendizagem, com o foco voltado para a realidade das escolas e dos alunos brasileiros. Com uma pesquisa longitudinal, Alves e Soares (2008) descrevem resultados de pesquisas sobre efeito-escola e sinalizam distinção entre desempenho escolar e aprendizagem. Os resultados mostram que alunos com nível inicial mais baixo progrediram mais que os de nível alto e que atributos socioeconômicos têm impacto na explicação de diferentes níveis, mas só alguns impactam a aprendizagem. Os autores, em uma pesquisa de 2007, também apontam a relação entre efeito-escola e estratificação escolar e demonstram que a composição das turmas acarreta que pequenas diferenças entre os alunos se transformem em grandes diferenças entre os grupos (ALVES; SOARES, 2007). Esse achado fortalece a ideia de que os agrupamentos dos alunos nas escolas podem reforçar as desigualdades educacionais observadas na origem social e refletidas na diversidade de escolas no Brasil. Assim, podemos concluir que pesquisas que envolvem desigualdade de oportunidades educacionais, efeito-escola e eficácia escolar podem nos ajudar a perceber como as trajetórias dos estudantes se constituem dentro de um mesmo sistema escolar.

1.2 Ensino Médio e educação profissional no Brasil

O Ensino Médio no Brasil cresce associado a um modelo econômico que leva a uma disputa educacional por objetivos. Essa forma de estruturar a etapa se reflete na legislação que rege a Educação Básica, especialmente o Ensino Médio e a educação profissional. Não é objeto deste trabalho historicizar o caminho do Ensino Médio associado à educação profissional no Brasil, mas pretendemos discutir o que está disposto nas principais legislações vigentes, a saber a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a LDBEN, Lei n.º 9394/96 (BRASIL, 1996). Nesta última, consideraremos as alterações de fundo, porque elas estão ligadas a governos com

orientações políticas diversificadas. Serão abordadas as políticas para essa etapa propostas pelos governos de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), Lula e Dilma (2003-2016) e Temer e Bolsonaro (período iniciado em 2016 e vigente até a escrita deste trabalho) e a forma como elas se articulam com a democratização das oportunidades educacionais. Abordaremos, ainda, a trajetória do Ensino Médio e da Educação Profissional Técnica nos últimos anos a partir de dados que apontam o recrudescimento do Ensino Médio regular em favor da EPTNM.

1.2.1 Trajetória do Ensino Médio e técnico nos últimos governos

A Constituição de 1988, homologada num processo de redemocratização do país, declarada constituição cidadã, apresenta avanços para a Educação Básica ao garantir que a educação é um dever do estado e se compromete com a progressiva obrigatoriedade e gratuidade da Educação Básica. Nesse documento, os municípios, pela primeira vez, têm autonomia para gerir seus recursos e assumem obrigações legais para com a educação nacional.

Há, entretanto, no Brasil, um documento específico que discorre sobre as garantias ao direito à educação. Trata-se da Lei n.º 9.394/96, a LDBEN. O primeiro capítulo define a educação como aquela que abrange processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Em sua regulamentação sobre educação escolar, reconhece que esta deve se vincular ao mundo do trabalho e à prática social. A democratização da educação é um de seus princípios basilares, expresso em vários trechos, inclusive quando assegura que o ensino será ministrado com base na igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, definindo ainda o padrão de qualidade no ensino (BRASIL, 1996). Esses princípios não se concretizaram, uma vez que temos um número significativo de crianças e jovens fora dos sistemas de ensino e mesmo aqueles que os frequentam, especialmente os sistemas públicos, têm suas chances de sucesso diminuídas pela qualidade do ensino.

O Brasil avançou na universalização do Ensino Fundamental, porém ainda precisa dar passos maiores na inclusão de crianças e jovens, especialmente na etapa da Educação Infantil e do Ensino Médio. Este último foi inserido há pouco mais de uma década (Emenda Constitucional n.º 59/2009) como etapa obrigatória da Educação Básica, mas a garantia de democratização da educação e a igualdade de oportunidades estão longe de serem alcançadas, pois há um elevado número de jovens fora de escola, consequência dos altos índices de reprovação, abandono e repetência.

Entre problemas de aprendizagem e de fluxo, pesquisas apontam que nem todas as categorias de jovens são afetadas da mesma forma. O acesso maior ou menor à educação e à escolarização de qualidade depende da cor de sua pele, de seu gênero, de seu local de moradia, entre outros atravessamentos sociais. Na pesquisa *A Exclusão de Jovens de 15 a 17 Anos no Ensino Médio no Brasil: Desafios e Perspectivas*, apresentada em 2013, Juarez Dayrell e Rodrigo Ednilson de Jesus apontam múltiplas variáveis que interferem nas trajetórias escolares dos jovens adolescentes que definem os padrões e as possíveis causas da exclusão⁵ dos jovens adolescentes da escola. Em sua pesquisa, analisam barreiras e gargalos para a continuidade da trajetória escolar dos jovens, apontando entre outros fatores que a desigualdade “se revela também nas reiteradas situações de discriminação racial, de homofobia e sexismo que acontecem cotidianamente nestas escolas e que, direta e indiretamente, reforçam os estigmas já existentes em razão de suas condições sociais.” (DAYRELL; JESUS, 2013, p. 91-92). Pesquisa realizada pela Fundação *Getúlio Vargas*, em 2009, com jovens entre 15 e 17 anos, aponta a falta de interesse (40,29%) como principal causa que leva o jovem a abandonar a escola e o Ensino Médio. Em 2018, dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) Contínua apontam o trabalho ou a procura de trabalho, os afazeres domésticos e a falta de interesse pela escola como principais razões do abandono escolar (IBGE, 2019b).

Em relação às políticas de educação, no geral sempre houve discussões sobre finalidades e funções do Ensino Médio e da escola de uma forma geral. Os debates sobre Ensino Médio giram em torno de sua finalidade e das diversas formas de organização ofertadas para diferentes alunos. Considerada como momento de transição entre a Educação Básica e o Ensino Superior, por um longo tempo, essa fase escolar não tinha identidade, nos dias de hoje, ao menos legalmente, insere-se como etapa final da Educação Básica, mas há de se observar que ela se organiza de maneiras variadas a depender da diversidade de escola, de redes e da forma como as políticas públicas interpretam as funções da educação. Há, entretanto, um consenso de que a educação está associada à inserção social, porém sua função é objeto de discussão entre olhares distintos de organização social.

Uma discussão que permeia os formuladores de políticas e mesmo os pesquisadores da área, para além da democratização ao acesso, é a forma como são articulados, legalmente, o Ensino Médio e a educação profissional. Schwartzman (2016) identifica dois grupos com

⁵ A exclusão escolar ocorre quando um jovem adolescente de 15 a 17 anos não está na escola ou corre o risco de abandoná-la, de não se formar, ou de não assimilar o conhecimento e as habilidades de que necessita para que mais adiante tenha uma vida efetiva como trabalhador, cidadão, ou curse o Ensino Superior, caso seja essa sua escolha (DAYRELL; JESUS, 2013, p. 9).

posicionamentos diferentes sobre a relação entre os dois espaços de formação. O primeiro grupo entende que o ensino técnico pode desenvolver competências voltadas aos campos profissionais específicos de maneira compatível com a formação para a cidadania e as necessidades econômicas do país. Já o segundo compreende que a formação técnica deve ser realizada tendo como requisito mínimo a formação integral oferecida no Ensino Médio geral.

Cada uma das visões gera propostas diferenciadas de organização escolar para o ensino técnico. No primeiro grupo, há duas vertentes. Uma defende a ideia de que o ensino técnico deve ser alternativo ao Ensino Médio geral, ambos oferecidos nas escolas regulares, inclusive com acesso a diplomas equivalentes que possibilitam a continuidade de estudos em nível superior. E outra vertente argumenta que o ensino técnico precisa ser oferecido de forma concomitante ou sequencial em instituições diferenciadas da escola regular que oferece o Ensino Médio geral. Para Schwartzman (2016, p. 90), que se insere na segunda vertente, “o ensino médio e o técnico são igualmente valorizados como alternativas formativas, contemplando sua relação com a sociedade tecnológica moderna e o imperativo de atendimento às necessidades de inserção dos jovens no mundo da produção.”

O segundo grupo reúne autores que se baseiam na ideia da politecnia de inspiração gramsciana. Para esse grupo, de orientação marxista, o ensino técnico-profissional reforça as condições de reprodução da desigualdade de classes. Assim, a organização da educação escolar, especialmente no Ensino Médio, deveria superar a concepção capitalista burguesa de que o ensino profissional seria destinado àqueles trabalhadores que devem executar e o ensino científico-intelectual para os dirigentes que pensam e controlam os processos de trabalho.

Em concordância com o segundo grupo, Frigotto (2005) defende o Ensino Médio Integrado ao Técnico que operacionalize a concepção de trabalho como princípio educativo e que

possa responder ao objetivo de uma formação integral do estudante, colaborando para a construção de um projeto de desenvolvimento com justiça social e efetiva igualdade, e conseqüentemente uma democracia e cidadania substantivas e, ao mesmo tempo responda aos imperativos das novas bases técnicas da produção preparando o jovem para o trabalho complexo. (FRIGOTTO, 2005, p. 14)

Assim, na disputa pela organização da educação profissional no Brasil, alternam-se modalidades diversas de oferta, e a perspectiva da dualidade entre educação profissional e Ensino Médio se reflete nas políticas e nos documentos legais vigentes no país. A atual LDBEN (BRASIL, 1996), por exemplo, transpõe a disputa ao prever que a educação profissional

pode ser desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho. Sobre a EPTNM, a LDBEN define que sejam desenvolvidas de forma articulada integrada ou concomitante com o Ensino Médio ou subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o Ensino Médio.

Apresentaremos a seguir que as duas visões sobre a articulação do Ensino Médio à educação profissional orientaram as políticas governamentais. Enfatizaremos a política de educação profissional dos governos nos últimos 25 anos.

1.2.1.1 Primeiro momento: predominância da separação do médio e técnico e os ditames do mercado

Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), foi promulgado o Decreto n.º 2.208/1997, que estabeleceu um currículo para a educação profissional de nível técnico independente do currículo do Ensino Médio (BRASIL, 1997). Ao determinar esse currículo, o decreto desvinculou a educação profissional do Ensino Médio. Em outras palavras, o aluno não poderia cursar o Ensino Médio integrado à educação profissional, sendo permitida apenas a formação profissional concomitante ou subsequente ao Ensino Médio.

Essas medidas foram tomadas tendo como justificativa a necessidade de dar mais dinamismo à formação dos técnicos para o mercado de trabalho. Há uma crítica empreendida pelos opositores quando FHC defende o viés neoliberal em seu governo. Eles alegam que a política de formação para o Ensino Médio se baseia na ideia de que o mercado seja o agente principal do bem-estar público. Entre os opositores, há uma linha de intelectuais do movimento abraçado pelo governo Lula que apostam numa formação profissional a nível técnico baseado no conceito marxista de politecnia.

A politecnia defende que as habilidades manuais e intelectuais não devem fazer parte de uma natureza dual, sendo uma unidade indissolúvel em que o trabalho é um princípio educativo. Nos governos que se seguem, o trabalho como princípio educativo passa a ser a base para a formação de jovens em todo o país. Essa forma de interpretação para o Ensino Médio no Brasil, segundo Schwartzman (2016), acabou servindo de bandeira para modelos menos diversificados nessa etapa, servindo também para legitimar interesses de determinados setores da sociedade que viram nessa forma um jeito de buscar prestígio e benefícios salariais associados à educação mais erudita.

1.2.1.2 Segundo momento: a politecnia como princípio educativo

No governo Lula, ganhou força a ideia da politecnia materializada pelo Decreto n.º 5.154/2004 que amplia as formas de oferta do Ensino Médio. O novo decreto revoga o anterior e amplia essas formas. Além da concomitância e da subsequência, o Ensino Médio passou a ser ofertado de forma integrada ao técnico, de modo que o aluno fazia uma matrícula única. Essa nova forma dá ênfase ao princípio da politecnia e critica a gestão anterior por conta da formação aligeirada. A ênfase numa formação humana se sobrepõe à formação para o mercado. Durante o governo Lula, outros decretos foram promulgados visando à expansão da rede federal de formação profissional e estímulo à rede estadual. E as matrículas nessa nova modalidade se ampliam de forma considerável, especialmente na rede pública, dando um salto de 40.629, em 2004, para 257.736, em 2011 (Inep). A rede federal amplia seu processo de expansão, criando os Institutos Federais para a oferta de Ensino Médio e Educação Superior, com vista à articulação entre os dois níveis de educação.

Em 2012, houve o alinhamento das políticas de formação profissional ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). O Pronatec foi uma iniciativa do governo Dilma para articular uma série de iniciativas de formação profissional existente, mas que não agiam de forma articulada. O Pronatec se articula a partir de cinco iniciativas: 1. Expansão da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica; 2. Programa Brasil Profissionalizado; 3. Rede E-TEC; 4. Acordo de gratuidade com os Serviços Nacionais de Aprendizagem; 5. Bolsa formação estudante para os cursos técnicos e bolsa formação trabalhador para os cursos de formação inicial e continuada.

A formação profissional desse período recebeu críticas tanto em sua organização curricular quanto na questão política. Em relação à organização curricular, Schwartzman e Castro (2013) criticam o excesso de disciplinas que o aluno é obrigado a cursar quando se matricula no Ensino Médio Integrado ao Técnico. Segundo os autores, “não há país conhecido em que os alunos mais modestos sejam obrigados a uma carga horária letiva mais longa do que a prescrita para os que se preparam para o ensino superior.” (SCHWARTZMAN; CASTRO, 2013, p. 587). Portanto, o currículo do ensino profissional integrado penaliza o estudante mais modesto ao exigir que ele cumpra créditos de uma formação regular e uma formação técnica, o que inviabiliza uma consistente formação profissional.

Outro mote de críticas recai na falta de envolvimento do setor produtivo e da iniciativa privada com a formação do trabalhador, o que leva a economia a uma acomodação a um padrão de baixa qualidade da mão de obra e baixa produtividade. Schwartzman e Castro (2013)

indicam que, no Brasil, o mercado de trabalho não pressiona o sistema educativo. Em outros países (China, Coreia e Japão), não esperaram que a educação respondesse à demanda da economia, ao contrário, investiram na educação e conseguiram desenvolver uma economia de alta produtividade.

1.2.1.3 Terceiro momento: o novo Ensino Médio e a flexibilização curricular

Após o Golpe de Estado que afastou a presidente Dilma, no governo Temer e em seu sucessor, houve alterações na LDBEN que atingem o Ensino Médio e, em certa medida, a democratização das oportunidades educacionais. As alterações na LDBEN advindas da Lei n.º 13.415/2017 se referem à organização do que se convencionou denominar de Novo Ensino Médio. De uma forma geral, as alterações são referenciadas como uma flexibilização e diversificação curricular. O elemento mais inovador é a organização curricular, definida no artigo 36:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos⁶, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: 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. (BRASIL, 2017)

Pelo exposto, o currículo do Ensino Médio se compõe de duas partes. Uma de formação geral básica, cuja referência obrigatória é a Base Nacional Comum Curricular Ensino Médio (BNCC-EM), deverá ser organizada a partir das áreas de conhecimento: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da natureza e suas tecnologias, e Ciências Humanas e Sociais. Essa formação precisará ter carga horária máxima de 1.800 horas e visará a garantir competências e habilidades também previstas na BNCC-EM.

Na parte diversificada, o Novo Ensino Médio prevê a possibilidade de cinco diferentes itinerários formativos que poderão ser organizados por arranjos curriculares diversificados conforme relevância para o contexto local e as possibilidades de organização dos sistemas de ensino. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, regulamentam os currículos diversificados ao instituir que os sistemas de ensino terão flexibilidade para organizar os

⁶ Cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino possibilita ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho, de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade (BRASIL, 2018a).

itinerários formativos, porém ficam obrigados a garantir oferta de mais de um itinerário formativo em cada município, em áreas distintas, atrelados à oferta de possibilidades estruturais e de recursos das instituições ou redes de ensino.

Embora a nova organização curricular possibilite escolha e diversificação no itinerário formativo, pode, na prática, ampliar desigualdades. Instituições que não tiverem condições de ofertar todos os itinerários previstos em lei poderão privar seus alunos de trilhar pela formação com a qual tenham afinidade. Da mesma forma, municípios menores que não dispõem de mais de uma instituição de Ensino Médio privarão seus munícipes da diversificação curricular. Nessa perspectiva, a Resolução CNE/CEB n.º 03/2018 ainda assegura ao estudante, mediante disponibilidade de vaga nas redes de ensino, o direito de cursar mais de um itinerário formativo. A medida planejada para dar mais oportunidades de formação pode servir para ampliar a formação escolar do aluno, mas retarda sua entrada no mercado de trabalho.

Sobre o itinerário específico com ênfase técnica e profissional, a formação é tanto para a qualificação profissional⁷ quanto para a habilitação profissional técnica de nível médio⁸. Nesse itinerário, a lei possibilita: flexibilização, concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, oferta de formações experimentais e parcerias com outras instituições, inclusive com instituições de Educação a Distância.

Dentro dessa segunda opção, as diretrizes preveem a oferta de formações experimentais de cursos de habilitação que não constem no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos⁹. Também há possibilidades de serem emitidos certificados intermediários para a qualificação profissional quando elas forem previstas em etapas com terminalidade específica. Na prática, essa formação é para dar celeridade ao processo de ingresso no mundo do trabalho aos jovens que desejarem, ampliando a relação entre escola e trabalho, e se aproximando da parceria com organizações públicas e privadas. As parcerias para a oferta de formação técnica profissional incluem a possibilidade de a instituição parceira emitir e registrar diplomas e conclusão de habitação técnica quando assegurada a conclusão do Ensino Médio. A parceria *público-privado* responde aos anseios do grupo que compreende a formação profissional como fruto do anseio e da necessidade do mercado.

⁷ Processo ou resultado de formação e desenvolvimento de competências de determinado perfil profissional, definido no mercado de trabalho.

⁸ Qualificação profissional formalmente reconhecida por meio de diploma de conclusão de curso técnico, o qual, quando registrado, tem validade nacional.

⁹ Documento que disciplina a oferta de cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio. A primeira edição foi em 2008.

Outros elementos de importância previstos para o novo Ensino Médio dizem respeito à ampliação gradativa da carga horária anual de 800 horas para 1.000, em 2022, e de 1.400 para uma data ainda não definida, o que caracteriza o Ensino Médio em tempo integral. Essa possibilidade de ampliação da carga horária segue padrões internacionais, pois o Brasil é o país que tem menor carga horária no Ensino Médio. Mas essa questão precisa ser acompanhada com cautela pelas políticas de juventude, pois, no Brasil, a sobreposição *escola-trabalho* é uma realidade para muitos jovens que ingressam no Ensino Médio. Se, por um lado, há qualificação do Ensino Médio com maior carga horária, por outro lado, pode agravar os problemas que acompanham essa fase escolar, como mais evasão e mais abandono.

Assim, observamos nessa nova forma de organização curricular sob a pretensa ideia de dar liberdade de escolha ao educando, a lei pode colocar mais um ponto na dualidade do ensino profissional/propedêutico ao apresentar um itinerário específico de formação técnica e profissional. Se compararmos a organização anterior com o Novo Ensino Médio, mantém-se ou reforça-se a dualidade estrutural do Ensino Médio em detrimento do que é proposto em outros artigos da LDBEN, que sistematiza uma educação igual para todos. José Francisco Soares, relator da nova lei, deu voto contrário para a organização dos itinerários e aponta duas questões que se ligam à equidade. (BRASIL, 2018b)

Primeiro, José Francisco Soares indica os conhecimentos disciplinares que devem ser ensinados no Ensino Médio. Para o relator, tratar o conhecimento de forma interdisciplinar, sem valorizar o disciplinar, é trivializar o conhecimento. Isso pode acarretar que o jovem tenha uma formação que não o habilite a dar conta de resolver os problemas da sociedade, um dos objetivos do Ensino Médio.

Outra crítica diz respeito à operacionalização dos itinerários, pois não se definiu essa questão. Isso pode gerar problemas para um país de dimensões continentais como o Brasil e trazer questões de equidade na educação profissional.

E mais uma vez voltamos ao ciclo de disputa dos que almejam um Ensino Médio de formação integral para todos que não desvincule o trabalho da formação intelectual, mas que não possibilite abertura para a diferenciação de trajetórias. Esse fato pode ofuscar a pretensão de que essa etapa permita ao jovem pensar e articular seu projeto de futuro nesse campo.

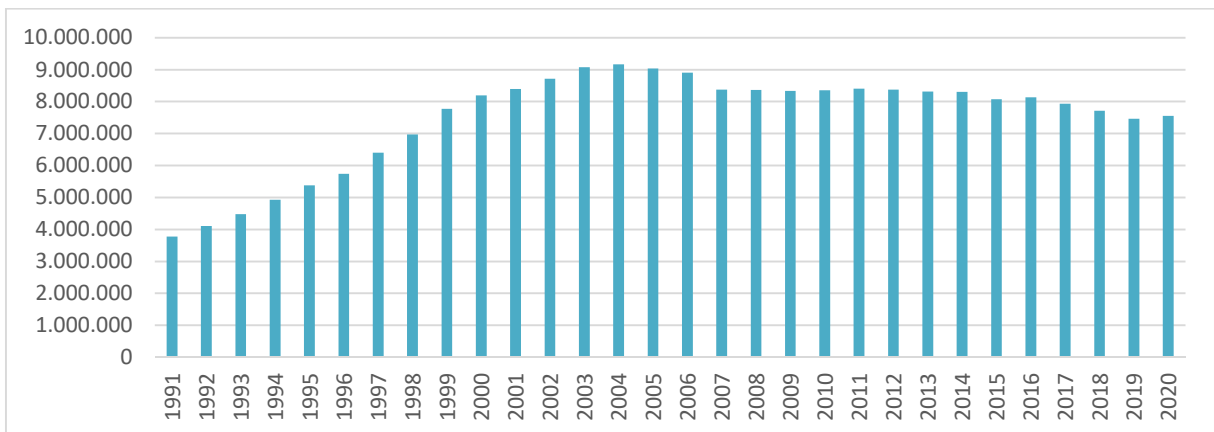
1.2.2 O Ensino Médio e a democratização das oportunidades educacionais

Conforme discutimos, nas últimas décadas, o país vem passando por um lento e gradual processo de democratização das oportunidades educacionais que se apresenta entre os níveis de

ensino. A expansão do Ensino Fundamental chegou à quase universalização, e o Ensino Superior nos anos 90 se ampliou tanto com as políticas de acesso às universidades públicas e privadas como com as leis de flexibilização da oferta que, para além do bacharelado e licenciaturas, incluem os cursos sequenciais por campo de saber, profissional tecnológico e à distância.

O Ensino Médio também teve expansão, porém os números ainda apontam taxas altas de evasão, abandono, repetência e distorção *idade-série*. Essas questões desafiam a democratização das oportunidades, como podemos verificar com os dados expressos nas tabelas e nos gráficos que compõem as análises que empreenderemos nesta seção. Iniciemos apresentando que o acesso ao Ensino Médio cresceu rapidamente entre os anos de 1995 e 2005, quando o número de matrículas começou a diminuir com tendência à estabilização. O Gráfico 1 mostra esse movimento:

Gráfico 1 – Evolução do número de matrículas no Ensino Médio no Brasil (1991-2020)

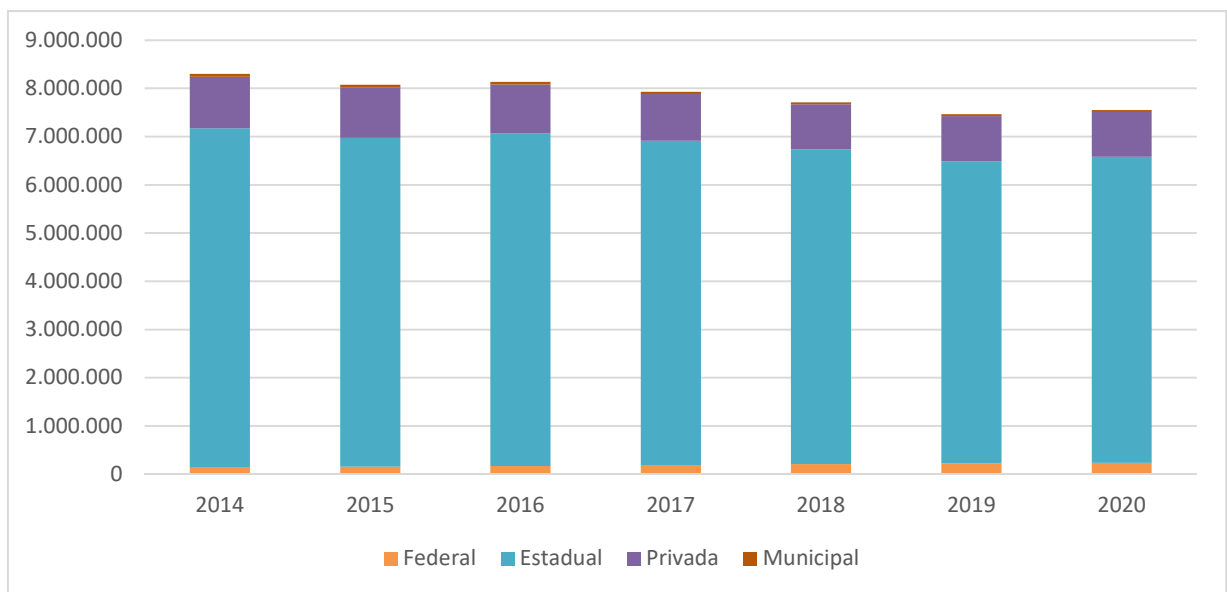


Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no gráfico de Mesquista e Lelis (2015) e nos dados do Inep (2014, 2019a, 2021).

O Gráfico 1 apresenta a expansão das matrículas no Ensino Médio entre 1991 e 2020. Como podemos verificar, ela não ocorreu de forma linear, pois tem períodos de crescimento, queda e estagnação. De 1991 a 2004, o Ensino Médio teve um crescimento substancial do número de matrículas. Em 1991 eram 3,7 milhões; e em 2004 esse número chega a 9,1 milhões. Os anos de 2004 a 2007 caracterizam-se por um intervalo de queda, que gira em torno de 9%. Os 10 anos posteriores seguem uma tendência de estabilização. Entre 2016 e 2019, porém, essa estabilização dá lugar a uma leve queda das matrículas. Em 2020, o total de matrículas apresentou uma elevação de 1,1%, interrompendo a tendência de queda observada nos últimos 3 anos.

A ampliação do número de matrículas no Ensino Médio não ocorre de forma linear em todas as categorias administrativas. O crescimento da rede estadual é maior, enquanto a rede municipal tem participação inexpressiva. É uma situação que decorre da organização da política educacional brasileira; na Constituição de 1988, atribui-se ao município a incumbência do Ensino Fundamental e Educação Infantil e aos estados a responsabilidade prioritária com o Ensino Médio.

Gráfico 2 – Evolução do número de matrículas no Ensino Médio por categoria administrativa no Brasil (2014-2020)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados do Inep (2019a, 2021).

Como resultado do investimento na ampliação das matrículas para o Ensino Médio, vimos, nos últimos anos, que a rede estadual possui maior participação na matrícula nessa fase, seguida pela rede privada, que ocupa também uma posição destaque nesse quesito. A matrícula, em ambas as redes, segue tendência de decréscimo entre 2014 e 2018. Em 2019, a rede estadual registra menos matrícula que o ano anterior, e a rede privada, ao contrário, conta com maior número de matrículas. Em 2020, a situação se inverte, a rede privada matricula menos que no ano anterior, e a rede estadual tem uma ampliação.

Já as redes federal e municipal têm pouca participação no percentual de matrículas nessa etapa de ensino. A evolução das matrículas nessas duas redes segue tendência de crescimento divergente. Enquanto a rede municipal tem sua participação diminuída entre os anos de 2014 e 2020, a federal amplia a participação no mesmo período. Em 2020, os percentuais de

participação das 4 redes de Ensino Médio foram de 3,1 (federal), 12,3 (privada), 84,1 (estadual) e 0,5 (municipal).

Em 2020, foram registradas 7,6 milhões de matrículas no Ensino Médio. É um número que recupera a tendência de queda dos últimos anos, de 2016 a 2019, período em que houve uma redução de 8,2%. Para o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais *Anísio Teixeira* (Inep), são dois os motivos dessa tendência de leve queda. Primeiro, há a redução da entrada proveniente do Ensino Fundamental, uma vez que a matrícula no nono ano teve queda de 8,3% nos últimos anos. Outro motivo foi a melhoria do fluxo do Ensino Médio, pois a taxa de aprovação subiu 3,1 pontos percentuais de 2014 a 2018.

Apesar da taxa de escolarização ter crescido nos últimos anos, ainda há um percentual de estudantes que não se encontra no Ensino Médio. Portanto, a expansão e a estabilização das matrículas não significam que alcançamos a universalização, pois há estudantes que ainda estão fora da escola, como podemos verificar nos números da Tabela 1:

Tabela 1 – Porcentagem de jovens de 15 a 17 anos matriculados no Ensino Médio no Brasil, no Nordeste e na Bahia (2012-2019)

	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Brasil	61,0	62,3	64,2	65,4	67,4	67,6	68,7	71,1
Nordeste	50,6	51,6	53,9	56,1	58,2	59,6	60,5	62,7
Bahia	44,8	45,8	49,1	52,4	52,7	56,1	54,8	57,0

Fonte: Adaptada de Anuário Brasileiro da Educação Básica (2020).

A Tabela 1 indica a evolução na taxa líquida de matrícula no Ensino Médio entre 2012 e 2019. No Brasil, a taxa evoluiu de 61 para 71,1 subindo pouco mais de 10 pontos percentuais nesse período. No mesmo período, a Região Nordeste se elevou 12,1 pontos percentuais, assim como o estado da Bahia, que teve um crescimento semelhante de 12,2%. Apesar do crescimento um pouco maior no período, podemos perceber que a taxa líquida de matrícula no Ensino Médio na Bahia está distante da média brasileira em mais de 13 pontos percentuais. São números que representam um avanço significativo, porém o ritmo de crescimento da porcentagem de jovens cursando o Ensino Médio ainda não é suficiente para o cumprimento da meta 3 do Plano Nacional de Educação (PNE), que prevê 85% de matrícula líquida no Ensino Médio em 2024.

A Tabela 2 complementa o argumento de que há problemas de acesso dos jovens ao Ensino Médio e permanência neste ao revelar a porcentagem de jovens de 19 anos que concluíram o Ensino Médio no país. Vejamos:

Tabela 2 – Porcentagem de jovens de 19 anos que concluíram o Ensino Médio no Brasil (2012-2019)

2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
51,7	53,6	55,7	55,9	58,9	59,3	63,6	65,1

Fonte: Adaptada de Anuário Brasileiro da Educação Básica (2020).

A Tabela 2 apresenta a porcentagem de jovens de 19 anos que concluíram o Ensino Médio no Brasil. Os números indicam que, a cada ano, mais jovens concluem o Ensino Médio aos 19 anos. Em 2012, tínhamos pouco mais de 50% de jovens com Ensino Médio completo. Em 7 anos, a taxa de conclusão na idade esperada cresceu 13,4 pontos percentuais, passando de 51,7 para 65,1. Se olharmos por outro ângulo, há uma porcentagem expressiva de 34,9% de jovens de 19 anos que não concluíram o Ensino Médio ou que estão em defasagem idade-série em 2019. É uma evolução do ponto de vista do fluxo, mas que mostra o quanto as políticas de inclusão ainda precisam ser incrementadas para que todos os jovens que ingressem no Ensino Médio tenham condições de concluírem-no na idade ideal. A Tabela 3 mapeia, em números absolutos e em percentual, os jovens com idade entre 15 e 17 anos que se encontram dentro e fora dos muros da escola.

Tabela 3 – Jovens de 15 a 17 anos que não concluíram o Ensino Médio, por etapa de ensino em que estão matriculados, ou que estão fora da escola no Brasil (2019)

	Número absoluto	Porcentagem (%)
Total	8.826.901	100,0
Ensino Médio	6.275.056	71,0
Ensino Fundamental	1.868.664	21,2
Alfabetização de jovens e adultos	8.367	0,1
Não estudam e não concluíram o Ensino Médio	674.814	7,6

Fonte: Adaptada de Anuário Brasileiro da Educação Básica (2020).

A Tabela 3 mostra que, dos quase 9 milhões de jovens de 15 a 17 anos, 71% estão cursando alguma das 3 séries do Ensino Médio; 21,2% estão ainda no Ensino Fundamental; e pouco mais de 8 mil jovens estão em turmas de alfabetização de jovens e adultos. Além disso, 7,6% dos jovens estão em situação de abandono, pois não estudam e não concluíram o Ensino Médio. Em números absolutos, são quase 675.000 jovens de 15 a 17 anos que estão fora da escola no Brasil.

Democratizar o acesso e a permanência do estudante ao Ensino Médio requer que identifiquemos as razões e motivações da evasão e do abandono. Aspectos considerados

relevantes nas situações de evasão escolar levaram Dore e Luscher (2011, p. 775) a distinguir três dimensões conceituais indispensáveis à investigação do abandono escolar: 1) níveis de escolaridade em que ela ocorre, como a educação obrigatória, a educação média ou a superior; 2) tipos de evasão, como a descontinuidade, o retorno, a não conclusão definitiva, entre outras; 3) razões que motivam a evasão, como a escolha de outra escola, um trabalho, o desinteresse pela continuidade de estudos, problemas na escola, problemas pessoais ou problemas sociais.

As autoras citadas anteriormente utilizam as ideias de Rumberger para identificar dois principais contextos de investigação da evasão. Um deles é a perspectiva individual, que abrange o estudante e as circunstâncias de seu percurso escolar. Outro é o ponto de vista institucional, que leva em conta a família, a escola, a comunidade e os grupos de amigos.

No âmbito individual, em primeiro lugar, é importante observar os valores, os comportamentos e as atitudes que promovem um maior ou menor engajamento (ou pertencimento) do estudante na vida escolar, pois é a relação do estudante com o saber e com a vida escolar que definirá se ele irá ou não evadir ou permanecer na escola. A maioria dos alunos estuda sem encontrar o sentido e o prazer do saber. Para Charlot (2005),

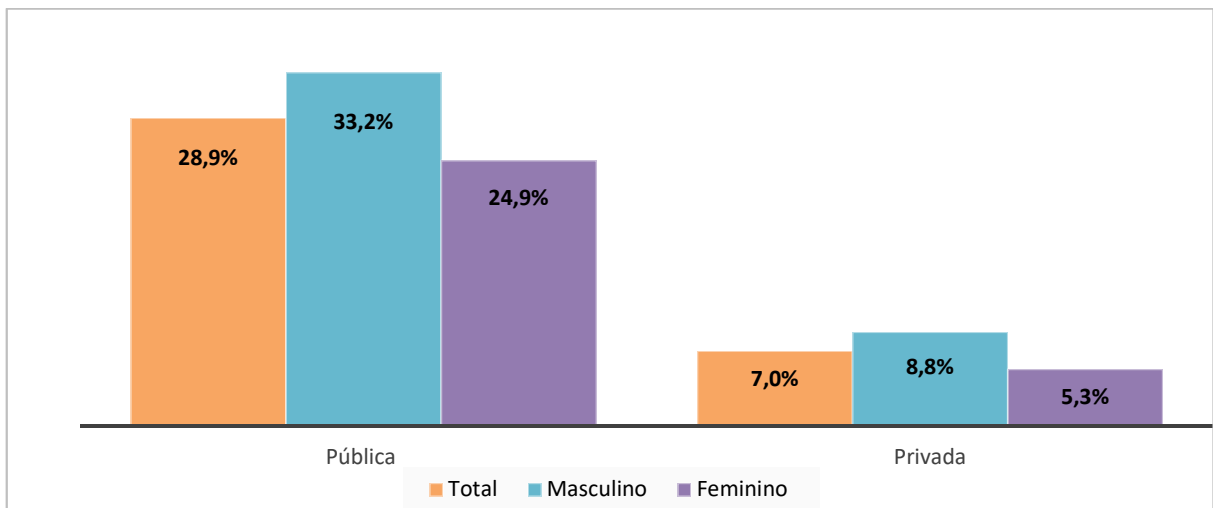
estudar para passar, e não para aprender, é o processo dominante na maioria os alunos do meio popular, mas não de todos. Há aqueles que não entendem só que estão na escola, alunos que, de fato, nunca entraram na escola; estão matriculados, presentes fisicamente, mas jamais entraram nas lógicas específicas da escola. (CHARLOT, 2005, p. 52)

É, portanto, a forma que o jovem se relaciona com a escola e com o saber que definirá seu sucesso ou fracasso escolar. Na perspectiva da família, o *background* familiar (nível educacional dos pais, renda familiar e estrutura da família) é um importante fator para o sucesso ou para o fracasso do estudante em algum ponto de seu percurso escolar. Na perspectiva da escola, entre os fatores que podem estar relacionados à evasão, à permanência e à exclusão do aluno, segundo as pesquisas de Dore e Luscher (2011), Dayrell e Jesus (2013), Caú (2017) e Santos (2015), estão a composição do corpo discente, os recursos escolares, as características estruturais da escola e os processos e as práticas escolares e pedagógicas.

Percebemos, assim, um intrincado conjunto de circunstâncias que deve ser levado em consideração quando se analisa as causas da evasão escolar. Trata-se de um “processo complexo, dinâmico e cumulativo de desengajamento do estudante da vida da escola. A saída do estudante da escola é apenas o estágio final desse processo.” (DORE; LUSCHER, 2011, p. 777).

A distorção *idade-série* é um dos efeitos que acompanham a evasão e a reprovação escolar e pode ser considerado um indicador de desigualdade educacional. Segundo o Inep, o Indicador de Taxa de Distorção *Idade-Série* permite avaliar o percentual de alunos que tem 2 ou mais anos de idade acima do recomendado em determinada série. A idade adequada estabelecida no Brasil para o ingresso no Ensino Fundamental é de 6 anos. Considerando esse raciocínio e a duração de 9 anos para o Ensino Fundamental, a idade ideal para a conclusão do Ensino Médio seria aos 17 anos. Assim, aos 19 anos, um estudante é considerado em defasagem *idade-série* para estar no terceiro ano do Ensino Médio. O Gráfico 3 indica que taxas de distorção *idade-série* no Ensino Médio variam de acordo as redes de ensino e o gênero.

Gráfico 3 – Taxa de distorção *idade-série* por rede de ensino, segundo o gênero (2019)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados do Inep (2020a).

Ao observar os dados do Gráfico 3, percebemos uma nítida diferença entre as taxas de distorção *idade-série* entre os estudantes que frequentam a rede pública e a rede privada no Brasil. Em 2019, a rede pública apresentou uma taxa de 28,9%, enquanto a privada teve uma taxa de 7%, isso equivale a uma diferença de 21,9 pontos percentuais entre as redes. Considerando que os alunos que frequentam a rede pública são majoritariamente oriundos de famílias menos abastadas, podemos inferir que os jovens provenientes dessas famílias têm maiores probabilidades de ser reprovados, evadir ou se matricular tardiamente no sistema de ensino.

Em relação ao gênero, os alunos do sexo masculino apresentam taxas maiores em ambas as redes; no entanto, na rede pública, essa diferença se mostra mais acentuada do que na privada. Nesta última, a discrepância entre os alunos do sexo masculino e os do feminino é de 8,3%; enquanto na privada, é de 3,5%. Esse dado pode ser confrontado com os dados de situação de

trabalho em que os meninos de mesma idade estão inseridos no mundo do trabalho com mais frequência que as meninas, o que pode explicar a defasagem maior entre os garotos da rede pública de ensino.

Outro atravessamento social que observamos nas taxas de distorção idade-série se refere à localidade. Tomando a Bahia, estado da região Nordeste, como parâmetro, podemos verificar que, em relação ao Brasil, ela tem taxas mais elevadas. Em 2019, enquanto no Brasil a taxa foi de 26,2%, para a Bahia, foi de 41,9%. Isso significa que, na Bahia, quase a metade dos jovens que frequentam o Ensino Médio estão com idade avançada para cursar a etapa. Nesta seção, analisamos as estatísticas referentes ao Ensino Médio regular; na próxima, trataremos a problematização da Educação Profissional Técnica.

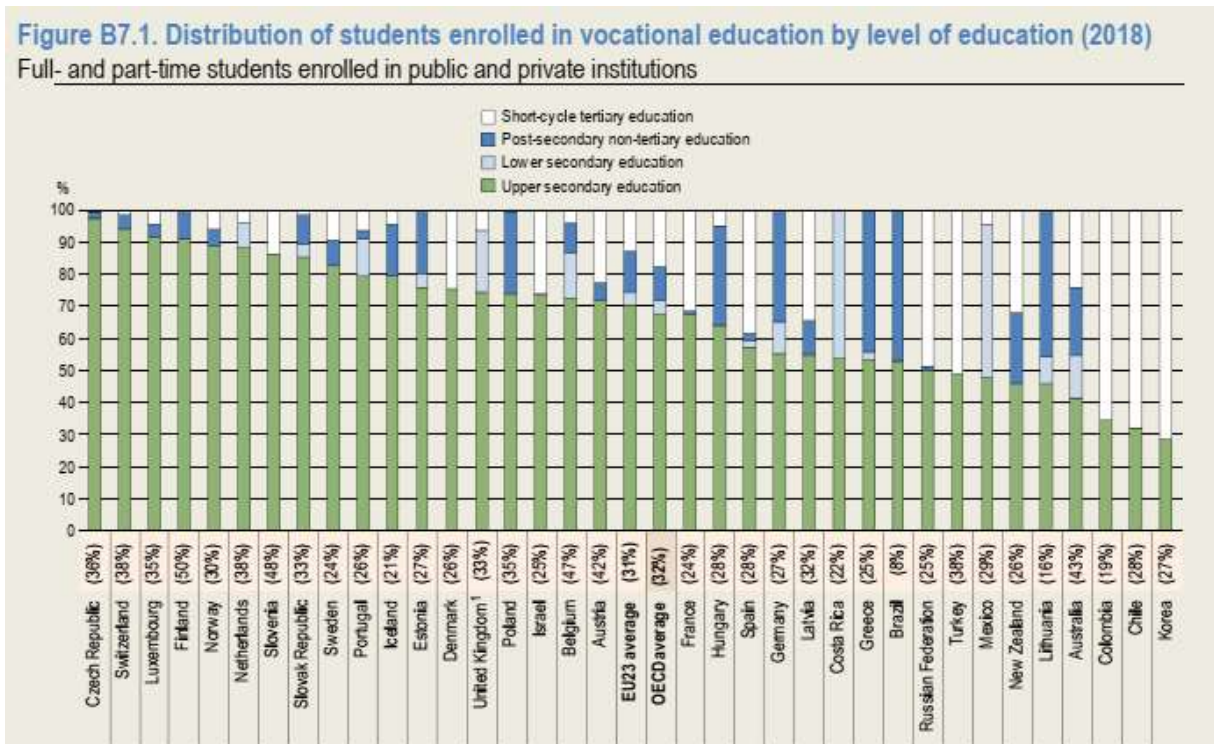
1.2.3 Educação Profissional Técnica no Brasil

O investimento nas políticas de formação profissional vem ganhando destaque em muitos países na última década, por conta da demanda do mercado por profissionais com habilidades técnicas especializadas. O Brasil, tal como outros países participantes da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)¹⁰, tem buscado implementar políticas de melhoria na oferta de programas de Educação Profissional Técnica (EPT), com foco na qualidade dos programas, no suporte aos alunos (especialmente na transição entre Ensino Médio e pós-secundário ou mercado de trabalho), na melhoria do acesso à EPT e no fortalecimento dos sistemas de aprendizagem. Este último visou ao aumento do número de vagas disponíveis, à melhoria do treinamento no local de trabalho e a um maior envolvimento dos empregadores (OCDE, 2020).

Em razão dessas reformas, a edição 2020 da *Education at Glance* (EAG) teve como tema central a educação profissional e tecnológica. O Gráfico 4 possibilita compreender a organização da educação profissional entre países que compõem a OCDE.

¹⁰A OCDE é uma organização internacional composta por 37 países membros e parceiros estratégicos (entre eles o Brasil) que trabalha no estabelecimento de padrões internacionais baseados em evidências e na busca de soluções para uma série de desafios sociais, econômicos e ambientais (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, [20--]).

Gráfico 4 – Distribuição de estudantes matriculados na educação profissional por nível de ensino em países participantes da OCDE (2018)



Fonte: Organisation for Economic Co-Operation and Development (2020, p. 241).

Nota: Os valores entre parênteses referem-se à parcela das matrículas na educação profissional e tecnológica do Ensino Médio ao nível superior (Isced 2 a 5) como porcentagem de todos os alunos matriculados nesses níveis.

Os programas da educação superior de ciclo curto (*short-cycle tertiary* – Isced 5) incluem um pequeno número de programas profissionais de graduação (Isced 6).

Os países são classificados em ordem decrescente da parcela de matrículas na EPT do Ensino Médio.

O Gráfico 4 apresenta a distribuição dos estudantes matriculados na educação profissional por nível de ensino em instituições públicas e privadas de países participantes da OCDE, incluindo os matriculados tanto em tempo integral como em regime parcial. Podemos verificar que existe diversidade na oferta da EPT entre os países, tanto na porcentagem de matrícula total na educação profissional quanto na proporção de matrículas por nível de ensino.

Em relação às matrículas totais na educação profissional, há países que possuem um percentual maior que a média da OCDE (32%) — como a Finlândia (50%), a Eslovênia (48%), a Bélgica (47%) e a Áustria (42%) — e países que têm um menor percentual de alunos matriculados nessa modalidade — como Costa Rica (22%), Islândia (21%), Colômbia (19%), Lituânia (16%) e Brasil (8%), que figura como Estado que tem a menor porcentagem de estudantes matriculados na educação profissional entre os vizinhos da América Latina e dos países europeus e do Pacífico. Ao considerar apenas a EPT no Ensino Médio, esse percentual equivale a 11% no Brasil, enquanto, na média dos países, corresponde a 41% (Inep, 2020d).

Quanto aos níveis de educação vocacional, há também diversificação entre os países participantes da OCDE, mas podemos perceber que a EPT está concentrada majoritariamente no Ensino Médio. No entanto, a porcentagem de matrículas da EPT nesse segmento varia entre os países. Enquanto nações como a República Checa, Suíça, Luxemburgo e Finlândia concentram mais de 90% das matrículas EPT no Ensino Médio, outras como Coreia do Sul, Chile e Colômbia matriculam menos de 40%. Nesses 3 países, a concentração de matrículas EPT ocorre nos cursos sequenciais de formação específica (Isced 5). Segundo o Panorama da Educação: destaques do Education at a Glance 2020 (INEP, 2020d, p. 16), no Brasil, 52,66% das matrículas da EPT estão concentradas no Ensino Médio, e 46,99%, nos cursos técnicos subsequentes, números que se assemelham aos da Grécia.

Nos países do continente americano, a EPT possui características bem diferentes. No México e em Costa Rica, a maior parte da EPT está concentrada nos anos finais do Ensino Fundamental, além de expressiva matrícula no Ensino Médio. Já Chile e Colômbia têm a maior parte das matrículas em cursos de ciclos curtos de nível superior (Isced 5 – equivalentes aos cursos sequenciais de formação específica no Brasil).

Não figuram no Gráfico 4, os Estados Unidos da América (EUA) e o Canadá. Porém, o relatório informa que, nos EUA, não há um percurso distinto no Ensino Médio para EPT, embora sejam oferecidos cursos profissionais opcionais nos programas regulares. Já no Canadá, a proporção de jovens matriculados em um programa profissional do Ensino Médio é consideravelmente baixa (9%) devido ao foco da oferta desses programas após a conclusão do Ensino Médio, ou seja, no ensino pós-secundário. Também, o sistema canadense oferta cursos de treinamento profissional no nível secundário por meio de programas de segunda oportunidade para estudantes mais velhos.

A França também tem investido em programas de estímulo à formação profissional. Implantados em 2005 em todo o território francês, os Estabelecimentos para inserção no Mercado de Trabalho (Epide) têm programas de oportunidades para jovens com ou sem diploma e desempregados que desejam regressar no mercado de trabalho. A adesão é voluntária; e, ao final da formação, aqueles que encontram um emprego ou seguem para programas mais específicos recebem uma bolsa como estímulo financeiro para prosseguir sua trajetória de inserção profissional.

A política de formação profissional empreendida oficialmente no Brasil, nos últimos 10 anos, como já comentamos anteriormente, tem a articulação central do Pronatec, criado por meio da Lei n.º 12.513/2011, com a finalidade de ampliar a oferta de cursos de EPT em todo o território nacional. O Pronatec reuniu ações do Programa Brasil Profissionalizado, da Rede e-

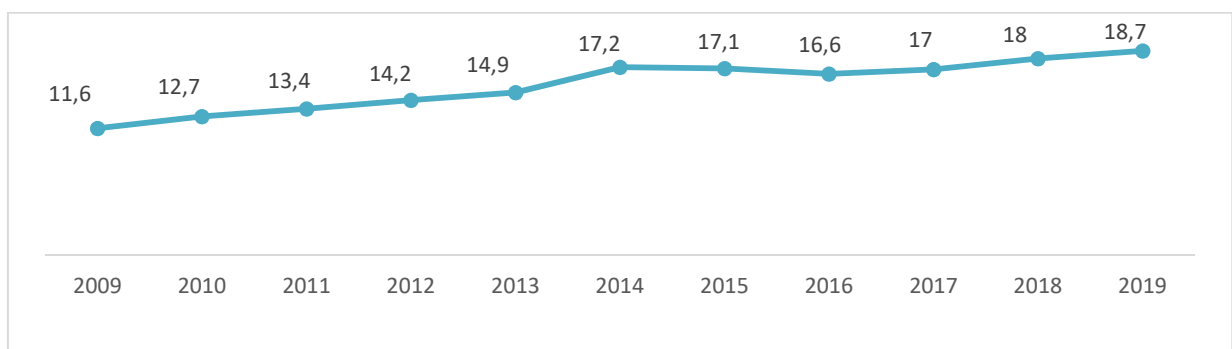
Tec Brasil, do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e do Acordo de Gratuidade com os Serviços Nacionais de Aprendizagem. Recentemente, duas novas iniciativas foram anexadas ao programa, o Mediotec e o Pronatec Oferta Voluntária. A abrangência do Pronatec envolve todas as instituições que ofertam educação profissional e as que disponibilizam serviços nacionais de aprendizagem.

A EPT é uma modalidade de educação prevista no artigo 39 da Lei n.º 9394/1996 (BRASIL, 1996). Abrange os cursos de qualificação, habilitação técnica e tecnológica, e os de pós-graduação. Ou seja, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de ensino e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. Interessa aos objetivos da pesquisa e do debate sobre igualdade de oportunidades compreender a inserção dos jovens na EPT de nível médio. Segundo o artigo 36-B da atual LDBEN, essa modalidade poderá ser desenvolvida de forma articulada ao Ensino Médio ou subsequente, em cursos destinados aos que já tenham concluído o Ensino Médio (BRASIL, 1996).

O artigo 36-C trata exclusivamente da EPT de nível médio articulada e define que ela poderá ser ofertada de forma integrada ou concomitante. A modalidade integrada é aquela promovida na mesma unidade de ensino com matrícula única a quem tenha concluído o Ensino Fundamental. A concomitante, de matrícula distinta, é disponibilizada a quem ingressa no Ensino Médio ou a quem já está cursando essa etapa.

O recorte da EPT de nível médio é realizado porque nosso objetivo está no debate da escolarização de jovens nas trajetórias do Ensino Médio profissional. Nesse nível de ensino, há um público específico, que faz opção pelas instituições que ofertam a habilitação técnica em suas formas integrada, concomitante e subsequente. Passemos a analisar o referido grau de ensino.

Gráfico 5 – Matrículas da EPT de nível médio em relação ao total de matrículas de Educação Básica de nível médio no Brasil (2009-2019)



Fonte: Adaptado de Anuário Brasileiro da Educação Básica (2020).

O Gráfico 5 aponta que, nos últimos 10 anos, a porcentagem de matrículas da EPT de nível médio, em relação ao total de matrículas na Educação Básica de nível médio, aumentou 7,1 pontos percentuais, pois, em 2009, o percentual era de 11,6% e, em 2019, alcançou 18,7%. No entanto, é importante observar que o avanço mais acentuado dessa modalidade de ensino se deu até 2014, período em que houve crescimento de 5,6 pontos percentuais, quando comparado a 2009. Entre 2014 e 2019, a tendência foi de estabilização, e o aumento de apenas 1,5 ponto percentual. No entanto, esses índices não foram os mesmos em todas as regiões do país, algumas tiveram aumento mais expressivo que outras, como podemos verificar na Tabela 4.

Tabela 4 – Matrículas na EPT de nível médio em relação ao total de matrículas na Educação Básica de nível médio por região e na Bahia (2019)

Unidade da federação	Educação Profissional Técnica de Nível Médio	FIC integrada à EJA - Nível Médio	Ensino Médio	Matrículas na EB de Nível Médio	%
Brasil	1.874.974	4.843	8.137.205	10.017.022	18,7
Região Norte	124.007	262	870.535	994.804	12,5
Região Sudeste	786.331	273	3.326.528	4.113.132	19,1
Região Sul	317.365	139	1.034.775	1.352.279	23,5
Região Centro-Oeste	93.121	61	674.329	767.511	12,1
Região Nordeste	554.150	4.108	2.231.038	2.789.296	19,9
Bahia	145.021	0	572.833	717.854	20,2

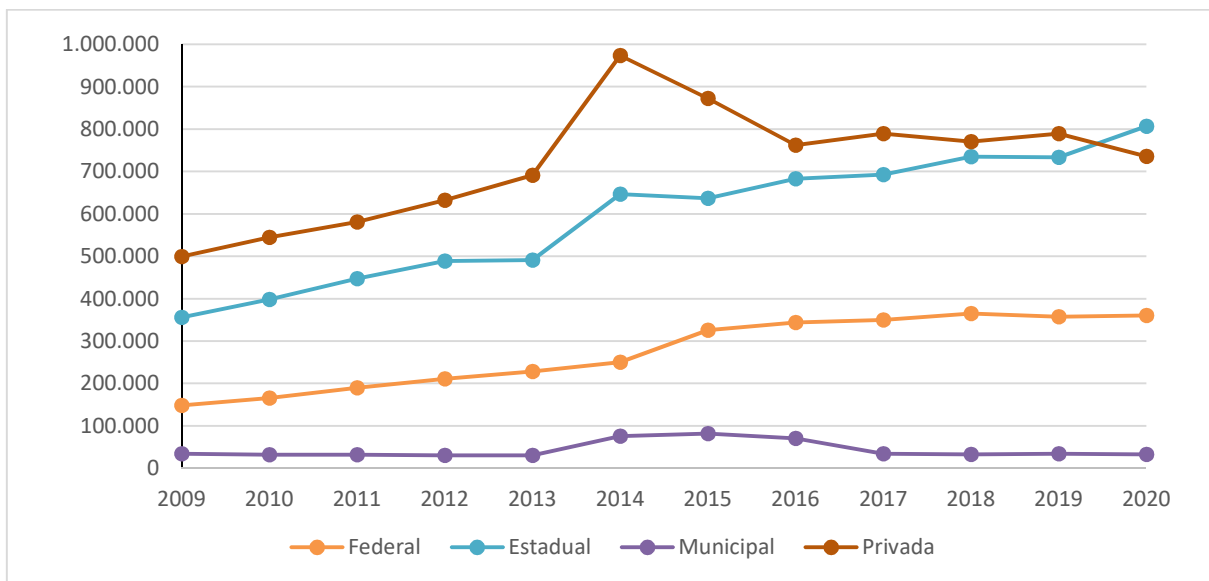
Fonte: Adaptado de Anuário Brasileiro da Educação Básica (2020).

A Tabela 4 apresenta em números absolutos a quantidade de matrículas na EPT de nível médio e a quantidade de matrículas no Ensino Médio. Podemos ver que a proporção do ingresso na educação profissional em relação ao Ensino Médio nas regiões Sudeste, Nordeste e Sul é maior que a do Brasil, enquanto a região Norte e Centro-Oeste tem números menores que o Brasil.

Na região Nordeste, a Bahia se destaca com 717.854 mil matrículas na Educação Básica de nível médio, sendo que 145.021 são na educação profissional de nível médio. Isso corresponde a 20,2% do total, porcentagem maior que a região Nordeste, que é de 19,9%.

O crescimento maior para o estado da Bahia é resultado de uma política de incentivo à formação profissional empreendido pelo governo em sua rede de ensino, que, juntamente com outras redes estaduais, amplia as matrículas no Ensino Médio associado à formação técnico-profissional. Como resposta a essa ampliação de matrículas, podemos verificar no Gráfico 6 a marca histórica da rede estadual superar em números de matrículas a rede privada.

Gráfico 6 – Evolução das matrículas na EPT por dependência administrativa no Brasil (2009-2020)

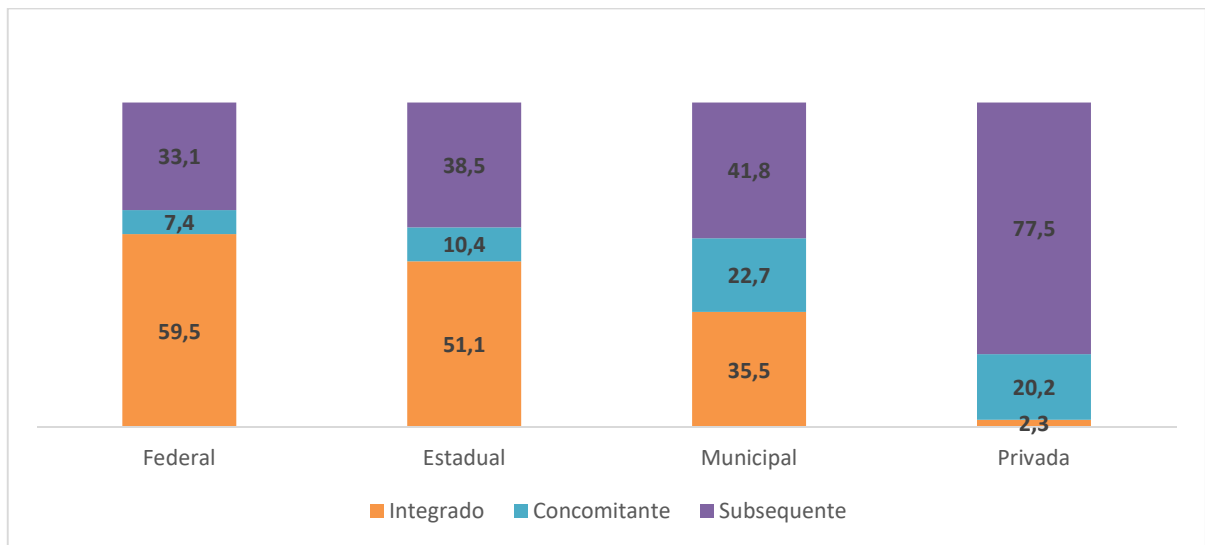


Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados do Inep (2020b).

O Gráfico 6 apresenta a evolução de matrículas na EPTNM por rede de ensino. Assim como vimos na seção anterior que as redes que mais matriculam para o Ensino Médio regular são a estadual e a privada (conf. Gráfico 2), no Gráfico 6, percebemos que também são as esferas estadual e privada as que mais matriculam estudantes nesse nível de ensino. No entanto, verificamos uma tendência de ampliação de matrículas na rede pública estadual e federal e uma pequena retração da rede privada.

Os dados de 2020 mostram que há, no Brasil, aproximadamente 1,9 milhão de matrículas em EPTNM; desse total, mais de 60% estão na rede pública. No entanto, para compreender o movimento da Educação Profissional Técnica (EPT) no Brasil e sua relação com as oportunidades educacionais para jovens em sua transição para a vida profissional se faz necessário associar o número de matrículas por rede às modalidades ofertadas prioritariamente por cada esfera de ensino.

Gráfico 7 – Percentual de matrículas na educação profissional de nível médio por modalidade de ensino e por categoria administrativa (2020)



Fonte: Elaboração da pesquisadora com base nos dados do Inep (2021).

Tradicionalmente, a rede privada oferta, sobretudo, a EPT na modalidade subsequente. E, na expansão da rede pública (federal e estadual), a predominância é de oferecimento de matrículas na modalidade integrada, como podemos verificar no Gráfico 7. Esse desenho nos leva a refletir sobre a oferta de uma e outra modalidade por rede de ensino e sobre o público que frequenta cada modalidade. Uma primeira reflexão é a de que os estudantes que optam pela EPT subsequente necessariamente estão buscando a profissionalização, visto que já concluíram o Ensino Médio. Isso leva a crer que os cursos profissionais ofertados pela rede privada tendem a ser mais aceitos no mercado de trabalho tanto por causa da inserção imediata no mundo do trabalho quanto pela qualidade do curso. Por outro lado, o ingresso na educação profissional integrada ao Ensino Médio não significa necessariamente uma escolha pelo curso, mas também a inserção no Ensino Médio que lhe dê a opção para o ingresso no Ensino Superior.

Outra questão associada a essa é o recorte etário e de classe. Há procura pelo Ensino Médio articulado dos jovens de menos idade, ou seja, que acabaram de sair do Ensino Fundamental, enquanto, para o subsequente, dirigem-se jovens com mais idade, que já concluíram o Ensino Médio. Com relação ao recorte de classe, buscam o Ensino Médio integrado na rede pública os jovens que dispõem de mais tempo; no entanto, isso é acompanhado por questões como sobrecarga de disciplinas e falta de afinidade com os cursos.

1.3 Juventude, projetos de futuro e mercado de trabalho

O estudo sobre juventude demanda atenção à complexidade que envolve a definição dessa categoria. Reconhecemos, como Dayrell (2003), que não é fácil construir uma noção de juventude que abranja a heterogeneidade do real. Ela se consolida num vasto campo de pesquisa associada às mudanças que ocorreram no século passado e que produziram dispositivos sociais, políticos e administrativos de juventude enquanto problema social (OLIVEIRA, 2013). Desde então, a teoria sociológica é desafiada a romper com as representações e visões simplistas para tornar a juventude um problema sociológico. Pais (2003) se refere à categoria *juventude* como um *mauvais objet*: objeto “pré-construído” que importa “destruir” para, eventualmente, ser “reconstruído”. E sugere que os pesquisadores ultrapassem o senso comum, a doxa dominante, na busca de uma natureza paradoxal para a análise de tal categoria.

No esforço de desnaturalizar e fazer do problema social da juventude um problema sociológico, a Sociologia da Juventude desde sua estruturação, no final do século XIX, vem se debatendo entre várias perspectivas, sem conseguir, porém, chegar a um consenso, o que implica múltiplas formas de conceber a juventude enquanto objeto de investigação. Questões como “o que define a juventude”, “quais os marcadores sociais que delimitam o início e, especialmente o seu fim”, “qual a sua importância no percurso de vida de um indivíduo” e outras tantas são analisadas sob diferentes perspectivas. A Demografia tem sua definição, assim como a Economia, a Sociologia e a Psicologia. Assim, a definição da categoria *juventude* é epistemologicamente imprecisa e imbricada de sentidos múltiplos e variáveis.

A categoria *juventude* é conceitualmente imprecisa, porque, segundo Sposito (2011), abarca situações e contextos com poucos elementos comuns entre si. Mas não se constitui um impasse metodológico, pois a própria definição desse conceito já abriga um problema de investigação sociológica. Isso se deve aos critérios que a definem bem como os sujeitos sociais que a compõem serem construções históricas e culturais.

Uma perspectiva que apresenta a juventude com caráter universal e homogêneo decorre de esta ser, ao mesmo tempo, uma condição social e um tipo de representação (GROPPO, 2000; PERALVA, 1997). Groppo (2000) argumenta que a categoria *juventude* é fabricada pelos grupos sociais ou pelos próprios indivíduos para significar uma série de comportamentos e atitudes a ela atribuídos e, ao mesmo tempo, é uma situação vivida em comum por certos indivíduos. Esse caráter universal ditado pelas transformações do indivíduo numa determinada faixa etária, que envolve mudanças físicas e psicológicas, é moldado pela forma como cada sociedade lida com esse momento e o representa.

Quando se busca compreender a construção da ideia de juventude, importa saber que, segundo Pais (2003), ela se estrutura em torno de duas grandes tendências: a geracional e a classista. A primeira tende a homogeneizar os indivíduos por meio de critérios etários. A outra, a partir do critério de classe, toma a categoria *juventude* como um conjunto necessariamente diversificado a ponto de não ter entre si praticamente nada em comum.

A corrente geracional busca entender a juventude como um conjunto social vinculado a determinada fase da vida. “A questão essencial a discutir no âmbito desta corrente diz respeito à continuidade/descontinuidade dos valores intergeracionais.” (PAIS, 2003, p.48).

De acordo com essa corrente, os signos de continuidade e descontinuidade podem se manifestar de duas formas: a partir de uma socialização contínua ou de rupturas, conflitos ou crises intergeracionais. A socialização contínua ocorre quando os jovens são socializados segundo as normas e os valores predominantes entre as gerações mais velhas, assimilando um conjunto de signos de continuidade intergeracional. No entanto, nem sempre a interiorização dos signos é feita de forma indiscriminada e passiva, o que pode gerar rupturas, conflitos ou crises.

A participação das novas gerações na vida social teria, então, duas funções: a socialização dos jovens e a juvenilização da sociedade. Dessa forma, o jovem não teria um papel passivo na assimilação de normas e valores sociais, pois o sistema também se encontraria sujeito à influência dos comportamentos e atitudes juvenis. A sociedade modela a juventude a sua imagem, mas, ao mesmo tempo, rejuvenesce-se.

O corpo teórico da corrente geracional, segundo Pais (2003), assenta-se nos pressupostos da teoria da socialização (que tem como principais expoentes Parsons e Eisenstadt) e da teoria das gerações (representada por Mannheim). Essas ideias divergem em muitos aspectos, mas compartilham do mesmo pressuposto teórico da juventude como geração social, ou seja, a questão das continuidades geracionais. Para ambas as abordagens, a continuidade e a renovação da sociedade decorreriam das relações entre as gerações, uma vez que os indivíduos agem dentro da sociedade enquanto membros de uma geração.

Geração, para Mannheim (1928), constitui-se por um conjunto de indivíduos com idade que se concentra em determinado intervalo, que compartilham entre si um destino comum na sociedade. É um tipo de situação ou posição social. Não é um grupo social concreto (como família, tribo ou seita), por isso não é automático que os indivíduos com idade e destino semelhantes formem um grupo social concreto, isso é apenas uma potencialidade.

Já a corrente classista, segundo Pais (2003), rejeita a ideia de juventude no singular e propõe a existência de juventudes como grupos culturais autônomos. Os estudiosos dessa

corrente propõem que a juventude seja analisada a partir das várias dimensões da vida social, especialmente ligada à origem social. Nela, as culturas juvenis seriam “culturas de classe”. Por esse motivo, essa corrente, conforme afirma Pais (2003), seria crítica em relação a qualquer conceito de juventude, pois, mesmo quando entendida como categoria, a noção de juventude teria sempre as relações de classe como elemento dominante.

Grosso (2015), em sua obra *Juventude: ensaios sobre Sociologia e História das juventudes modernas*, apresenta-nos uma sistematização das teorias sobre juventude. No intuito de categorizar as abordagens sobre essas noções, Grosso (2015) as classifica em teorias tradicionais, críticas e pós-críticas. Dentre as teorias tradicionais que se desenvolveram ao longo da primeira metade do século XX, o autor destaca a versão estrutural-funcionalista — classificada por Pais (2003) como corrente geracional —, que se preocupa especialmente com a integração do indivíduo a uma estrutura social aceita como natural. Nesse sentido, os grupos juvenis teriam a função de socialização e adaptação a essa estrutura. O olhar para os grupos juvenis tinha a expectativa de apontar a anormalidade e o desvio, e a delinquência dos jovens.

Por outro lado, as teorias críticas, desenvolvidas a partir da segunda metade do século XX, não contestaram a ideia básica da socialização secundária, mas sim o sentido tradicional da vinculação dos indivíduos à estrutura social ao valorizar a participação dos jovens nas transformações sociais e atribuir um sentido positivo a esse papel. Entretanto, a valorização do potencial transformador das jovens gerações não levou os teóricos a uma posição radical, e sim a uma reformista; isso fez com que olhassem com desconfiança para os movimentos juvenis dos anos 60.

Já as teorias pós-críticas, desenvolvidas no final do século XX, relativizam ou até negam a proposição de que a juventude seja a transição para a vida adulta por meio da socialização secundária. Essas teorias apontam que as vivências juvenis colaboram para a formação de grupos juvenis concretos que constroem identidades diferenciadas de acordo com os símbolos e estilos adotados por cada grupo em particular.

Para dar sequência à elucidação sobre a constituição do conceito de juventude, trazemos para o debate a noção de moratória social, que, segundo Peregrino (2014), é uma boa ferramenta para a mensuração de condições desiguais da vivência da juventude pelos jovens. Isso porque a juventude não se inicia nem se finaliza de forma igual para todos os que estão em condições biológicas de usufruir a etapa de transição entre a infância e a idade adulta. Portanto, a autora considera que o estudo acerca da juventude deve se ocupar menos em definir a idade a partir da qual os indivíduos se tornam jovens e muito mais na reconstituição dos processos por meio dos quais os indivíduos são socialmente reconhecidos como jovens.

O termo *moratória social* já havia sido esboçado antes pelos defensores do estrutural-funcionalismo quando conceberam as funções de separação, no tempo e no espaço, dos jovens em escolas de Ensino Médio. Mas, segundo Peregrino (2011), são Mario Margulis e Marcelo Urresti que fazem uso dele como ferramenta operativa para “medir” o grau de separação entre as formas diversas de exercer a condição juvenil nas sociedades modernas.

Margulis e Urresti (1996) referem-se à moratória social como um tempo disponibilizado pela sociedade para que o jovem realize sua trajetória de inserção social com segurança e autonomia. É um período de experimentação que varia de acordo com a condição social do jovem. Por um lado, a moratória social é desfrutada por jovens que pertencem aos setores sociais mais favorecidos. Para esses, o ingresso na vida adulta é cada vez mais postergado, especialmente pelo aumento do tempo de estudo. Por outro lado, os jovens das camadas populares têm sua moratória social diminuída devido à assunção precoce de compromissos com o mundo do trabalho e com as obrigações familiares. Eles são jovens que “carecem de tempo e de dinheiro — moratória social — para viver um período mais ou menos prolongado com relativa despreocupação e ligeireza.” (MARGULIS; URRESTI, 1996, p. 3, tradução nossa).

No entanto, os autores nos alertam que o tempo livre que, muitas vezes, chega aos membros dos setores populares por meio do desemprego ligado às crises econômicas não leva à moratória social, pois se constitui mediante frustração, culpa e desamparo. Isso implica dizer que os recursos oferecidos pela moratória social não são distribuídos simetricamente entre os diversos setores sociais e que a equação entre moratória e necessidade provavelmente torna o período juvenil mais curto nos setores populares e mais longo nas classes média e alta.

Podemos observar elementos da moratória social apresentados por Margulis e Urresti na discussão de Mannheim sobre o potencial renovador da sociedade contida na juventude. Mesmo sem utilizar esta nomenclatura, ele se referia a uma separação relativa dos jovens do mundo adulto e público para o aprendizado de hábitos e valores a serem utilizados necessariamente quando se tornassem adultos. Seria um tempo permitido para experiência, inovação, contato com novas alternativas de valores sociais, hábitos e atitudes em que seriam permitidos ensaios e erros sem cobranças sociais.

Ao justificar sua concepção de juventude, Margulis e Urresti (1996) também caracterizam outro tipo de moratória: a vital. Entendida como um excedente temporal possuído pelos jovens, que, independentemente da classe social, têm em sua base biológica uma potencialidade energética que os faz ter uma sensação de invulnerabilidade. Trata-se de uma espécie de disponibilidade para a vida, um crédito energético maior dos jovens em relação aos adultos e velhos. “É um crédito que, para os não jovens, é mais reduzido, que se vai gastando

irreversivelmente por mais esforço que se faça para evitar.” (MARGULIS; URRESTI, 1996, p. 4, tradução nossa).

Os dois tipos de moratória social e vital não são associados, mesmo sendo um desejo perseguido por muitos. A moratória vital, presente em todos os jovens, independentemente da camada social a que pertencem, pode não ser acompanhada do reconhecimento da moratória social, gerando “jovens não juvenis”. Ao contrário, a manutenção da condição da moratória social, acompanhada dos signos que caracterizam hegemonicamente a juventude pode ocorrer com pessoas que têm baixa moratória vital, seriam os “não jovens juvenis”. Essa última categoria de “não jovens juvenis” é um fenômeno cada vez mais frequente na contemporaneidade em que os signos do mundo do consumo estão voltados para a ideia da juvenilidade. Cada vez mais adultos e velhos procuram pela identidade juvenil expressa por certos aspectos estéticos (imagem, aparência, signo).

Como mercadoria, a imagem ideal de juventude é comercializada com os mesmos critérios que a distribuição das outras mercadorias na sociedade e, quanto mais desigual for sua distribuição, mais valorizada ela é. Assim, a condição de uso pleno da moratória vital para além da condição econômica, também é associada às condições de classe, gênero, raça e etnia.

Pelo exposto, podemos observar que a noção de moratória social desenvolvida por Margulis e Urresti (1996) pode ser uma ferramenta para compreender a juventude atual, pois sugere compreender a juventude não apenas pela categorização etária, mas levando em conta a história e cultura do lugar e tempo em que ela está inserida. Isso porque “ser jovem é uma multiplicidade de modalidades culturais que se abrem com a interação de probabilidades parciais organizadas pela classe, pelo gênero, pela idade, a memória incorporada, pelas instituições.” (MARGULIS; URRESTI, 1996, p. 10, tradução nossa).

Em diálogo com os autores supracitados, Peregrino (2014) argumenta que a moratória seria a garantia de uma postergação sustentada pela sociedade e por suas instituições. Assim, a escola, a igreja, a família, o local de trabalho, bem como os partidos, as associações classistas, o exército, são responsáveis por sua realização. A essa gama de instituições, Peregrino (2014) acrescenta o grupo de pares e as mídias eletrônicas como novos elementos nos processos de socialização, que vem permitindo uma experimentação mais autônoma da condição juvenil.

Com base nas discussões sobre a constituição do conceito de juventude até aqui elaboradas, podemos inferir que essa noção acompanha as transformações mais gerais da sociedade e, ao tomar a juventude como objeto de estudo, concordamos com Peregrino (2011). A autora afirma que

estudar a juventude é tomá-la como ferramenta de análise da sociedade, inquirindo suas características, singularidades, seus limites e suas possibilidades, tomando o período de transição entre a infância e a vida adulta como posição privilegiada de observação de uma dinâmica sempre complexa. (PEREGRINO, 2011, p. 276-277)

Relacionar juventude e projeto de futuro envolve retomar uma questão colocada no início desta reflexão: quais marcadores sociais delimitam o fim da juventude e o início da idade adulta? Há elementos comuns que caracterizam a entrada na idade adulta ligados à educação, ao trabalho, ao matrimônio e aos filhos. Weller (2014) define a transição para a vida adulta a partir da autonomia financeira, da construção da família e da educação dos filhos, da participação no campo da cultura e da política.

No entanto, se tomarmos como referência o momento atual e a complexidade da condição juvenil, esses eventos não mais ocorrem numa sequência de tempo linear, previsível. Vários estudos no Brasil e em outros países (GUERREIRO; ABRANTES, 2005, 2007; PAIS, 1990) analisam a constituição das trajetórias. Guerreiros e Abrantes (2005), por exemplo, ao estudar o processo de transição em Portugal desenvolvem uma tipologia que identifica sete modelos de passagem para a vida adulta (Quadro 1). Vejamos:

Quadro 1 – Padrões de transição para a vida adulta

Padrões de transição	Origem social	Escolaridade	Integração profissional	Orientação
Profissional	Diversificada	Elevada	Forte	Trabalho
Lúdica	Classes médias/altas	Elevada/intermediária	Instável	Lazer
Experimental	Classes médias/altas	Elevada	Regular/instável	<i>Self</i>
Progressiva	Diversificada	Diversificada	Progressiva	Futuro
Precoce	Classes desfavorecidas	Baixa	Instável	Responsabilidade familiar
Precária	Classes desfavorecidas	Baixa	Instável	Adaptativa
Desestruturante	Classes desfavorecidas	Baixa/intermediária	Periférica	Sobrevivência

Fonte: Adaptado de Guerreiro e Abrantes (2005, p. 170).

O Quadro 1 identifica os padrões de transição e relaciona esses padrões a marcos contextuais das trajetórias dos jovens. São tipos ideais weberianos que servem para pensar a diversidade de percursos que os jovens podem empreender em seus itinerários em direção à

idade adulta. No Brasil, temos o exemplo do padrão precoce quando meninas engravidam antes de concluir a escolaridade básica.

A pesquisa de Pais (1990) também nos ajuda a pensar a transição para a vida adulta. Assim como Guerreiro e Abrantes (2005), Machado Pais (1990) defende que há diversificados caminhos para a vida adulta, pois a juventude também é diversificada. Suas pesquisas justificam que as vertentes para a vida adulta são flutuantes, flexíveis e variadas. O autor utiliza a metáfora do ioiô para explicar a transição para a idade adulta dos jovens portugueses nos anos 90. Para ele, as trajetórias, além de não serem lineares, passam a ser reversíveis, pois os jovens dessa geração vivem num tempo de eterno retorno entre a juventude e a idade adulta. Da mesma forma que deixam a juventude e passam a ser adultos (deixam os estudos, conseguem emprego, casam-se), redescobrem a juventude (desemprego, retorno à condição de estudante, divórcio, volta para a casa dos pais).

Não é objeto deste trabalho estudar todo o processo de transição para a vida adulta, mas focar num percurso específico: a transição da escola para o trabalho. Segundo Hasenbalg (2003, p. 147), ela “é parte fundamental do processo de autonomização que leva desde a dependência complexa dos pais ou responsáveis, na primeira infância, até a assunção plena dos papéis sociais adultos.” Para ele, a transição apresenta grandes variações tanto nos países desenvolvidos quanto nos subdesenvolvidos, especialmente no que diz respeito à relação entre qualificações educacionais e resultados no mercado de trabalho. Há países que investem num sistema dual, em que os jovens fazem escolhas entre um circuito acadêmico ou vocacional, como a Alemanha, e outros que enfatizam a formação acadêmica para todos, neles as habilidades requeridas pelo emprego são adquiridas no local do trabalho, por exemplo, nos Estados Unidos.

No Brasil, segundo Sposito (2011), há singularidades nas trajetórias, não observadas em outros espaços, como a escolarização tardia e a sobreposição *escola-trabalho*. Esses fenômenos precisam ser considerados quando analisamos as trajetórias e experiência juvenis. Em nosso país, uma parcela que faz a experiência tardia da escola a vivencia depois da experiência do trabalho e de lazer. Essa relação cria a figura de jovem que apresenta uma transição não linear da escola para o trabalho. Ele, primeiro, trabalha, depois frequenta escola, o que pode caracterizar trajetórias de escolarização tardia ou trajetória de trabalho precoce. Ou, então, fazem a experiência concomitante que provoca trajetórias truncadas (CARRANO; MARINHO; OLIVEIRA, 2015). Os dados da *Pnad Contínua 2019* revelam 4 grandes grupos de experiências juvenis que irrompem diversificadas trajetórias. Na faixa de 15 a 29 anos (46,9 milhões de pessoas), há jovens que apenas trabalham (35,6%); outros apenas estudam (28,1%); outros trabalham e estudam (14,2%); e outros não trabalham nem estudam (22,1%). (IBGE, 2020a).

O debate sobre juventude traz questões relacionadas à construção de projetos de vida pelos estudantes (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011). Segundo Regina Novaes (2007), embora haja variações dos limites de idade, a juventude é compreendida como um tempo de definição de projetos de futuro. Alves e Dayrell (2015) compreendem o projeto de vida¹¹ como um processo de aprendizagem que implica amadurecimento da capacidade de integrar o passado, o presente e o futuro, bem como as condições objetivas e subjetivas, e que articula a unidade e a continuidade de uma biografia individual, tornando-se basilar na construção da identidade do indivíduo. Refletindo sobre a construção dessa identidade, Leccardi (2005, p. 36) assevera que “o futuro é o espaço para a construção de projetos de vida e, ao mesmo tempo, para definição de si: projetando que coisa se fará no futuro, projeta-se também, paralelamente, quem se será.”

No entanto, a singularidade do momento da vida juvenil é marcada por flutuações, descontinuidades, reversibilidades, fruto de estruturas sociais cada vez mais fluidas presentes na sociedade atual. A sociedade complexa interfere diretamente na produção social do jovem e na forma como ele se relaciona com o presente, o passado e o futuro. Assim, os riscos globais levam o jovem a uma reelaboração da ideia de futuro, a uma nova forma de temporalização em que o futuro aberto cede lugar a um presente estendido, com características que possibilitam um horizonte existencial para a definição das escolhas.

Os projetos de vida são elaborados tendo como referência a biografia, como já mencionado, e o campo de possibilidades, porque “projeto não é um fenômeno puramente interno, subjetivo. Formula-se e é elaborado dentro de um campo de possibilidades.” (VELHO, 1999a, p. 27). Assim, em sua elaboração, há de conhecer a realidade na qual se vive e os meios de que dispõe para a formulação e implementação do projeto. Isso implica dizer que as expectativas de futuro, sendo diferentes para cada jovem, a qualquer momento, podem ser alteradas no curso da vida a partir, por exemplo, dos múltiplos pertencimentos.

Ao tematizar a questão do projeto de vida, Pais (2003) enfatiza que os projetos de futuro ou a ausência deles têm muito a ver com as práticas rotineiras em que os jovens se envolvem bem como com os múltiplos contextos de socialização em que se inserem. O autor destaca que a definição dos projetos de futuro dos jovens se relaciona ao contexto em que estão inseridos e às relações que estabelecem nesse contexto. Nesse aspecto, a escola de Ensino Médio pode ser um elemento de colaboração, porque, segundo Weller (2014), é na socialização primária que se inicia uma conduta organizada para atingir determinada finalidade, mas a escola deve se envolver nessa construção.

¹¹ Para maior aprofundamento sobre o conceito de projeto de vida, consultar Dellazzana-Zanon e Freitas (2015).

Pereira (2007) aponta que o isolamento de crianças e jovens em espaços exclusivos permitiu um contato maior entre si e o estabelecimento de redes de sociabilidade juvenis específicas tendo a escola como referência. No entanto, acrescenta o autor, se a escola foi a principal responsável pelo surgimento da categoria de infância e juventude por se constituir no espaço de isolamento desde o início dos tempos modernos, atualmente esses jovens e crianças estariam recriando tal espaço com suas novas demandas. A pesquisa de Bill e Bigum (2013) assevera que está surgindo uma nova geração, com uma constituição diferente da anterior: o sujeito-estudante-pós-moderno. Trata-se de um tipo de estudante com novas necessidades e capacidades, que nasce de uma relação diferente com as novas tecnologias de comunicação e entretenimento e com a cultura popular. Argumentam que a “construção social e discursiva da juventude envolve um complexo de forças que inclui a experiência da escolarização, mas que, de forma alguma, está limitada a ela. Entre essas forças e fatores estão os meios de comunicação de massa, o rock e a cultura da droga, assim como várias outras formações subculturais.” (BILL; BIGUM, 2013, p. 204). A influência das novas tecnologias em suas constatações os leva a utilizar a metáfora do *cyborg* para justificar a relação descontinuidade entre os jovens e sua porção máquina representada pelos aparelhos de comunicação e entretenimento.

Por esse motivo, os autores retratam os jovens dessa geração como “cada vez mais alienados/as, no sentido clássico, [...] cada vez mais alienígenas, cada vez mais vistos como diferentemente motivados/as, desenhados/as e construídos/as.” (BILL; BIGUM, 2013, p. 207). São alterações na subjetividade humana que não estão sendo apreendidas pelos professores, que não se reconhecem naqueles jovens e não sabem lidar com eles. Assim, os autores supracitados conclamam que “aqueles/as de nós que carregamos a responsabilidade de escolarizar o futuro não apenas desenvolvamos novas compreensões e novos recursos, mas também um sentimento apropriado de humildade, juntamente com o reconhecimento da inevitabilidade da diferença.” (BILL; BIGUM, 2013, p. 231).

É possível que o papel das novas tecnologias no processo de escolarização e identidade dos jovens não seja tão intenso como descrito pelos autores, mas é observável que mudanças estão ocorrendo nos espaços escolares e têm preocupado os profissionais da educação sobre como lidar com a nova geração de estudantes e com os jovens em geral. Os documentos que organizam o processo de escolarização dos jovens, especialmente na trajetória para o Ensino Médio, contêm discussões e orientações obrigatórias sobre a organização do currículo para a etapa da educação que, em quase sua totalidade, abarca adolescentes e jovens. A BNCC-EM, instituída pela Resolução CNE/CEB n.º 4/2018, é um desses documentos (BRASIL, [2018]b).

A BNCC-EM parte do princípio de que há juventudes no plural e defende que o projeto de vida seja o eixo central de organização das práticas escolares. Não obstante, essa ideia não é nova, pois já aparecia de alguma forma na LDBEN de 1996 e nas Diretrizes do Ensino Médio de 2012. No entanto, com a Lei da reforma do Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017) a organização curricular enfatiza o trabalho sistemático com as temáticas que envolvem a organização de projeto de vida (BRASIL, 2017). Assim, o novo Ensino Médio tem sua organização a partir da BNCC, que estrutura o referido nível escolar com as seguintes finalidades: “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 a sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.” (BRASIL, 2018a).

As noções de juventude e projeto de vida aparecem em trechos da BNCC, como no que segue:

Considerar que há juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades e que reconheça os jovens como seus interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, ainda, assegurar aos estudantes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, faculte-lhes definir seus projetos de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos. (BRASIL, 2018a, p. 565)

Consideramos que juventude é uma categoria dinâmica e o conceito a partir da idade é apenas uma das formas de pensar a juventude, mas que apresenta lacunas e inconsistências, pois muda de país para país e de sociedade para sociedade. Isso colabora com o fragmento que tem implícita a noção de juventude como pluralidade e como protagonista e decorre de a escola estar organizada para dar conta das especificidades. Assim, o documento anuncia que o jovem deve ser interlocutor de suas necessidades e opinar sobre os currículos.

Outro aspecto que se destaca no fragmento diz respeito ao significado de projeto de vida do documento analisado. Para seus formuladores, projeto de vida, mais do que o estudo e o trabalho, abrange outros aspectos da vida dos jovens, como os laços afetivos e sociais que estão na base da constituição de relações familiares e amicais. Ao elencar todas essas dimensões para serem pensadas na escola, a BNCC reforça a ideia de que o projeto de vida pode ser construído, pensado, estruturado como parte da formação dos estudantes, e a escola e os professores podem auxiliar nessa construção.

Na BNCC, os itinerários formativos são uma forma de diálogo com a proposta de construção do projeto de vida. A lógica é de que, se os projetos podem ser variados, as escolhas das trajetórias também precisam ser variadas. Escolher entre um dos cinco itinerários

formativos pressupõe que o estudante já comece a dar forma a suas expectativas e projetos de ingresso na educação superior ou no mundo do trabalho.

Convém notar que o documento assume o conceito de trabalho com uma perspectiva focada no mundo do trabalho, porém não se restringe à preparação para uma atividade profissional, mesmo porque abrange também o Ensino Médio regular. Ele se refere a uma preparação básica para o trabalho a partir do desenvolvimento de competências que possibilitarão ao estudante “inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível.” (BRASIL, 2018a, p. 465).

Na transição para a vida adulta, a autonomia financeira e a reflexão sobre o desejo ou não de constituir família, ter e criar filhos, participar da produção cultural do consumo e da política são algumas ações que se esperam dos jovens. No entanto, há variáveis que precisam ser consideradas no processo de transição, que não ocorre de forma linear nem sempre depende exclusivamente dos jovens. E o que poderia ser olhado como rito de passagem passa a ser visto como rito de impasse, tornando as fronteiras cada vez mais borradas. Cabe, entretanto, à escola de Ensino Médio, que acolhe jovens com expectativas diversificadas, ter meios para orientar o aluno a organizar seu projeto, abrindo-lhes novas possibilidades.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, descreveremos o percurso metodológico empreendido para desenvolver a pesquisa etnográfica. Na primeira seção, discutiremos os procedimentos para a escolha da escola e dos alunos, enfatizando o processo de matrícula, bem como a caracterização da instituição de Ensino Médio selecionada para o trabalho. Na seção seguinte, dissertaremos sobre a abordagem etnográfica como opção teórico-metodológica à medida que descrevemos as técnicas utilizadas no decorrer da imersão etnográfica.

2.1 A escolha da escola e dos alunos foco da pesquisa

A escolha do Centro Estadual de Educação Profissional (Ceep) em Saúde e Gestão como campo de pesquisa se justifica por dois motivos. Primeiro se deve a ele ser o local em que desenvolvemos as atividades profissionais há mais de uma década, e acreditávamos que a pesquisa seria mais facilmente aceita, uma vez que pretendíamos acompanhar, por meio da etnografia, a trajetória escolar de jovens no decorrer de todo seu percurso no Ensino Médio.

O outro motivo que reforçou a escolha foi a atualização teórica. Esta foi a primeira atividade de nossa pesquisa. O levantamento bibliográfico realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) da Capes, no portal de periódicos da Capes/MEC e no banco de dados *Scielo* indicou, entre outros resultados, que o campo das pesquisas empíricas sobre juventude, escolarização e projeto de vida se concentra no eixo Sul-Sudeste; e ainda que o número de pesquisas em escolas da rede federal é significativamente maior que o de estudos em escolas da rede estadual. Assim, para colaborar com o campo, optamos por realizar a pesquisa em contextos menos explorados e elegemos uma instituição da rede estadual da Bahia, o Ceep em Saúde e Gestão.

2.1.1 Atualização teórica sobre a temática *juventude, educação profissional e projeto de futuro*

No intuito de tomar conhecimento do que foi publicado sobre juventude, educação profissional e projeto de vida, empreendemos um levantamento da temática nos principais bancos de dados do Brasil ligados à área de Ciências Humanas. A partir de descritores específicos, buscamos as produções dos três anos anteriores ao início da atualização teórica (2015-2017): na BDTD da Capes; nos periódicos nacionais, via plataforma Scielo; e nos nacionais e internacionais, via portal de periódicos da Capes, conforme o Tabela 5.

Tabela 5 – Mapeamento de produções acadêmicas na área de juventude, projeto de vida e educação profissional (SciELO, Periódicos Capes, BDTD), de 2015 a 2017

Portal	Descritores	Quantidade de publicações analisadas	Quantidade de publicações selecionadas
SciELO	Juventude/Jovens Projeto de vida/projeto de futuro Educação profissional/Ensino Médio	571	55
Periódicos Capes	Juventude Projeto de vida/ projeto de futuro Educação profissional Ensino Médio	799	55
BDTD	Juventude Projeto de vida/ projeto de futuro/projeto de futuro Educação profissional Ensino Médio Escolarização	62	31
Total		1432	141

Fonte: Elaborada pela autora a partir de BDTD ([20--]), Capes ([20--]) e SciELO ([20--]).

No portal de periódicos *SciELO*, utilizamos os descritores “juventude”, “jovens”, “projeto de vida”, “projeto de futuro”, “educação profissional” e “Ensino Médio” com o operador booleano “OR”. Encontramos 571 resultados, lemos o resumo de todos eles e, a partir dessa leitura, selecionamos 55 trabalhos acadêmicos.

Já no portal de periódicos da Capes, usamos o descritor “juventude”, mais os termos “projeto de vida”, “projeto de futuro”, “educação profissional” e “Ensino Médio” com o operador booleano “OR” com a ressalva de que escolhemos procurá-los no título com o filtro para artigos revisados por pares nas áreas de Ciências Sociais e Psicologia. Foram quatro buscas diferentes, pois, quando colocávamos todos os descritores juntos, apareciam textos com títulos e resumos pouco ligados à temática de nosso projeto. Assim, definimos que os pesquisariamos de forma separada, conforme a Tabela 6:

Tabela 6 – Produções acadêmicas na área de juventude, projeto de vida e educação profissional nos periódicos da Capes (2015-2017)

Descritores	Quantidade encontrada	Seleção
(“juventude” AND “projeto de vida”) OR “projeto de futuro”	27	10
juventude OR “projeto de vida” OR “projeto de futuro”	524	25
“projeto de vida” (NO TÍTULO) OR “educação profissional”	52	4
“projeto de vida” (NO TÍTULO) OR “Ensino Médio”	196	16
	799	55

Fonte: Elaborada pela autora a partir de busca na Capes ([20--]).

Como pode ser visualizado na Tabela 6, nesse portal de periódicos, identificamos 799 trabalhos e selecionamos 55. Ao comparar os títulos, percebemos que alguns textos já tinham sido catalogados na tabela construída com os dados de busca no portal *Scielo*; assim, na elaboração da nova tabela, tivemos o cuidado de excluí-los. As primeiras análises apontam que a quantidade de trabalhos encontrados nos periódicos da Capes, que relaciona juventude e projeto de vida sem fazer referência à escola é maior que os trabalhos que relacionam projeto de vida e escolarização. Ademais, quando observamos a modalidade, há mais estudos associando projeto de vida ao Ensino Médio que à educação profissional. Vale ressaltar que nessa plataforma, além de entrar em contato com trabalhos produzidos no Brasil, encontramos estudos cujo campo de pesquisa foi em Portugal e Itália e outros desenvolvidos em países latino-americanos, como Chile, Argentina, Colômbia e México.

Na BDTD, utilizamos os termos “(Resumo Português: ‘Juventude’ OU Resumo Português: ‘educação profissional’ OU Resumo Português: ‘Ensino Médio’ OU Resumo Português: ‘Jovem’ OU Resumo Português: ‘escolarização’) E (Resumo Português: ‘projeto de vida’ OU Todos os campos: ‘projeto de future’)”. Com esses descritores, encontramos 62 resultados; e, a partir da leitura atenta dos títulos e resumos, selecionamos 31 trabalhos, 13 teses e 18 dissertações.

Na sequência, dialogaremos como os principais resultados que colaboram para a problematização de nossa pesquisa. Também definiremos o campo de estudos.

2.1.1.1 Portal de periódicos *Capes* e *Scielo*

No processo de busca detalhado anteriormente, foram selecionados 110 resumos de trabalhos que julgamos ter afinidade com a temática da pesquisa. Nesta seção, descrevemos o caminho de análise que realizamos para quantificar o volume de trabalhos publicados nas categorias *juventude*, *trabalho*, *Ensino Médio* e *educação profissional*, bem como a distribuição de periódicos por área de pesquisa e por região geográfica.

Tabela 7 – Periódicos da Capes e da Scielo com produções acadêmicas na área de juventude, projeto de vida e educação profissional, distribuídos por região geográfica e área de conhecimento (2015-2017)

Área de pesquisa	Região		Outros espaços geográficos	Total
	Sul-Sudeste	Norte-Nordeste		
Educação	11	0	2	13

Área de pesquisa	Região		Outros espaços geográficos	Total
	Sul-Sudeste	Norte-Nordeste		
Psicologia	6	0	3	9
Sociologia e Antropologia	4	2	3	9
Interdisciplinar	2	1	0	3
Áreas não encontradas	7	0	2	9
Total	30	3	10	43

Fonte: Elaborada pela autora a partir de Capes ([20--]) e Scielo ([20--]).

A Tabela 7 apresenta o número de periódicos por área de pesquisa e a distribuição geográfica dos resumos selecionados. A predominância é de trabalhos publicados em periódicos vinculados a programas de Pós-Graduação e outras instituições com base geográfica na região Sul-Sudeste. Nas plataformas dessas instituições, estão cadastrados 30 diferentes periódicos. Em programas de Pós-Graduação na região Norte-Nordeste, aparecem apenas 3 revistas. Na categoria denominada “Outros espaços geográficos”, há 10 periódicos ligados às associações nacionais e a outros países da América Latina bem como aos programas de Pós-Graduação do Distrito Federal.

Quando observamos a área de pesquisa, verificamos que, de 43 periódicos, 13 são publicações no campo da Educação. Nas áreas de Psicologia, Sociologia e Antropologia, há 9 revistas para cada. E no campo interdisciplinar, foram identificados 3 diferentes periódicos.

Dos trabalhos selecionados, 74 são de natureza empírica, e 36, estudos bibliográficos e reflexões teóricas. Um aspecto que chama a atenção no montante de publicações é o campo de pesquisa empírico. Mais da metade dos trabalhos de natureza empírica (39) tem resultados de pesquisas realizadas na Região Sul-Sudeste e que apenas 9 apontam resultados de trabalhos desenvolvidos no Norte-Nordeste. Esses dados, somados aos resultados semelhantes das teses e dissertações apresentadas na próxima seção, justificam a necessidade de mais pesquisas na região Norte-Nordeste dentro do campo da juventude e do Ensino Médio, especialmente em sua relação com os projetos de vida e educação profissional.

Os trabalhos selecionados motivam a reflexão sobre os elementos que circulam a temática tratada em relação às trajetórias dos jovens na transição entre escola e trabalho. Primeiro, isso ocorre ao refletir sobre o caráter de terminalidade do Ensino Médio nos itinerários formativos facultados pela última reforma (Lei n.º 13.415/2017). Diante disso, o pressuposto é que a flexibilização das trajetórias curriculares para atender aos projetos de vida dos jovens e a ampliação da carga horária diária do Ensino Médio podem fragilizar ainda mais a condição do jovem que trabalha e estuda ao mesmo tempo bem como marcar mais fortemente

a desigualdade social e escolar ao “deixar livre” a escolha pela formação propedêutica ou profissional. Essa é uma condição evidenciada nas pesquisas tanto do Brasil como de outros países da América Latina, que obrigaria o jovem a fazer opção entre a escola e o trabalho ou realizar trajetórias escolares fragmentadas.

Outro aspecto evidenciado no levantamento bibliográfico diz respeito às clivagens de classe, gênero, “raça”, sexualidade, marcas identitárias presentes na constituição dos projetos e nas trajetórias de vida dos jovens. Os resumos lidos evidenciam que esses elementos não devem ser desconsiderados, uma vez que eles são estruturadores de trajetórias plurais, assim como estão presentes nas expectativas que os familiares e professores constroem sobre seus filhos e alunos, respectivamente. Esses e outros aspectos devem ser considerados na análise das trajetórias plurais dos jovens matriculados na educação profissional integrada.

2.1.1.2 Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BDTD) da Capes

A leitura dos títulos e dos resumos das teses e dissertações nos permitiu localizar esses trabalhos nos programas de Pós-Graduação do Brasil, sistematizados na Tabela 8.

Tabela 8 – Produções acadêmicas na área de juventude, projeto de vida e educação profissional na BDTD por região e área de conhecimento (2015-2017)

Área de pesquisa	Região		Total
	Sul-Sudeste	Norte-Nordeste	
Educação	13	5	18
Psicologia	2	2	4
Sociologia e Antropologia	2	2	4
Outras áreas	5	0	5
Total	22	9	31

Fonte: Elaborada pela autora a partir de BDTD ([20--]).

A Tabela 8 mostra que, nas pesquisas sobre a temática, prevalecem trabalhos na área de Educação, Psicologia e Sociologia e Antropologia. Também há estudos de Serviço Social, Tecnologia, Ciência da Religião e Extensão Rural, cada campo com um trabalho publicado. Sem desconsiderar a seleção arbitrária do levantamento realizado, os resultados indicam que há concentração de trabalhos publicados no período de 2015 a 2017 sobre a temática *juventude e projeto de vida* no eixo Sul-Sudeste.

Vinte e dois trabalhos foram desenvolvidos em programas de Pós-Graduação de universidades de 4 estados: São Paulo (13 pesquisas); Minas Gerais e Rio Grande do Sul (4); e Paraná (1). Nessa região, as pesquisas que geraram os trabalhos foram desenvolvidas tanto em universidades públicas (13 trabalhos) quanto em privadas (9). O destaque é para a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com 4 trabalhos; seguida pela Universidade de São Paulo, que publicou 3 pesquisas. A Universidade do Estado de São Paulo, a Universidade Federal de Juiz de Fora, a Universidade Nove de Julho e a Universidade do Vale do Rio dos Sinos produziram 2 investigações cada. E a Universidade Federal de São Carlos, a Universidade Estadual de Campinas, a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, a Universidade Federal de Santa Maria, a Universidade Federal de Minas Gerais, a Universidade Federal de Viçosa e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná contam, cada uma, com 1 trabalho produzido.

No eixo *Norte-Nordeste*, foram encontrados nove trabalhos. A totalidade foi produzida em universidades públicas, com destaque para a Universidade Federal do Ceará, que, no período de 2015 a 2017, publicou quatro trabalhos, seguida pela Universidade Federal de Sergipe com dois trabalhos e pelas Universidades Federais da Paraíba, da Bahia e de Pernambuco, que publicaram um trabalho cada. O panorama descrito aponta uma concentração de pesquisas nos estados das regiões Nordeste, Sudeste e Sul. Em relação ao Sudoeste da Bahia, campo de nossa pesquisa não encontramos nenhum trabalho publicado nas bases pesquisadas, no período de 2015 a 2017, sobre a trajetória escolar de jovens na educação profissional e em seus projetos de vida.

As teses e dissertações selecionadas versam sobre aspectos diversos associados aos processos de organização dos projetos de vida de jovens. A análise dos resumos de todos os trabalhos e a leitura mais detalhada de oito deles nos permitiram tomar conhecimento do que foi publicado no período de 2015 a 2017 na BDTD sobre o papel da escola de Ensino Médio nos projetos de vida, os sentidos atribuídos pelos jovens a essa etapa de escolarização bem como as razões de escolhas e expectativas futuras daqueles que transitam pelo Ensino Médio regular e profissional.

É válido salientar que não limitamos a busca à educação profissional integrada ao Ensino Médio para que pudéssemos ter uma visão geral de pesquisas sobre o projeto de vida de jovens com idade de 14 a 17 anos. Essa é a idade modal para o ingresso e o término do Ensino Médio definido na LDBEN e considerado como categoria etária para os jovens adolescentes na diferenciação do jovem (18 a 24 anos) e do jovem adulto (25 a 29 anos). Sposito, Souza e Silva (2017) apresentam a escola como centralidade, apontando que, entre 2004 e 2014, houve

avanços no enfrentamento de desigualdades educacionais e 67,2% dos jovens estão matriculados no Ensino Médio no Brasil.

O panorama das pesquisas descritas anteriormente possibilita um olhar sobre a trajetória dos jovens na etapa do Ensino Médio regular ou profissional e as formas como eles relacionam essa transição a seus projetos de vida. A escolha da escola e do curso profissional associa-se à influência da família, dos amigos, dos professores. Há motivos econômicos, pessoais e sociais bem como motivos escolares para a escolha da escola e do curso profissional. O que leva um jovem a optar pela educação profissional, muitas vezes, vincula-se a um conjunto de fatores interligados, em que se destacam o retorno econômico a partir dos vínculos de trabalho e emprego e o ingresso no Ensino Superior. A qualidade da escola e dos profissionais também é motivadora de escolha da escola.

São pesquisas que nos instigam a refletir sobre a relação do que ocorre dentro da escola e os projetos de futuro dos jovens que frequentam as escolas de Ensino Médio. Se a escolha da escola e do curso está vinculada, entre outros elementos, à qualidade da escola e dos profissionais, perguntamo-nos: escolher fazer Ensino Médio na educação profissional e se identificar com o curso escolhido aumenta a possibilidade de o jovem elaborar estratégias para a realização dos projetos de futuro, quer em direção ao mercado de trabalho, quer no prosseguimento dos estudos na universidade? O que está em jogo na decisão de ficar na escola ou abandoná-la?

Sabemos que a juventude não se caracteriza como um grupo homogêneo, são várias a(s) juventude(s) que frequentam as escolas de Ensino Médio. Na transição dessa etapa, especialmente aqui no Brasil, muitos jovens dividem seu tempo entre a escola e o trabalho. No entanto, a categoria *trabalho* não apareceu com intensidade neste levantamento quando das expectativas de futuro dos jovens, o prolongamento dos estudos até a universidade é o que prevalece, sendo o trabalho algo para um futuro mais distante.

2.1.2 O Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde e Gestão

O Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde e Gestão tem sua história ligada ao desenvolvimento socioeconômico do município no início dos anos 80. Naquela época, a cidade crescia, e o único colégio público da cidade não comportava o número de jovens em idade escolar, especialmente os oriundos das camadas populares. Assim, do desejo da comunidade, materializado pela mobilização do poder público municipal, nasceu o Centro Educacional *João Durval Carneiro*. A inauguração ocorreu em 26 de março de 1984, depois de

construídos 2 pavilhões de aulas com 20 salas cada um. Nos primeiros anos, a contratação de professores e a responsabilização pela direção da escola ficaram a cargo da prefeitura em diálogo com o governo estadual. Esta breve narrativa da origem histórica do Centro Educacional *João Durval Carneiro*, hoje Ceep em Saúde e Gestão, justifica o atual agrupamento dos docentes por hierarquia de ocupação.

Assim, numa interação ora amistosa, ora não amigável, há os professores e técnicos fundadores, que partilham a memória de fundação com todos os problemas que os unem, e os forasteiros, docentes e técnicos que ingressaram posteriormente por meio de concurso público. O fato é que essa instituição possui uma estrutura física que já abrigou, no final dos anos 1980, segundo registro da secretaria, mais de 3.000 alunos/ano da quinta série do Ensino Fundamental ao terceiro ano do Ensino Médio.

Em 2009, no esteio das alterações no campo da educação profissional, por conta do Decreto n.º 6.302/2007, que instituiu o Brasil Profissionalizado, a direção da referida escola recebeu a proposta de transformar o Centro Educacional *João Durval Carneiro* numa instituição de educação profissional. Proposta aceita, começaram a ser ofertados cursos em 2 eixos tecnológicos: Ambiente e Saúde, e Gestão e Negócios. A nova denominação foi instituída pela Portaria n.º 8.301/2010. Nos 10 anos de oferta da educação profissional, a escola já certificou aproximadamente 2.500 jovens¹² e adultos nas modalidades oferecidas.

No início do ano letivo de 2020, a instituição possuía 21 salas de aula distribuídas em 2 pavilhões e laboratórios. As salas de aula eram arejadas, com tamanho padronizado e meia parede azulejada, possuíam quadros brancos e suportes para afixar cartazes e outros materiais. Além das salas de aula, havia 1 espaço de arquivo em que era tratado e organizado seu acervo documental, 1 sala de Coordenação Pedagógica, 1 sala de reuniões, 1 almoxarifado, 1 biblioteca, 3 depósitos, 1 sala do Eixo *Saúde*, 1 sala do Eixo *Segurança*, 1 sala do Eixo *Gestão e Negócios*, 2 salas de vice-direção e 2 salas de professores, 2 laboratórios de informática, 1 laboratório de Química, 1 laboratório de Análises Clínicas, 4 banheiros masculinos, 4 banheiros femininos e 3 quadras poliesportivas. A instituição também oferecia rampas e banheiros para a acessibilidade de cadeirantes.

Nem todas as salas elencadas cumpriam a função a que se destinavam, pois apenas um laboratório de informática era utilizado, visto que o outro não estava equipado. A biblioteca não tinha estrutura para receber alunos nem possuía bibliotecário.

¹² Informação fornecida pelo Setor de Diplomas do Ceep em novembro de 2019.

O atendimento aos 1.816 estudantes¹³, realizado nos 3 turnos, contava com um quadro de 84 docentes, sendo 46 efetivos e 38 contratados pelo Regime Especial de Direito Administrativo (Reda), 2 coordenadores pedagógicos, 1 diretora, 2 vice-diretores e 32 profissionais de apoio. O quadro de professores, com 45% de contratos temporários e aposentadoria de efetivos, colaborava para ampliar a carência de profissionais em todas as áreas, mas especificamente nas disciplinas da área curricular de formação profissional. Foi nesse contexto que acompanhamos uma turma de estudantes do primeiro ano, cuja seleção seguiu os critérios apresentados e discutidos na seção a seguir.

2.1.3 A escolha dos estudantes

Na impossibilidade de acompanhar, por meio de pesquisa etnográfica, as trajetórias e os projetos de futuro de todos os alunos do Ceep em Saúde e Gestão, definimos que acompanharíamos os estudantes matriculados no curso de oferta de Ensino Médio integrado mais procurado durante o processo de matrícula para o ano de 2019, que ocorreu no mês anterior ao início das aulas. Essa decisão pelo curso mais prestigiado, definida na qualificação da tese, partiu do argumento de que os estudantes que escolhem os cursos mais prestigiados poderiam responder com maior detalhamento à questão sobre expectativas de futuro. Assim, eleger o curso mais prestigiado nos trará uma análise mais clara sobre o que pretendemos olhar no caso dos projetos de futuro de jovens.

A matrícula de 2019 na Educação Profissional Técnica da Bahia foi regulamentada por dois documentos. Um foi geral, a Portaria n.º 9.229, de 13 de novembro de 2018, que estabeleceu normas, procedimentos e cronograma para a renovação de matrícula, pré-matrícula da Educação Especial, transferência de estudantes entre escolas da rede estadual, matrícula de alunos oriundos das redes municipais, de candidatos à Educação Básica nas unidades escolares da rede pública estadual de ensino e conveniadas. E outra, mais específica, a Portaria n.º 95, de 15 de janeiro de 2019, dispõe sobre a oferta de vagas para os cursos de educação profissional, no ano letivo de 2019, na rede estadual de ensino do estado da Bahia.

A primeira portaria definia em 35 o número de alunos para o curso de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (EPI), mas permitia, em caso de necessidade, o acréscimo de até 25% do limite, respeitando a capacidade física de cada sala de aula. Em

¹³ Dados fornecidos pela secretaria do Ceep em Saúde e Gestão em março de 2020.

conversa com a secretária do Ceep, fomos informadas de que usaria esse recurso caso necessário, pois as salas da escola são amplas e comportam mais de 35 alunos.

Pela portaria n.º 95/2019 (BAHIA, 2019), o Ceep foi autorizado a realizar matrícula na modalidade *EPI*, conforme o Tabela 9.

Tabela 9 – Distribuição de vagas para matrícula na modalidade *EPI* por curso e turno (2019)

Eixo	Curso	Vagas	
		Manhã	Tarde
Eixo Saúde	Técnico em Farmácia	35	35
	Técnico em Gerência em Saúde	-	35
	Técnico em Análises Clínicas	35	-
Eixo Gestão e Negócios	Técnico em Administração	35	35
	Técnico em Serviços Jurídicos	35	35
Eixo Segurança	Técnico em Segurança do Trabalho	35	35
		175	175
Total		350	

Fonte: Secretaria do Ceep em Saúde e Gestão (fev. 2019).

Os seis cursos integram o Programa de Educação em Tempo Integral (ProEI) e foram ofertados no diurno com carga horária de sete horas/dia. No ato da matrícula, os alunos foram convidados a optar, por meio de um termo de anuência, por turmas com maior carga horária nos turnos matutino ou vespertino.

Acompanhamos o planejamento da matrícula pela gestão da escola. Para evitar filas no portão, como ocorreu em anos anteriores, o grêmio escolar e a equipe gestora resolveram fazer uma lista de responsáveis pela matrícula dos estudantes por ordem de chegada. Assim, na sexta-feira que antecedeu a matrícula, prevista para iniciar na terça-feira, dia 21 de janeiro de 2019, um membro do grêmio escolar colheu assinaturas das pessoas que começaram a aglomerar na porta e garantiu que suas vagas estavam reservadas. No sábado, outra lista foi feita, alheia à lista anterior, o que gerou desacordo e desavenças na segunda-feira, véspera da matrícula. Conforme determinação da Portaria n.º 9.229/2018, na terça-feira, primeiro dia de matrícula, foi realizada a matrícula dos alunos oriundos de escolas da rede estadual, cujas escolas não oferecem a série subsequente (BAHIA, 2018). No dia seguinte, foi a vez dos concluintes do nono ano egressos da rede pública municipal.

Durante a matrícula, presenciamos a busca pelas vagas do turno matutino, sempre mais concorrido. Mesmo não constando na portaria de matrícula, houve um critério que gerou polêmica. A mãe de uma aluna de 17 anos queria matricular a filha pela manhã, mas foi advertida pela secretária de que não poderia; então, ela fez a matrícula à tarde. Momentos

depois, a filha dessa mulher procurou a secretária e disse que sua colega de mesma idade conseguiu se matricular pela manhã. Então, a secretária buscou apoio na diretora, que a desautorizou e permitiu realizar a matrícula. Esse fato nos remete à questão do burocrata a nível de rua, em que normas mais gerais são adequadas seguindo a conveniência do momento, pois fatos semelhantes ocorreram em momentos posteriores e a diretora se posicionou contrária à matrícula de outros jovens de 17 anos no turno matutino.

Pelo cronograma de matrículas, os alunos da rede privada só teriam direito de se matricular na semana seguinte. No entanto, ao final do segundo dia de matrícula, foi anunciado que as 350 vagas ofertadas haviam sido preenchidas, o que nos leva a questionar o critério utilizado pela escola para matricular alunos da rede privada, que frequentavam a turma selecionada para a pesquisa.

As vagas para os cursos da área de Saúde se esgotaram mais rapidamente. No segundo dia de matrículas, ainda pela manhã, a equipe gestora anunciou para os estudantes e responsáveis que ainda se encontravam na fila que as vagas para o curso Técnico em Farmácia haviam sido preenchidas. O referido curso teve suas vagas ocupadas em pouco mais de 2 horas após o início das matrículas para estudantes de escola pública municipal. As matrículas começaram a ser efetuadas às 8 horas e, antes das 10 horas, a equipe gestora anunciou que não havia mais possibilidade de ingressar no curso de Farmácia do turno matutino, e, alguns minutos depois, anunciou o encerramento das matrículas para o mesmo curso no turno vespertino. A matrícula continuou até o final da tarde para os demais cursos ofertados para o ano de 2019.

Nesse contexto, ficou definido que a pesquisa seria desenvolvida numa turma de 36 estudantes que ocuparam as vagas do curso Técnico em Farmácia do turno matutino. Nesse momento, tínhamos o primeiro perfil dos estudantes selecionados que deveria ser considerado na análise das trajetórias. Era grande a probabilidade de os alunos serem provenientes de famílias altamente mobilizadas para a educação de seus filhos, por isso ocuparam os primeiros lugares na fila de matrícula. O perfil da turma e dos alunos individualmente serão objeto de análise nos capítulos 4 e 5 deste trabalho. Descrita a definição da instituição escolar e dos participantes, passaremos à apresentação das técnicas empregadas no trabalho de campo.

2.2 Técnicas empregadas no decorrer da imersão etnográfica

Para analisar as trajetórias educacionais e expectativas de futuro profissional e formativo de jovens que ingressaram no primeiro ano do Ensino Médio profissional, optamos pela pesquisa antropológica, assim como por sua abordagem mais tradicional, a etnografia,

entendida não apenas como método, mas acentuada por Peirano (2014) como formulações teórico-metodológicas que resultam do diálogo dos pesquisadores com os sujeitos, as pessoas. Dentro dessa perspectiva, recorreremos à observação participante (FOOTE-WHYTE, 2005) para interagir com os alunos e os demais segmentos da escola. Antes, porém, fora utilizado um questionário com perguntas abertas e fechadas no intuito de conhecer e traçar o perfil dos participantes da pesquisa. As questões respondidas não só deram suporte para traçar o perfil inicial dos jovens, mas também nos proporcionaram informações sobre as trajetórias e sobre expectativas de futuro que puderam ser checadas e aprofundadas nos diálogos empreendidos no decorrer da imersão etnográfica. Assim posto, passaremos à narração da aplicação dos questionários para, em seguida, tecer comentários sobre a observação participante.

2.2.1 Aplicação dos questionários: a primeira medida

O questionário com 37 questões (Apêndice A) foi aplicado na segunda semana de aula. As primeiras questões solicitavam o registro dos dados pessoais dos estudantes, bem como informações sobre sua trajetória escolar no Ensino Fundamental e sua inserção no mercado de trabalho. Outras questões versavam sobre renda familiar, ocupação e grau de instrução dos pais e/ou responsáveis. As questões sobre planos para o futuro inquiriram sobre aspirações e expectativas de futuro, com ênfase na formação escolar e na vida profissional. Também foram realizadas perguntas sobre os motivos da opção pelo Ensino Médio integrado ao técnico e pelo curso Técnico em Farmácia.

Antes da aplicação, explicamos o objetivo do questionário e nos colocamos à disposição para tirar as dúvidas. Mesmo pedindo que cada um respondesse a seu questionário, eles dialogavam entre si e tiravam dúvidas com os colegas. O primeiro estudante entregou o material respondido após 28 minutos, e o último utilizou 50 minutos para responder. A maioria terminou entre 35 e 40 minutos.

Houve dúvidas sobre a autodeclaração de cor. Ao entregar o questionário, Raquel¹⁴ justificou a escolha da cor amarela, porque, em casa, é costume a mãe tratá-la por amarela. Explicamos como se procede a classificação, perguntamos se tinha algum parente oriental, e ela disse que não, mas optou por deixar a escolha.

Quanto às informações sobre a família, alguns estudantes tiveram dificuldade em definir a escolaridade dos pais e a renda familiar. Mesmo pedindo para estimar um valor, Daniela,

¹⁴ Para manter o anonimato dos participantes, foram usados pseudônimos para estudantes, docentes, bem como para escolas e bairros de Guanambi.

Amália e Helena não responderam. E Daniela ainda justificou oralmente porque não respondeu: “meu pai vende carro, então tem mês que ele vende e tem mês que ele não vende, então não posso responder.” Sobre as questões abertas, os estudantes não externaram nenhuma dúvida, mas, em três questionários, não houve resposta para a pergunta sobre motivações de escolha da escola. Nos diálogos com os alunos, questões em branco puderam ser refeitas oralmente, e as respostas foram registradas no caderno de campo para posterior análise.

Um fato, no mínimo inusitado, foi a atitude de Luana. Nós já havíamos recolhido todos os questionários, e os alunos assistiam à aula quando ela veio nos pedir o questionário novamente, porque a mãe havia dito que uma das questões estava respondida errada. Perguntamos como a mãe soube, e a aluna nos informou que fotografou parte do questionário e enviou pelo WhatsApp. Ela alterou as respostas das questões sobre renda familiar e, mais tarde, quis saber se suas respostas seriam registradas no sistema da escola.

De posse dos questionários respondidos, traçamos o perfil inicial dos estudantes, assim como registramos suas expectativas sobre o futuro profissional. As informações colhidas previamente sobre os dados pessoais e a trajetória escolar foram importantes para os diálogos com os jovens, pois, além de nos colocarmos à disposição para ouvi-los, também obtivemos informações personalizadas em diálogos individuais, caso surgissem. Informações sobre religião, reprovação escolar, situações de trabalho foram usados por nós para dialogar com os jovens de modo individual e coletivo, nos grupos de afinidade.

As expectativas que os estudantes registraram no questionário serviram como primeira informação para que confrontássemos as possíveis mudanças nas expectativas de futuro ao longo da pesquisa de campo. As primeiras medidas foram trianguladas com os diálogos orais e registros escritos sobre projetos de futuro solicitados pelos docentes e com as conversas informais sobre o tema que registrávamos no caderno de campo. Os registros escritos foram solicitados em três momentos: o primeiro, no final de março, o segundo no encerramento do ano letivo de 2019 e o terceiro na primeira semana de aulas, em 2020.

2.2.2 Observação participante

A outra ferramenta metodológica que utilizamos no decorrer da pesquisa foi a observação participante. Entre os meses de fevereiro de 2019 e março de 2020, acompanhamos as interações entre professores e estudantes e entre estudantes em todos os espaços onde eles se encontravam, na sala de aula, nas salas de reunião, nos pátios e nas quadras esportivas, inclusive

em eventos fora do ambiente escolar, como competições esportivas, passeatas e quermesses, bem como no grupo de WhatsApp da turma.

No primeiro ano de pesquisa, o trabalho de campo com os estudantes teve início no primeiro dia de aula, em 11 de fevereiro, e se estendeu até 27 de novembro de 2019, último dia de aula do ano letivo em curso. A rotina de aulas semanais envolvia 30 horas-aula, distribuídas por 16 componentes curriculares, ministradas por 15 diferentes professores, como podemos verificar no Quadro 2.

Quadro 2 – Horário de aulas do primeiro ano Técnico em Farmácia Matutino (2019)

Horário de aulas – 1º Técnico em Farmácia – Matutino					
	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
7h	Lit. Port. e Redação	Biologia	Matemática	Química	Filosofia
7h50	Lit. Port. e Redação	Biologia	História	Projeto de Vida	Sociologia
8h40	Pol. Públicas em Saúde	Física	História	Projeto de Vida	Filosofia
Intervalo: 20 minutos					
9h50	Matemática	Física	Geografia	Educação Física	Matemática
10h40	Sociologia	Lit. Port. e Redação	Geografia	Educação Física	Química
ALMOÇO					
13h10				Mundo do Trabalho	
14h				Mundo do Trabalho	
14h50				Met. Trab. Científico	
Intervalo: 10 minutos					
15h50				Anatomia	
16h40				Introdução à Farmácia	

Fonte: Elaboração da pesquisadora a partir das anotações de campo (maio 2019).

Nesse ano, tivemos oportunidade de acompanhar todas as aulas semanais, com exceção das três primeiras aulas de terça-feira, horários em que estávamos na mesma escola pesquisada ministrando aulas em outras turmas. Assim, as observações de campo foram realizadas durante as aulas dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Redação, Políticas Públicas em Saúde, Educação Física, Matemática, Física, Química, História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Projeto de Vida, Mundo do Trabalho, Empreendedorismo e Intervenção Social, Introdução à Farmácia e Anatomia e Fisiologia Humana.

Em 2020, retornamos para continuar o acompanhamento das trajetórias dos estudantes, agora matriculados no segundo ano do curso Técnico em Farmácia. Acompanhamos os jovens no primeiro mês de aulas, entre os dias 10 de fevereiro e 16 de março; no entanto, o tempo efetivo de acompanhamento foi reduzido. A ausência dos alunos foi motivada pelo excesso de

aulas sem professor. A turma como um todo frequentou poucos dias nesse intervalo; contudo, foram dias em que pudemos acompanhar diálogos com os professores e entre alguns grupos de estudantes sobre a continuidade no curso e os novos projetos para o futuro profissional e pessoal.

Com o agravamento da pandemia de Covid-19 em todo o planeta, abruptamente, na terceira semana de março, deixamos de realizar o acompanhamento etnográfico da turma, o que nos causou apreensão, pois prevíamos acompanhar as trajetórias dos estudantes até seu ingresso no terceiro ano do Ensino Médio Técnico. No entanto, analisamos que os registros realizados até aquele momento poderiam ser utilizados para acompanhar as mudanças que ocorreram nos desejos e expectativas dos jovens no decorrer de sua trajetória pelo primeiro ano do Ensino Médio. Feita a ressalva, seguimos a narração sobre nossas observações etnográficas.

“Você vai ter dificuldades para realizar seu trabalho de campo utilizando a pesquisa etnográfica”, dissera uma professora quando apresentei¹⁵ a proposta de pesquisa na disciplina que ela ministrava na Pós-Graduação. Confesso que fiquei surpresa com essa fala, pois já havia realizado pesquisa com jovens, mas não uma etnografia. Mal sabia eu que os desafios não se restringiam apenas ao aspecto geracional, mas envolviam, especialmente, a relativização dos juízos pedagógicos (ROSISTOLATO; PIRES DO PRADO, 2015). Eu, uma professora com 50 anos, estaria numa sala de aula com jovens adolescentes de 15 e 16 anos fazendo o exercício de estranhar o cotidiano.

Nas primeiras aproximações, minha ansiedade parecia ser maior que a dos estudantes do curso Técnico em Farmácia que chegavam numa escola nova. Eu ainda tentava entender meu papel naquele lugar. Qual a roupa adequada? Onde deveria me sentar? O que falar? Como abordar cada um? Milhares de dúvidas fervilhavam em minha cabeça. A única certeza era a de que eu não precisaria me travestir de adolescente, pois correria o risco de me expor ao ridículo e não ser aceita. Deparei-me com: olhares desconfiados, algumas perguntas sobre minha presença e o uso do codinome “professora”, que traduzi como uma dificuldade para que minha relação com os estudantes avançasse a um nível de confiança que a pesquisa etnográfica exige. Tratar-me como professora, reforça, igualmente, a relação de hierarquia que há entre aluno e professor bem como entre pesquisado e pesquisador, aspecto para o qual Peirano (2014) chama a atenção quando se realiza uma pesquisa de campo. Eu deveria estar atenta ao reconhecimento de minha identidade entre os estudantes. Felizmente, o tratamento de professora durou pouco tempo; alguns alunos começaram a me tratar pelo primeiro nome; e me tornei “uma amiga”.

¹⁵ Assumo aqui a primeira pessoa do singular para registrar uma vivência particular. Em seguida, é retomada a primeira pessoa do plural.

Daniela usou essa expressão para me apresentar aos amigos de outras salas do Ceep quando me viram sentada com ela no pátio. Com essa mesma expressão, Daniele, outra estudante, apresentou-me ao colega do Colégio *Jorge Amado* quando este perguntou sobre mim num evento que reuniu alunos de todas as escolas estaduais de Ensino Médio de Guanambi.

O registro da observação participante, no início, era realizado num caderno de capa azul, especialmente comprado para essa finalidade. Na primeira semana, registramos poucas páginas, pois a falta de habilidade com a técnica de registro etnográfico nos levou a fazer anotações apenas do que achávamos estranho ao cotidiano de uma sala de aula, porém, com as leituras diárias que fazíamos das anotações, percebemos o quão importante era anotar fatos corriqueiros, mas que, no decorrer das análises, tornaram-se significativos para compreender as interações entre os diversos segmentos.

Os registros presenciais no caderno de capa azul duraram pouco tempo. Logo que os estudantes se sentiram mais confiantes, aumentou a curiosidade em ler as anotações e deixamos de registrar os fatos quando eles ocorriam. O caderno também fora abandonado porque percebemos que os alunos ficavam constrangidos cada vez que fazíamos o gesto de abaixar a cabeça para anotar. Anotações de campo não são consideradas segredos, mas seria mais prudente ocultar informações que revelam ações e reações nem sempre percebidas pelos estudantes, que podem ser mal interpretadas.

Abandonar o caderno de anotações foi uma decisão difícil, mas, ao mesmo tempo, uma oportunidade para melhor circular na sala de aula e em outros espaços de interação dos jovens e utilizar o celular como uma ferramenta de anotações mais dinâmica. O aparelho não provocava intimidação ao jovem como o caderno. Como ferramenta de comunicação, o celular era bastante utilizado pelos estudantes mesmo durante as aulas; então, tivemos liberdade para carregar o aparelho nas mãos, inclusive pudemos gravar diálogos com os jovens com bastante naturalidade. Também registrava em aplicativo próprio as ideias, palavras e frases ditas pelos jovens para, depois, em casa, fazer o registro definitivo, não mais no caderno de capa azul, mas num arquivo de edição de texto do computador. O gravador de voz do celular também foi uma ferramenta útil para registrar fatos que, ouvidos posteriormente, foram importantes para analisar, dentre outras coisas, os agrupamentos que se formavam na sala de aula.

A presença na sala de aula, longe de ser o único momento de reflexão, conduziu-nos a uma ligação contínua com o objeto de pesquisa. Assim, no contato, quase que diário, com os estudantes, de olho nos objetivos propostos para a pesquisa, passamos a relativizar muito daquilo que até então era natural, a exemplo da configuração da sala de aula e da formação dos grupos de trabalho. Nas primeiras semanas, observávamos as organizações para os trabalhos

propostos pelos docentes e enxergávamos regularidade na maioria dos agrupamentos, mas alguns alunos desafiavam nossa intenção de agrupá-los para melhor compreender a dinâmica da sala. Havia alunos que, desde o primeiro dia, sentavam-se no mesmo lugar e outros que ocupavam a primeira cadeira que encontravam vaga.

Desde então, passamos a prestar mais atenção à dinâmica dos lugares e à importância dela para os jovens. Na sala, havia o hábito de guardar cadeira para os colegas mais próximos e o respeito de quem chegava atrasado para não ocupar o lugar marcado, mesmo que isso fizesse o aluno sair da sala para buscar cadeira em outros espaços da escola. Para além da sala de aula, os intervalos eram próprios para verificar os agrupamentos e os locais de preferência de cada um. Conseguimos identificar cinco grupos e duas duplas que frequentemente interagem entre si. Definidos os grupos, a rotina girava em torno deles, mesmo que, em algum momento, houvesse uma atividade que forçasse uma nova organização, como quando os professores definiam os grupos de trabalho, o que foi observado poucas vezes.

Os grupos de estudantes foram nomeados e caracterizados no capítulo 5 deste trabalho. Assim definidos, o acompanhamento passou a ser mais personalizado, pois olhávamos as interações que ocorriam dentro dos grupos e as interações que ocorriam entre grupos. Em relação aos professores, observávamos tanto as interações empreendidas com toda a turma quanto as feitas com alunos e grupos específicos.

Consciente de que, na observação participante, a interação do pesquisador com os pesquisados é importante para estreitar a proximidade física e a confiança que devem haver entre ambos, passamos a atender solicitações de estudantes e grupos; assim, tirávamos dúvidas sobre conteúdos curriculares ou uso pedagógico da internet e até os aconselhávamos quando nos contavam sobre tensões familiares, briga com namorados e amigos. Assim como fez Foote-Whyte (2005, p. 305), procuramos nos tornar agradáveis, de modo que os jovens sentissem prazer com nossa presença, mas com o cuidado de não afetar o grupo, pois, como o pesquisador de Cornerville, queríamos estudar a situação da maneira menos afetada possível por nossa presença. Envolvidos em suas rotinas escolares, participamos e observamos os diálogos intragrupos e suas percepções sobre os colegas, a escola e os professores, bem como as preocupações em relação ao futuro profissional e pessoal, interações e percepções que colocam teoria, pesquisador e sujeitos em diálogo permanente. No entanto, o exercício foi carregado de desafios. Por muitas vezes, percebemos olhares de reprovação, por sentar-nos ao lado de um estudante que era neutralizado por um grupo. Havia silêncios repentinos com minha aproximação e até mesmo uma “geladeira” de mais de 15 dias da estudante Mirele por algum motivo que ela guardou para si.

A presença diária na sala não garantia a aproximação com todos os estudantes e todos os grupos. E o diálogo se constituiu um desafio, como assevera Claudia Fonseca (1999), ao analisar o fazer etnográfico,

o antropólogo trabalha a base da premissa de que o processo comunicativo não é tão simples assim — que, em muitas situações, por causa de uma diferença em faixa etária, classe, grupo étnico, sexo ou outro fator, existe uma diferença significativa entre os dois universos simbólicos capaz de jogar areia no diálogo. (FONSECA, 1999, p. 59)

Muitos alunos, espontaneamente, vinham conversar; outros, entretanto, não davam abertura para um diálogo profícuo. Alguns estudantes eram mais extrovertidos, outros mais tímidos, inclusive para participar das aulas e dos diálogos em seus grupos. Nossa categorização valorativa, entretanto, não impediu que buscássemos compreender nos silêncios suas percepções sobre o sistema escolar tampouco os projetos de futuro.

Foi desafiador interagir com jovens de características diversas. Em muitos momentos, enfrentamos a tensão de um gesto nosso em direção a um estudante ser interpretado por outro como afronta. Diariamente, tínhamos o desafio de escolher o lugar para nos sentar.

Nos 13 meses de imersão no campo de pesquisa, dialogamos individualmente com todos os estudantes da turma; porém, Marla, Manoel Paulo e Mirele faziam questão de relatar, quase diariamente, os detalhes dos últimos acontecimentos em suas vidas e da dinâmica da sala de aula. A rotina tornou a convivência mais leve; depois de alguns meses de contato, nossa presença deixou de incomodar a maioria dos discentes da turma do curso Técnico em Farmácia. Um exemplo foi o momento de prova em que boa parte tentou colar. O que antes era motivo de dizer “*Olhe, Anna está aí!*”, no final do ano, tornou-se: “*Ah, Anna não vai dedar!*”

No entanto, nossa presença nas aulas não deixava de incomodar os professores, que relutavam em compreender ou aceitar nosso novo papel na escola. Todos os 15 docentes que ministravam aulas na turma estavam na condição de colegas de profissão, pois eu ministrava aulas para outras turmas de primeiro ano na escola pesquisada. Essa aproximação, que pensávamos facilitar a interação, foi também motivo de constrangimentos. A professora Carmem nos relatou, semanas depois do início do ano letivo, que ficou nervosa com nossa presença em suas aulas, pois se sentia observada e avaliada, o que não deixava de ser verdade. Becker (2013), ao discutir os dilemas e paradoxos da pesquisa em escolas urbanas, escreve:

Etnógrafos, entretanto, estudam rotineiramente todos conectados à escola. A maioria dos etnógrafos da educação teve de lidar com a surpresa (e por vezes, choque) de professores e administradores quando descobrem que os pesquisadores não irão apenas observar os estudantes ou membros subordinados da organização, mas considerar todos os envolvidos nela, de cima a baixo, de modo equitativo para a investigação. (BECKER, 2013, p. 9)

Para o autor, o trabalho etnográfico se difere das pesquisas que aplicam testes em escolas, porque, enquanto as últimas podem aplicar testes para encontrar respostas a algum problema escolar sem envolver diretamente professores e administradores, fazer etnografia na escola pressupõe que todos os segmentos da organização escolar se envolvam na investigação. Assim, mesmo que nosso foco seja no estudante, as interações que eles estabelecem com seus professores podem favorecer ou dificultar suas trajetórias escolares e seus projetos de futuro. Nesse sentido, também as percepções dos professores sobre os estudantes têm impacto direto em seus trajetos e projetos.

Em determinados momentos, nosso trabalho era posto à prova. Durante todo o tempo, não fomos impedidas de entrar em nenhuma aula dos colegas. Porém, nossa presença, além de incomodar alguns, era usada por outros como instrumento de controle do comportamento. A professoras Elza e Marisa disseram, mais de uma vez, para os alunos que eu era a fiscal da escola.

Nossas anotações também começaram a ser usadas por professores como instrumento de controle. Por exemplo, o professor Chico, em suas aulas, comentava: “*Registra aí, Anna, que Rafael não fez a atividade*” ou “*Anota aí, Anna, que o trio [referindo-se a Claudia, Cristiane e Emile] está conversando*”. Nosso caderno aberto simbolizava um poder que, certamente, distanciava-nos dos objetivos de um mergulho mais profundo na cultura do outro. Quiséramos nós ter sido agraciadas como Foote-Whyte quando ganhou a função de secretário do clube do bairro em que realizava sua pesquisa etnográfica. Como sermos aceitas num grupo de jovens se estávamos adquirindo a função de fiscalizadora de suas ações?

Embora permanecesse mais tempo na observação das interações entre os estudantes, aproveitamos da permissão que nos foi concedida “por ser docente da escola” para registrar os diálogos entre docentes da turma pesquisada enquanto tomavam café na sala de professores, nas reuniões de planejamento pedagógico e conselhos de classe. Nesses espaços, éramos convidadas a opinar sobre comportamento da turma e a fazer avaliação das metodologias utilizadas em aula. Eram espaços em que a professora e a pesquisadora se hibridizavam com maior intensidade. Os colegas docentes queriam saber o que os alunos falavam deles. Eram situações desafiadoras para o andamento da pesquisa, pois eu não poderia negar a informação

nem dar informação completa. Caso negasse, o colega docente poderia criar obstáculos para nosso ingresso na sala, o que também foi uma dificuldade que enfrentamos com os discentes, pois, se fôssemos informantes dos nossos colegas de profissão, perderíamos a credibilidade com os estudantes.

Assim como incomodamos os professores, outros segmentos da escola, especialmente os porteiros, as merendeiras e a assistente de corredor, também nos olhavam com certa desconfiança e crença de que estávamos no papel fiscalizador. Precisamos de tempo para naturalizar nossa presença no Ceep em horários que não eram os de nossas aulas. Ficou evidente, durante a imersão no campo, que a categoria *professor* tem tempo e espaços específicos na escola, pois, quando quisemos deixar esse espaço circunscrito e circular livremente pelos corredores, pátios, e pegar a fila do almoço despertamos, nos funcionários do Ceep, um olhar de curiosidade. As merendeiras queriam entender por que nós não “cortávamos a fila” para pegar a merenda e o almoço, como era permitido aos professores. E precisamos explicar, mais de uma vez, que preferíamos ficar na fila, porque conversar com os estudantes nos interessava. Assim, também fomos questionadas pelos porteiros quando acompanhavam os estudantes à sorveteria que ficava em frente ao portão da escola. No entanto, percebemos que precisávamos buscar a confiança dessas pessoas, pois os alunos interagem com eles. E pudemos participar de diálogos, pertinentes ao objeto da pesquisa, dos alunos com os porteiros do Ceep e com Celestiane, a assistente de corredor. Esta última tomou a liberdade de nos informar regularmente sobre as ações dos alunos que saem da sala e circulam pela escola. São informações tangenciais aos objetivos da pesquisa, mas que auxiliam na compreensão das animosidades pontuais que surgem entre os estudantes.

Celestiane se referia a nossa atividade de pesquisa como estágio e, às vezes, comentava que deveríamos substituir professores faltosos para não deixar os alunos sem aulas, pois a turma já foi rotulada como indisciplinada e a própria funcionária nos disse que havíamos escolhido mal a turma para o “estágio”, mas que daria tempo de trocá-la. Em vários momentos, no decorrer do período de observação, precisamos explicar que não poderia assumir as aulas dos professores faltosos porque não estávamos ali para a função docente, mas sim no papel de pesquisadora, e que os diálogos entre os alunos nas aulas vagas, para nós, tinham a mesma importância que na presença dos professores. Porém, nossa fala não diminuía a inquietação que ela sentia ao nos ver sentadas no pátio ou na porta da sala, enquanto os estudantes da turma de Farmácia circulavam nos corredores durante as aulas vagas.

A imersão etnográfica que realizamos no ambiente escolar nos leva a compreender que uma pesquisa nesse campo requer um esforço de disciplina e de compreensão que nos conduz

da exaustão à satisfação a todo instante. Isso porque aprendemos, primeiro, na teoria e, depois, na prática que a pesquisa de campo não tem momento certo para começar e acabar, pois esses momentos, concordando com Peirano (2014, p. 379), “são arbitrários e dependem da potencialidade de estranhamento, do insólito da experiência, da necessidade de examinar por que alguns eventos, vividos ou observados, nos surpreendem.” Assim posto, evidenciamos que os próximos capítulos são o exercício, como informa Peirano (2014), de colocar no texto em palavras sequenciais o que foi ação vivida.

3 JUVENTUDE, TRABALHO E EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO SERTÃO PRODUTIVO

Os jovens agem guiados por escolhas e motivações, considerando possibilidades materiais e subjetivas que se apresentam no decorrer de suas trajetórias de vida. O presente capítulo pretende discutir as potencialidades e limitações materiais de um território geograficamente próximo aos participantes da pesquisa. A proximidade se dá porque a instituição de ensino, lócus da pesquisa, localiza-se em Guanambi, município de maior destaque no Território do Sertão Produtivo. Destacaremos os aspectos socioeconômicos do referido território, enfatizando os elementos que podem dar sentido (ou não) às trajetórias escolares dos jovens na transição da escola para o mundo do trabalho.

O capítulo está dividido em duas seções. Na primeira, serão apresentadas e discutidas as características do Território do Sertão Produtivo que marcam sua posição no estado da Bahia e no Brasil. Na segunda, discutiremos os elementos que compõem o perfil socioeconômico do município de Guanambi; em seguida, faremos uma análise sobre a organização da rede de ensino do município. Por fim, discorreremos sobre a oferta da educação profissional no referido município.

3.1 O Território do Sertão Produtivo no Nordeste do Brasil

Há várias formas de regionalizar um espaço, a partir de aspectos naturais, econômicos e socioculturais. As Mesorregiões e Microrregiões Geográficas compõem a Regionalização utilizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para todo o território nacional, criada a partir do estudo Divisão Regional do Brasil em Mesorregiões e Microrregiões Geográficas, do ano de 1990, do referido Instituto. O estado da Bahia, formado por 417 municípios, é composto por 7 Mesorregiões Geográficas e 32 Microrregiões Geográficas. Levando em consideração a divisão por Mesorregião, o município de Guanambi, juntamente com outros 118, está localizado na Mesorregião denominada Centro-Sul Baiano. Se considerarmos, a divisão em Microrregiões, o município de Guanambi está localizado na região de mesmo nome e agrega outros 18 municípios.

No entanto, para caracterizar a região que abrange os municípios em que os participantes da pesquisa têm residência, optamos pela Regionalização Territórios de Identidade, adotada pela Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia (Seplan) por meio da Lei n.º 10.705/2017 (SEI, [20--]). Esse conceito surgiu a partir dos movimentos sociais ligados à agricultura familiar

e à reforma agrária, sendo posteriormente adotado pelo Ministério de Desenvolvimento Agrário para a formulação de seu planejamento. A adoção como unidade de gestão para o estado da Bahia foi ajustada conceitual e metodologicamente para a formulação do planejamento em todas as dimensões, incluindo a realidade urbana e as atividades dos setores econômicos secundário e terciário. Para a Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia (Seplan), o território é conceituado como

um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial. (BAHIA, [20--])

Com base nesses critérios, atualmente, a Bahia possui 27 Territórios de Identidade, que agregam seus 417 municípios. Não é objeto de interesse deste trabalho caracterizar todos os territórios, mas nos interessa, particularmente, o território denominado Sertão Produtivo, onde se localiza o município de Guanambi, sede da instituição escolar investigada. Nesse território, há ainda outros municípios em que participantes da pesquisa têm suas residências. A seguir, faremos a caracterização física, socioeconômica e cultural do Território Sertão Produtivo, com foco nas potencialidades e limitações que ele pode oferecer aos habitantes de uma forma geral e aos jovens de uma maneira específica.

O Território do Sertão Produtivo (Anexo B) está localizado no Centro-Sul Baiano, ocupa uma área de 23.550 km², o que corresponde a aproximadamente 4,2% do território da Bahia. É composto, administrativamente, por 20 municípios: Brumado, Caculé, Caetité, Candiba, Contendas do Sincorá, Dom Basílio, Guanambi, Ibiassucê, Ituaçu, Iuiu, Lagoa Real, Livramento de Nossa Senhora, Malhada de Pedras, Palmas de Monte Alto, Pindaí, Rio do Antônio, Sebastião Laranjeiras, Tanhaçu, Tanque Novo e Urandi. Guanambi e Brumado são os municípios de maior destaque, de acordo com a Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI).

Segundo o Censo Demográfico de 2010, o Território do Sertão Produtivo possui 460.794 habitantes e densidade demográfica de 20,1 habitantes/km². Em relação à situação de moradia, o TI¹⁶ Sertão Produtivo apresenta uma taxa de 54% de urbanização. Essa média é alcançada por conta de Guanambi e Brumado, os municípios com maior população do território

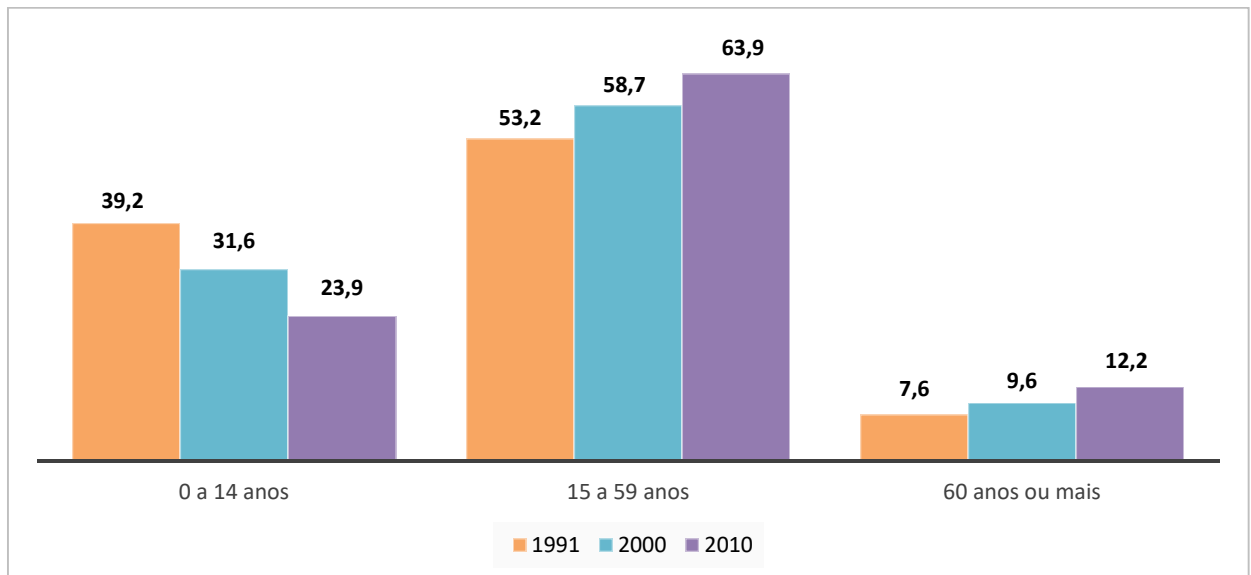
¹⁶ A partir desta página, utilizaremos a sigla *TI* para nos referir ao Território de Identidade.

(ver Tabela 10) e com taxa de urbanização acima da média estadual de 79,4%. Na composição de gênero, a população do gênero feminino é ligeiramente maior que a do gênero masculino, numa razão de 100,1 entre os sexos (SEI, 2019).

No ano de 2020, de acordo com estimativas do IBGE, o Território do Sertão Produtivo contava com uma população de 499.784 habitantes. Isso constitui um acréscimo de 8,5% em relação ao último censo de 2010 (SEI, 2019).

O Gráfico 8 apresenta a proporção dos grandes grupos etários sobre a população do território entre os anos de 1991 e 2010.

Gráfico 8 – Grupos etários no Sertão Produtivo (1991-2010)



Fonte: Adaptado da SEI (2019).

Observamos que, entre 1991 e 2010, a população do TI *Sertão Produtivo*, acompanhando a dinâmica do Brasil, vem passando por um processo de envelhecimento caracterizado pela redução da porcentagem de pessoas de 0 a 14 anos sobre a população total. Em 1991, a participação dessa faixa etária era de 39,2%; em 2000, 31,6%; e em 2010, 23,9%. Em contrapartida, a população das demais faixas etárias têm apresentado crescimento. No período de 1991 a 2010, os extratos de pessoas de 15 a 59 anos e acima dessa idade, cresceram 10,7% e 4,6%, respectivamente.

Os municípios do TI *Sertão Produtivo* apresentam disparidades em relação ao número total de habitantes, como pode ser visualizado no Tabela 10.

Tabela 10 – População por município no Território de Identidade *Sertão Produtivo* (2018)

População por município Território de Identidade <i>Sertão Produtivo</i> – 2018			
Município	População	Município	População
Brumado	67.048	Lagoa Real	15.555
Caculé	23.045	Livramento de Nossa Senhora	45.388
Caetité	50.861	Malhada de Pedras	8.430
Candiba	14.268	Palmas de Monte Alto	21.703
Contendas do Sincorá	4.086	Pindaí	16.234
Dom Basílio	12.155	Rio do Antônio	15.289
Guanambi	84.014	Sebastião Laranjeiras	11.351
Ibiassucê	9.427	Tanhaçu	20.416
Ituaçu	18.889	Tanque novo	17.285
Iuiu	10.969	Urandi	16.651

Fonte: Organização da pesquisadora com dados da SEI (2019).

Dos 20 municípios, 4 têm uma população acima de 45.000 habitantes. Guanambi, o mais populoso, possui 84.014 habitantes, seguido por Brumado, Caetité e Livramento de Nossa Senhora. Com total entre 20.000 e 24.000 residentes, há três municípios: Caculé, Palmas de Monte Alto e Tanhaçu. A maioria dos municípios tem entre 10.000 e 19.000 habitantes, são eles: Candiba, Dom Basílio, Ituaçu, Iuiu, Lagoa Real, Pindaí, Rio do Antônio, Sebastião Laranjeiras, Tanque Novo e Urandi. Os 3 municípios menos populosos, com população abaixo de 10.000 pessoas, são Ibiassucê, Malhada de Pedras e Contendas do Sincorá, este último é o menos populoso do território com 4.086 residentes.

O TI *Sertão Produtivo* situa-se no mapa econômico da Bahia como a zona de maior concentração de minérios do território baiano. É a região de maior exploração de urânio, ferro, magnésio, manganês, talco e energia limpa (eólica e solar). A ocorrência desses minerais coloca a região como destaque nacional e até mesmo internacionalmente, pois a terceira maior mina de magnesita a céu aberto do mundo e a segunda maior mina de talco do Brasil estão localizadas no município de Brumado (SERRA DAS ÉGUAS, [2021]). Já o de Caetité abriga a maior mina de urânio explorada da América Latina, além de possuir significativas reservas de minério de ferro, manganês e ametista. O rico subsolo viabiliza a operação de indústrias de mineração e beneficiamento, que dinamizam a atividade econômica do Território ao empregar significativa

parcela da população desses dois municípios. Em Caetité, o minério de ferro é explorado pela Bahia Mineração Ltda e o urânio pelas Indústrias Nucleares do Brasil (INB). Em Brumado, a Magnesita S.A. é responsável pela exploração da magnesita, do talco e da cromita.

Outra grande fronteira de desenvolvimento da região é a exploração de energia renovável. O projeto de energia eólica, denominado Complexo do Alto Sertão, começou a ser executado em 2012 e, até 2019, instalou 29 parques com 414 torres com capacidade para gerar 680,5 Megawatts. Atualmente, em nova fase de implementação, o Complexo do Alto Sertão prevê 26 novos parques e 155 torres com capacidade de 432,6 MW. Os parques eólicos estão instalados nos municípios de Caetité, Guanambi, Pindaí e Urandi. Além desses, há parques em Licínio de Almeida e Igaporã, municípios limítrofes, mas que não fazem parte do TI *Sertão Produtivo*. A capacidade de produção instalada no Complexo do Alto Sertão (1.013,1 MW) representa 80% da energia eólica gerada na Bahia e 40% no Nordeste (RENOVA ENERGIA, [20--]).

Em 2018, o PIB do TI Sertão Produtivo foi de 5,3 bilhões, o que representa 2,1 do PIB do estado baiano. Dessa cifra, 65,1% são provenientes do setor de Comércio e Serviço. O setor industrial responde por 19,1%, e a agropecuária é responsável por 8,5%. Os municípios com maior expressividade no PIB são Brumado, Guanambi, Caetité e Livramento de Nossa Senhora, sendo que os 2 primeiros registram juntos quase 50% do PIB do território.

No setor de comércio e serviços, o município de Guanambi tem maior representação, por concentrar 30,8% dos estabelecimentos de serviços e 29% do comércio. Brumado, o segundo município mais representativo, tem 25,8% e 29%, respectivamente. A região registra 3.471 estabelecimentos de comércio e 1.710, de serviços. Na pecuária, o maior rebanho é o suíno, que representa 12,7% em relação ao total de rebanhos da Bahia. Na produção agrícola de lavouras permanentes, destacam-se as de maracujá (35,6% da produção total da Bahia), manga (15,4%) e limão (10,6%). Na indústria, o extrativismo mineral é o que mais se destaca, com a exploração de urânio, ferro, magnésio, manganês e talco.

Em relação ao estoque de emprego formal, entre 2007 e 2017, o TI *Sertão Produtivo* teve um avanço de 47,1%, passando de 32.485, em 2007, para 47.783 em 2017. Os maiores estoques de emprego formal foram registrados nos setores da administração pública (14.748), do comércio (12.006), dos serviços (8.669), da construção civil (4.779) e da indústria de transformação (4.600), conforme dados da Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (2019).

O saldo entre admissões e demissões no mercado de trabalho formal tem diminuído ao longo dos últimos 16 anos. Em 2011, o número de admissões superava o de demissões, pois

havia um saldo positivo de 3.024 empregos formais. Em 2017, acompanhando a crise econômica nacional, o número de demissões é maior que o de admissões, com saldo negativo de 174 empregos formais (SEI, 2019).

Ao relacionar municípios com alto PIB provenientes dos setores de comércio e serviços, podemos nos questionar se esses municípios se enquadram no perfil de cidades que tiveram seu desenvolvimento ligado à hipertrofia do setor terciário e ao modo como esse crescimento econômico pode influenciar nas expectativas dos munícipes que buscam se inserir no mercado de trabalho na região estudada. Nessa linha de reflexão, podemos acrescentar a ligação entre o PIB proveniente da atividade mineradora. Segundo a Companhia Baiana de Pesquisa Mineral (CBPM), o setor mineral baiano registrou aumento de mais de 50% no primeiro semestre de 2021 em relação ao mesmo período de 2020 (CONEXÃO MINERAL, 2021). Esses números colocam a Bahia em terceiro lugar no *ranking* nacional dos maiores produtores minerais. Ainda segundo a Conexão Mineral (2021), no TI *Sertão Produtivo*, o município que se insere nesse patamar de crescimento é Caetité, que recebeu um incremento da Compensação Financeira pela Exploração de recursos Minerais (CFEM), a contribuição paga pelas mineradoras, de 3.500%, passando de 72 mil em 2020 para 2,5 milhões em 2021. São *comodities* livres que podem ser usados em qualquer setor de desenvolvimento do município, como educação, saúde e segurança.

Na dimensão da educação, o TI *Sertão Produtivo* registra diminuição na taxa de analfabetismo. Esta passou de 28,2% (2000) para 20,7% (2010), porém é maior que a média da Bahia, que registrou 16,3% no último Censo Demográfico. Em relação ao número de estabelecimentos de ensino e matrículas nas instituições, essa região apresenta uma dinâmica que pode ser observada na Tabela 11 e no Gráfico 9:

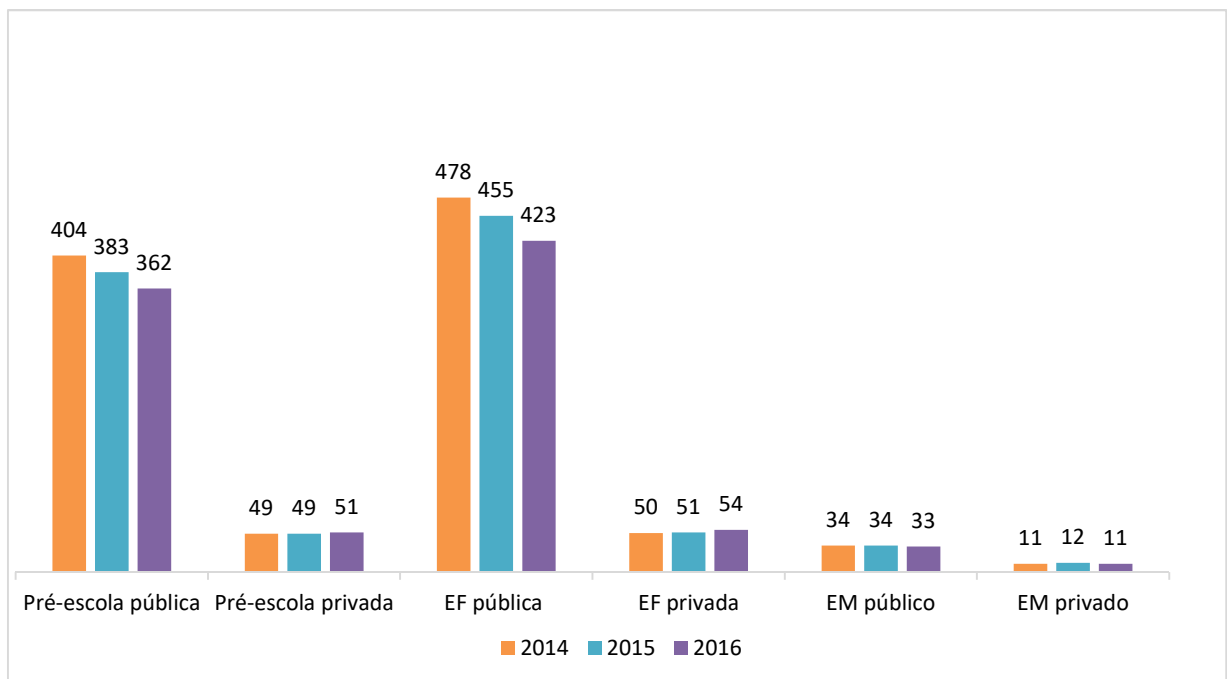
Tabela 11 – Matrícula por nível escolar e dependência administrativa no TI *Sertão Produtivo* (2014-2016)

Território de Identidade <i>Sertão Produtivo</i>				
Matrícula por nível escolar e dependência administrativa (2014-2016)				
Nível escolar	Dependência administrativa	2014	2015	2016
Pré-escola	Pública	12.781	12.700	13.261
	Privada	3.405	3.501	3.399
Ensino Fundamental	Pública	64.246	61.792	60.488
	Privada	6.457	6.700	6.930
Ensino Médio	Pública	17.515	18.600	18.255
	Privada	946	895	881

Fonte: Adaptado da SEI (2019).

Entre 2014 e 2016, houve um aumento de matrículas na pré-escola da esfera pública e diminuição na esfera privada. No Ensino Fundamental, a relação se inverteu, o número de matrículas na rede pública diminuiu, e ocorreu um aumento da rede privada. No Ensino Médio, a situação de matrícula teve um avanço de 4,2% para a rede pública, passando de 17.515 para 18.255, enquanto, na rede privada, aconteceu uma retração de 7,3%, de 946 matrículas houve uma queda para 881.

Gráfico 9 – Estabelecimentos de ensino: TI *Sertão Produtivo* (2014-2016)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados da SEI (2019).

Entre 2014 e 2016, observamos a mesma tendência que acompanha os números do estado da Bahia para o mesmo período. Há diminuição do número de estabelecimentos públicos de pré-escola e Ensino Fundamental e o aumento de instituições particulares desses mesmos níveis. Em relação ao Ensino Médio, há um decréscimo de escolas tanto na rede pública quanto na particular. O número de estabelecimentos de Ensino Médio público na região passou de 34 para 33, enquanto, na rede privada, houve diminuição de 1 escola em relação ao ano de 2015.

A distribuição das escolas públicas de Ensino Médio acompanha o tamanho da população residente. Os 4 municípios com mais de 45.000 habitantes agregam 15 dos 33 estabelecimentos de Ensino Médio público no TI *Sertão Produtivo*. Guanambi, a mais populosa, possui 6 estabelecimentos públicos de Ensino Médio; Caetitê, 4; Brumado, 3; e Livramento de Nossa Senhora, 2. Os demais municípios contam com 1 estabelecimento de

Ensino Médio em seu território, com exceção de Rio do Antônio e Tanhaçu que tem 2 escolas dessa etapa, cada.

São cinco os municípios do Território de Identidade *Sertão Produtivo* que ofertam o Ensino Médio em instituições privadas. Guanambi, assim como Brumado, possui quatro escolas de Ensino Médio privado. Já os municípios de Caetité, Caculé e Livramento de Nossa Senhora possuem, cada um, apenas uma escola privada desse segmento.

No TI *Sertão Produtivo*, há três Centros de Educação Profissional, localizados nos municípios de Brumado, Caetité e Guanambi, pertencentes à rede estadual. Neles, há a oferta de cursos técnicos voltados para a qualificação e formação profissional dos estudantes que optam por essa modalidade de educação. Dois outros municípios também ofertam o Ensino Médio Técnico. Em Caculé, funciona um anexo do Centro Territorial de Educação Profissional do Sertão Produtivo (Caetité); e, em Livramento de Nossa Senhora, há duas unidades que ofertam Ensino Médio Técnico, um anexo do Ceep *Áureo de Oliveira Filho* (Colégio Estadual *Humberto de Souza Leal*) e o Colégio Estadual *Edivaldo Machado Boaventura*.

O Quadro 3 indica os cursos ofertados pelas instituições de Ensino Médio profissional do TI *Sertão Produtivo*, distribuídos por eixo tecnológico.

Quadro 3 – Instituições e cursos técnicos por eixos ofertados no TI *Sertão Produtivo* (2011-2020)

	Guanambi	Brumado	Caetité
Localização da escola	Guanambi (Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde e Gestão)	Brumado (Centro Estadual de Educação Profissional em Gestão e Meio Ambiente)	Caetité (Centro Territorial de Educação Profissional do Sertão Produtivo)
Eixo Tecnológico			
Gestão e Negócios	Técnico em Administração Técnico em Vendas Técnico em Comércio Técnico em Secretariado	Técnico em Administração Técnico em Vendas Técnico em Recursos Humanos	Técnico em Administração
Ambiente e Saúde	Técnico em Enfermagem Técnico em Análises Clínicas Técnico em Farmácia Técnico em Nutrição e Dietética Técnico em Gestão em Saúde	-	Técnico em Enfermagem
Segurança	Técnico em Segurança do Trabalho	Técnico em Segurança do Trabalho	Técnico em Segurança do Trabalho

	Guanambi	Brumado	Caetité
Localização da escola Eixo Tecnológico	Guanambi (Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde e Gestão)	Brumado (Centro Estadual de Educação Profissional em Gestão e Meio Ambiente)	Caetité (Centro Territorial de Educação Profissional do Sertão Produtivo)
Recursos Naturais	-	Técnico em Mineração	Técnico em Agroecologia Técnico em Mineração
Desenvolvimento Social e Educacional	Técnico em Secretaria Escolar	-	-
Controle e Processos Industriais	-	Técnico em Eletromecânica Técnico em Eletrotécnica	-

Fonte: Organizado pela pesquisadora a partir de dados da Superintendência de Educação Profissional (2011, 2020).

O Quadro 3 indica que os municípios de Guanambi e Brumado possuem um Centro Estadual de Educação Profissional (Ceep), enquanto o município de Caetité foi contemplado com um Centro Territorial de Educação Profissional (Cetep). A diferença entre Ceep e Cetep está ligada, especialmente, à abrangência dos cursos. Um Cetep oferta cursos que atendem às demandas de desenvolvimento socioeconômico e aos arranjos socioprodutivos locais, ou seja, os cursos são definidos a partir das necessidades e potencialidades de cada Território de Identidade. Já um Ceep oferta cursos que atendem às demandas de desenvolvimento socioeconômicos a nível estadual, ou seja, as escolhas dos cursos levam em consideração as exigências de uma área que extrapola o Território de Identidade no qual o centro de formação está inserido. A Rede Estadual de Educação Profissional e Tecnológica é composta por 33 Cetep, 38 Ceep, 22 anexos e 92 unidades escolares de Ensino Médio que ofertam cursos de Educação Profissional e Tecnológica. Em 2013, a rede estabeleceu-se como a segunda maior rede estadual do país, atrás apenas do estado de São Paulo (BAHIA, 2013). Segundo a Secretaria de Educação da Bahia, os cursos são definidos por diferentes atores sociais, especialmente nas discussões para a construção do Plano Plurianual (PPA) participativo (BAHIA, 2021b).

Se olharmos para o potencial produtivo do Território de Identidade em estudo, podemos compreender a oferta de cursos como o Técnico em Mineração, que pode formar mão de obra para a atividade extrativa da mineração, presente em vários municípios do território. O setor de comércio e serviço com maior PIB na região e no estado tem potencial para absorver egressos dos cursos ofertados pelos eixos de Gestão, Segurança e Saúde.

Com base no exposto, podemos inferir que as escolhas dos cursos técnicos estão ligadas tanto ao potencial de desenvolvimento do Território Sertão Produtivo quanto aos postos de trabalho gerados por esse potencial, pois a estruturação do PPA considera o que se está produzindo no presente e as expectativas de desenvolvimento futuro. Essas questões são básicas para que as escolhas dos estudantes e de suas famílias sejam pautadas no campo de possibilidades que eles percebem em suas vivências, nas propagações das mídias e das redes sociais.

A seguir, afunilaremos e alargaremos a visão do campo de possibilidades que pode ser percebido pelos estudantes pesquisados, pois trataremos do município de Guanambi e de sua relação com o estado e com a região Nordeste. A ênfase será maior no potencial educacional, uma vez que estamos focados nas escolhas profissionais a partir da educação formal. E vimos que os cursos refletem a vocação econômica do município em relação ao TI Sertão Produtivo e ao estado.

3.2 Potencial socioeconômico e formativo no município de Guanambi

Conforme descrito na seção anterior, Guanambi é o município com maior desenvolvimento socioeconômico do Território do Sertão Produtivo. Com uma área de 1.272 km², o município faz divisa com Igaporã, Caetité, Pindaí, Candiba, Sebastião Laranjeiras e Palmas de Monte Alto. Além da sede, possui 3 distritos: Mutans, Ceraíma e Morrinhos (Anexo C). O acesso a esses distritos é por meio de asfalto, sendo que o mais distante, Morrinhos, está a 20 km da sede e o mais próximo, Ceraíma, a 10 km da sede. Mutans está a uma distância de 15 km da sede. Nos 3 distritos, há estabelecimentos que ofertam de Educação Infantil e Ensino Fundamental de primeiro a nono ano; porém, Mutans é o único que oferta o Ensino Médio regular.

Pelo Censo Demográfico 2010, Guanambi possui 78.833 habitantes; destes 62.565 moram na zona urbana, e 16.268, na rural. Esses números indicam uma taxa de 79,4% de urbanização. Na composição por gênero, a população é majoritariamente feminina numa razão de 95,4. Em relação à faixa etária, o município possui 22.431 jovens entre 15 e 29 anos, sendo 48,7% mulheres e 51,3% homens. Para o ano de 2020, há uma estimativa do IBGE de 84.928 habitantes, isso apresenta um acréscimo de 7,7% em comparação ao Censo de 2010, taxa menor que o crescimento estimado para o TI *Sertão Produtivo*, que, como vimos, é de 8,5% (SEI, 2018).

Em relação à economia, Guanambi possui um PIB estimado em R\$ 1,04 bilhão (2013), e o PIB *per capita* é de R\$ 14.558,12 (2017). Essa renda advém dos setores primários e secundários e do comércio e dos serviços, conforme a Tabela 12:

Tabela 12 – Participação dos setores na atividade econômica em Guanambi (2016)

Participação dos setores na atividade econômica em Guanambi (2016)		
Agropecuária	Indústria	Comércio e Serviços
2,6%	14,7%	82,7%

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos dados da SEI (2018).

O setor de maior destaque é o de comércio e serviços, que contribui com 82,7% da riqueza do município. Em seguida, vem o setor industrial, que representa 14,7% do total de riqueza, e, por fim, a agropecuária, com participação de 2,6%. Essa concentração de riqueza no terceiro setor reverbera na concentração de empregos formais da cidade, que tem um percentual de 76,6% nos setores de comércio, serviço e administração pública. Em relação ao setor de indústria, há concentração de emprego formal na construção civil e na indústria de transformação. O setor de agropecuária, extração vegetal, caça e pesca concentra 2,2% dos empregos formais no município.

O município de Guanambi se destaca como polo regional de saúde, pois congrega clínicas, hospitais e especialidades não encontradas nos municípios vizinhos. Na sede, há uma Policlínica Regional e um Hospital Geral. Há ainda uma infinidade de clínicas médicas privadas. Segundo o DataSUS, em 2018, estavam cadastrados 472 médicos, 538 enfermeiros e 144 equipes de Programa Saúde da Família (PSF) no município. Esse aparato abre possibilidades de estágio e trabalho para estudantes e egressos dos cursos técnicos e graduações nas áreas de Saúde.

Três instituições de Ensino Superior, duas privadas e uma pública, ofertam cursos na área da Saúde, como pode ser observado no Quadro 4.

Quadro 4 – Instituições de educação superior¹⁷ localizadas no município de Guanambi

Instituição	Graduação	Tecnólogo
Universidade do Estado da Bahia	Administração Educação Física Enfermagem Pedagogia	
Centro Universitário UniFG	Administração Arquitetura e Urbanismo Biologia Biomedicina Ciências Contábeis Direito Educação Física Enfermagem Engenharia Ambiental e Sanitária Engenharia Civil Engenharia de Produção Engenharia Elétrica Engenharia Mecânica Farmácia Fisioterapia Jornalismo Medicina Medicina Veterinária Nutrição Odontologia Psicologia	Análise e Desenvolvimento de Sistemas Energias renováveis Estética e Cosmética Gastronomia Gestão da Tecnologia da Informação Produção em Multimídias
Centro Universitário UniFIP, Guanambi	Direito Engenharia Civil Engenharia de Produção Engenharia Mecânica Medicina	Segurança Privada

Fonte: Organizado pela pesquisadora a partir de Uneb ([20--]), UniFG ([20--]) e FIP GUANAMBI ([20--]).

A Universidade do Estado da Bahia, instituição pública multicampi, oferta as Licenciaturas em Pedagogia e Educação Física e os Bacharelados em Administração e Enfermagem. O Centro Universitário UniFG¹⁸, instituição privada, conta com 21 cursos de graduação, 6 na área da Saúde, a saber Biomedicina, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia,

¹⁷ Optamos por apresentar apenas as instituições que ofertam cursos na modalidade presencial, pois agregam o maior número de cursos e matrículas. O Instituto Federal Baiano, *Campus* Guanambi, também oferta cursos de educação superior, mas optamos por inserir a instituição na seção que discute a educação técnica no município de Guanambi.

¹⁸ A instituição foi credenciada, em 2002, como Faculdade Guanambi e migrou para Centro Universitário em 2017.

Medicina e Nutrição. O Centro Universitário *UnifipMoc*, também instituição privada com sede em Montes Claros/MG, abriu a primeira turma de Medicina no município de Guanambi em 2019. O Quadro 4 também aponta que ambas as instituições privadas, além de ofertar cursos de graduação, formam tecnólogos em diversas áreas.

O potencial formativo na educação superior em Guanambi é diversificado em relação às opções de cursos ofertados principalmente pelas instituições privadas, porém limitantes quanto ao acesso pelos jovens de famílias menos favorecidas. Mesmo que, nos últimos anos, tenhamos visto a ampliação do acesso ao ensino superior por meios de Programas Federais como o Financiamento Estudantil (Fies) e o Programa Universidade para Todos (Prouni), eles não são suficientes para diminuir as distâncias sociais no quesito escolha. Jovens das classes mais abastadas podem fazer escolhas de formação num horizonte de possibilidades muito maior que os jovens das classes pobres, que têm, entre outros fatores, a questão econômica como limitador de suas escolhas.

3.2.1 Educação Básica no município de Guanambi

Em relação ao nível educacional, Guanambi possui estabelecimentos de Educação Básica distribuídos conforme a Tabela 13.

Tabela 13 – Número de estabelecimentos do município de Guanambi por nível escolar e dependência administrativa (2014-2018)

Guanambi				
Número de estabelecimentos por nível escolar e dependência administrativa 2014/2016/2018				
Nível escolar	Dependência administrativa	2014	2016	2018
Pré-escola	Pública	17	17	19
	Privada	10	10	9
Ensino Fundamental	Pública	41	40	37
	Privada	17	16	15
Ensino Médio	Pública	7	6	6
	Privada	4	4	4

Fonte: Organizada pela pesquisadora com base nos dados do Inep ([20--]).

A Tabela 13 aponta que a maior parte dos estabelecimentos pertence à rede pública em qualquer nível escolar. Também mostra que o número de instituições pouco se alterou entre 2014 e 2018. Entre aquelas que ofertam a pré-escola, houve um aumento de duas escolas públicas e a diminuição de uma escola privada. Já no Ensino Fundamental, entre 2014 e 2018, houve a redução de seis escolas, quatro da rede pública e duas da privada. No Ensino Médio, uma escola da rede pública foi desativada, passando o município a contar com seis escolas públicas e cinco da rede particular.

O Quadro 5 discrimina as escolas de Ensino Médio e sua distribuição por rede de ensino.

Quadro 5 – Escolas de Ensino Médio em Guanambi por rede

Rede	Nome da instituição
Federal	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano
Estadual	Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde e Gestão (Ceep)
	Colégio Modelo <i>Luis Eduardo Magalhães</i>
	Colégio Estadual <i>Idalice Nunes*</i>
	Colégio Estadual <i>Governador Luiz Viana Filho</i>
	Colégio Estadual <i>Antônio Carlos Magalhães</i>
Privada	Colégio <i>Pequeno Príncipe</i>
	Colégio <i>Caminho do Saber</i>
	Colégio <i>Nóbrega</i>
	Colégio <i>Qui Mimo</i>
	Colégio <i>Arco Íris**</i>
* Em 2019, o colégio não ofertou vagas para o primeiro ano, pois a previsão é ser desativado em 2021.	
** Incluído em 2019.	

Fonte: Elaboração da pesquisadora a partir das anotações de campo (2020).

O Ensino Médio no município é ofertado em 11 escolas. Destas, 5 pertencem à rede estadual; uma, à rede federal; e 5 são privadas. É válido ressaltar que 1 das escolas estaduais está localizada no Distrito de Mutans, o Colégio Estadual *Antônio Carlos Magalhães*. E a escola da rede federal localiza-se na zona rural do município. A Tabela 14 apresenta a evolução das matrículas no Ensino Médio em Guanambi.

Tabela 14 – Matrícula por nível escolar e dependência administrativa em Guanambi (2015-2020)

Guanambi							
Matrícula por nível escolar e dependência administrativa 2015-2020							
Nível escolar	Dependência administrativa	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Pré-escola	Pública	1.404	1.409	1.850	1.352	1.381	1.665
	Privada	917	839	719	797	851	817
	Total	2.321	2.248	2.569	2.149	2.232	2.482
Ensino fundamental	Pública	9.375	9.511	9.280	9.511	9.655	9.407
	Privada	2.502	2.608	2.584	2.534	2.427	2.424
	Total	11.877	12.119	11.864	12.045	12.082	11.831
Ensino Médio	Pública	2.086	2.268	2.255	2.244	2.170	2.144
	Privada	250	241	253	252	225	226
	Total	2.336	2.509	2.508	2.496	2.395	2.370

Fonte: Organizada pela pesquisadora a partir de Inep ([20--]).

Inclui matrícula na Educação Especial (alunos de escolas especiais, classes especiais e incluídos).

Podemos observar na Tabela 14 que, na pré-escola, primeira etapa obrigatória de Educação Básica, o número de matrículas entre 2015 e 2020 na rede pública e privada mantém tendência oscilante, porém a rede pública matricula mais alunos, numa proporção de quase 50% nesse período. As matrículas nesse nível de ensino colaboram para a tendência de ampliação dos últimos 3 anos.

No Ensino Fundamental, tanto a rede pública como a privada mantêm o padrão de matrícula, a rede pública matricula mais de 9.000 estudantes/ano, enquanto a privada conta com um ingresso em torno de 2.500 alunos por ano. Em 2020, há um decréscimo de matrículas nessa etapa de ensino, especialmente na rede pública.

As matrículas que ocorrem nas escolas que ofertam Ensino Médio regular também seguem uma tendência de pouca oscilação no período. A rede pública matricula uma média de 2.200 alunos/ano nesse período, enquanto a rede privada matriculou pouco mais de um décimo desse número. Ambas as redes registram tendência de queda nos últimos 3 anos. Se considerarmos o número de escolas públicas e privadas no município que ofertam o Ensino Médio, podemos inferir que as escolas privadas mantêm um número reduzido de matrículas nessa etapa de ensino em relação às instituições públicas.

A qualidade do ensino das escolas públicas do município pode ser acompanhada pelo Ideb. O Ideb é um indicador de qualidade criado pelo governo federal em 2007, calculado por meio do rendimento escolar. Medido a cada dois anos, a meta é alcançar o índice 6 em 2022,

mesmo índice obtido pelos países membros da OCDE. Esse índice consta no Plano Nacional de Educação (PNE), em sua meta 7, que visa a fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhorias do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: 6,0 para os anos iniciais do Ensino Fundamental; 5,5 para os anos finais do Ensino Fundamental; e 5,2 para o Ensino Médio.

A Tabela 15 apresenta os três últimos resultados do Ideb para o município de Guanambi.

Tabela 15 – Ideb em Guanambi

Etapa da educação básica	Ideb observado			Metas projetadas			
	2015	2017	2019	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do Ensino Fundamental	4,9	4,9	5,2	4,5	4,8	5,1	5,4
Anos finais do Ensino Fundamental	4,0	4,2	4,2	3,9	4,2	4,5	4,7
Ensino Médio	-	3,7	3,1	-	-	3,9	4,1

Fonte: Elaboração da pesquisadora a partir do Inep (2020c).

No Ensino Fundamental, houve aumento do Ideb para os anos iniciais, que, nesse período analisado, alcançou as metas projetadas para esse nível. Os anos finais não conseguiram alcançar a meta estabelecida para 2019. Mesmo que não tenha alcançado a meta em 2019, o Ideb para o Ensino Fundamental se manteve em patamares de ascensão, indicando que o Ensino Fundamental no município, ao menos em números oficiais, continua em desenvolvimento estável. Já o Ensino Médio, que registrou o primeiro Ideb em 2017, com índice de 3,7 regrediu para 3,1 em 2019. Olhando os números, podemos considerar, grosso modo, que o Ensino Médio no município carece de um olhar mais atento dos responsáveis diretos pela educação pública nessa rede bem como dos responsáveis pela pesquisa educacional no município, uma vez que os números alcançados nas duas edições do Ideb para o Ensino Médio registradas no município estão aquém das metas projetadas para esse nível de ensino.

A reflexão é feita, mas sem desconsiderar as críticas que os pesquisadores empreendem sobre esse indicador de qualidade da trajetória educacional, a exemplo de José Francisco Soares. O pesquisador aponta limitações na métrica do Ideb, cujos resultados podem mascarar a exclusão educacional e ampliar desigualdades sociais. Num artigo publicado em *site*, Soares (2020) afirma que a medida tem falhas, mas deve ser considerada nas análises e formulações de políticas pública para a educação até ser substituída por novos indicadores de qualidade das trajetórias escolares que tenham uma métrica que auxilie na formulação de políticas que estejam a serviço da aprendizagem e do direito à educação de todos os brasileiros.

3.2.2 Ensino Médio Técnico no município de Guanambi

Conforme apresentamos na seção anterior, o município de Guanambi abriga duas instituições que ofertam o Ensino Médio Técnico: o Ceep em Saúde e Gestão e o IF Baiano Campus Guanambi¹⁹. O Ceep em Saúde e Gestão, criado em 2010 para atender à demanda de educação profissional em Guanambi e região, oferece quatro modalidades de ensino profissional: Ensino Profissional Integrado ao Ensino Médio (EPI); Ensino Profissional Integrado ao Médio em Tempo Integral (Epti); Profissional Subsequente (Prosub); e Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Já o IF Baiano, fundado em 2008, é uma instituição de Ensino Médio e Superior, focada na educação profissional e tecnológica. Além de cursos técnicos, nas modalidades Integrado, Subsequente e Proeja, oferta graduação (tecnólogo, bacharelado e licenciatura) e pós-graduação. Os Quadros 6 e 7 sistematizam os cursos ofertados pelo Ceep e pelo IF Baiano.

Em 2019, o Ceep em Saúde e Gestão ofereceu cursos em três eixos tecnológicos (Gestão e Negócios, Saúde e Segurança) e três modalidades de ensino, conforme ilustra o Quadro 6.

Quadro 6 – Cursos ofertados pelo Ceep em Saúde e Gestão por modalidade (2019)

Eixo Tecnológico	Modalidade		
	EPI	Proeja	Prosub
Ambiente e Saúde	Análises Clínicas Enfermagem Gerência em Saúde Farmácia	Nutrição e Dietética Gerência em Saúde	Enfermagem Gerência em Saúde Farmácia
Gestão e Negócios	Administração Serviços Jurídicos	Administração Serviços Jurídicos	Administração Serviços Jurídicos
Segurança	Segurança do Trabalho	Segurança do Trabalho	Segurança do Trabalho

Fonte: Organizado pela pesquisadora a partir de dados da Secretaria do Ceep em Gestão e Saúde (dez. 2019).

¹⁹ O IF Baiano é uma instituição multicampi. Em 2021 possuía campus em 14 municípios do estado da Bahia, inclusive no município de Guanambi. Neste trabalho, ao utilizar a expressão *IF Baiano* estaremos nos referindo exclusivamente ao Campus Guanambi.

Os cursos técnicos ofertados na modalidade *EPI* dirigem-se aos estudantes que concluíram o Ensino Fundamental e que, de modo integrado, terão formação do Ensino Médio e profissional. Nessa modalidade, há sete cursos funcionando em 2019, o eixo de Saúde abriga a maior variedade, com as formações técnicas em Análises Clínicas, Enfermagem, Gerência em Saúde e Farmácia. No eixo de Gestão e Negócios, são ofertados os cursos Técnicos em Administração e Serviços Jurídicos; e no eixo de Segurança, existe uma possibilidade, o Técnico em Segurança do Trabalho. As matrículas nessa modalidade de Ensino Médio Técnico corresponderam a mais de 70% do total de matrículas no Ceep em 2019; dos 1.526 estudantes matriculados, 1.102 frequentavam os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio.

Na modalidade *Proeja Médio*, os cursos têm duração de 2 anos e meio, e são direcionados a estudantes jovens e adultos, a partir dos 18 anos, que concluíram o Ensino Fundamental. Nessa modalidade, em 2019 foram matriculados 242 estudantes em 5 cursos, distribuídos pelos 3 eixos tecnológicos. Já os cursos da modalidade *Prosub* são destinados a pessoas que concluíram o Ensino Médio e retornam aos bancos da escola para fazer a formação profissional, têm duração de 1 ano e meio a 2, dependendo do eixo tecnológico. Nessa modalidade, foram matriculados 182 estudantes em 6 cursos, perfazendo um total de 12% das matrículas.

Quadro 7 – Cursos ofertados pelo IF Baiano – *Campus Guanambi* (2019)

Tipo de curso	Nome curso
Bacharelado	Agronomia
Especialização <i>Lato sensu</i>	Desenvolvimento Educacional e Social
Licenciatura	Química
Mestrado Profissional	Recurso Naturais
Qualificação Profissional (FIC)	Recurso Naturais Desenvolvimento Educacional e Social
Tecnologia	Agroindústria Análise e Desenvolvimento de Sistemas
Técnico Integrado	Agroindústria Agropecuária Informática para Internet
Técnico Subsequente	Agricultura Multimeios Didáticos Vendas Zootecnia

Fonte: Elaboração pela pesquisadora com base nos dados informados em Instituto Federal Baiano ([20-]).

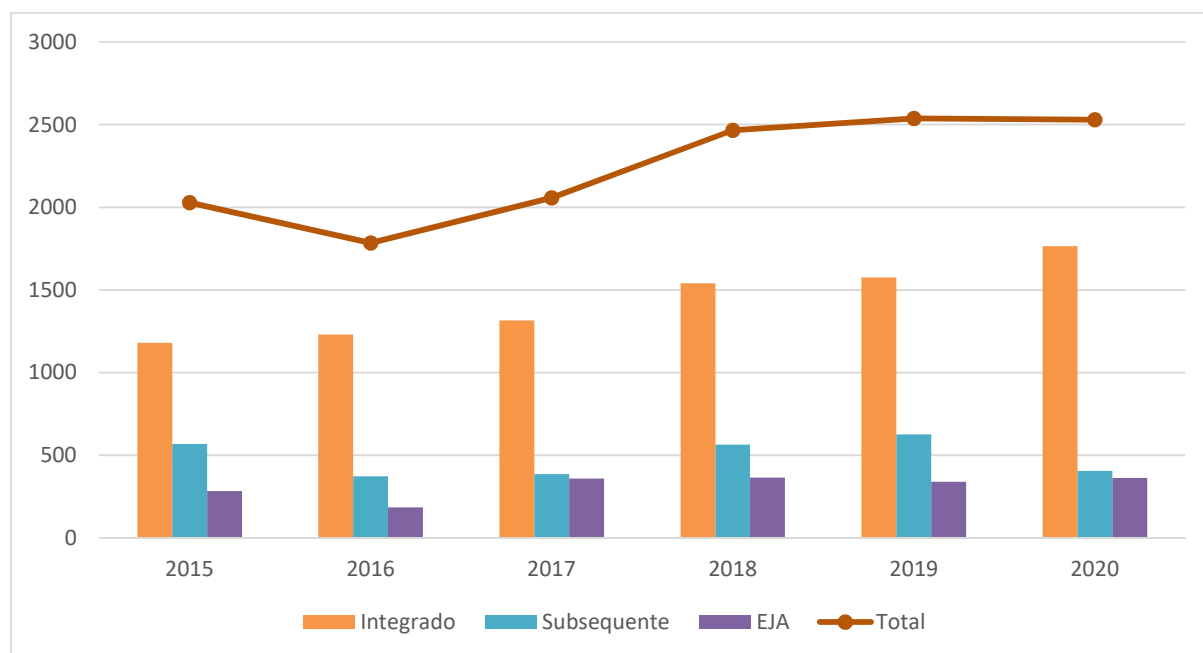
O Quadro 7 apresenta os tipos de curso por modalidade de ensino ofertado pelo IF Baiano Campus Guanambi em 2019. Interessam-nos diretamente os cursos ofertados no nível técnico.

Na modalidade *Integrado*, temos: Técnico em Agropecuária, Técnico em Agroindústria e Técnico em Informática para Internet. Já na modalidade *Subsequente*, são quatro os cursos: Técnico em Agricultura, Técnico em Multimeios Didáticos, Técnico em Vendas e Técnico em Zootecnia.

Outro elemento que diferencia as duas instituições e que implica no perfil dos alunos são os cursos ofertados. No Ceep, os cursos integram os eixos de Gestão, Saúde e Segurança. Já no IF Baiano, estão nos eixos de Recursos Naturais e Informação e Comunicação. A diversificação possibilita maior poder de escolha entre os estudantes da região, porém há um diferencial no processo de seleção das duas escolas. Enquanto o IF Baiano tem por base o desempenho dos alunos nos anos anteriores, o Ceep matricula os estudantes sem processo seletivo.

Em relação à oferta de vagas no Ensino Médio Técnico no município, podemos observar o Gráfico 10.

Gráfico 10 – Ensino Técnico em Guanambi (2015-2020)



Fonte: Organizado pela pesquisadora a partir de Inep [20--].

Nota: Inclui matrícula na Educação Especial (alunos de escolas especiais, classes especiais e incluídos).

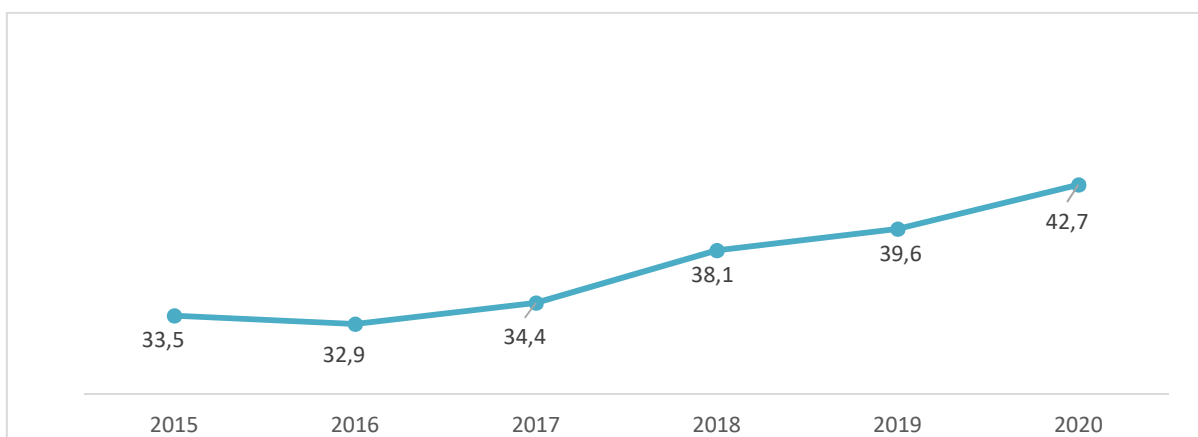
O Gráfico 10 indica o número de matrículas da rede pública no Ensino Médio Técnico no município de Guanambi. Como só há duas escolas que fazem parte dessa rede, claramente podemos tratar do número de matrículas referindo-nos ao Ceep, rede estadual, e ao IF Baiano, rede federal. No período de 2015 a 2020, acompanhamos a dinâmica das matrículas a partir do total geral na Educação Profissional Técnica e por modalidade de ensino técnico.

Em relação às matrículas geral, há uma tendência de crescimento no período, sendo que apenas em 2016 há uma queda, motivada pela menor quantidade de matrícula nas modalidades *Subsequente* e *EJA Médio*²⁰. Nos últimos 3 anos, as matrículas no Ensino Médio Técnico seguem estáveis, com aproximadamente 2.500 ingressos anuais.

Sobre as modalidades previstas na LDBEN para a EPTNM, no município, ocorrem as formas integrada e subsequente. Nesse período, não encontramos registro de oferta de vagas na modalidade concomitante, ofertada com matrícula distinta para um mesmo estudante que esteja ingressando no Ensino Médio regular ou cursando-o.

No município, a forma que mais oferta vagas é o Ensino Médio integrado ofertado para os egressos do Ensino Fundamental, geralmente adolescentes e jovens que procuram fazer a opção pelo Ensino Médio regular ou pelo Ensino Médio profissional. Nos últimos cinco anos, podemos perceber que a porcentagem de alunos que ingressam no Ensino Médio Integrado ao Técnico ampliou de 33,5% em 2015 para 42,7% em 2020, como podemos verificar no Gráfico 11. Essa ampliação pode ser considerada como opção ao Ensino Médio regular num contexto em que o Ensino Médio profissional se coloca como opção mais viável para o jovem que, não tendo uma clareza em seu projeto de futuro profissional, escolhe o curso técnico integrado ao médio, que lhe dá a opção de terminalidade como um certificado válido tanto para o ingresso no mercado de trabalho quanto para a continuidade dos estudos no Ensino Superior. Aprofundaremos essas discussões nos capítulos que se seguem.

Gráfico 11 – Porcentagem do Ensino Médio Técnico integrado sobre o total de matrículas no ensino médio em Guanambi (2015-2020)



Fonte: Organizado pela pesquisadora a partir de Inep [20--].

Nota: Não inclui matrícula na EJA Integrado ao Ensino Médio.

²⁰ As matrículas na modalidade EJA foram ofertadas na rede federal até o ano de 2016. Portanto, os números de matrículas entre 2017 e 2020 se referem tão somente às matrículas da rede estadual.

É válido salientar que a porcentagem de estudantes matriculados no Ensino Médio Técnico no município de Guanambi é bem maior que a do Brasil. Enquanto no Brasil as matrículas da EPTNM em relação ao total de matrículas da Educação Básica de nível médio nos últimos 5 anos oscilaram entre 17 e 19% (conf. Gráfico 5), no município de Guanambi, a porcentagem é bem maior como podemos observar no Gráfico 11. Em 2015, a proporção era de 33,5% e, em 2020, alcançou quase 43%. Essa diferença, possivelmente, decorre da intensificação de uma política de incentivo à qualificação profissional pelo ensino técnico empreendido pelo governo em sua rede escolar. Tais políticas promovem a ampliação de oferta da educação profissional em nível médio, decorrentes de programas federais como o Pronatec e o Brasil profissionalizado, bem como de iniciativas estaduais, como o Programa de Inclusão Socioprodutiva e Mundo do Trabalho que promove políticas de inserção no mundo do trabalho de estudantes e egressos da EPTNM pública estadual e educação superior. Tais políticas disponibilizam vagas para estágio e vagas para a primeira experiência profissional de egressos dos cursos técnicos ofertados pela rede pública estadual (BAHIA, 2021).

4 PERFIL GERAL DOS ESTUDANTES, MOTIVAÇÕES DE ESCOLHA E EXPECTATIVAS DE FUTURO

A transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio é marcada por definições de escolhas e expectativas que envolvem os jovens e suas famílias. São opções ligadas à continuidade da escolarização; decisões sobre a modalidade, se Ensino Médio regular ou profissional; possibilidades entre as escolas que ofertam a modalidade escolhida; e, se a opção for pelo Ensino Médio profissional, há ainda as definições sobre a área e o curso preferidos. Estudos apontam que essas são decisões discutidas nas interações familiares, na escola, nos grupos de pares e demais instituições das quais os estudantes participam, construídas dentro de um campo de possibilidades em que pesam os aspectos socioeconômicos e culturais. Assim, compreender o contexto em que essas escolhas se dão nos fornece pistas para entender como elas se modificam no decorrer das interações. Marcadores sociais e pessoais não são suficientes para explicar as escolhas, mas se constituem elementos importantes para a compreensão delas e das expectativas de futuro dos jovens na transição para o Ensino Médio.

Nessa perspectiva, o presente capítulo tem por objetivo apresentar e discutir o perfil, as motivações de escolha e os planos de jovens estudantes do Ensino Médio profissional. Para tanto, está dividido em três seções. Na primeira, apresentaremos o perfil socioeconômico e aspectos das trajetórias escolares no Ensino Fundamental dos estudantes matriculados no primeiro ano do curso Técnico em Farmácia, assim como de seus pais. Em seguida, analisaremos as motivações de escolha da escola de educação profissional e do curso Técnico em Farmácia. Por fim, abordaremos as expectativas de futuro dos estudantes na transição do Ensino Fundamental ao Médio.

4.1 Perfil socioeconômico e trajetória escolar no Ensino Fundamental

Dois marcadores sociais puderam ser observados já no primeiro dia de aula. A lista afixada na porta da sala para a identificação da turma registrava o número de matrícula, o nome completo do estudante e de sua mãe, a data de nascimento e a data da matrícula. A lista de nomes, verificada posteriormente por meio do questionário aplicado, confirma a presença feminina na sala, são 23 meninas e 13 meninos. Esses dados ratificam as estatísticas do Censo Escolar de 2018 de que as mulheres se constituem como maioria nos cursos profissionais da Educação Básica (Inep, 2019b). A predominância de meninas no curso Técnico em Farmácia do Ceep, também valida a tendência de feminização da força de trabalho na área da Saúde a

partir da década de 70 (WERMELINGER *et al.*, 2010) e corrobora resultados da pesquisa de Castro e Rodrigues (2016), em que cerca de $\frac{3}{4}$ dos postos de trabalho no setor de saúde, em 2015, no Brasil, eram ocupados por mulheres.

Outra informação da lista nominal era a data de nascimento dos estudantes, sistematizada no Tabela 16.

Tabela 16 – Idade dos estudantes ao ingressar no Ensino Médio

Idade	Número de estudantes
14 anos	2
15 anos	20
16 anos	9
17 anos	4
18 anos	1

Fonte: Elaboração da pesquisadora a partir de questionário aplicado em fevereiro (2019).

Os mais novos, Enzo e Gilson, iniciam o Ensino Médio com 14 anos; e a mais velha, Bianca, já havia completado 18 anos. Vinte estudantes têm 15 anos, idade considerada modal pela legislação educacional para o ingresso nessa etapa. Nove estudantes têm 16 anos, e 4, 17.

São jovens esses estudantes matriculados no Ensino Médio profissional? A definição de juventude não depende apenas da questão de idade, pois envolve também a percepção de quem se sente ou não jovem. No entanto, para esta primeira categorização, vamos adotar o que está definido no Estatuto da Juventude, que categoriza jovens todas as pessoas com idade entre 15 e 29 anos. Ainda, o Plano Nacional de Juventude divide esse intervalo de idade em 3 categorias (BRASIL, 2018c). É jovem-adolescente o que tem entre 15 e 17 anos; jovem-jovem aquele que tem entre 18 e 24 anos; e jovem-adulto aquele com idade entre 25 e 29 anos. Portanto, em relação ao definido anteriormente, ingressaram no curso Técnico em Farmácia 2 adolescentes, 33 jovens-adolescentes e 1 jovem-jovem.

A idade pode ser elemento de discriminação e motivo de vergonha. Ainda na primeira semana de aula, durante uma dinâmica coordenada pela professora Angela, os alunos foram convidados a se apresentar dizendo o nome, a idade e o local de moradia. Ao revelar que tinha 17 anos, Heloísa ouviu de uma amiga sentada a seu lado que ela estava ficando velha. Bianca foi a última a se apresentar e disse que tinha 18 anos. Cristiane perguntou a Emile a idade de Bianca como se não quisesse acreditar. Quando Emile confirmou que Bianca tinha 18 anos, ambas sorriram e começaram um diálogo que envolvia um comentário sobre a “menina boba que tem 18 anos”. Bianca foi criticada porque tem idade diferente dos demais colegas, mas ela

própria parecia não se importar com tal questão. No entanto, Daniela revelou que tem vergonha da idade. Em diálogo com a pesquisadora, revelou que acha que, com 17 anos, ela já deveria ter concluído o Ensino Médio, confirmando o que Carrano, Marinho e Oliveira (2015), em pesquisa sobre o abandono e a evasão escolar na EJA, apontam: estar fora da série adequada acarreta prejuízos na qualidade da aprendizagem e, em especial, coloca o estudante num lugar simbólico desprestigiado no interior da instituição escolar. No caso de Bianca e Daniela, percebemos que esse lugar desprestigiado pode ser percebido pela própria pessoa, como foi o caso de Daniela, ou atribuído por outros, como no de Bianca. Porém, ambos podem ter uma significação negativa na trajetória escolar das alunas.

O crivo da idade que percebemos nos jovens matriculados no curso Técnico em Farmácia do Ceep de Guanambi os situa numa posição privilegiada, pois, ao observarmos a taxa de distorção *idade-série* (QEDU, 2020) no município (38%), no primeiro ano do Ensino Médio, para as escolas públicas estaduais, vemos que, na turma, dos 36 matriculados, apenas 5 estão dentro da faixa de distorção, o que caracterizaria, em termos percentuais, 14% de estudantes com idade avançada para a série.

Ao entrar no Ensino Médio, todos os jovens do curso Técnico em Farmácia estavam solteiros, e nenhum deles tinha filhos. Sobre o número de irmãos, há variações: Jaíne possui 5 irmãos; Bianca, Benício, Alane, Amália e Helena têm, cada um, 4 irmãos. Já Mirele, Henrique, Emile, Manoel Paulo e Mariane indicaram ter 3 irmãos; 10 estudantes contam com 2 irmãos; e 14, com um. Gustavo é o único educando que não possui irmãos.

Lahire (2008, p. 207) adverte que “nunca estamos totalmente no mesmo grupo em momentos diferentes da história desse grupo”, o que implica dizer que “duas crianças que pertencem a uma mesma fratria não nascem e não vivem nunca exatamente na mesma família.” Isso equivale a dizer que a posição que o jovem tem na família e possuir ou não irmão mais velho ou mais novo pode ter resultado positivo ou negativo nas trajetórias escolares de jovens, influenciando-os na motivação para estudar e aprender. Filhos mais velhos são beneficiados com atenção exclusiva até a chegada do irmão, e filhos mais novos são beneficiados pela experiência dos pais ao criar os mais velhos, bem como pelo estímulo ou não que os irmãos mais velhos podem oferecer quando empreendem trajetórias escolares longevas.

No questionário, os estudantes responderam sobre sua cor e raça. A pergunta foi realizada dando possibilidades de respostas que seguem o padrão definido pelo IBGE. O resultado da autodeclaração está apresentado na Tabela 17.

Tabela 17 – Estudantes do curso Técnico em Farmácia agrupados por cor/raça

Cor/raça autodeclarada	Número de estudantes
Branco(a)	4
Preto(a)	4
Amarelo(a)	4
Pardo(a)	16
Indígena	1
Não sabe	7

Fonte: Elaboração da pesquisadora a partir de questionário aplicado em fevereiro de 2019.

A Tabela 17 aponta que, no critério de declaração de cor ou raça, a maior parte da turma é parda, são 16 estudantes, representando 45% do total, seguido pelos brancos, pretos e amarelos, com 4 alunos em cada categoria. Um aluno se autodeclarou indígena, e 7 não souberam ou não desejaram definir sua cor. Levando em consideração que o termo *cor amarela*, no Brasil, refere-se a pessoas que tenham origens em países do Extremo Oriente é perceptível que nenhum estudante tem traços orientais nem se ouviu relato algum sobre ascendência oriental, porém 4 alunos marcam a cor/raça amarela como resposta no questionário. Como comentado no capítulo anterior, Raquel justificou a escolha da cor/raça amarela, referindo-se a uma alcunha utilizada pela mãe. Assim, também é possível que Cauã, Daniele e Samara tenham se baseado na cor da pele para responder à questão. No decorrer da observação participante, Rita, a estudante que se autodeclarou indígena, também não deu indicativos de que tenha ascendência indígena.

Para efeito de comparação, utilizamos a porcentagem para os alunos pardos para inferir que a taxa é semelhante à apontada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2021) para o Brasil (47,2%), bem como a soma de pretos e pardos (negros) chega a 66%, porcentagem menor que a do estado da Bahia, que possui 81,0% de negros. Ter um universo em que a maioria é formada por pretos e pardos indica um viés socioeconômico que não deve ser negligenciado na análise das trajetórias escolares e projetos de vida. Segundo a Agência IBGE (2019), o percentual de jovens de 18 a 24 anos com menos de 11 anos de escolarização e que não frequentava a escola era 28,8% para negros e 17,4% entre brancos. A diferença de percentual aponta, no mínimo, que há indicativo de abandono escolar maior para os pretos e pardos. Nesse mesmo ano, a taxa de conclusão do Ensino Médio foi de 61,8% para negros e de 76,8% para brancos.

Em nossa pesquisa, então, não é coincidência que, dos seis jovens que não conseguiram consolidar seu projeto de aprovação no primeiro ano do Ensino Médio, cinco se autodeclararam negros, sendo três rapazes (Jean, Rafael e Henrique) e duas moças (Mirele e Bianca). Na

percepção de colegas e de professores, Jean, Rafael e Henrique eram os alunos que tinham as menores chances de ser aprovados. As anotações a seguir registram a percepção dos colegas quanto aos três estudantes do sexo masculino que tiveram o menor rendimento em todas as disciplinas durante o ano de 2019, acompanhados de perto pela aluna Mirele:

O professor pede para os alunos lerem as respostas de uma atividade que haviam realizado na aula anterior. É uma série de perguntas sobre si e os colegas de sala. Cada um deveria responder com uma palavra às seguintes questões [li no caderno de Manoel Paulo]: sua maior qualidade; seu maior defeito; o colega mais inteligente; o mais estudioso; o mais descolado; o mais animado; o mais irresponsável; o que vai perder o ano; o que vai passar na terceira unidade. Raquel é a primeira a ler, seguida por Manoel Paulo, depois Claudia, Jaíne, Haila, Mariane. Manoel Paulo lê as respostas de Marla, e Claudia lê as de Cristiane. Nem todos os alunos verbalizaram suas respostas. O professor faz uma síntese das respostas lidas e enfatiza os nomes de Gilson e Mariane como os mais inteligentes; Luan, Daniele e Daniela, os mais descolados; Emile, a mais divertida; *Henrique e Jean, os mais irresponsáveis*; Marla e Luana, as mais estudiosas. Sobre quem irá passar na terceira unidade, ouvi o nome Luana; e o nome de *Rafael é o mais citado para a pergunta de quem iria perder o ano*. O professor indaga se as pessoas citadas sentem o peso da responsabilidade de serem apontadas pelos colegas. Henrique e, em seguida, Luana respondem que não sentem nenhuma pressão por serem apontados. O sinal toca indicando o fim da aula, e o diálogo é imediatamente encerrado. (CADERNO DE CAMPO, 16 ago. 2019)

A transcrição das anotações de campo relata a parte final de uma proposta didática sugerida pelo professor Gil. A proposição da atividade e a movimentação de resposta dos alunos no momento do registro no caderno ocorreram em uma aula anterior, ministrada no mesmo dia, uma vez que o professor tem 2 tempos de aula em horários não sequenciados, sendo o primeiro das 7h às 7h50 e o segundo das 8h40 às 9h30. Não houve observação no primeiro tempo de aula, não sendo possível registrar a forma como foi proposta a atividade, mas, quando o professor Gil retornou para o segundo tempo, na sequência da aula, os alunos já tinham o registro em seus cadernos e começaram a ler as respostas. Depois que eles leram suas respostas, o professor, sem ter feito nenhum tipo de anotação, fez uma síntese relacionando os nomes citados às características sugeridas na atividade. E enfatizou os nomes de Henrique e Jean como os mais irresponsáveis, e o de Rafael como o mais citado para a frase “quem vai perder de ano”. Henrique rebateu uma provocação do professor de que não se incomoda de ser taxado como irresponsável. A aula se encerrou nas respostas de Henrique e Luana, pois, ao soar o sinal para o intervalo, os alunos saíram da sala e, na semana seguinte, o professor não retomou a discussão do tema.

Não apenas nessa descrição, mas também em outros momentos, foram registradas impressões dos colegas e de outros professores sobre o desempenho e o comportamento dos três rapazes. Um exemplo foi quando Emile externou insatisfação quanto aos integrantes que “sobraram” para compor o grupo de um trabalho de História de que ela fazia parte: “*Uma é desafortada e briga com todo mundo [em referência a Mirele], e outro é irresponsável, não vem na escola [em referência a Rafael]*” (28 mar. 2019). São dois alunos que veem suas credenciais de estudantes serem questionadas desde o início do ano letivo, o que pode ter influência negativa em suas expectativas de serem aprovados ao final do ano.

A religião está presente na vida da maioria dos jovens matriculados no curso Técnico em Farmácia, como podemos verificar na Tabela 18:

Tabela 18 – Religião professada pelos estudantes do curso Técnico em Farmácia

Religião	Número de adeptos
Católico	18
Protestante tradicional	3
Assembleia de Deus	2
Batista	4
Testemunha de Jeová	3
Sem religião	5
Não respondeu	1

Fonte: Elaboração da pesquisadora a partir de questionário aplicado em fevereiro de 2019.

São 30 educandos que afirmam professar uma religião. Mais da metade dos discentes religiosos são católicos. Três disseram pertencer a religiões protestantes tradicionais; 6 são protestantes pentecostais, sendo 2 da Assembleia de Deus e 4 de afiliações batistas. Três estudantes são Testemunhas de Jeová. Cinco declararam não ter religião, e uma não respondeu à questão. Ao considerar as 3 denominações religiosas de maior expressividade no município de Guanambi, segundo o censo de 2010 (IBGE, 2017) — a saber católico (70%), evangélico (18%) e espírita (1%) —, podemos inferir que os católicos estão sub-representados na pesquisa, pois, enquanto o município tem 70% de católicos, na turma do curso Técnico em Farmácia, a porcentagem é de 50%. Em relação aos evangélicos, ocorre uma inversão, o Censo aponta 18% de evangélicos na cidade, enquanto, na pesquisa, a porcentagem é de 25%.

É possível que a maior quantidade de evangélicos seja derivada do crescente aumento deles sobre a população católica nos últimos 10 anos, como aponta pesquisa de Novaes (2016). É um fenômeno que pode ter influência nas trajetórias escolares dos jovens, pois, sendo outro espaço de interação e de socialização em que eles estão inseridos, pode concorrer para a criação

de disposições sociais (LAHIRE, 2008; TEIXEIRA, 2012) ligadas à maneira de se posicionar diante de discussões sobre temas em que o julgamento moral é externado.

O engajamento religioso pode ser observado durante o trabalho de campo. Para alguns jovens, o pertencimento religioso pode estruturar projetos e expectativas de futuro bem como sua maneira de pensar determinados temas discutidos na escola e a relação com os colegas.

Daniela, que se declarou evangélica de uma afiliação batista pentecostal em Guanambi, é um expoente da influência religiosa sobre as expectativas de futuro. Em diálogo sobre sonhos e projetos para o futuro, Daniela comentou sobre o desejo de ser arrebatada e de como se esforça moral e fisicamente para a realização de tal desejo. Houve um episódio em que ela não pôde almoçar com os colegas na escola justificando que os alimentos servidos no cardápio do dia — arroz, feijão, frango, salada de alface e tomate — faziam parte de sua alimentação rotineira e, no dia do jejum, não poderiam ser consumidos. Ela continuou a comentar na mesa entre os colegas que poderia consumir a abóbora refogada, que não era alimento de sua rotina, mas, como não gosta, não se serviu. Enquanto conversava, Luan se aproximou da mesa em que Daniela estava sentada com outras colegas e ofereceu batata chips, Daniela aceitou uma porção da batata frita explicando que esse tipo de alimento poderia ser consumido no dia de jejum, porque não era ingerido diariamente. Sobre as questões morais, há embates com professores e colegas em que ela diverge de opiniões sobre sexo antes do casamento, união entre casais do mesmo sexo e homossexualidade.

Assim como Daniela, os três estudantes que professam a fé entre as Testemunhas de Jeová — Manoel Paulo, Haila e Raquel — comentaram sobre sua atuação no espaço religioso. No decorrer do ano, participaram de alguns eventos em suas igrejas. Um deles foi um congresso que ocorreu no mês de agosto de 2019. Durante a semana que antecedeu esse evento, Manoel Paulo fez um convite às colegas Marla e Luana. Nessa mesma semana, Haila não escondia a empolgação para o momento do evento, buscando encaixar a ida ao cabeleireiro e à manicure entre o horário de estudos para as atividades avaliativas. Na véspera do evento, entrou na sala com as unhas de gel e disse que não escreveria para não danificar as unhas. Contou que colocaria cílios postiços na noite e não iria à aula no dia seguinte, porque precisava ir ao salão escovar os cabelos. Esse envolvimento com os eventos religiosos reforça a convicção de que os jovens religiosos vivem a condição juvenil, estruturam seus pensamentos e ações em espaços diversificados de socialização, seja na escola, na família, no trabalho, no lazer ou nas interações que realizam em espaços culturais religiosos.

Cinco estudantes — Rafael, Heitor, Mirele, Luan e Daniele — indicaram não ter religião. Mirele contou que frequentava o templo das Testemunhas de Jeová e estudava a

doutrina até a separação dos pais. E explicou que abandonou a religião porque gosta de sexo, indicando que realizou um rompimento com a moralidade que ela enxergava na religião.

Luan e Daniele não têm religião nem acreditam em Deus. Presenciamos um diálogo entre os dois em que Daniele afirmou que já visitou várias igrejas, mas não se adaptou a nenhuma. Em resposta, Luan defendeu que não acredita em Deus, mas acha que Deus seja importante para aquele que crê nele. E acrescentou que já sofreu censura:

Quando digo que não tenho religião, vejo olhos atravessados para mim. E me questionam: “Por que você diz ‘meu Deus ou vá com Deus’?” Eu explico que por força do hábito, se Deus para ele é coisa boa, então aceito que ele está me desejando coisas boas. E também desejo a ele o mesmo. (LUAN, 28 ago. 2019).

O perfil religioso dos jovens estudantes do curso Técnico em Farmácia tem aspectos que corroboram Novaes (2016, p. 259) e outros que divergem da afirmação da autora: “a diminuição da transferência religiosa intergeracional e a dissociação entre vida sexual e casamento contribuem para modificar padrões de moralidade e para restringir o peso das autoridades religiosas na vida dos jovens.” Assim, ao mesmo tempo que temos Daniela, que sustenta um jejum influenciada pela autoridade religiosa, temos Mirele, que justifica sua saída da doutrina religiosa, num rompimento com a tradição familiar de estudo sistemático da doutrina.

Sobre o perfil escolar da turma, todos cursaram o Ensino Fundamental na zona urbana²¹, com exceção de Mariane, que fez a maior parte na zona rural do município de Pindaí. A maioria dos jovens estudou o Ensino Fundamental em escolas de Guanambi; no entanto, há 3 jovens que vieram de outros municípios para cursar o Técnico em Farmácia. Mariane e Eliane se mudaram para a cidade, enquanto Bianca vivia a itinerância de ir estudar todos os dias em Guanambi e voltar para sua cidade natal. Mariane morava em Guirapá, distrito do município de Pindaí, distante 35 km de Guanambi; e Eliane residia em Pindorama, distrito do município do Iuiu, distante 99 km de Guanambi. Ambas vieram morar com parentes, Mariane com a irmã, também estudante, e Eliane com a tia. Os motivos dessa mudança envolvem distância, acesso e disponibilidade de transporte diário para Guanambi.

Já Bianca, que residia no município de Palmas de Monte Alto, distante 42 km de Guanambi, encontrou uma possibilidade de fazer o percurso ida e volta por conta do fluxo diário

²¹ Em 2005, o então prefeito Nilo Coelho, em descumprimento à Lei de Nucleação do ano anterior, decretou o fechamento de todas as escolas rurais do município, e os alunos matriculados nessas escolas foram transferidos para a sede e os distritos de Morrinhos, Mutans e Ceraíma (SANTANA; MARQUES, 2019).

de ônibus que transportam alunos para as faculdades, bem como da existência de vans e carros de lotação que transitam constantemente na rota *Palmas de Monte Alto-Guanambi-Palmas de Monte Alto*. Também fazem uso do transporte escolar os estudantes Benício, Rita e Taiana, que residem na zona rural de Guanambi. Assim, podemos dizer que o curso tem predomínio de jovens que moram na zona urbana do município.

Tomando como referência os estudos sobre estratificação residencial, podemos acrescentar aos elementos que facilitam e dificultam as escolhas e influenciam as expectativas das jovens a proximidade ou não dos espaços de formação profissional. A literatura nos coloca que as escolhas escolares podem ser limitadas a partir da distância entre a residência e o espaço escolar. Famílias das camadas populares costumam considerar os deslocamentos para definir as escolas de seus filhos. No caso da pesquisa, alguns jovens conseguem se matricular apesar da distância, porém podemos considerá-los como exceção? Quantos colegas de Bianca, Mariane e Eliane não puderam inserir em seus projetos de escolarização o ingresso em uma escola de formação profissional? Dos 20 municípios que compõem o Território do Sertão Produtivo, em apenas 3 (Guanambi, Brumado e Caetité) é ofertado o Ensino Médio Profissional na rede pública. Podemos pensar sobre os mesmos pontos para a formação em nível superior. Vimos que há um leque de possibilidades de escolhas de cursos de graduação no Território do Sertão Produtivo, mas a diversidade é encontrada apenas no município de Guanambi. Os demais municípios agregam jovens que, para ingressar no Ensino Médio ou na educação superior, precisam vencer, entre outras barreiras, a do deslocamento de suas cidades. Isso configura o que podemos classificar como desigualdade de oportunidades educacionais no Território do Sertão Produtivo.

A frequência ao Ensino Fundamental por tipo de rede pode ser visualizada na Tabela 19:

Tabela 19 – Frequência dos estudantes no Ensino Fundamental por rede de ensino

Rede de ensino	Ensino Fundamental	
	Anos Iniciais	Anos Finais
Somente em escola pública	28	33
Somente em escola particular	4	1
Escola pública e particular	4	2

Fonte: Elaboração da autora a partir de questionário aplicado em fevereiro de 2019.

A Tabela 19 apresenta a frequência dos estudantes por rede de ensino distribuída entre anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental. A maioria dos estudantes do Técnico em

Farmácia cursou todo o Ensino Fundamental em escola pública, sendo que 28 fizeram os anos iniciais e 33 os finais em escola pública. Quatro alunos — Bianca, Manoel Paulo, Daniele e Gustavo — estudaram os anos iniciais em escola particular, e 1 estudante, Daniele, continuou na escola particular até a conclusão dos anos finais. Quatro discentes — Heitor, Claudia, Luana e Enzo — fizeram a experiência mista, ou seja, estudaram em escolas públicas e particulares nos anos iniciais. Nos anos finais, 2 educandos tiveram a experiência mista, Manuel Paulo, que, nos anos iniciais, havia estudado somente em escola pública, e Enzo, que, nos anos iniciais, já havia revezado entre instituição de ensino pública e particular.

Como vimos, há uma diferença no número de estudantes que cursou os anos iniciais e os anos finais do Ensino Fundamental somente em escola pública. A diferença inversa também pode ser verificada no total de estudantes que cursaram os anos iniciais e os anos finais somente em escolar particular. Essa é uma tendência verificada também num quadro mais geral de matrículas para o município, em que o número de matrículas na escola pública nos anos iniciais é superior ao de matrículas nos anos finais. Essa tendência é constatada em pesquisas que apontam uma estratégia dos pais em matricular os filhos no início da escolarização em escolas privadas e depois os transferir para a escola pública. O argumento é o de que a escola privada tem melhor qualidade para crianças pequenas, especialmente no período de alfabetização. Há também as famílias que, mesmo desejando deixar os filhos em escola particular, sofreram arrochos salariais e não puderam mantê-los na rede privada de ensino. A dificuldade em pagar as mensalidades foi a justificativa da mãe de Enzo para matricular o filho na escola pública, depois de conseguir manter o filho boa parte do Ensino Fundamental em colégio privado. Segundo ela, o orçamento apertou, e ela foi forçada a matricular o filho na rede pública de educação.

O olhar sobre a educação pública como de segunda categoria pode estar ligado ao desconhecimento de que a educação pública não é “de graça”, como pudemos perceber quando a aluna Eliane perguntou ao professor Caetano se ele iria encerrar a aula mais cedo, e o professor disse que não, porque ela está pagando muito caro por aquela aula. Ela disse que não pagava nada, e o docente explicou sobre os impostos embutidos nos produtos que todos consomem e revelou que são esses impostos que pagam a educação pública. Ele finalizou com esta frase: “*Sinto falta de uma disciplina nas escolas chamada Economia Financeira.*” (PROFESSOR CAETANO, 11 jun. 2019). A fala do professor foi resposta para Eliane, mas todos os alunos da sala ouviram, e ninguém quis prosseguir no diálogo sobre o financiamento da educação pública. O silêncio de Eliane pode expressar concordância ou discordância diante da explicação do professor.

No decorrer da observação, Daniele comentou sobre sua passagem pela rede privada de ensino. A estudante, que cursou toda a educação fundamental em uma única escola privada em Guanambi, contou que não tinha prazer em ir para a escola, porque os colegas praticavam *bullying* com ela, a merenda era cara e de péssima qualidade. Narrou que ficou na escola por insistência da mãe, que não desistia de ver a filha estudar numa escola particular. Na perspectiva de Daniele, sua mãe sentia orgulho em dizer que a filha estudava em escola particular. Nessa perspectiva do orgulho, percebemos também a satisfação da mãe de Enzo em dizer que o filho estudou boa parte do Ensino Fundamental na rede privada. Enzo e Daniele foram colegas no Colégio *Machado*, conforme podemos verificar no Quadro 8.

Quadro 8 – Distribuição dos estudantes por rede de ensino e por escola em que estudou o nono ano

Estadual	Colégio <i>Clarice Lispector</i>	10	Jaíne, Raquel, Haila, Daniela, Manoel Paulo, Erica, Rafael, Mirele, Luan, Henrique
Municipal	Colégio <i>José de Alencar</i>	9	Cauã, Emile, Samara, Marla, Luana, Vanessa, Heloísa, André, Alane
	Colégio <i>Manuel Bandeira</i>	4	Gustavo, Jean, Claudia, Cristiane
	Colégio <i>Gregório de Matos</i>	4	Benício, Rita, Gilson, Taiana
	Colégio <i>Rachel de Queiroz</i>	2	Amália, Helena
	Colégio <i>Cora Coralina</i>	1	Heitor
Privada	Colégio <i>Machado</i>	2	Enzo, Daniele

Fonte: Elaboração da pesquisadora a partir das anotações de campo (2019).

O Quadro 8 apresenta a distribuição de escolas do município de Guanambi frequentadas pelos estudantes do curso Técnico em Farmácia. Nele podemos visualizar que muitos estudaram numa mesma instituição e, possivelmente, foram colegas de sala, pois as escolas do município são de pequeno porte e têm, quando muito, duas turmas de nono ano, uma em cada turno. Os nomes de Bianca, Mariane e Eliane não aparecem no quadro, porque vieram de outros municípios, conforme relatado anteriormente.

Dezenove alunos — ou seja, mais da metade da turma — são egressos de duas escolas, uma estadual, o Colégio *Clarice Lispector*, e uma municipal, o Colégio *José de Alencar*. Se levarmos em consideração que, em Guanambi, há 52 escolas que ofertam Ensino Fundamental, conforme descrevemos na Tabela 13, podemos nos perguntar o motivo dos estudantes de outras instituições tanto públicas quanto privadas não optarem pelo curso Técnico em Farmácia.

O que podemos observar na dinâmica da sala é que os estudantes mantêm afinidades com colegas que estudaram na mesma escola. São afinidades que consolidam amizades, como o que ocorre com Amália e Helena, que foram colegas de sala no Colégio *Raquel de Queiroz*, Jaíne, Haila, Mirele e Erica, que também foram colegas de sala no Colégio *Clarice Lispector* e decidiram fazer o mesmo curso técnico para continuarem juntas, escolhas que analisaremos na seção seguinte deste capítulo. Outras duplas de amizades que tiveram início ainda no Ensino Fundamental são: Vanessa e André, que estudaram no Colégio *José de Alencar*; Claudia e Cristiane, colegas no nono ano no Colégio *Manuel Bandeira*; e Rita e Taiana, egressas do nono ano do Colégio *Gregório de Matos*. Esses grupos costumam estar juntos nos trabalhos realizados em dupla e grupo. As interações nos grupos de afinidade serão objeto de análise do capítulo 5.

Convém destacar que, na classe, Heitor era representante único do Colégio *Cora Coralina*. Não há indícios para confirmar que a dificuldade de relacionamento apresentada por Heitor no decorrer do primeiro ano do Ensino Médio seja motivada apenas pela falta de colegas da etapa anterior, mas esse fato tem peso nas interações, como foi possível observar em alguns momentos. Um desses momentos ocorreu quando o celular de Jean foi furtado dentro da sala e houve comentários de colegas mais próximos a Jean de que o autor do furto teria sido Heitor. Foi uma suspeita velada, e Marla comentou comigo que não poderia defender o colega, porque ela não o conhecia e ele não tinha sido colega de ninguém na sala. Ao contrário dessa fala, em outro momento, Luan defendeu Haila de críticas sobre sua irritação ao se relacionar com os colegas: “*Ela era explosiva no oitavo ano, no nono ano mudou e conseguiu se controlar mais. E nesse ano tem momentos que fica irritada com os colegas, mas ela já foi pior, ela está tentando melhorar.*” (LUAN, 23 jul. 2019). Luan e Haila foram colegas de sala no Colégio *Clarice Lispector*, e esse conhecimento permitiu que Luan avaliasse positivamente a atitude de Haila diante de uma discussão com Manoel Paulo em que Haila gritou com o colega.

Samuel é o único aluno que foi transferido do Colégio *Jorge Amado*. Como vimos no capítulo anterior, o referido colégio oferta o Ensino Médio regular, o que nos aponta que Samuel cursava novamente o primeiro ano do Ensino Médio, ele fora reprovado. Outros alunos também nos relataram histórias de reprovações no Ensino Fundamental. Dos 36 alunos, apuramos que 20 deles nunca foram reprovados, e 16 reprovaram de 1 a 3 vezes. Há uma correlação entre idade e reprovação. Bianca, a única jovem com 18 anos, foi reprovada 3 vezes. Todos os alunos que foram reprovados 2 vezes têm 17 anos; e os que foram reprovados uma vez têm 15 e 16 anos.

A reprovação é uma marca importante na vida estudantil de um aluno. A tríade reprovação, abandono e evasão é estudada como um conjunto de problemas ligados à qualidade social da educação (SAVIANI, 2007). Nem sempre podemos associar a reprovação a um elemento causador da evasão ou abandono, mas ela pode ser o ponto final de um abandono escolar.

São variados os motivos alegados para as reprovações. Benício comenta sobre suas reprovações:

Eu estudei do primeiro a quinto ano no Rachel de Queiroz, conhece? Lá, eu fiz 2 vezes o quinto ano; depois, fui para o Gregório de Matos, perdi no sexto ano porque não me importava com a escola, saía para jogar bola, as professoras iam chamar a gente no pátio, mas a gente não entrava na sala, depois fui me interessando mais pelas aulas. Eu tenho um primo da minha galera que tem 18 anos e ainda está no sétimo ano lá no Gregório. [...]
(BENÍCIO, 17 out. 2019)

Benício relatou que foi reprovado duas vezes, uma no quinto ano e outra no sexto e apontou a falta de interesse pela escola como motivo para a reprovação. Ele frequentava a escola não para assistir às aulas, mas sim para jogar bola com os colegas no pátio da escola. O fato de a professora ir atrás dele no pátio era insuficiente para que ele se interessasse pela sala de aula e pelo ensino. O movimento de Benício de fugir da sala para jogar bola e depois dizer que foi se interessando pela escola sugere uma dupla interpretação: pode ser que as aulas na sala tenham se tornado mais atrativas ou que ele tenha se convencido de que precisava estudar para não ser reprovado mais uma vez.

Raquel, em diálogo sobre sua reprovação, comentou: “*O professor de História do outro colégio me fez perder o ano, gosto dele como pessoa, mas não como professor.*” (RAQUEL, 19 fev. 2019). Em sua fala, Raquel justifica o motivo de sua reprovação, que pode ser interpretada como uma falha do professor em explicar os conteúdos da matéria ou uma cobrança excessiva sobre os alunos. Ambos podem ter gerado uma relação difícil com a aprendizagem do componente curricular. Na sequência, Raquel faz uma avaliação do professor a partir de uma separação de funções: há o “professor” e “pessoa”. É possível que, para Raquel, a pessoa do professor de História tenha qualidades que lhe agradem como amigo, mas o profissional não cumpriu sua função, que era ensinar para que ela alcançasse sucesso na disciplina de História suficiente para ser promovida para a série seguinte.

Claudia atribuiu sua reprovação a ter ficado dois meses sem frequentar a escola depois que o pai faleceu. Em seu relato, lembrou que, ao retornar para a escola, ficou sem rumo e não conseguia compreender os conteúdos escolares. Bianca contou sobre as três reprovações do

período em que cursava o Ensino Fundamental. Sob sua ótica, a primeira foi motivada por um fator emocional ligado a um familiar que havia atentado contra a vida de sua mãe. A segunda e a terceira tiveram uma motivação comum. Ela contou que se envolveu nos cuidados com a saúde de sua mãe, que ficou doente por um longo período. Justificou que não havia outra pessoa para cuidar da mãe e que não teve outra opção a não ser sair da escola. Detalhou que não conseguia conciliar os cuidados diários de que a mãe precisava com a frequência às aulas e, especialmente, com o cumprimento das tarefas escolares que deveria realizar em casa.

Os relatos de Bianca e Claudia mostram que não são apenas fatores escolares que levam a reprovações. Ao que parece, Bianca e Claudia não foram reprovadas porque tiveram dificuldades para aprender os conteúdos, mas enfrentaram obstáculos emocionais e familiares para se manter na escola. Convém salientar que Bianca, ao comentar sobre suas reprovações, não expressou vergonha ou sensação de fracasso, ao contrário, a opção em cuidar da mãe estava associada a um gosto pela área de Saúde. Ela contou que aprendeu muito sobre cuidados e que isso reforçou seu desejo de trabalhar na área da Enfermagem.

Os dados levantados pela pesquisa *Agenda Juventude Brasil* (BRASIL, 2013b) confirmam que a escolaridade dos pais tem relação com a frequência à escola e com o nível de escolaridade dos jovens. Ao analisar os dados desse estudo, Freitas (2016) observa que, quanto mais escolarizados os pais, maiores as chances de os jovens estudarem e atingirem níveis mais elevados de escolaridade. Em nossa pesquisa, inquerimos sobre o grau de instrução mais alto do pai e da mãe dos estudantes pesquisados. Os resultados podem ser observados na Tabela 20.

Tabela 20 – Grau de instrução mais elevado dos responsáveis segundo os estudantes

Grau de instrução	N.º Pais	N.º mães
Não frequentou escola	3	1
Iniciou o Ensino Fundamental, mas abandonou entre a 1ª e a 4ª série	7	4
Iniciou o Ensino Fundamental, mas abandonou entre a 5ª e a 8ª série	8	9
Concluiu o Ensino Fundamental	2	4
Ensino Médio incompleto	3	5
Concluiu o Ensino Médio	11	11
Concluiu a graduação	-	1
Fez especialização	1	1
Não sabe/não respondeu	1	-

Fonte: Elaboração da pesquisadora a partir de questionário aplicado em fevereiro de 2019.

Comparando o grau de instrução entre pais e mães, percebemos que há uma tendência de escolarização maior para as mães. Enquanto três pais não frequentaram a escola, apenas uma mãe não o fez. E no nível superior, ocorre o inverso, duas mães entraram na universidade, enquanto apenas um pai alcançou o Ensino Superior. Os pais de Manoel Paulo e a mãe de Daniele são aqueles que concluíram o Ensino Superior, sendo que os de Manoel Paulo também fizeram especialização. Jaíne tem pai e mãe que nunca frequentaram a escola.

A Tabela 20 também indica que 20 pais e 18 mães não ingressaram no Ensino Médio. Isso significa que 50% dos jovens do curso de Farmácia atualmente estão num nível de escolarização maior que o de seus pais. Entretanto, o fato de os jovens alcançarem o nível médio de ensino pode ter influência dos pais que conheceram e frequentaram a escola. Do total de pais e mães, apenas 4 não frequentaram a instituição escolar. Pais que conhecem a organização e a rotina da sala de aula e as exigências curriculares tendem a ter mais argumentos para influenciar os filhos a realizarem trajetórias mais lineares de escolarização. Souza e Vasquez (2015) atribuem as desigualdades de expectativas dos jovens em relação ao trabalho e ao estudo a algumas variáveis, entre elas, a escolaridade e o tipo de ocupação dos pais ou responsáveis. Em pesquisa com jovens de escola pública de São Paulo, os autores apontam diferenças significativas quando observada essa variável: se 94,8% dos jovens entrevistados pretendem seguir estudando, esse percentual cai para 92,3% entre aqueles cujas mães possuem escolaridade baixa. A pretensão de seguir nos estudos também é menor entre os jovens cujas mães possuem uma inserção precária no mercado de trabalho (93,5% contra 96,1%).

É nesse sentido que a influência das famílias no desempenho escolar dos filhos não pode ser considerada como puro reflexo de uma condição material, econômica ou de estágio de mobilidade escolar. As análises necessitam combinar as dimensões do material-objetivo e do simbólico-cultural.

Há um elemento na Tabela 20 que se destaca. Há um número significativo de pais que não completam um ciclo de estudos. Dezoito mães e 18 pais viveram situações de evasão e abandono escolar. A maior parte evadiu-se ainda no Ensino Fundamental. O dado da tabela é confrontado com a informação dada pelos estudantes de que seus pais não estudam. A exceção é a mãe de Daniela, que está matriculada num curso técnico na mesma escola que a filha. Há um trabalho colaborativo entre elas, e Daniela procura ajudar a mãe a realizar as tarefas escolares. Houve um dia em que nos pediu o celular emprestado para pesquisar sobre o Antrax, tema de um trabalho escolar que a mãe deveria entregar naquele dia. Em outro momento, estava estudando um tema de uma disciplina comum pelo caderno da mãe, que, segundo ela, estava mais organizado que o seu, e apresentou o caderno para Marla e Haila. Esta última pediu para

também estudar pelo caderno, e Daniela prontamente atendeu, demonstrando satisfação com o empenho da mãe em frequentar a escola e manter as anotações organizadas.

A renda familiar é outro elemento utilizado para analisar as diferenças de oportunidades educacionais de estudantes, não que ela seja definidora de destinos escolares, mas é um elemento que tem significado no campo das trajetórias escolares. Aos estudantes do curso Técnico em Farmácia, perguntamos sobre a renda familiar mensal, e as respostas sistematizadas na Tabela 21.

Tabela 21 – Renda mensal das famílias dos estudantes

Renda familiar	Número de famílias
Até 1 salário-mínimo	14
Mais de 1 até 2 salários-mínimos	9
Mais de 2 até 3 salários-mínimos	6
Mais de 3 até 4 salários-mínimos	3
Mais de 4 salários-mínimos	1
Não respondeu	3

Fonte: Elaboração da pesquisadora a partir de questionário aplicado em fevereiro de 2019.

A Tabela 21 aponta que os estudantes e suas famílias se encaixam em variadas faixas de renda. Com relação à renda familiar, 14 educandos declararam que ela chega até 1 salário-mínimo, 9 disseram que está entre 1 e 2 salários-mínimos, e 6 afirmaram que a média é em torno de 2 a 3. Três famílias possuem renda de 3 a 4 salários-mínimos; e uma, acima de 4. Houve 3 questionários em que esse item não foi respondido. Comparando esses dados com os do IBGE, que indicam que, em 2019, os trabalhadores formais recebiam aproximadamente 2 salários-mínimos, inferimos que 2/3 das famílias dos discentes têm renda menor do que a média municipal (IBGE, 2019a).

Em outro momento, durante a observação, as três estudantes que não apontaram a renda mensal familiar foram inqueridas sobre o tema. Amalia e Helena justificaram que desconhecem esse dado. Daniela afirmou que os pais não têm emprego fixo e que a variação de renda a cada mês é muito elevada, preferindo não estimar uma renda mensal aproximada para sua família.

Vimos na Tabela 21 que a renda familiar é inversamente proporcional ao número de famílias, ou seja, quanto mais alta é a renda, menor é o número de famílias com tal renda. Se olharmos para o número de pessoas que contribuem com essa renda, podemos inferir que a maioria se enquadra como famílias dos meios populares. São 27 famílias que obtêm sua renda

com a colaboração de 1 a 2 pessoas. Seis famílias adquirem a renda a partir da colaboração de 3 pessoas; e 3 contam com 4 integrantes para formar o total.

Sobre a profissão e ocupação dos pais ou responsáveis, fizemos uma ordenação seguindo a classificação das ocupações realizada pelo IBGE — Classificação Brasileira de Ocupações Domiciliar — e chegamos às seguintes constatações: à exceção de três, todas as profissões citadas pelos estudantes se encaixam na classificação de trabalhadores. Como exceção, temos o pai de Manoel Paulo, profissional liberal da área da Arquitetura; a mãe de Daniele, que é policial militar; e a mãe de Bianca, que é Técnica em Enfermagem, mas está afastada por problemas de saúde. Dos pais trabalhadores empregados, 12 são trabalhadores da produção de bens e serviços industriais; 11 são prestadores de serviços, vendedores do comércio em lojas e mercados; 5 estão ligados ao setor agropecuário; e 2 são trabalhadores no campo de reparação e manutenção. Já as mães trabalhadoras estão vinculadas, principalmente, ao setor de prestação de serviços, 16 delas são vendedoras do comércio em lojas e mercados, há 4 mães trabalhadoras nos serviços administrativos e 3 na produção de bens e serviços.

Há um número significativo de mães que não trabalham em serviços remunerados. Sob a ótica dos filhos, sete são donas de casa e não exercem trabalho remunerado. Manoel Paulo comenta que a mãe, apesar de ser graduada e pós-graduada na área de Psicologia e ter campo na cidade para ela exercer a profissão, optou por ficar em casa e cuidar dos quatro filhos. Convém salientar que os pais de Mariane e Taiana residem na zona rural. Esse é um elemento importante, pois pode ser que essas mães, juntamente com os pais, administrem a propriedade rural e trabalhem nela, mas esse trabalho feminino pode não ser percebido como significativo a ponto de atribuir a administração da área rural a ambos.

Há três pais não inseridos no mercado de trabalho formal, pois se encontram aposentados. O pai de Benício é aposentado por idade; a mãe de Rita e o pai de Samara o são por invalidez. No decorrer da pesquisa, os pais de Daniela ficaram desempregados.

Os estudantes apresentam suas percepções de riqueza. Claudia, Emile e Cristiane dialogaram sobre economia e gastos. Emile disse que planeja os gastos com bastante cuidado para que o salário seja suficiente para comprar ingressos para as festas de que deseja participar e para comprar roupas. Claudia comentou que também guarda um pouco de dinheiro para as eventualidades, de modo que não precise pedir sempre aos pais. Perguntei a Cristiane se ela também guarda algum dinheiro, e ela disse que sim, que seu pai tem dinheiro. Claudia justificou a resposta da amiga explicando que ela não precisa guardar dinheiro, pois, sempre que precisar, pode contar com o pai rico. Em diálogo semelhante, Marla também relatou que “*Manoel Paulo não precisa guardar dinheiro porque tem pai rico* (04 abr. 2019). O silêncio tanto de Cristiane

como de Manoel Paulo ao ouvirem que são ricos nos leva a pensar que a percepção de riqueza dos jovens pesquisados pode ter ligação efetiva com a perspectiva de ter suas necessidades satisfeitas sem precisar trabalhar ou se esforçar para economizar algum dinheiro que recebem dos pais

Daniele tem a percepção de que sua mãe tem renda suficiente para sustentar seu desejo por maior autonomia sobre sua vida.

Daniele comenta que não está feliz em casa, pois ela e a mãe têm pensamento muito divergente. Então, pediu à mãe para ser emancipada, e a mãe não aceitou. Pergunto o que é ser emancipada, e ela responde que é ter poder para escolher o que quiser, morar num apartamento sozinha. E acrescentou que, se um filho, ao ser emancipado, não tiver dinheiro para se sustentar, os pais devem pagar o apartamento e alimentação até que se complete 18 anos. Explica que não precisa de muito dinheiro para viver pois anda a pé ou de *skate* e sabe fazer sua própria comida, e, se a mãe pagasse o apartamento para ela morar, resolveria os problemas de relacionamento que existem em sua família ampliada. (CADERNO DE CAMPO, 17 jul. 2019)

Daniele mora numa casa com sete pessoas. Além dela e da mãe, residem dois irmãos, uma tia, um primo e a avó. Segundo ela, sua relação com a família não é saudável por conta dos pensamentos divergentes, que não foram comentados no momento, e ela tem planos de morar sozinha. Para concretizar esse plano, Daniele deseja a emancipação. Ao que parece, ela tem informação suficiente sobre a possibilidade de um menor se tornar civilmente capaz, pois revela que já dialogou com a mãe, e esta não aceitou emancipar a filha. Além da informação sobre a legalidade de uma emancipação, prevista no artigo 5º da Lei n.º 10.406/2002²² que institui o Código Civil Brasileiro, a estudante também tem conhecimento do artigo n.º 1694 da mesma lei, que institui a obrigação alimentar fundada no parentesco, ao afirmar que um filho, como é o seu caso, não tendo como se sustentar, pode ser sustentado pelos pais. Essa é sua situação atual, quer sair de casa, ter direito de gerir a própria vida, mas ainda não conseguiu um trabalho que lhe sustente e tem convicção de que a renda da mãe seja suficiente para lhe satisfazer o desejo de morar sozinha.

²² Lei n.º 10.406/2002, art. 5º - “A menoridade cessa aos dezoito anos completos, quando a pessoa fica habilitada à prática de todos os atos da vida civil. Parágrafo único. Cessará, para os menores, a incapacidade: I – pela concessão dos pais, ou de um deles na falta do outro, mediante instrumento público, independentemente de homologação judicial, ou por sentença do juiz, ouvido o tutor, se o menor tiver dezesseis anos completos; II – pelo casamento; III – pelo exercício de emprego público efetivo; IV – pela colação de grau em curso de ensino superior; V – pelo estabelecimento civil ou comercial, ou pela existência de relação de emprego, desde que, em função deles, o menor com dezesseis anos completos tenha economia própria. Caput Art. 1.694. Podem os parentes, os cônjuges ou companheiros pedir uns aos outros os alimentos de que necessitem para viver de modo compatível com a sua condição social, inclusive para atender às necessidades de sua educação.” (BRASIL, [2021]).

Assim, neste primeiro bloco, apresentamos um breve perfil dos estudantes, selecionando os elementos que podem servir para compreender suas trajetórias escolares e analisar seus projetos de futuro. Na próxima seção, abordaremos os elementos ligados às escolhas da escola e do curso profissional.

4.2 A escolha da escola e do curso técnico

Entre as oportunidades educacionais existentes no município de Guanambi, no que diz respeito ao Ensino Médio, encontramos diversas possibilidades. Como vimos no capítulo anterior, o Ensino Médio é ofertado por 11 escolas ligadas às redes pública e privada. Assim, podemos considerar que as famílias (incluindo os jovens) utilizaram estratégias de escolhas que podem afetar as trajetórias escolares de seus filhos ao optar pelo Ceep em Saúde e Gestão, pertencente à rede pública estadual, que oferta aos jovens egressos do nono ano exclusivamente o Ensino Médio articulado à educação profissional.

A Sociologia das relações *família-escola* já tem consolidado a influência cultural das famílias sobre a escolarização dos filhos, mostrando, inclusive, estratégias familiares nas configurações dos destinos escolares (LAHIRE, 2008; VIANA, 2007). Fátima Alves (2010) assevera:

Por certo, as escolhas familiares são feitas a partir de oportunidades e limites colocados pela estrutura social, o que envolve a posição social da ocupação dos pais, a estrutura familiar, os capitais econômico e cultural dos membros da família, suas redes sociais, bem como outros aspectos que caracterizam a posição social e as disposições culturais da família. Apesar de sua importância, essas características ainda não representam adequadamente a estrutura social que expressa as oportunidades e os limites que afetam as escolhas familiares. (ALVES, 2010, p. 448)

Concordamos com Fátima Alves (2010) quando afirma que a origem social e as disposições culturais têm peso sobre as escolhas escolares, pois são elementos importantes nas definições do campo de possibilidades visualizados pela família. Entre as estratégias de escolhas com potencial para afetar as trajetórias, podemos citar aquelas baseadas na reputação/prestígio das escolas.

Os estudos mais recentes sobre as diferenças existentes nas estruturas e dinâmicas das redes de estabelecimentos de ensino têm mostrado que, mesmo entre escolas públicas, há movimento de escolhas de estabelecimentos escolares por parte das famílias das camadas populares que, em sua quase totalidade, enviam seus filhos para a rede pública de ensino.

Márcio Costa (2008), ao discutir sobre prestígio escolar, faz uma ressalva sobre o perigo de tomar prestígio escolar como resultante de equivalente ao desempenho dos alunos em termos de aprendizado, pois o desempenho discente é uma medida momentânea que se pode acompanhar a longo prazo, ao passo que a reputação de uma escola é “algo construído ao longo de um tempo não curto e sujeito a outros elementos constitutivos que não apenas o score em avaliações de grande escala.” (COSTA, 2008, p. 457). Em nossa pesquisa, há evidências de que, entre outros elementos levados em consideração na escolha da escola de educação profissional, a reputação da instituição foi considerada na opção pelo Ceep em Saúde e Gestão.

A presente seção objetiva apresentar e analisar os elementos influenciadores da trajetória escolar dos jovens, especificamente na transição para o Ensino Médio. É reconhecida a importância dessa transição porque envolve importantes escolhas: há decisões ligadas à continuidade dos estudos, sobre a modalidade do Ensino Médio, se propedêutico ou profissional, definições sobre a escola em que se vai cursar a modalidade escolhida. E, caso a opção seja pelo Ensino Médio Técnico, há ainda a definição sobre o curso profissional. Essas são decisões em que o jovem pode avaliar possibilidades e desejos, criar expectativas que podem ou não ser realizadas. No processo de escolha da escola e da modalidade de Ensino Médio, geralmente, há outras pessoas envolvidas, sejam familiares, professores, amigos, colegas ou vizinhos dos estudantes.

Para compreender as nuances da opção dos 36 integrantes da pesquisa pelo curso Técnico em Farmácia no Ceep em Saúde e Gestão, inserimos no questionário aplicado na segunda semana de aula quatro questões abertas em que os alunos puderam registrar os múltiplos motivos para suas escolhas. As perguntas indagavam sobre o motivo que mais influenciou os discentes na escolha de uma escola de Ensino Médio Técnico e o que os levou a eleger o curso Técnico em Farmácia. Também se indagou sobre a fonte das informações sobre os cursos e as pessoas que influenciaram na escolha pelo Ensino Médio profissional.

Os achados serão discutidos em três blocos. No primeiro, analisaremos os motivos que levaram os jovens a escolher uma escola de Ensino Médio integrado à educação profissional e, dentro da área de Saúde, o curso Técnico em Farmácia. Mostraremos que os motivos que se destacam nos confirmam a escolarização como meio para obter emprego e trabalho. No segundo bloco, abordaremos a presença significativa da família nas decisões dos jovens sobre a escolha da escola e do curso profissional. Por fim, descreveremos os dilemas decorrentes dessa opção.

4.2.1 Escolhas do Ensino Médio profissional e do curso Técnico em Farmácia

O estudo sobre escolha mostra que a decisão não é movida apenas por uma motivação que guia as escolhas. É uma série de circunstâncias e eventos que estão na base das opções. Assim, analisamos o contexto, as expectativas, os desejos para que uma escolha seja verbalizada e caminhe para a concretização. Escolhas não são apenas questão de momento, mas podem ser pensadas, planejadas, amadurecidas ao longo da trajetória de vida. O foco do trabalho está nas motivações vinculadas ao processo de escolarização em que os jovens optaram pelo Ensino Médio profissional numa escola da rede estadual. Analisaremos as motivações ligadas à escolha da escola primeiramente, e depois à escolha do curso. Essa ordem é apenas para organizar as ideias, pois, como veremos, essas são opções que podem ocorrer simultaneamente, ou a escolha da escola impõe a dos cursos ofertados por ela, ou, ainda, a o curso conduz necessariamente à escola que o disponibiliza.

Olhamos as respostas buscando compreender em que circunstâncias a escolha do curso antecede a da escola e vice-versa, se a eleição da escola de Ensino Médio profissional se sobrepõe à do curso. Queríamos entender mais a fundo a opção pelo Ceep, que não era a única escola de educação profissional da cidade, visto que o IF Baiano também oferta cursos de Ensino Médio Técnico nas áreas de Agroindústria, Agropecuária e Informática. No questionário, não apareceu resposta que justificasse a escolha do Ceep em detrimento do IF Baiano, mas, no decorrer das observações, em diálogo com Benício, vimos que o Ceep não foi sua primeira opção, pois ele havia realizado uma tentativa malsucedida de ingresso no IF Baiano. Assim como Benício, é possível que outros jovens mudem seus projetos de profissionalização ou desistam deles quando não logram êxito ao se submeterem à seleção para o ingresso nos Institutos Federais. O processo seletivo funciona, então, dentro de seu campo de possibilidades, como uma barreira para suas escolhas profissionais e projetos de futuro.

Na pesquisa de Caú (2017), os motivos que levaram os alunos a escolherem a escola de Ensino Médio profissional são variados, assim como percebemos em nossa investigação motivações intrínsecas à escola e razões não escolares para essas escolhas. Mirele escreve:

O que mais me influenciou a entrar no CEEP é que já me falaram muito bem do CEEP, que é uma boa escola e que tem professores muito competentes. E o bom é que você acha um trabalho fácil porque o colégio ajuda você a encontrar um emprego fácil. E outra, o colégio vai te profissionalizar para você seguir uma carreira. (MIRELE, QUESTIONÁRIO, fev. 2019)

O que vemos na resposta de Mirele não é uma motivação específica, mas um feixe de motivações. Primeiramente, ela elencou o fato de a escola e os professores gozarem de boa reputação entre as pessoas que ela conhece. A reputação positiva da escola é traduzida pela expressão “boa escola”, e os docentes são reconhecidos por serem “competentes”. No entanto, Mirele acrescentou em sua resposta o que mais a influenciou na escolha do Ceep: a possibilidade de inserção no mundo do trabalho. Nesse segundo feixe de motivações, ela cita a facilidade para encontrar trabalho e a profissionalização. Em sua fala, a educanda tem a convicção de que a escola poderá fornecer-lhe um diploma profissional que possibilitará seguir a carreira escolhida e ainda crê que a escola facilitará sua inserção no mercado de trabalho. Por duas vezes, ela utilizou a palavra *fácil*, que pode ser interpretada como uma “vantagem” sobre os que optaram pelo Ensino Médio regular em detrimento ao profissional. Convém registrar que os termos *trabalho* e *emprego*, usados pela estudante, podem ser interpretados como sinônimos, mesmo porque, durante as observações, não houve diálogo que Mirele ou seus colegas diferenciassem trabalho de emprego. Assim, Mirele apontou motivações ligadas à qualidade da escola e ao mundo do trabalho para a escolha da escola em que ela cursaria o Ensino Médio.

Assim como Mirele, outros estudantes apontaram a boa reputação da escola que, associada a outras motivações, levaram-nos a escolher o Ceep em Saúde e Gestão:

Sempre me falaram que o CEEP era um ótimo colégio, por isso eu sempre quis vir para cá, fiz [matrícula] no curso de Farmácia porque se aproxima da área de Medicina. E também porque várias pessoas que estudam aqui saem com emprego. (TAIANA, QUESTIONÁRIO, fev. 2019)

[O que mais influenciou foram] Meus pais, eles sempre dizem que é uma ótima escola, e também meu irmão que concluiu o ensino médio em 2011 aqui no CEEP. (GILSON, QUESTIONÁRIO, fev. 2019)

Em suas respostas, Gilson e Taiana fizeram referência à boa reputação da escola; como Mirele, Taiana justificou genericamente que ouviu falar bem da escola. Já Gilson atribuiu seu conhecimento da qualidade da escola aos familiares. Os pais e o irmão atestaram que a escola é ótima. É possível que o irmão tenha tido uma experiência positiva em sua trajetória de formação no Ensino Médio e que os pais desejassem que isso também ocorresse com o filho mais novo. Na justificativa de Taiana, associada à qualidade da escola, há outras motivações não escolares, pois ela mencionou oferta de um curso específico que, segundo ela, tem ligação com a graduação que pretende cursar bem como com o emprego. Taiana não fecha o seu futuro

a uma ou outra opção, pois, ao mesmo tempo que planeja fazer uma graduação, não desiste de assegurar o emprego após a conclusão do curso técnico.

Assim como Taiana e Mirele, outros educandos apontaram motivações ligadas ao projeto de futuro profissional. As palavras *trabalho*, *emprego* e *profissionalização* foram identificadas nas respostas de 19 estudantes. Vejamos algumas delas:

Por já sair empregada, ou com mais facilidade de arranjar um emprego. (CRISTIANE, QUESTIONÁRIO, fev. 2019)

Conseguir um emprego melhor, para eu seguir carreira em minha vida. (JEAN, QUESTIONÁRIO, fev. 2019)

Que você já sai com uma chance de trabalhar. (ANDRÉ, QUESTIONÁRIO, fev. 2019)

Melhor chance de arrumar emprego. (LUAN, QUESTIONÁRIO, fev. 2019)

O curso profissionalizante, procurei aprender mais e buscar um emprego. (EMILE, QUESTIONÁRIO, fev. 2019)

Minha mãe estudou e trabalhou aqui, além do mais quero me profissionalizar para já ir trabalhando. (DANIELE, QUESTIONÁRIO, fev. 2019)

Cristiane, Jean, André, Luan, Emile e Daniele responderam indicando o mercado de trabalho como principal influenciador para a escolha do Ceep e do Ensino Médio Técnico. A aposta dos estudantes é a facilidade de conseguir emprego. Ao que parece, todos partem do princípio de que o Ensino Médio profissional alarga as possibilidades de conseguir ingressar no mercado de trabalho a curto prazo. Cristiane tem expectativa ainda maior em relação aos colegas, pois, enquanto os demais citam a “chance” de “arranjar” emprego após a finalização do Ensino Médio profissional, ela aponta para a possibilidade de encontrar um trabalho ainda cursando o Ensino Médio. Jean, que já tem um trabalho, pode ter escolhido a escola de Ensino Médio profissional porque tem a expectativa de mudar de profissão ou, ainda, talvez, conciliar o trabalho anterior ao emprego que conseguir conquistar ao final do curso técnico. Ao utilizar a palavra *carreira*, expressão também empregada por Mirele, é possível que esteja buscando demarcar uma posição de maior solidez em sua vida profissional já iniciada por seu trabalho em sua barbearia. É possível que Daniele também busque essa solidez da carreira em sua vida laboral ao fazer uso da expressão “quero me profissionalizar”, dando margem para interpretar que ela deseja fazer do curso técnico uma oportunidade de profissionalização para ingressar imediatamente em um trabalho.

A oportunidade de emprego está ainda relacionada aos diálogos que os jovens empreendem com seus familiares. Ao responder à pergunta, uma estudante escreve “minha mãe quer que eu arrume um emprego.” (LUANA, QUESTIONÁRIO, fev. 2019). Assim, é possível perceber o trabalho como possível propulsor das escolhas familiares por uma escola que oferta o Ensino Médio profissional. No entanto, na resposta de Luana, não é possível determinar o peso da decisão familiar sobre seus desejos de estudar no Ceep bem como de trabalhar. Dubiamente, podemos inferir que Luana não teve poder de escolha e aceitou a decisão de que a mãe determine que ela trabalhe, mesmo que isso não seja seu desejo. Por outro lado, essa expressão pode significar o reforço de um desejo de trabalhar da jovem Luana ratificado pela mãe que comunga do mesmo pensamento que a filha. Nesta última significação, imaginamos um diálogo entre Luana e a mãe sobre as maiores possibilidades de trabalho após o curso do Ensino Médio Técnico. Alane, Samuel e Rita também revelam presença dos familiares ao justificar o motivo de escolha da educação profissional no Ceep:

Minha mãe falou que era uma boa oportunidade de curso técnico. (ALANE, QUESTIONÁRIO, fev. 2019)

Minha família e quando eu fiquei sabendo que iria ter o curso Técnico em Farmácia. (SAMUEL, QUESTIONÁRIO, fev. 2019).

Porque sempre ouvi falar que esse colégio era bastante bom e depois que saiu no site que haveria o curso Técnico em Farmácia me fez influenciar bastante porque sempre queria fazer esse curso e minha mãe queria que eu estudasse aqui. (RITA, QUESTIONÁRIO, fev. 2019)

Tanto Alane quanto Rita fazem referência à mãe ao relatar sobre a escolha da escola que oferta o Ensino Médio profissional. Suas respostas reafirmam que a escolha não é uma decisão pessoal, mas sim dialogada com seus genitores e outros membros da família. Ao que parece, a mãe de Alane avalia a escola pela possibilidade de oferta de cursos técnicos. Aqui podemos acrescentar que, em outros momentos de diálogo com a pesquisadora, Alane apontou que, em conversa familiar, outras opções foram aventadas, mas o que prevaleceu foi a decisão por uma escola de ensino técnico. Inclusive, foi uma decisão encabeçada por sua mãe e por sua tia, mãe de seu primo Samuel, que também se matriculou no Ceep depois de uma reprovação no primeiro ano do Ensino Médio, cursado num colégio que oferta apenas a modalidade regular. Samuel, ao escrever “minha família”, reiterou a possibilidade de que nos encontros familiares em que estiveram presentes sua mãe e sua tia, houve conversas sobre o destino escolar dos primos.

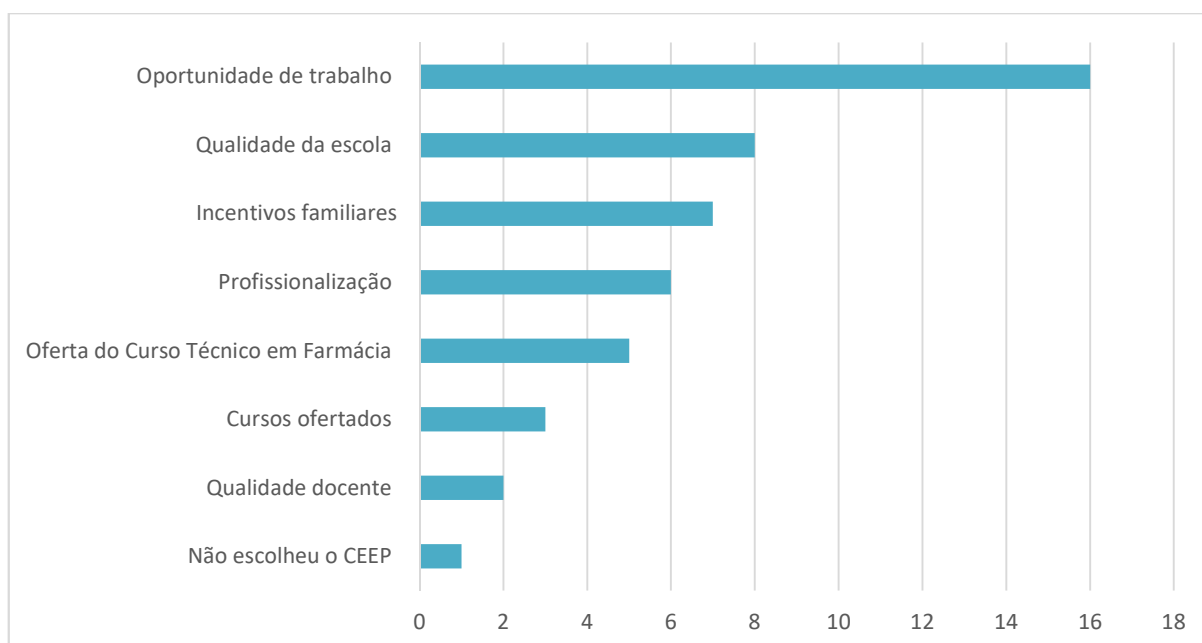
A resposta de Rita também envolve motivações ligadas aos incentivos familiares e à boa reputação da escola analisados anteriormente. Mas, em sua resposta, há evidências de que ela procura conciliar desejos pessoais aos de sua genitora. Em diálogo durante a observação, Rita comentou que a mãe queria ver a filha matriculada no Ceep porque havia estudado nessa escola e mantinha um conceito positivo sobre ela. O desejo da mãe se somou ao de Rita em cursar o Técnico em Farmácia oferecido pela primeira vez na região. Ao que parece, a decisão pela escola de Ensino Médio foi tomada a partir de uma configuração única que se apresentou à Rita no momento de dar um passo importante em sua trajetória escolar. Dizemos que, nesse caso, a eleição do curso antecedeu a da escola, mas esse anseio só foi possível nesse momento, pois, caso Rita tivesse concluído o Ensino Fundamental um ano antes, não seriam esses os motivos de sua escolha. A oferta do curso Técnico em Farmácia também foi apontada por Samuel como motivadora de sua opção pelo Ceep.

Na escolha do Ceep, não é apenas a mãe que incentiva os estudantes a optarem pela escola, pois Bianca foi estimulada por um tio que já trabalhara nessa instituição e por uma prima que é professora na referida escola. Eliane evidenciou o pai e uma tia como incentivadores nessa eleição. Para Eliane, a tia, além de aconselhá-la, proporcionou a oportunidade de estudo em outra cidade, já que acolheu a sobrinha em sua casa em Guanambi. No decorrer da observação, ouvimos de Eliana a seguinte afirmação: “*Meu pai quer que eu estude aqui [no Ceep em Saúde e Gestão], e eu também quero!*” (10 jun. 2019). Nessa fala, é possível observar que houve afinidade de desejo da estudante e de seu genitor, supomos que a negociação tenha sido mais tranquila, mesmo porque envolveu mudança de cidade, o que por si só já causa um impacto significativo na vida do jovem, como nos foi apresentado no trabalho de Lebourg e Coutrim (2018). Essa conciliação de desejos nem sempre é conseguida, um exemplo desse conflito se dá pelo fato de Erica declarar não ter escolhido ingressar na educação profissional e só o fez “porque não teve jeito”. Erica é enfática em afirmar que foi sua mãe quem selecionou a escola e o curso profissional que ela frequenta.

Gustavo vê vantagens na integração do Ensino Médio e Técnico que o Ceep oferece ao afirmar que um ponto positivo é “já sair formado com o Ensino Médio e um curso técnico.” (QUESTIONÁRIO, fev. 2019). Assim, é possível interpretar que Gustavo não foi atraído especificamente pelo curso Técnico em Farmácia, como observado nas respostas de Samuel e Alane, mas que, para ele, qualquer outro curso poderia ser escolhido para obter a certificação simultânea do Ensino Médio e Técnico. Ao responder que escolheu o Ceep por causa dos cursos, Henrique reforçou que sua opção tem a ver com a profissionalização, além de sinalizar que nem sempre o curso tem importância.

Enfim, podemos compreender que as motivações para a escolha da escola de Ensino Médio são variadas e formam uma constelação que se apresenta de forma diferenciada para cada estudante, como podemos notar em seus escritos citados até o momento. São razões ligadas ao mercado de trabalho e à qualidade da escola, que se combinam para delinear possibilidades variadas para cada estudante que se matriculou no Ceep. Para melhor visualização dos motivos para a escolha do Ceep apontados pelos participantes da pesquisa, ensaiamos uma sistematização que pode ser visualizada no Gráfico 12.

Gráfico 12 – Motivo de escolha da educação profissional no Ceep em Saúde e Gestão



Fonte: Elaboração da autora a partir de questionário aplicado em fevereiro de 2019.

Conforme discutimos anteriormente, não há uma motivação única que tenha definido a escolha do Ceep em Saúde e Gestão; portanto, os números do gráfico não correspondem a indivíduos, mas sim às palavras ditas pelos colaboradores, entendimento que justifica o número de respostas maior que o de participantes da pesquisa. A maioria dos registros tabulados no gráfico pode ser agrupada em duas categorias de motivos: os ligados ao mercado de trabalho e os associados à qualidade da escola. Na primeira categoria, juntamos as expressões que faziam referência à oportunidade de trabalho, à profissionalização, à oferta do curso Técnico em Farmácia e a outros cursos, enquanto as expressões que se referiam à qualidade da escola e da docência fazem parte da categoria que se relaciona à qualidade do espaço educativo. Comungamos da ideia de que a qualidade da escola já engloba a qualidade docente, mas, nesta

análise, optamos por dar voz aos jovens que apontam a qualidade da escola e a da docência como dois elementos independentes.

Ao observar a quantidade de respostas que abordam as categorias, podemos dizer que as motivações ligadas ao mercado de trabalho prevalecem sobre as vinculadas à qualidade da escola. Conseguir trabalho aparece em 16 repostas, o que é seguido pela profissionalização, citada por 6 estudantes. A oferta de curso técnico, inclusive o de Farmácia, aparece em 8 repostas, totalizando 30 expressões que fazem referência ao mercado de trabalho. Já as motivações ligadas à qualidade da escola são mencionadas em 10 respostas, em que se sobressai a qualidade do espaço escolhido citada por 8 estudantes, seguida pela da docência, mencionada por dois estudantes.

Diante desse cenário, podemos já inferir que a escola escolhida goza de boa referência entre os estudantes e seus familiares, o que se constitui um atrativo extra para aqueles que estão orientados a cursar o Ensino Técnico motivado pelo desejo de trabalhar ou se inserir no Ensino Superior. A qualidade da escola, nesse sentido, pode ser necessária tanto para uma boa formação que possibilite o ingresso no Ensino Superior quanto para a habilitação para o trabalho. A boa reputação da escola, aos olhos dos pais e dos estudantes, abre caminhos para que as vagas de emprego sejam abertas para os egressos da instituição escolhida. Longe de ser uma opção individual, ao menos sete estudantes relataram que o motivo de decidirem pelo Ceep tem base nos incentivos familiares.

A opção pela matrícula no Ensino Médio do Ceep implica, necessariamente, outra escolha, o curso técnico, pois, como vimos, essa instituição, desde a ampliação da oferta da educação profissional no estado, passou a ofertar apenas o Ensino Médio profissional. As motivações de escolha do curso Técnico em Farmácia também serão analisadas a partir de categorias: motivações intrínsecas ao referido curso, motivações ligadas à área de Saúde e motivações ligadas ao mercado de trabalho.

Mariane, Taiana, Rita e Alane apontaram motivações intrínsecas ao curso Técnico em Farmácia, uma vez que ele fazia parte de seus desejos e projetos de vida.

Sempre quis fazer esse curso, pois acho que é excelente e também porque se aproxima muito da área de Medicina. (TAIANA, QUESTIONÁRIO, fev. 2019)

Sempre quis fazer o curso, falei pra minha mãe se não tivesse esse curso eu iria para outro colégio, pois sempre me interessei por ele. (ALANE, QUESTIONÁRIO, fev. 2019)

Já era um curso que queria, então foi uma ótima oportunidade de fazer o curso profissional de Farmácia. (MARIANE, QUESTIONÁRIO, fev. 2019)

O desejo de fazer o curso de Farmácia é traduzido pela expressão “sempre quis fazer”, presente na resposta de Taiana, Alane e Rita, no caso desta última, quando justificava a escolha da escola, analisada anteriormente. Alane é mais radical na resposta ao apontar que talvez não fizesse nenhum outro curso técnico no Ceep, pois, em sua escrita, enfatiza que, caso o curso não fosse ofertado estudaria em outro colégio, demonstrando não ter interesse por outra formação oferecida pela escola. Assim, a condição de estar matriculada numa instituição de Ensino Médio regular foi a possibilidade de cursar o Técnico em Farmácia. Ao que parece, essa escolha foi amplamente discutida em família, pois Alane comentou que sua genitora tinha ciência de que sua ida ao Ceep se associava à matrícula no curso Técnico em Farmácia.

É possível que, para Taiana, a escolha do curso Técnico em Farmácia tenha intenções diversas. Ela tenciona para seguir carreira na área técnica do curso, mas ele também abre um leque maior, pois a aluna apontou semelhança do curso com a profissão que também está nos seus planos: a graduação em Medicina. Amália foi outra discente que citou o desejo de fazer graduação em Medicina como propulsor na escolha do curso.

Outros estudantes também expressaram o desejo de se matricular num curso na área de Saúde, mas sem fazer referência ao curso Técnico em Farmácia.

Amo a área de saúde e me identifico com essa área porque amo conversar e me comunico bem com as pessoas. (RAQUEL, QUESTIONÁRIO, fev. 2019)

É uma área que desde criança sempre sonhei, sempre me vi de jaleco trabalhando e realizando meus sonhos, portanto chegou a hora de fazer eles realizarem. (EMILE, QUESTIONÁRIO, fev. 2019)

Porque eu queria cursar algo relacionado à saúde, e entre as opções foi o curso que mais me interessou. (CRISTIANE, QUESTIONÁRIO, fev. 2019)

Cristiane, Raquel e Emile e outros oito estudantes justificaram que a escolha se deu a partir da definição da área do curso. Emile e Raquel apontaram uma ligação afetiva com a área de Saúde, mas não chegaram a apresentar detalhes que justificassem a decisão pelo curso de Farmácia, visto que a escola, no mesmo ano, ofertou vagas nos cursos Técnico em Gerência em Saúde e Técnico em Análises Clínicas, também da área de Saúde. Ao que parece, Cristiane pode ter analisado os demais cursos antes de optar pelo Técnico em Farmácia, justificando que foi esse o que mais lhe interessou. André, que também sinalizou afinidade com a área de Saúde, explicou que fez a escolha entre os cursos desse campo que tiveram mais concorrentes por vagas e chegou até o Técnico em Farmácia. Assim como os estudantes desta pesquisa, a afinidade com a área foi também razão de escolha dos jovens pesquisados por Trevisan (2017).

A autora enfatiza que a possibilidade e o desejo de cuidar, assim como a valorização da EPTNM e do trabalho na área de Saúde, foram motivos para a escolha dos cursos para jovens matriculados em quatro diferentes cursos técnicos da área de Saúde e Bem-estar.

Entre os estudantes que justificam a escolha por apresentar afinidade com a área de saúde, estão quatro jovens que optaram por Farmácia, porque o curso em que tinham intenção de se matricular, o Técnico em Enfermagem, não foi ofertado pelo Ceep no ano em que elas realizaram a transição para o Ensino Médio.

Na verdade, eu queria o curso Técnico em Enfermagem, mas como não teve preferi [o Técnico em] Farmácia. (CLAUDIA, QUESTIONÁRIO, fev. 2019)

Pela área de saúde, pois queria Enfermagem, mas não consegui. (VANESSA, QUESTIONÁRIO, fev. 2019)

Porque eu achei esse curso entre outros uns dos mais interessantes, só que muito antes de eu escolher esse curso, eu queria cursar outro que era Enfermagem só que não tinha. (HELENA, QUESTIONÁRIO, fev. 2019)

Eu na verdade queria fazer [Técnico em] Enfermagem, mas não podia, aí tinha [Técnico em] Farmácia que era um curso novo e exclusivo, e estava sendo muito disputado. (BIANCA, QUESTIONÁRIO, fev. 2019)

Claudia, Helena, Vanessa e Bianca pretendiam cursar o Técnico em Enfermagem. É possível que a motivação esteja associada a uma ideia compartilhada na comunidade de que a inserção na área de Saúde proporcionará prestígio e retorno financeiro. No Brasil, os cursos técnicos estão agrupados em 13 eixos tecnológicos²³; segundo Schwartzman (2016), os mais demandados são os da área de Ambiente e Saúde, especialmente os de Radiologia e Enfermagem, seguidos pela área de Gestão e Negócios, especialmente os de Administração e Logística.

Claudia, Vanessa e Helena, em suas respostas, limitaram-se a dizer o que não foi possível de realizar dentro de seu projeto de profissionalização, mas não apresentaram a estratégia que utilizaram para selecionar, dentro da área de Saúde, aquele curso que poderia substituir o Técnico em Enfermagem, como fez Bianca. Ela adjetivou o curso como novo, exclusivo e disputado. É possível que, ao citar essas três características, Bianca esteja dizendo que escolheu o curso que lhe daria *status* ou possibilidade de trabalho. Ao escrever que elegeu o curso por causa da disputa e da percepção de que seria o melhor para si, Heitor pode estar se

²³ O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, instituído em 2008, é um instrumento que disciplina a oferta de cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, para orientar as instituições, os estudantes e a sociedade em geral. Nele são listados 227 cursos, agrupados em 13 eixos tecnológicos.

referindo não só a *status* e oportunidade de trabalho, mas também a uma confirmação de que, no processo de escolha, há uma potencialidade em desejar o que pode lhe trazer contentamento emocional.

O terceiro grupo de motivações associa-se ao mercado de trabalho:

Porque gosto de estudar sobre saúde, porque gosto de ajudar o próximo e é um ótimo curso para arrumar emprego. (SAMARA, QUESTIONÁRIO, fev. 2019)

Porque gosto da área de saúde e porque é mais fácil para conseguir um estágio. (RAFAEL, QUESTIONÁRIO, fev. 2019)

Pois era o que tinha mais possibilidade de sair trabalhando. (MARLA, QUESTIONÁRIO, fev. 2019)

Porque é um curso novo e abrangente na cidade, com mais opções de estágio e que é abrangente no mercado de trabalho. (DANIELA, QUESTIONÁRIO, fev. 2019)

Porque era um curso novo na população e acho que tem mais chance de emprego, pois quero trabalhar. (LUANA, QUESTIONÁRIO, fev. 2019)

Porque era o melhor entre as opções, como era o primeiro curso técnico nessa área, as oportunidades são maiores. (GILSON, QUESTIONÁRIO, fev. 2019)

Samara, Rafael, Marla, Daniela Gilson e Luana estão no grupo dos 12 jovens que, ao escrever sobre as motivações de escolha do curso Técnico em Farmácia, apontaram razões ligadas ao mercado de trabalho.

Samara tem a convicção de que a opção pelo curso Técnico em Farmácia pode lhe trazer satisfação financeira e emocional ao mesmo tempo. Também Rafael apontou a afinidade com a área antes de fazer referência à facilidade em conseguir estágio. É possível que ele faça referência ao estágio como primeira inserção no mundo do trabalho, pois a crença dos jovens pesquisados é a de que os estágios são a porta de entrada para o mundo do trabalho.

Já Marla vê o emprego como consequência imediata da formação técnica, com a possibilidade de iniciar o trabalho antes mesmo de concluir o curso. Assim como Marla, Gilson, Daniela e Luana justificaram suas escolhas fazendo alusão ao trabalho, mas expuseram mais detalhes sobre essa possibilidade novamente com a adjetivação de novo. Assim, a oportunidade de conseguir emprego está dentro do campo de possibilidades que se abre ao escolher um curso que recebe adjetivações de novo, abrangente, disputado, exclusivo.

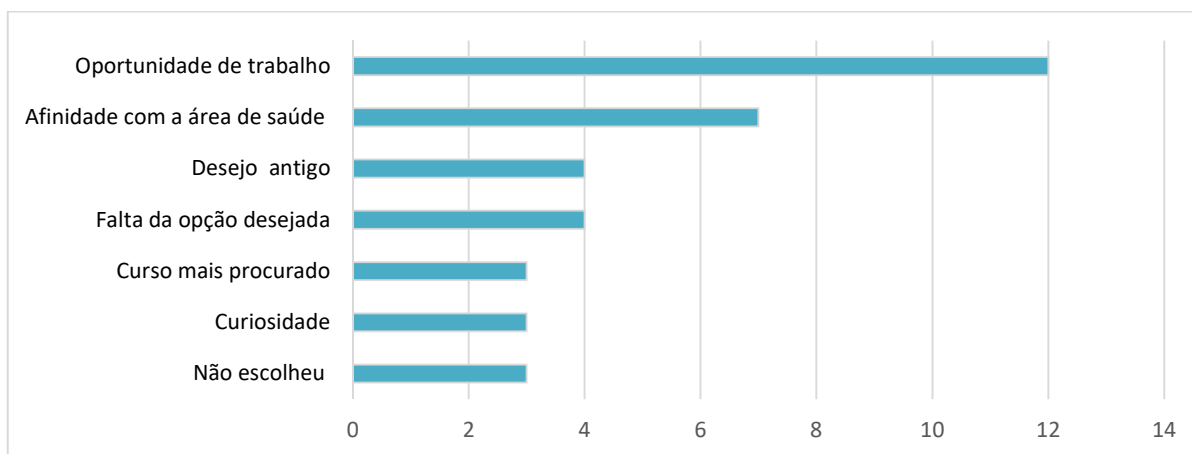
Ao que parece, Gilson enxerga possibilidades promissoras de trabalho e estágio no campo pela oportunidade de serem alunos da primeira turma a se formar como Técnicos em

Farmácia. Pode ser que essas características tenham feito Daniele, Eliane e Jaíne escolherem o curso, pois, em suas falas, há uma superestimação dele: Jaíne o elegeu porque “era um dos melhores cursos”; Daniele comentou que ele foi o que mais lhe chamou a atenção; e “Achei interessante o curso” foi a resposta de Elaine. Essas são respostas evasivas, que não dizem muito sobre as escolhas das alunas, mas que indicam que houve intenção de buscar um motivo.

Na época da matrícula, a mãe de Enzo afirmou que optou pelo curso de Farmácia, porque, na família, há profissionais da área da Saúde que poderão oferecer estágio e um futuro emprego para o filho. O diálogo corrobora a resposta de Enzo sobre a motivação de escolha do curso. Ele escreveu: “Na verdade não fui eu quem escolheu e sim a minha mãe que me matriculou aqui neste curso. Também foi o mais disputado.” (ENZO, QUESTIONÁRIO, fev. 2019).

Assim como Enzo, os estudantes Erica e Samuel também afirmaram que outras pessoas escolheram a formação para eles. Erica disse que foi decisão da mãe, e Samuel afirmou que foi influenciado pela família a fazer essa opção. Para melhor visualização das escolhas pelo curso de Farmácia, elaboramos um gráfico que esquematicamente apresenta as motivações (Gráfico 13).

Gráfico 13 – Motivo de escolha do curso Técnico em Farmácia



Fonte: Elaboração da autora a partir de questionário aplicado em fevereiro de 2019.

O gráfico nos mostra que a oportunidade de trabalho foi a motivação mais citada pelos estudantes, seguida pela afinidade com a área de Saúde. Doze estudantes fizeram referência à oportunidade de trabalho, e sete educandos apontaram a afinidade com a área de Saúde como motivação de escolha do curso Técnico em Farmácia. Quatro alunos se matricularam no curso que estava em seus planos antes mesmo de ser ofertado pelo Ceep, e quatro, ao contrário, precisaram refazer seus planos originais, que, como discutimos anteriormente, era cursar o

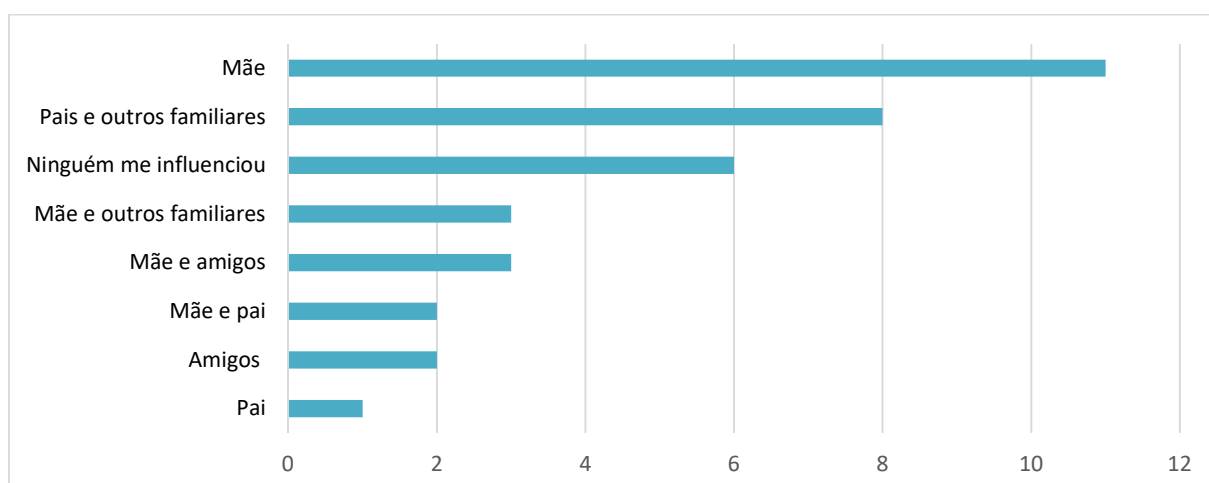
Técnico em Enfermagem, não ofertado pelo Ceep no momento da escolha. Seis discentes optaram pela formação a partir de suas convicções, três escolheram porque queriam estar em um curso disputado e três foram pela curiosidade, ou seja, entraram num curso em que não sabiam exatamente o que seria ofertado. Por fim, o gráfico aponta que três estudantes não selecionaram o curso, mas estavam ali por escolha de outras pessoas.

Vimos, assim, que há elementos comuns entre a escolha da escola e do curso que indicam que essas duas decisões analisadas aqui em separado, na prática, fazem parte de um pensamento único, que tem por base os projetos e sonhos balizados pelo campo de possibilidades, visualizados pelos jovens do município de Guanambi. O que nos chama atenção, entretanto, é que essas escolhas nem sempre são individuais, mas sim discutidas com pessoas dos mais diversos espaços de interação. Abordaremos, por conseguinte, a seguir outro aspecto dentro das escolhas dos jovens: as pessoas que estão presentes e influenciam nas decisões quanto à escola e ao curso técnico. Vejamos.

4.2.2 A centralidade da família na escolha da escola e do curso técnico

Os jovens escolhem, mas, nesse percurso de decisões, eles não estão sozinhos, há outras pessoas, próximas ou não, que participam dessa escolha. Os estudantes ficaram sabendo dos cursos por meio de amigos e familiares que estudam ou estudaram e trabalham ou trabalharam no Ceep em Saúde e Gestão. As informações também chegam por meio das redes sociais, especificamente o *Facebook* da escola. O Gráfico 14 sistematiza as pessoas que trocaram informações e participaram dessa escolha.

Gráfico 14 – Pessoas que influenciaram na escolha do curso



Fonte: Elaboração da autora a partir de questionário aplicado em fevereiro de 2019.

O Gráfico 14 apresenta as pessoas que influenciaram os estudantes na escolha do curso técnico. O resultado confirma que a família continua a ter centralidade na vida dos jovens, pois, dos 36 respondentes, 28 citaram os pais como aqueles que participaram da escolha do curso profissional. Mais da metade dos alunos (19 respostas) registrou, especificamente, a expressão “minha mãe” como influência na decisão feita. No entanto, outros educandos que apontaram os pais se referiram aos dois genitores; então, podemos inferir que 27 jovens dialogaram com suas mães sobre escolha do curso profissional. A pessoa que apoiou Cristiane se caracteriza como exceção, pois a aluna é a única que indicou o pai, e não a mãe, como o orientador para sua escolha. Ao que parece a afinidade de Cristiane com o pai se estende para outras dimensões de sua vida, como vemos nas anotações a seguir:

A mais comunicativa é Claudia que responde uma pergunta que faço para Cristiane sobre o local de moradia. Eu quero saber o motivo de ela morar com o pai e não com a mãe. Cristiane sorri, olha para Claudia e diz: “*Responde aí, Claudia.*” A amiga conta que Cristiane discute bastante com a mãe; e toda vez que entra na casa dela, a primeira pergunta da mãe é sobre o horário que Cristiane irá embora. Cristiane confirma com a cabeça e diz que optou por morar com o pai, porque ele é mais paciente e a entende melhor. Claudia acrescenta que a namorada atual do pai também tem muita paciência com Cristiane, e elas se dão muito bem. Além disso, emite uma opinião de que a namorada entende Cristiane porque tem filhas da mesma idade. (CADERNO DE CAMPO, 12 jun. 2019)

Cristiane optar por morar com o pai depois da separação indica que a relação com a mãe é conflituosa e que o pai tem maior representação em sua vida. Foi ele quem fez a matrícula, é ele quem assina as correspondências escolares e se faz presente nas reuniões convocadas pela escola.

O teor do diálogo pode ser traduzido desde uma opinião até a imposição dos pais sobre a escolha dos filhos, como abordamos ao analisar os motivos de escolha da escola de educação profissional. A família está, em maior ou menor grau, relacionada a vários aspectos importantes da vida dos estudantes. Mattiello Junior (2015), ao pesquisar sobre a constituição de projetos de vida de jovens no Brasil, aponta que todos os pesquisados citam a família como principal influenciadora de seus projetos. Com pesquisa no contexto português, Vieira, Melo e Pappámikail (2016) apontam o papel essencial da mãe no acompanhamento da escolarização dos filhos e na estruturação de suas opções vocacionais. Os jovens portugueses fazem suas primeiras escolhas vocacionais no nono ano da educação secundária e dispõem de vários atores que lhes servem de apoio nas escolhas escolares e profissionais: por ordem de importância, é a

mãe, o pai, os orientadores profissionais, os professores e os amigos aqueles que mais influenciam nas referidas escolhas. Nossa pesquisa corrobora as duas anteriores ao apontar a mãe como principal orientadora, porém tem um diferencial da portuguesa, pois nenhum jovem indicou apoio de docentes ou outros profissionais da Educação.

O Gráfico 14 indica que 11 jovens disseram ter sido influenciados concomitantemente pelos pais e por outros familiares, a exemplo de irmãos, primos, tias, madrinhas, avô e avó. As madrinhas foram incluídas na categoria *família*, pois, apesar de não terem parentesco legal, Daniela e Emile falaram de suas madrinhas como pessoas próximas. Daniela especificou: “[As influências para escolha do curso são] os meus pais e minha madrinha que é farmacêutica pós-graduada” (QUESTIONÁRIO, fev. 2019). Para a última estudante, possivelmente, a madrinha exerceu influência na escolha do curso profissional tanto por ser pessoa significativa (VIANA, 2007) quanto pelo exercício da profissão. Reconhecemos — assim como Coutrim, Cunha e Matos (2016) — a importância de outras pessoas pertencentes à família consanguínea, ou fora dela, na trajetória escolar dos jovens bem como em suas escolhas profissionais.

Seis jovens afirmaram não ter sido influenciados por ninguém na escolha do curso. Marla, uma das jovens que disse não ter sido influenciada por ninguém, fez questão de ressaltar que a mãe tentou opinar, mas que ela não se deixa influenciar por ninguém. Ela apresentou uma resposta diferente da maioria dos colegas que disseram realizar a escolha do curso sob a influência de suas mães. Benício é outro jovem que relatou não ter sido orientado por ninguém, que tomou sua própria decisão, mas, depois da decisão tomada, comunicou a mãe, e ela concordou que era bom. Esses dois casos podem ser compreendidos pelo exercício de uma autonomia sob influência, analisada por Vieira, Melo e Pappámikail (2016) no processo de individuação na adolescência. Em sua pesquisa, eles confrontam a autonomia reivindicada pelos adolescentes em suas escolhas com as fontes de influência que participam e dão suporte a essas escolhas. Analisamos essa reação como típica da idade, ela ocorre quando jovens tentam ganhar mais autonomia em relação aos adultos.

O Gráfico 14 ainda aponta outra categoria de pessoas que influenciaram os estudantes na escolha do curso profissional. Mirele e Heloísa indicaram que optaram pelo curso estimuladas pelos amigos. Mesmo não tendo nenhuma afinidade com a área do curso, Mirele decidiu pelo curso Técnico em Farmácia para permanecer na companhia das amigas Erica e Jaíne, ambas colegas do nono ano no Colégio *Clarice Lispector*. Das três meninas, a única que disse ter feito escolha por afinidade com a área foi Jaíne. Erica não queria fazer o curso, mas a mãe a obrigou com a justificativa de que ela teria que ficar na mesma sala que Jaíne. Sobre a escolha do curso, numa atividade da disciplina *Projeto de Vida*, Mirele escreveu: “Eu não

escolhi, eu entrei com um pé atrás, minha colega me chamou para fazer o curso juntas e eu aceitei. Mas estou até gostando.” (ATIVIDADE DA DISCIPLINA PROJETO DE VIDA, 2019). Em outro momento de diálogo conosco, disse que “*ama Matemática*” e que gostaria de estar fazendo Administração, mas, por causa da amizade com Jaíne, está no curso de Farmácia. Percebemos, assim, que nem sempre a escolha do curso é por afinidade com a área, há também a ligação afetiva construída em outros momentos.

Ao olharmos os Gráficos 12, 13 e 14, percebemos que eles dialogam com a questão das motivações e escolhas por uma escola que oferece educação profissional integrada ao Ensino Médio e do curso Técnico em Farmácia como estratégias para alcançar seus projetos de futuro. As escolhas decorreram da influência de vários fatores. Em relação às pessoas, vimos que a família se constitui como suporte fundamental tanto para a escolha da escola como do curso profissional. Os amigos não aparecem com tanta intensidade nesse momento, o que acende uma luz para uma hipótese de que é no Ensino Médio que os amigos passam a estimular e influenciar os jovens em suas decisões de futuro.

Outro fator de base das escolhas diz respeito a um elemento presente nesta etapa de transição para a vida adulta, que é a possibilidade da autonomia financeira por meio do trabalho. Assim, na escolha da escola e do curso, os estudantes analisam as possibilidades de a instituição de ensino oferecer uma formação que tenha terminalidade específica numa área que os estudantes consideram como promissora para uma colocação no mercado de trabalho. No entanto, a escolha pela área de Saúde também vem acompanhada do desejo de continuidade no Ensino Superior.

Os motivos de escolha da educação profissional dos jovens matriculados no curso Técnico em Farmácia corroboram a pesquisa de Caú (2017). Esta aponta que a opção pela educação profissional decorre da influência de vários fatores, como a família, amigos, professores, referência social da escola e qualidade pedagógica da instituição.

4.2.3 Os dilemas da escolha da escola

Os diálogos dos jovens foram povoados com uma discussão sobre a escolha da escola. Já discutimos nos itens anteriores que é decisão coletiva, que envolveu especialmente os familiares. Entretanto, vimos que essa decisão não se encerrou quando os estudantes ingressaram no Ceep, as dúvidas continuaram. Surgiram outros questionamentos, novos medos, novas formas de comparação.

Acompanhamos o diálogo entre Mariane, Daniele, Jaíne, Haila e Erica um dia após os Jogos Abertos, que reuniram alunos de todas as escolas públicas do Ensino Médio de Guanambi. O diálogo começou com uma expressão dita por Jaíne: “O [Colégio] *Jorge Amado* se acha modinha.” Haila concordou, e Erica, além de concordar, acrescentou uma comparação entre a escola que estuda e o Colégio *Jorge Amado*. Em sua fala, ela disse que, antes de entrar no Ceep, achava que ele era “modinha”, mas que, nos jogos, percebeu que é o Colégio *Jorge Amado* que tem esse traço. A expressão “modinha”, entre os jovens, significa que a escola goza de uma boa reputação, e os alunos que estudam nela têm maior visibilidade na internet. Jaíne comentou sobre uma aluna de prenome Andressa que, em sua opinião, é destaque no Colégio *Jorge Amado* e tem grande visibilidade nas redes sociais. Nesse diálogo, as alunas fizeram comparação entre escolas de prestígio, e percebemos que Erica pode ter escolhido a escola por essa impressão de prestígio e descobriu, depois de se matricular, que a outra escola é mais prestigiada que sua atual. Assim, podemos pensar que o prestígio de um colégio não está apenas no desempenho dos alunos, na gestão escolar; para os jovens, conta também ter destaque nos esportes, como foi o caso do Colégio *Jorge Amado*.

Heitor foi outro aluno que, por meio das competições esportivas, revelou uma comparação entre a potência material das escolas privadas e a das escolas públicas. Ele integrava a equipe de basquete do Ceep classificada no campeonato regional para disputar a semifinal dos jogos abertos escolares em Salvador/Bahia. Na capital, sua equipe não foi bem-sucedida ao disputar com um time de uma instituição privada. Segundo Heitor, a equipe do colégio particular tem treinador específico para cada modalidade e conta com quadra coberta para os treinos, que podem ser realizados a qualquer momento. O educando ainda acrescentou que alunos se matricularam na escola com o objetivo de participar do time de basquete. Em sua impressão, sua equipe é vitoriosa em chegar até a semifinal, porque não há equipe de basquete organizada no Ceep, mas estudantes que treinam individualmente em praças públicas, ele e o colega Luan, inclusive, jamais haviam disputado campeonato de basquete, nunca jogaram em equipe e treinavam por diversão.

Enquanto estudante da escola pública, Heitor comentou sobre a distância entre esta e a privada bem como apontou os motivos dessa diferença. São mais recursos disponibilizados, que podem fazer diferença nas conquistas. O que Heitor enxerga como distância material pode produzir efeito em sua distância da escola pública?

Mas essas diferenças não se dão apenas entre escolas da rede pública e da privada. Outros diálogos compararam as escolas públicas que ofertam o Ensino Médio em Guanambi. Há impressões diferentes de uma mesma escola:

Antes de o professor entrar, eu sento-me próxima do grupo dos meninos (Gustavo, Gilson e Enzo) e pergunto o motivo de Cauã ter mudado de escola. Gustavo diz que ele quer fazer Medicina e, por isso, foi para o Colégio *Jorge Amado*, que tem um ensino mais puxado. E reprova a atitude de Cauã de querer estudar à tarde, porque à tarde, no referido colégio, segundo Gustavo, só tem bagunça. [...] Raquel comenta com Heitor sobre a média de Cauã, que foi 8.2. Eu pergunto por que Cauã saiu da escola, e ela responde que é por causa da qualidade da escola. E acrescenta que o Colégio *Jorge Amado* é melhor para quem vai fazer Medicina. Mas que ela também iria fazer Medicina, mas que não quis estudar no Colégio *Jorge Amado*, porque o ensino é mais puxado e mais difícil de passar. Eu pergunto se a questão de ser puxado não auxilia para quem precisa estudar mais por conta do curso concorrido, e ela comenta que existem duas formas de explicar um assunto, a que explica de forma mais fácil é melhor para aprender e tirar boas notas. E acrescenta que, no Colégio *Jorge Amado*, os professores escolhem a forma mais difícil de explicar. E repete: “*Eu também vou fazer Medicina e não vou pra lá não.*” Jaíne, do outro lado da sala, participa da conversa e pergunta se pode trocar de escola porque ela gostaria de trocar de escola, e a secretaria não permite. Mas contou que vai lá novamente, pois, se Cauã pode, ela também quer. (CADERNO DE CAMPO, 31 maio 2019)

A dúvida nos diálogos presenciados em sala girava em torno da transferência de Cauã para o Colégio *Jorge Amado*. Aparentemente, Cauã foi para o referido colégio incentivado pela qualidade do ensino. Como ele queria fazer Medicina, curso com elevada concorrência em vestibulares, ele optou pela outra escola. No entanto, na visão de Gustavo e de Raquel, Cauã fez uma escolha arriscada. Gustavo reconheceu que o Colégio *Jorge Amado* tem um ensino mais puxado e que essa característica é melhor para quem escolhe cursar a graduação em Medicina, porém, dentro da escola, há diferença entre os turnos. Na visão de Gustavo, o turno da tarde não oferta o mesmo padrão de qualidade que o da manhã. Em suas palavras, “*à tarde só tem bagunça*”. No campo das desigualdades de oportunidades, a fala de Gustavo pode ser compreendida porque as escolas, em seu processo de organização, enturmam os alunos por critérios de idade, o que pode ter alocado alunos com idade mais avançada no turno da tarde. Esse olhar sobre os alunos do turno vespertino se caracteriza como discriminatório. Algumas pesquisas que levam em consideração o turno de estudo numa mesma escola apontam que há diferenças entre o rendimento de alunos matriculados no matutino e no vespertino.

Já Raquel adotou a postura de que o colégio oferece mais possibilidade para quem vai cursar Medicina e reconheceu que Cauã é candidato a se beneficiar do tipo de ensino que é ofertado na referida escola, mas, paradoxalmente, ela, que tem intenção de também cursar a graduação em Medicina, não escolheria o colégio, porque lá o “ensino puxado” pode prejudicar os estudantes. Na visão de Raquel, o ensino puxado é uma forma metodológica de complicar a explicação dos conteúdos, e isso reflete nas notas e na aprovação. A seu ver, existe uma forma

mais simples de explicar os conteúdos que faz com que os alunos compreendam e se saiam melhor nas avaliações quantitativas, mas os docentes do Colégio *Jorge Amado* optam pela metodologia mais complexa. Por esse motivo, mesmo que a aluna tenha intenção de se preparar para o Ensino Superior em Medicina, fez a opção por uma escola em que a mediação do conteúdo é mais simples. Pedagogicamente, Raquel tocou em uma discussão sobre ensinar e aprender. Há formas diversificadas de abordagem pedagógica, assim como há maneiras variadas de aprender. E os alunos se adaptam à metodologia da escola.

Jaíne, atenta ao diálogo, apresentou, em voz alta, seu desejo de trocar de escola, pois, dois dias antes, já havia comentado no grupo de colegas mais próximos que procurou a secretaria para compreender o processo de transferência, mas não obteve êxito. Suas dúvidas em relação à escolha do colégio são motivadas pelas exigências próprias do curso técnico. Em outros momentos, ela revelou uma preocupação com o estágio e a atividade final do curso. Disse ter ouvido comentários de que o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)²⁴ é muito difícil e, se estivesse no Ensino Médio regular, não teria que escrever um TCC. Assim, as dúvidas que surgem em relação à escola são por causas ligadas ao funcionamento diversificado das escolas e às exigências maiores na escola de formação técnica.

A mudança de escola pode se tornar dolorosa para alguns e prazerosa para outros. Nem todo processo, entretanto, é totalmente doloroso, tampouco totalmente prazeroso. Uma mistura de alegrias e tristezas acompanha o estudante a sua nova escola. Alguns acostumam-se rapidamente ao novo espaço, outros demoram a aceitar as mudanças, um número menos reduzido nunca aceita. E são vários os fatores que concorrem para a adaptação. Modos diferentes de organização escolar, formas diferentes de lidar com os conflitos e a possibilidade de interagir com novas pessoas são alguns desses fatores externados pelos estudantes pesquisados.

O olhar de um aluno sobre a escola revela o que ele prioriza nela. A visão que se tem da escola pode atrair alguns e afugentar outros, bem como modificar seus objetivos. O Colégio *Graciliano Ramos* é objeto de desejo de alguns alunos que se matricularam no Ceep, mas a vontade ou necessidade de estar naquela escola nem sempre são semelhantes. Rafael externou em muitos momentos o desejo de estar no Graciliano Ramos.

²⁴ Para a finalização do curso técnico, as diretrizes do curso de Farmácia preveem que o aluno poderá escolher entre o Estágio Supervisionado ou o TCC.

Sento-me na parede do fundo entre a última e a penúltima filas. Não há professor na sala. [...].

Rafael senta-se a meu lado e abaixa a cabeça. E eu pergunto:

- *Cansado?*

- *Sim, com sono.*

- *Free Fire?* [Pergunto porque alguns alunos, inclusive ele, já me disseram que passam noites acordados jogando]

- *Não estou jogando mais.*

- *E como está a expectativa de passar de ano?*

- *Eu não passo mais não.*

- *Mas você vem para a escola quase todos os dias, por quê?*

- *Eu venho encontrar os meninos.*

- *Veio ontem?*

- *Não, ontem eu não vim.*

- *Como é que você decide se virá ou não à escola? Você acorda e diz “eu não irei hoje”?*

- *Não, eu defino à noite, antes de dormir.*

- *Sua mãe sabe que você não vem para a escola em alguns dias?*

- *Sim, ela sabe, ela vê. No ano que vem, vou estudar no [Colégio] Graciliano Ramos*

- *E você vai repetir o primeiro ano?*

- *Sim, vou fazer o primeiro. Se eu passar, eu fico aqui. Mas aqui é muito chato, o [Colégio] Graciliano Ramos é melhor.*

- *Por que aqui é chato?*

- *Aqui ninguém pode sair a hora que quer, não pode vir de bermuda, não pode vir de roupa. Agora mesmo, se eu quiser ir embora, eu não posso. Não deixam sair. Lá no [Colégio] Graciliano Ramos não é assim. Quando eu estudava no [Colégio] Clarice Lispector, podia ir de bermuda, sair a hora que quisesse, mas, no Clarice, não teve turma de primeiro ano, senão eu ficaria lá.*

- *Mas você não estudou no Graciliano Ramos, como sabe que lá é assim?*

- *Tenho amigos que estudam lá.*

- *Mas aqui você sai da sala quando que quer, assiste à aula que quer.*

- *Mas sou eu.*

Benício se aproxima, e a atenção de Rafael se volta ao colega. [...]

(DIÁLOGO GRAVADO ENTRE A PESQUISADORA E RAFAEL, 17 out. 2019)

Rafael nos apresenta mais de um motivo para estar no Colégio *Graciano Ramos*. Primeiro, ele se refere ao colégio como aquele que aceita o aluno repetente, uma espécie de escola que não exige tanto em termos de conteúdo. Depois, há outro motivo, ele não se adaptou àquilo que considera exigências em relação ao cumprimento de horários e ao uniforme. Ele falou do Colégio *Graciliano Ramos* a partir de sua experiência no *Clarice Lispector*. Para ele, a demanda do uniforme não faz sentido no Ceep, pois, na escola em que ele estudava, “*pode ir de bermuda*”. Ele sente sua liberdade ameaçada pelo porteiro, que não permite que ele entre e saia na hora que quiser. A impressão de que o colégio que ele deseja estudar quando sair do Ceep é semelhante ao que ele estudou é informada pelos amigos. A sensação de privação de liberdade que Rafael sente na escola só não é completa porque ele não respeita todas as regras. Ao ser questionado sobre as saídas dele da sala de aula em momentos não propícios e com alta

frequência, o estudante justificou: “*Mas sou eu!*” O que ele quis dizer com essa expressão? Uma interpretação seria a de que ele sai da sala quando deseja, escolhe as aulas que irá assistir, porque não quer se sujeitar às normas de uma escola que não lhe dá a liberdade de escolha, mas ele desejaria que todos os alunos estivessem num lugar que lhes desse mais liberdade de locomoção e que não exigisse uniforme. Se nesse lugar as ações de infração fossem consideradas legítimas, ele não seria considerado um infrator de normas.

Rafael deseja outra forma de organização de escola, por isso anseia estudar no Colégio *Graciliano Ramos*. Como ele, Daniele também externou desejo de ter sido matriculada naquela instituição para estar com pessoas que fazem parte de seu círculo de amizades, amigos que estão com ela em momentos não-escolares.

Assim, percebemos que, mesmo que as escolhas sejam efetivadas, não deixam de ser questionadas, repensadas e colocadas na berlinda. A entrada numa escola de Ensino Médio não encerra a discussão sobre a qualidade da escola e não aquieta os pensamentos em mudar de escola no decorrer do Ensino Médio. Projetos de escolarização são metamorfoseados, mas não deixam de existir.

4.3 Escolha escolar e expectativas de futuro na transição para o Ensino Médio

O Ensino Médio é uma etapa que coincide com o momento em que os jovens estão a decidir sobre vários aspectos relacionados à vida profissional e à constituição de nova família. É nessa etapa de escolarização que os jovens, especialmente os mais pobres, veem-se tensionados entre ingressar no mercado de trabalho ou continuar os estudos no Ensino Superior. Nesta seção, abordaremos as expectativas, aspirações e perspectivas dos estudantes pesquisados num momento do ingresso no Ensino Médio. A Tabela 22 e o Quadro 9 sistematizam as expectativas dos estudantes no âmbito das trajetórias escolares.

Tabela 22 – Curso em que gostaria de estar matriculado

Curso	
Técnico em Farmácia	29
Técnico em Enfermagem	4
Técnico em Serviços Jurídicos	2
Técnico em Administração	1
Técnico em Artes Visuais	1
Técnico em Música	1

Fonte: Elaboração da autora a partir das anotações de campo (2019).

A Tabela 22 apresenta a listagem de cursos em que os estudantes gostariam de estar matriculados. Sistematiza e amplia as pretensões dos jovens em relação ao curso escolhido para ingressar no Ceep em Saúde e Gestão. Perguntamos em qual curso gostariam de estar matriculados e foram dadas as opções ofertadas no lócus da pesquisa. Podemos perceber que nem todos almejavam cursar o Técnico em Farmácia. Quatro estudantes — Vanessa, Cláudia, Amália e Helena — preferiam o curso Técnico em Enfermagem, porém não foram oferecidas vagas para o referido curso no ano de sua matrícula como já discutimos anteriormente. No decorrer do ano, mais três alunas — Heloísa, Mariane e Bianca — também demonstraram o desejo de cursar o Técnico em Enfermagem.

Mirele demonstrou o desejo de se matricular nos cursos da área de Gestão ofertados na escola, seja o Técnico em Administração, seja o Técnico em Serviços jurídicos. Já Erica disse que preferia cursar o segundo. Daniele também citou outros cursos não ofertados no Ceep: Técnico em Música e Técnico em Artes. No decorrer do ano, Benício demonstrou o desejo de cursar o Técnico em Agropecuária, assim que concluir o Técnico em Farmácia, ofertado em outra escola de formação profissional do município de Guanambi.

A Tabela 22 aponta ainda que a maioria dos estudantes tinha a expectativa de cursar o Técnico em Farmácia pelos motivos analisados anteriormente. Já os educandos que gostariam de estar matriculados em outro curso têm um elemento em comum: a precocidade em admitir que não queriam esse curso antes de se matricularem. As sete jovens citadas anteriormente frequentam o curso atual porque a escola não ofertou o tão desejado Técnico em Enfermagem. Os motivos de Daniele não fazer o curso desejado são dois: a ausência de oferta em escolas da cidade e a mãe não permitir que ela estude fora. Benício não viu possibilidade de concorrer a uma vaga no curso ofertado pelo IF Baiano; Mirele desistiu de um curso mais próximo de suas habilidades em favor da amizade; e Erica cedeu à imposição da mãe, que decidiu pelo Técnico em Farmácia. Vimos, então, que há uma distância entre o desejo de estar em outro curso e a realização desse desejo.

O Quadro 9 nos faz refletir sobre a oferta de cursos de educação profissional e os projetos de futuro dos alunos. A oferta de formação numa instituição, ou até mesmo num município, dificilmente contemplará a diversidade de preferências individuais, levando os jovens a fazer ajustes de possibilidades. Essa limitação deve ser ponderada como uma dimensão na análise dos projetos de futuro desses sujeitos, especialmente hoje, momento em que discussões sobre o Novo Ensino Médio inclui os Itinerários Formativos, conforme vimos no capítulo 1.

O Quadro 9 foi elaborado a partir de um questionamento sobre aspirações e expectativas. Ele resulta de duas questões fechadas do questionário em que perguntamos separadamente sobre o desejo e a expectativa de permanecer no processo de formação acadêmica. O quadro relaciona nominalmente todos os estudantes do curso Técnico em Farmácia ao grau de instrução aspirado e esperado, vejamos:

Quadro 9 – Aspirações e expectativas escolares dos estudantes

Grau de instrução	Até onde gostaria de estudar	Até onde acha que vai estudar
Pós-graduação	Alane, Amália, Benício , Claudia, Cristiane, Daniela, Daniele, Emile, Erica, Gilson , Gustavo, Helena, Jaíne, Luan, Mariane, Marla, Mirele , Raquel , Rita, Samara, Taiana	Alane, Amália, Bianca , Cauã , Claudia, Cristiane, Daniela, Daniele, Emile, Erica, Gustavo, Helena, Jaíne, Luan, Manoel Paulo , Mariane, Marla, Rafael , Rita, Samara, Taiana
Ensino Superior	Bianca , Cauã , Eliane, Luana, Manoel Paulo , Rafael , Samuel, Vanessa	Benicio , Eliane, Enzo , Luana, Raquel , Samuel
Terceiro ano do Ensino Médio	André, Haila, Heitor, Heloísa, Henrique, Jean, Enzo	André, Haila, Heitor, Heloísa, Henrique, Jean, Gilson , Mirele , Vanessa

Fonte: Elaboração da pesquisadora a partir de questionário aplicado em fevereiro de 2019.

Partindo da conjectura de que aspirações são metas que se deseja alcançar em um cenário sem restrições e de que expectativas são as probabilidades de realização das aspirações, dadas as restrições reais, verificamos que a totalidade de alunos tem aspirações e expectativas de cursar toda a Educação Básica. Nenhum jovem sinalizou que deseja interromper os estudos no Ensino Médio nem deixou de responder às duas questões, como fizeram diante de outras informações solicitadas pelo questionário.

O número de estudantes que tem desejos e expectativas de cursar o Ensino Superior e a Pós-Graduação é significativamente maior que o de discentes que deseja encerrar sua carreira escolar ao término do terceiro ano do Ensino Médio. Enquanto 7 alunos pretendem estudar até o terceiro ano do Ensino Médio, 29 alunos almejam cursar o Ensino Superior e a Pós-Graduação. Em relação às probabilidades de alcançar esses níveis de ensino, 9 alunos acham que será possível estudar até o terceiro ano do Ensino Médio, enquanto 27 acreditam ter possibilidades de cursar a educação superior e até mesmo a Pós-Graduação.

Para 26 estudantes, aspirações e expectativas estão correlacionadas, mas 10 educandos apresentam expectativas e aspirações divergentes. Cinco deles possuem aspirações mais elevadas que as expectativas, como é o caso de Mirele e Gilson, que almejam estudar até o nível

de Pós-Graduação, mas informam a probabilidade de encerrar os estudos no terceiro ano do Ensino Médio. Vanessa também tem desejo de concluir o Ensino Superior, mas acredita que vai concluir apenas o terceiro ano. Já Benício e Raquel pretendem cursar Pós-Graduação, mas suas expectativas são de concluir a educação superior.

Mesmo sendo uma questão fechada, Mirele deixou um recado, apresentando um motivo que limita seu desejo: “[Vou estudar] *Até o terceiro ano pois não tenho condições financeiras para fazer faculdade.*” Em outro momento, durante a observação, Mirele voltou a falar de seu desejo de cursar a educação superior:

Pergunto sobre o sonho de ser policial, juíza e advogada. E Mirele diz que não é possível ter as três profissões: “*eu quero ser juíza, mas tem que estudar muito.*”. Ela enfatiza que não gosta de estudar, não gosta de ler, não consegue entender o que lê e que aprende mais pela explicação. E lembra das orientações que lhe passei para pudesse apresentar um trabalho proposto pelo professor de História sobre o processo de conservação das múmias no Egito e verbaliza: “*Igual quando você me explicou o trabalho, e eu entendi tudinho.*”. Mas, quando lê, não entende nada. Mirele repete que, para ser juíza, tem que estudar muito, então ela não quer ser juíza, a não ser que encontre uns livros na internet que possa escutar, aí ela estudaria. E acrescenta que não quer morar em Guanambi: “*Quando eu tiver 22 anos, eu quero morar fora de Guanambi.*”. Eu pergunto se ela estudará fora da cidade, primeiro diz que sim, depois afirma que não, que não sabe. (CADERNO DE CAMPO, 02 ago. 2019)

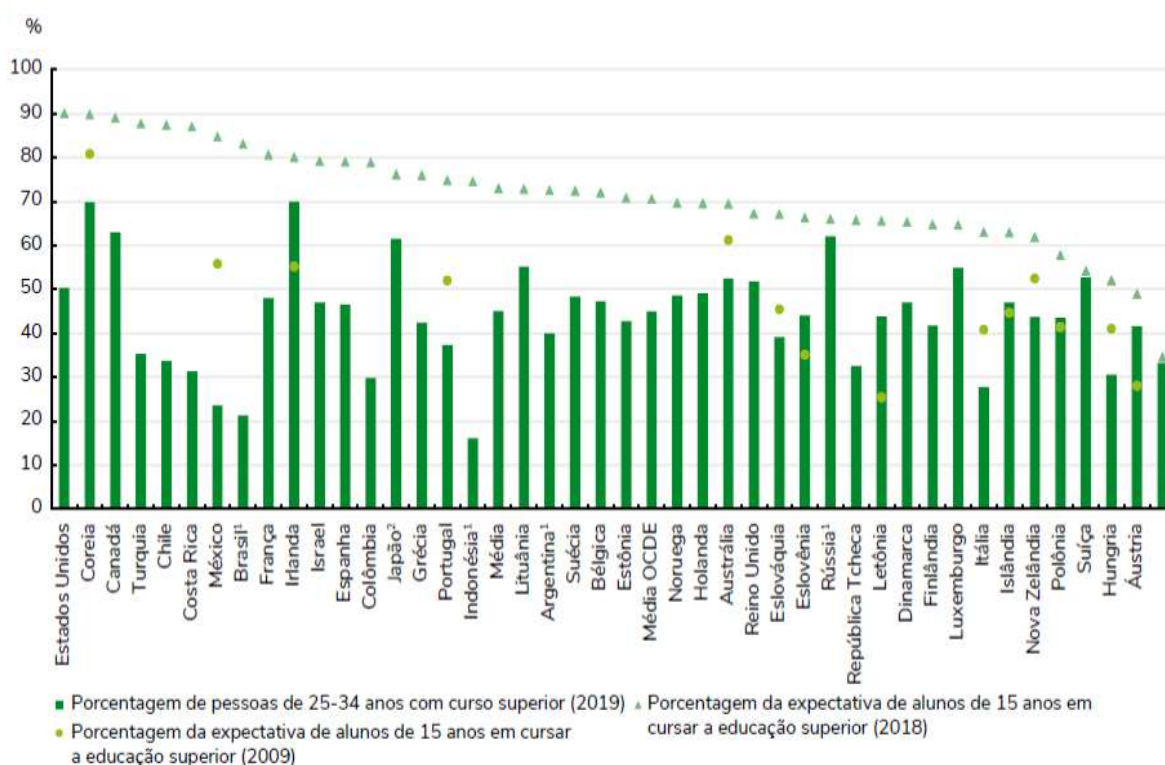
Em dois momentos distintos, Mirele comentou sobre suas possibilidades de ser juíza. Em fevereiro, quando respondeu ao questionário, externou o desejo de cursar o Ensino Superior, mas acrescentou que não tem condições financeiras para fazê-lo. E, em agosto, apontou uma dificuldade de ordem cognitiva que poderá se constituir um obstáculo à realização do desejo de ter uma profissão que exige nível superior, no caso, ser juíza.

Bianca, Cauã, Manoel Paulo, Rafael e Enzo, ao contrário, apontaram expectativas mais elevadas que seus desejos. Enquanto os quatro primeiros desejam cursar a educação superior e têm expectativas de fazer Pós-Graduação, Enzo gostaria de estudar até o terceiro ano do Ensino Médio, mas acha que ingressará no Ensino Superior. Anotamos que entrará porque, no questionário, havia a opção de marcar Ensino Superior completo ou incompleto, e Enzo foi o único aluno que assinalou o segundo. Buscando compreender o não alinhamento de desejos e expectativas desses estudantes, é possível pensar que eles podem se sentir pressionados pela formação mais qualificada a partir do olhar de valorização da escola. Essa valorização é social, familiar ou pessoal. E ainda podemos analisar as alterações no campo estudantil de Guanambi. Esses alunos estão inseridos numa cidade que, como vimos, oferta cursos de graduação e Pós-Graduação, e a probabilidade é de que as propagandas veiculadas no rádio, os *outdoors*

espalhados pela cidade e os diálogos com os colegas inspirem nos discentes o anseio e a expectativa de maior escolarização.

Antes de apresentar o retrato inicial das expectativas dos jovens entrevistados, achamos pertinente apresentar o Gráfico 15, que faz parte da análise *EAG 2020* sobre os jovens e a transição *escola-trabalho* para efeitos de comparação. Em capítulo anterior discutimos resultados da *EAG 2020* para a Educação Profissional Técnica, agora queremos abordar as expectativas dos jovens sobre a educação superior. Vejamos:

Gráfico 15 – Percentual da expectativa de alunos de 15 anos em cursar a educação superior (2009 e 2018) e porcentagem de pessoas de 25 a 34 anos com esse nível de ensino (2019)



Fonte: Elaborado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (2020, p. 12).

Nota: 1 Ano de referência difere de 2019.

2 Os dados da educação superior incluem alguns programas do Ensino Médio e do pós-Ensino Médio (menos de 5% dos adultos estão nesse grupo).

3 Os dados brasileiros referem-se ao ano de 2018.

O Gráfico 15 tem dois elementos relacionados à educação que podem servir para entender a diferenciação de oportunidades educacionais em países membros e parceiros da OCDE, da qual o Brasil também faz parte. Sobre o percentual de expectativa em cursar o Ensino Superior, vimos que há grande variação entre aqueles países em que mais de 90% dos jovens de 15 anos têm expectativa de cursar o Ensino Superior, como os Estados Unidos e a Coreia, e

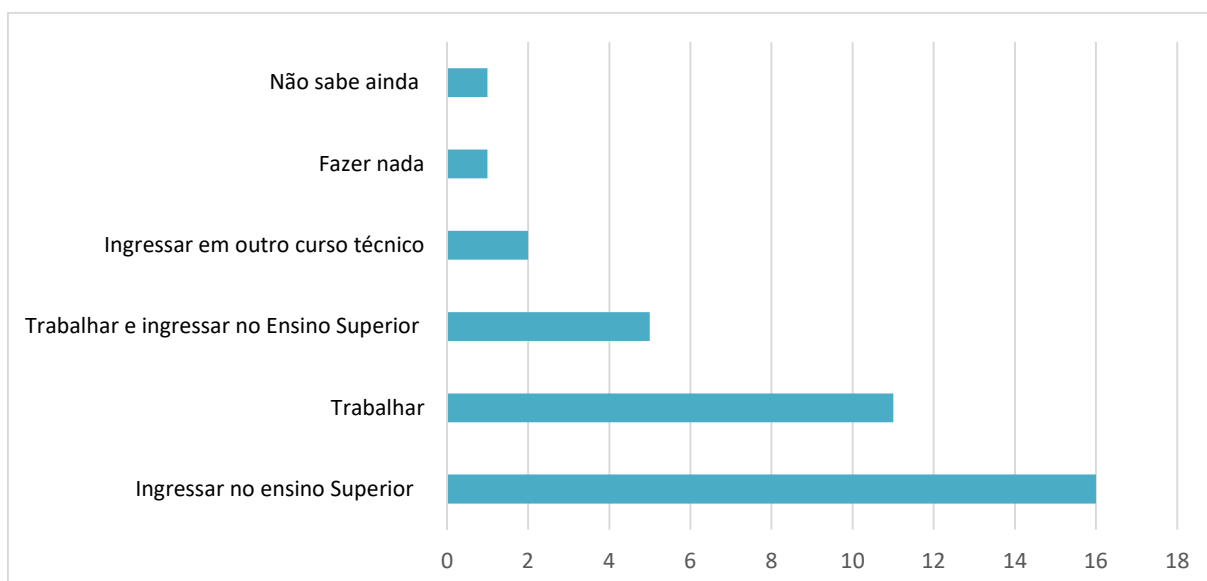
os com percentual menor que 50%. O Brasil figura entre os países com elevado número de jovens (83,1%) que almejam se formar nessa etapa.

Em relação à segunda variável apresentada no gráfico, ou seja, o número de pessoas de 25 a 34 que concluíram o Ensino Superior, também há variação entre países com mais de 70% de pessoas nessa idade com curso superior, enquanto a Indonésia e o Brasil são os que apresentam os menores percentuais de conclusão do Ensino Superior. O Brasil tem 21,3% de concluintes, e a Indonésia, menos de 20%.

Se compararmos os dois elementos, vemos que a Rússia e a Suíça são os países que apresentam maior equilíbrio entre a expectativa dos jovens e a realidade dos concluintes do Ensino Superior. Por outro lado, o Brasil é o país que apresenta a maior diferença entre expectativa e realidade entre Estados com dados na OCDE. A pesquisa da OCDE aponta que os jovens brasileiros que participam do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) ao longo do tempo e o nível de escolaridade da população de 25 a 34 anos apresenta um percentual elevado de jovens que esperam cursar o Ensino Superior, mas, apesar disso, a população de 25 a 34 anos que atingiu o Ensino Superior até 2018 era de apenas 21,3%, apresentando a maior diferença entre expectativa e realidade entre os países com dados na OCDE.

E em relação aos jovens entrevistados? Quais suas expectativas e projetos a serem realizados após a conclusão do Ensino Médio ou, mais especificamente, após a conclusão do curso Técnico em Farmácia? Vejamos no Gráfico 16.

Gráfico 16 – Planos pós-conclusão do curso Técnico em Farmácia



Fonte: Elaboração da autora a partir de questionário e anotações de campo (2019).

A pergunta que gerou o Gráfico 16 inquiria sobre o que o jovem gostaria de fazer após a conclusão do curso Técnico em Farmácia. Nas respostas, as expressões que mais apareceram foram “fazer faculdade”, “trabalhar” e “arrumar um emprego”. As duas últimas também se revelaram com maior frequência nas motivações de escolha da escola de educação profissional analisadas neste capítulo. Numericamente, 16 estudantes apontam que pretendem ingressar no Ensino Superior. Entre eles, Enzo escreveu: “Eu gostaria de fazer Medicina após concluir o curso de Educação profissional integrado ao ensino médio.” (QUESTIONÁRIO, fev. 2019). Enzo deu mais detalhes desse ingresso ao apontar a carreira que deseja seguir depois que terminar o curso. Olhando as informações que Enzo deu no item anterior e as dessa resposta, corremos o risco de pensar que Enzo está se contradizendo, pois, antes, registra a pretensão de estudar apenas até o terceiro ano do Ensino Médio, mas, nessa frase, já quer fazer Medicina. Pode até ser uma contradição, mas, quando se trata de projetos e expectativas, o que se verifica é que não há uma definição que seja fixamente duradoura, pois o pensamento é flexível. Então, enquanto responde, é possível que Enzo pense nas várias facetas de seu futuro; assim, vislumbra a possibilidade de fazer Medicina e, em seguida, pensa em apenas terminar o Ensino Médio. Não é contradição, mas aspectos de um único plano de futuro que se apresenta multifacetado.

Assim como Enzo, outros nove estudantes também apontaram suas preferências para os cursos superiores. Quatro esperam cursar a graduação em Medicina. Três pretendem se graduar em Farmácia. Um quer cursar graduação em Direito, e outro em Arquitetura.

O gráfico ainda aponta que 11 estudantes pretendem ingressar no mercado de trabalho após a conclusão do Ensino Médio. Henrique escreveu que planeja “Procurar um emprego o mais rápido possível ou até antes de concluir.” Daniele quer trabalhar e juntar dinheiro para morar fora do Brasil. Vemos que ambos têm o desejo de trabalhar, mas o tempo é diferente, e há especificação na fala de Daniele para justificar o trabalho. Outros já são mais específicos sobre o local de trabalho, Haila tem expectativa de trabalhar numa farmácia, e Jean é mais específico em dizer que quer trabalhar na mesma farmácia em que sua irmã está empregada. Todos esses citados, que querem encontrar uma atividade laboral assim que concluir o Ensino Médio, têm a expectativa de estudar até o terceiro ano dessa etapa. Porém, não é possível correlacionar o desejo de trabalho e o encerramento do percurso educacional ao término do Ensino Médio, pois outros estudantes que querem arrumar emprego apontam como finalização de seus projetos de estudos a graduação e mesmo a Pós-Graduação.

Cinco educandos desejam trabalhar e estudar ao mesmo tempo. Porém, há sutis diferenças entre as expectativas, como podemos observar em suas escritas:

Trabalhar, após ter uma renda fixa, cursar faculdade em alguma área. (GILSON, QUESTIONÁRIO, fev. 2019)

Gostaria de me empregar e com o dinheiro do meu emprego fazer faculdade e assim seguir carreira. (MIRELE, QUESTIONÁRIO, fev. 2019)

Além de um emprego bem situado quero fazer cursinhos e fazer uma faculdade para melhorar o meu conhecimento. (EMILE, QUESTIONÁRIO, fev. 2019)

Gostaria de trabalhar na área do curso de Farmácia e continuar a estudar e fazer uma faculdade futuramente. (MARIANE, QUESTIONÁRIO, fev. 2019)

Todos falam de trabalho e estudo, porém há nuance em cada escrita. Ao que parece, Gilson e Mirele só ingressarão no Ensino Superior após ter renda suficiente para pagar a faculdade. Já Emile também coloca o trabalho antes do estudo, mas não condiciona o estudo ao trabalho. Mariane não indica associação direta entre um e outro, dando a entender que ela pode mudar a ordem das ações como bem entender.

Vanessa e Benício são os dois estudantes que desejam fazer outro curso técnico após o término do Ensino Médio profissional. Vanessa escreveu: “Vou começar a cursar Enfermagem aqui no CEEP e ser uma técnica que atua na área.” (QUESTIONÁRIO, fev. 2019). Já Benício, que também pretende fazer o curso, mas em outra instituição, registrou: “Gostaria de fazer um curso no IF Baiano, por causa que tem um curso lá que fiquei interessado. Esse curso é o Técnico em Agropecuária.” (QUESTIONÁRIO, fev. 2019).

Erica é a estudante que não sabe ainda o que irá fazer após concluir o curso. Ela apresentou um discurso de resistência à escola, ao curso, e culminou com a afirmação de que não sabe ainda o que fará após a conclusão do Ensino Médio. Heitor, diferente de Erica, respondeu que seu desejo é fazer nada após a conclusão do Ensino Médio.

Estudar o projeto de vida de jovens é buscar nas falas o que eles vivem no dia a dia, a indecisão, a controvérsia, o pensamento sobre o futuro que está a falar ora de um futuro próximo, ora de um futuro a longo prazo. Vejamos Erica, ela não tem planos para o final de seu curso, mas tem expectativas e planos de fazer Pós-Graduação. Joga com seus desejos, projetos e expectativas, pois, em alguns momentos, almeja mais escolarização e, em outros, menos. É possível que Erica não veja possibilidade a curto prazo de realizar seu projeto de formação acadêmica, mas ele fica guardado para uma possível realização a longo prazo.

As expectativas que geraram as duas maiores barras do Gráfico 16 estão diretamente ligadas ao argumento defendido neste trabalho de que a escolarização é percebida pelos jovens como um meio para a realização de um fim. Pensamos que os jovens escolhem a educação

profissional integrada ao Ensino Médio porque veem nessa modalidade de ensino a oportunidade de realizar suas expectativas de trabalhar ou fazer faculdade. O gráfico registra as expectativas de futuro dos pesquisados em fevereiro de 2019. No decorrer do ano de 2019, observamos diversas alterações nas expectativas individuais, que serão objeto de análise e discussão nos capítulos a seguir.

5 PERFIS INDIVIDUAIS DOS ESTUDANTES E SEUS GRUPOS DE AFINIDADES

Os perfis individuais foram elaborados tomando como parâmetro as proposições de Lahire (2008). Em sua pesquisa, o autor traça perfis familiares a partir de entrevistas com 26 famílias em suas casas, notas etnográficas de cada contexto e outras informações obtidas na escola. O objetivo de seu estudo era compreender o desempenho e o comportamento escolares de crianças de cerca de 8 anos que conseguem sucesso escolar em cenários sociais em que as variáveis relacionadas ao nível socioeconômico das famílias indicam maiores probabilidades de fracasso. Em nossa pesquisa, os perfis foram construídos para explorar trajetórias escolares, expectativas de futuro e possíveis oscilações nos projetos de futuro dos estudantes no decorrer do primeiro ano do Ensino Médio. Os perfis serão apresentados em grupos ou duplas de afinidade. Também nos inspiramos no trabalho analítico de Maitê Almeida (2016), que criou grupos de afinidades para analisar as interações entre os alunos de um curso de pré-vestibular popular, pois tinha como hipótese que a construção e a consolidação de grupos de afinidade contribuiriam para a permanência dos estudantes no curso até a realização do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Assim como Maitê Almeida (2016), pensamos metaforicamente o conceito de “afinidade eletiva” cunhado por Max Weber e analisado por Löwy. Em Weber, essa afinidade é vista como uma adaptação, uma assimilação recíproca até que se desenvolva uma sólida unidade por meio de uma ativa conexão. Com base nesse contexto, Löwy (2011) elabora um conceito:

Afinidade eletiva é o processo pelo qual duas formas culturais – religiosas, intelectuais, políticas ou econômicas – entram, a partir de determinadas analogias significativas, determinados parentescos íntimos ou afinidades de sentido, em relação de atração e influência recíprocas, escolha mútua, convergência ativa e reforço mútuo. (LÖWY, 2011, p. 139)

Löwy (2011) evidencia que a afinidade entre duas formas culturais goza de parentesco íntimo, influência recíproca e convergência múltipla. Na turma do curso Técnico em Farmácia, observamos, assim como Maitê Almeida (2016) identifica no curso pré-vestibular, que havia alunos que se atraíam ou se escolhiam mutuamente, formavam grupos e tendiam a permanecer neles em todo o horário de permanência na escola. Assim, usaremos a metáfora para pensar os alunos como portadores de formas culturais que criam um tipo de atração ou influência que os leva a formar grupos mais ou menos coesos em sala de aula.

No decorrer das observações, identificamos seis grupos e duas duplas de afinidades. Convém salientar que sete estudantes foram classificados como Independentes, pois participavam de grupos diversos e não criaram vínculos mais duradouros no decorrer do primeiro ano com nenhum colega. Os perfis dos estudantes denominados de Independentes também estarão descritos neste capítulo.

Esquemáticamente, inicialmente, faremos a caracterização do grupo ou dupla. Em seguida, apresentaremos o perfil individual de cada integrante. Nesses perfis, registraremos dados pessoais; entretanto, enfatizaremos os elementos de trajetória escolar na constituição de projetos e as alterações das expectativas no decorrer da experiência no Ensino Médio profissional. Um quadro sinóptico foi elaborado para permitir a análise comparativa entre elementos dos perfis dos membros de cada grupo ou dupla. Por fim, empreendemos um exercício de análise relacional, evidenciando as interações dentro dos grupos e entre grupos de afinidades e o modo como essas relações afetam a constituição de projetos e expectativas de futuro pessoal e profissional.

5.1 Grupos de afinidades

A denominação dos grupos de afinidades surge junto à identificação de suas principais características. Nomeamos os seis grupos por: *Selfies*, Rapazes do Corredor, Tímidos, Obedientes, Mobilizadas e Grupo de Mariane.

5.1.1 Selfies

Os *Selfies* são um grupo composto por seis garotas e um garoto: Vanessa, Heloísa, Cristiane, Claudia, Samara, Emile e André. Cristiane, André e Emile tem 16 anos; Samara, Claudia e Vanessa, 17; e Heloísa, 18. Todos são pardos, com exceção de Samara, que se autodenomina amarela e de André que não sabe sua cor. Vanessa, Heloísa e André são evangélicos, enquanto os demais, católicos. Todos são solteiros e sem filhos. Claudia é a única que tem a experiência de ter estudado em escola privada no Ensino Fundamental. Vanessa, Heloísa e Claudia têm histórico de reprovação durante a trajetória escolar. Todos pretendem trabalhar enquanto cursam o Ensino Médio, com exceção de André. Vanessa, Heloísa e Claudia preferiam estar matriculadas no curso Técnico em Enfermagem. Os sete escolheram o Ceep porque acreditavam que seria mais fácil arrumar emprego e a opção pelo Ceep foi orientada

pelos pais. Todos querem trabalhar na área de Saúde, inclusive se graduando no Ensino Superior em Enfermagem ou em Medicina, como é o caso de Vanessa, Claudia e Emile.

Classificamos esses estudantes como *Selfies*, pois o que melhor caracteriza o grupo é o uso contínuo do celular na sala de aula, independentemente de ser permitido ou não. Com frequência, um deles está fazendo *selfie* de membros do grupo ou de si mesmo. Nesse grupo, estão aqueles que conversam com o tom de voz mais alto da sala, que falam palavrões, que não aceitam passivamente a autoridade do professor. Esses discentes são animados, brincalhões e gostam de participar das aulas dialógicas. Eles se ajudam nas tarefas escolares, quando um faz a atividade proposta por qualquer docente, o caderno circula entre todos. Sentam-se juntos para colar nas atividades avaliativas e usam o celular para tal atividade.

Samara e Emile dividem a liderança no grupo e ditam as regras de convivência não apenas para seu grupo, mas também para todos os alunos da classe. Na eleição de líder, por exemplo, escolheram Claudia para representar a turma e articularam para que a colega de outro grupo não vencesse a disputa nem ficasse com a vice-liderança. Essa eleição ocorreu em setembro e decorreu de uma denúncia na direção da escola sobre o mal comportamento dos alunos. Essa denúncia, encabeçada por Mariane, gerou uma reunião de pais, professores, direção e alunos. Algumas medidas foram tomadas, entre elas, a exigência da direção e dos pais para o encerramento do grupo de *WhatsApp* da sala, a escolha de um novo líder de sala e a proibição expressa de combinados de suspensão de aula entre os discentes. O grupo dos *Selfies* está em oposição direta ao grupo de Mariane e ao grupo dos Tímidos.

5.1.1.1 Vanessa

Vanessa mora com os pais e uma irmã mais velha no bairro *BNH*. O pai é serralheiro e concluiu o Ensino Médio; e a mãe, que parou de estudar no Ensino Fundamental, vende *lingeries* e perfumes para ajudar na renda familiar, que é de dois salários-mínimos. A família frequenta a Igreja Cristã no Brasil. Vanessa estudou todo o Ensino Fundamental em escola pública; no último ano, foi discente no Colégio Municipal *José de Alencar*. Foi reprovada no sétimo ano. Nunca trabalhou, mas apresenta expectativa de trabalhar como assistente administrativa enquanto cursa o Ensino Médio.

Escolheu o curso Técnico em Farmácia porque era o mais próximo do curso Técnico em Enfermagem que sempre sonhou em fazer e não foi ofertado como opção para os alunos menores de 18 anos. Ficou sabendo dos cursos oferecidos pelo Ceep por meio da irmã, que cursou o Técnico em Segurança do Trabalho na mesma escola. A opção pelo Ceep foi orientada

pelos pais e por uma tia. Enquanto cursa o primeiro ano, apresentou a expectativa de ingressar no curso Técnico em Enfermagem no Ceep assim que concluísse o Ensino Médio.

É uma aluna que mantém uma relação amigável com os colegas e os professores. Utiliza com frequência os fones de ouvido, mesmo durante as aulas. Considera-se antissocial e prefere ficar dentro da sala e ouvir músicas a caminhar pela escola nas aulas vagas e nos intervalos entre uma aula e outra com seu grupo de colegas.

Ao final do primeiro ano de escola, Vanessa manteve o plano de concluir o curso Técnico em Farmácia e a expectativa de cursar o Técnico em Enfermagem, começar a trabalhar na área de Saúde e obter recursos financeiros para cursar o Ensino Superior em Enfermagem. Vanessa foi aprovada sem recuperações e seguiu sua trajetória no segundo ano do Técnico em Farmácia.

É possível dizer que a discente não alterou seu projeto inicial, pois tem perspectiva de trabalhar na área de Saúde. No início do primeiro ano no Ensino Médio profissional, Vanessa foi categórica em dizer que não cursaria nenhuma graduação; no entanto, ao final desse mesmo ano, ela registrou que pretende cursar o Ensino Superior, passando este a fazer parte de seu campo de possibilidades.

5.1.1.2 Heloísa

Heloísa mora com seus pais e um irmão no bairro Cabula e é protestante da Igreja Batista. Seu pai é pedreiro e não frequentou a escola; e a mãe, costureira, não concluiu o Ensino Fundamental. A renda familiar é de 1 salário-mínimo. Heloísa estudou todo o Ensino Fundamental em escola pública da zona urbana de Guanambi e cursou o nono ano no Colégio Municipal *José de Alencar*. Em sua trajetória escolar, repetiu 2 vezes, uma no quinto e outra no nono ano.

Escolheu a escola e o curso Técnico em Farmácia influenciada por colegas e amigos que construíram um conceito positivo da instituição e deram boas referências dos cursos oferecidos por ela. Havia o desejo de se matricular no curso Técnico em Enfermagem, mas ele não foi ofertado pelo Ceep.

Ao ingressar no Ensino Médio, a estudante trabalhava como babá de um primo de 7 anos. Durante o ano, procurou outro trabalho, pois esse não era fixo, um mês estava como babá, outro mês não. Caso encontrasse um emprego fixo em tempo integral, externou, diversas vezes, que se transferiria para o Colégio *Graciliano Ramos* e cursaria o Ensino Médio regular no noturno. Ao que parece, houve um embate com a mãe na época da escolha da escola: ela queria

se matricular no Colégio *Graciliano Ramos*, e a mãe aconselhou a vir para o Ceep com o argumento de que o outro colégio era bagunçado. Ela atendeu ao pedido da mãe, mas, durante todo o ano, alimentou o desejo de ir para o outro colégio.

Heloísa planeja trabalhar após o término do curso, mas, em suas falas sobre o trabalho, não percebemos ligação com a área do curso. No início do primeiro ano, não havia, por parte dela, algum desejo de cursar o Ensino Superior, era enfática em dizer que não queria frequentar uma universidade. No entanto, ao final desse mesmo ano, cogitou a possibilidade de cursar uma das graduações ofertada pela Uneb quando concluísse outro curso — Técnico em Enfermagem —, que pretendia iniciar no Ceep.

Com os planos relacionados à vida educacional e profissional, a estudante demonstrou o desejo de se casar com um velho rico, que lhe sustentasse. Suas metas para o futuro são construir uma casa, comprar uma moto e dar conforto à mãe.

É possível dizer que Heloísa tenha projetos plurais e multifocais. Ela busca articular seu projeto educacional a um projeto laboral em que este último define o primeiro. Como não consegue o emprego em período integral, a conclusão do primeiro ano do curso Técnico em Farmácia no Ceep passa a ser uma possibilidade real. No entanto, a formação em que ela está matriculada não lhe agrada, o que a fez externar que suas notas são baixas pela insatisfação com o curso. Uma preocupação era ser aprovada sem recuperações, o que conseguiu. Seguiu cursando o segundo ano do curso Técnico em Farmácia.

O projeto original de Heloísa de trabalhar e estudar sofreu oscilações no decorrer do primeiro ano de Ensino Médio. Ao final deste, a estudante consolidou opção pela educação profissional, pois pretendia concluir o Ensino Médio no Ceep, e externou o desejo de exercer a profissão em área correlata ao curso, como técnica em Enfermagem.

5.1.1.3 André

André é protestante, tem uma irmã mais nova, mora no bairro São Cristóvão e não declarou cor ou raça. Os pais não completaram o Ensino Médio e trabalham juntos numa oficina mecânica. O pai faz reparos nos carros, e a mãe é a secretária da empresa familiar. O aluno declarou que a família de quatro membros é sustentada por um salário-mínimo. A trajetória escolar de André foi realizada de forma contínua, sem reprovação, apenas em escola pública. O estudante cursou o nono ano no Colégio Municipal *José de Alencar*. Nunca trabalhou e não apresenta perspectiva de trabalhar durante o curso. O emprego aparece como expectativa para depois da conclusão do curso Técnico em Farmácia. A chance de trabalhar logo após a

conclusão do Ensino Médio foi o que mais influenciou André na escolha da educação profissional integrada ao Ensino Médio, e o curso Técnico em Farmácia foi a melhor escolha, pois era uma proposta nova na cidade. A opção pelo Ceep foi orientada pelos pais e por outros familiares.

No decorrer do ano, apresentou o desejo de fazer algo na área artística, como trabalhar na TV ou no teatro, porém tem consciência de que suas possibilidades nessa área não são muito promissoras, pois teria que morar em outro lugar, o que geraria despesas, as quais a família não teria como arcar. Além desse obstáculo econômico, o estudante enxerga barreira na falta de entendimento dos pais em relação a essa escolha. A mãe acha que a área artística se reduz ao balé ou à dança e não o apoia.

Assim, o projeto educacional é visto pelo estudante como uma estratégia pragmática. Caso o projeto de sobreviver de sua arte não der certo, o trabalho decorrente da conclusão do curso lhe garantirá uma fonte de renda. Tem como meta terminar o Ensino Médio com 18 anos de idade.

No final de 2019, contou que investirá no sonho de ser ator e/ou *digital influencer* conhecido internacionalmente e disse que tem expectativa de morar fora do Brasil. Sua preocupação no final do ano era com as notas nas disciplinas em que estava com baixo desempenho, pois almejava ser aprovado para curtir as férias o mais rápido possível.

Os projetos de André são plurais e multifocais. Proporcionam-lhe satisfação e esbarram nas limitações financeiras familiares. Ele vê seu campo de possibilidades limitado, o que faz com que se agarre à escolarização como garantia de uma profissionalização futura; entretanto, não vislumbra atuar na área de curso. A escola não é lugar de satisfação; talvez, essa insatisfação se deva a ele se relacionar com poucas pessoas na sala e fora dela. O curso Técnico em Farmácia também não é objeto de satisfação, por isso há pouco investimento nas atividades de classe; realiza somente o necessário para alcançar a média e ser aprovado. Nas férias de final de ano, pretende investir em suas redes sociais e comenta que isso é extremamente necessário para quem tem pretensão de ser um grande *digital influencer*.

André trava uma luta diária entre o desejo e a possibilidade de sua realização. A consolidação de seu projeto de ser ator e/ou *digital influencer* está associado ao retorno financeiro. No entanto, ele não pode arriscar todas as fichas numa profissão que não lhe trará garantia imediata de retorno financeiro. Enquanto essa certeza não vem, o estudante não renuncia ao curso escolhido.

Ao final do ano, André reafirmou o desejo de concluir o Ensino Médio, ainda que não apresente qualquer desejo de exercer a profissão de técnico em Farmácia ou em área correlata.

André foi aprovado sem nenhuma recuperação e iniciou o segundo ano do curso Técnico em Farmácia.

5.1.1.4 Cristiane

O pai de Cristiane concluiu o Ensino Médio e atualmente trabalha em uma fábrica de objetos de cerâmica; e a mãe não concluiu o Ensino Médio e é funcionária numa empresa que comercializa aparelhos de ortodontia. A aluna tem um irmão mais velho que já tem independência financeira. Os pais são separados. Cristiane optou em morar com o pai, porque, segundo ela, sua relação com a mãe é conflituosa.

Em sua trajetória escolar, sempre estudou em escola pública e não apresentou histórico de reprovação. Nunca trabalhou, mas, ao ingressar no Ensino Médio, tinha a expectativa de trabalhar enquanto estudava.

Cristiane escolheu a educação profissional integrada ao médio porque acredita que terá mais facilidade em conseguir emprego. Optou pelo curso Técnico em Farmácia porque queria cursar algo relacionado à Saúde e, entre os oferecidos pelo Ceep, esse foi o que mais lhe chamou atenção. Simultaneamente, apresentou a expectativa de atuar na área do curso após sua conclusão. A opção pelo Ceep foi orientada pelo pai e por outras pessoas da família que estudaram na instituição.

Durante o primeiro ano na escola, Cristiane comentou que, antes de optar pelo Ceep, cogitou a possibilidade de estudar no Colégio *Jorge Amado*, porém desistiu porque não queria dormir na porta da escola para conseguir uma vaga. No decorrer do ano, ampliou o leque de opções que poderia cursar no Ensino Superior. Se antes falava apenas em algum curso na área de Saúde, acrescentou o curso de Direito a sua lista de possíveis escolhas.

Com os projetos educacionais e profissionais, apresentou o desejo de se casar com um bom marido, ter filhos, cuidar da família e conhecer outros países. Mas explicou que existe uma ordem de realizações e que o casamento e os filhos virão depois do Ensino Superior e da profissão consolidada.

Cristiane apresentou projetos profissionais não definidos e justificou ter muito tempo para pensar sobre eles. Ela é uma aluna que não demonstrou afinidade com as disciplinas técnicas do curso. Ao que parece, a escola é o lugar de cultivar amizades. É possível dizer, entretanto, que o projeto de escolarização se manteve no decorrer do primeiro ano do Ensino Médio. A estudante foi aprovada sem recuperação e seguiu frequentando as aulas no curso Técnico em Farmácia.

5.1.1.5 Claudia

Claudia é a filha mais velha de três irmãos. Órfã de pai, divide o tempo semanal entre a casa da mãe e da avó materna. Sua mãe tem o Ensino Médio completo e trabalha como secretária num laboratório de prótese dentária. A renda familiar é de dois a três salários-mínimos, incluindo a aposentadoria da avó. Estudou em escola particular no Ensino Fundamental I e, do sexto ao nono ano, frequentou escola pública em Guanambi e em São Paulo. Foi reprovada no sexto ano, e associou a reprovação ao falecimento do pai. A estudante trabalha fazendo “bicos”, porém iniciou o ano procurando um emprego de período integral. Seu plano era conseguir um trabalho e estudar à noite no Colégio *Graciliano Ramos*.

A opção pelo Ceep foi influenciada pela mãe. A matrícula no curso Técnico em Farmácia foi realizada por falta de opção, porque a expectativa era se matricular no curso Técnico em Enfermagem, mas ele não foi ofertado pelo Ceep em 2019. Simultaneamente, ela apresentou a expectativa de cursar o Ensino Superior em Medicina e atuar na área da Saúde, como médica ou enfermeira.

Durante o primeiro ano, comentou que estava procurando trabalho e, caso encontrasse iria se transferir para o Ensino Médio noturno no Colégio *Graciliano Ramos* juntamente com sua amiga Heloísa. No meio do ano, tinha planos de se matricular num curso de cabeleireiro para abrir um salão de beleza junto com a mãe. No final do ano, buscava estratégias para colocar em prática o plano de montar o salão de beleza e matriculou-se num curso de manicure, bem como comprou aparelhos e produtos para trabalhar com unhas de gel e porcelana. Claudia também apresentou a expectativa de morar fora da cidade de Guanambi para fazer o curso de Medicina e comentou que deseja se especializar em Geriatria.

Os projetos de Claudia, assim como suas estratégias, são plurais e multifocais. Ela é uma jovem realista, que busca relacionar projetos de trabalho e formação profissional. O curso Técnico em Farmácia apareceu em suas narrações em sentido negativo, pois desejava cursar o Técnico em Enfermagem e apresentou desmotivação para estudar e tirar boas notas. Talvez essa negação decorra de o curso desejado não ser oferecido e de ela não ter autonomia para se transferir para outra instituição escolar, onde estão seus verdadeiros amigos, conforme afirmou.

Houve um momento em que ela alegou que não gostava do curso, por isso não se sentia motivada para estudar; porém, esse sentimento não excluiu as preocupações em ser aprovada, pois, ao final do ano, demonstrou preocupações com as notas baixas nas disciplinas *Introdução à Farmácia* e *Anatomia*. Ela fez recuperação final, mas não dessas disciplinas; entretanto, foi aprovada e seguiu estudando no segundo ano do curso Técnico em Farmácia.

O projeto original de Claudia, portanto, não foi totalmente abandonado. No entanto, sofreu oscilações no decorrer do primeiro ano do Ensino Médio.

5.1.1.6 Samara

Samara mora no bairro *Independência* com os pais e uma irmã mais velha que cursou Técnico em Administração na mesma escola que ela frequenta. Os pais estudaram até a quarta série do Ensino Fundamental. Seu pai é aposentado por invalidez; e a mãe, empregada doméstica. A renda familiar é de um salário-mínimo. Samara cursou todo o Ensino Fundamental em escola pública e não passou por nenhuma reprovação nessa trajetória. Nunca trabalhou, mas, ao ingressar no Ensino Médio, trazia também a expectativa de trabalhar na área do curso enquanto estudasse.

Samara escolheu o Ceep porque acreditava que seria uma oportunidade de arrumar emprego, além de ser atraída pela expectativa de um ensino mais qualificado. A opção pela instituição foi orientada pela mãe e pelos amigos, que fizeram elogios à escola e, especialmente, à metodologia dos professores. Simultaneamente, a aluna apresentou a expectativa de trabalhar na área, pois tem afinidade com o campo da Saúde e disse gostar de ajudar o próximo.

Durante o primeiro ano de escola, Samara externou o desejo de ser policial civil. Em suas narrativas, o curso Técnico em Farmácia não apareceu como desejo nem com negação, enfatizou a importância de estar numa escola de educação profissional, mas asseverou que sua matrícula poderia ter sido realizada em qualquer curso, porque estava na escola pelas amizades. Sua relação com a escola é dúbia, ora dizia que odeia estudar, ora afirmava que adora estudar. Suas atitudes refletiam essa relação. Ela saía da sala com frequência no horário de aulas e estimulava os colegas a não irem para a escola, inclusive por meio do *WhatsApp* da turma e, ao mesmo tempo, conseguia estar presente nas atividades avaliativas e realizava as tarefas de casa pontualmente. Quando estava na sala, fazia apenas as atividades que lhe interessavam. Ao final do ano, estava tranquila, porque, desde o encerramento da II Unidade, tinha notas para ser aprovada em todos os 16 componentes curriculares.

Um dos desejos externados por Samara é ter autonomia financeira, como sua irmã mais velha, que tem dinheiro para ir a festas e comprar o que quiser, ao contrário dela, que depende financeiramente dos pais. Samara é uma estudante que apresentou projetos e desejos profissionais e buscou uma escola que ela considera de prestígio para realizá-los. Seu projeto educacional está em andamento, pois segue frequentando o segundo ano de Ensino Médio no Ceep.

5.1.1.7 Emile

Emile integra uma prole de quatro filhos, mora com a mãe no bairro *Nova Esperança*. A mãe é atendente num estabelecimento comercial no centro da cidade, e o pai é pedreiro. Ambos abandonaram a escola antes de concluir o Ensino Fundamental.

A participante cursou todo o Ensino Fundamental em escola pública e nunca passou por nenhuma reprovação. Ela disse que nunca trabalhou num emprego fixo, mas que, desde os 12 anos, faz “bicos” para não depender totalmente da família. Ao ingressar no Ensino Médio, tinha a expectativa de trabalhar na área farmacêutica enquanto estudava.

Emile justificou a escolha do curso Técnico em Farmácia a partir de um sonho de infância em que se via trabalhando de jaleco branco. Esse sonho é conhecido pelos pais e pela madrinha, que incentivaram sua matrícula no Ceep. Simultaneamente a essa escolha, Emile apresentou a expectativa de trabalhar, frequentar um cursinho pré-vestibular e cursar o Ensino Superior em Medicina.

No decorrer do ano, Emile frequentemente avaliou a escola, opinou sobre cada professor e fez questão de registrar as atitudes daqueles que, em sua visão, não se envolviam com a aprendizagem dos alunos. Não arrumar emprego era a preocupação que lhe tirava o sono. Trabalhava num serviço de *delivery* de salgados de quinta a domingo, das 17h às 00h.

Com os projetos educacionais e profissionais, Emile apresentou o desejo de ser manequim para desfilarm com roupas de loja, pois sentia prazer em se arrumar, maquiarm e tinha como inspiração uma blogueira de moda guanambiense. Também apontou o desejo de que o pai volte a morar com a família. No final do ano, Emile estava desapontada consigo, porque era a primeira vez em sua trajetória escolar que precisava de nota na última unidade para ser aprovada nas disciplinas de Química e Matemática. Contou que, em todo o percurso escolar, foi aprovada por nota ainda na II Unidade. Emile iniciou o segundo ano do curso Técnico em Farmácia com a convicção de que concluirá o Ensino Médio e cursará a graduação em Medicina.

Os projetos de Emile, assim como suas estratégias, são plurais e multifocais. Trata-se de uma jovem batalhadora que entrelaça desejos e projetos laborais, educacionais e profissionais, e procura articulá-los. O curso Técnico em Farmácia não apareceu em sua fala nem como negação, nem como desejo, porém é o que mais se aproximava da profissão que almeja.

5.1.1.8 Afinidades entre os integrantes do grupo *Selfies*

Até o momento, descrevemos os perfis individuais dos integrantes do grupo *Selfies*, destacando elementos importantes na compreensão de suas trajetórias educacionais bem como na estruturação e ressignificação de seus projetos de futuro. A seguir, apresentaremos esses mesmos elementos num quadro sinóptico (Quadro 10), elaborado com o objetivo de promover uma melhor visualização das características elencadas e contrastar semelhanças e diferenças entre os elementos dos perfis de Vanessa, Heloísa, André, Cristiane, Claudia, Samara e Emile.

Quadro 10 – Perfis individuais dos integrantes do grupo *Selfies*

	Vanessa	Heloísa	André	Cristiane	Claudia	Samara	Emile
Idade	17	18	16	16	17	17	16
Cor/raça	Parda	Parda	Não declarou	Parda	Parda	Amarela	Parda
Religião	Evangélica	Protestante	Evangélica	Católica	Católica	Católica	Católica
Ocupação do pai	Serralheiro	Pedreiro	Mecânico	Empregado de fábrica	Pai falecido	Aposentado	Pedreiro
Ocupação da mãe	Vendedora	Costureira	Secretária	Balconista	Secretária	Empregada doméstica	Balconista
Renda familiar mensal (em salário-mínimo)	2	1	1	2 a 3	2 a 3	1	1
Trabalho antes de ingressar no Ensino Médio	Não	Sim	Não	Não	Sim	Não	Sim
Escola em que cursou o Ensino Fundamental	Pública	Pública	Pública	Pública	Pública e privada	Pública	Pública
N.º de reprovações	1	2	0	0	1	0	0
Motivo da escolha da educação profissional	Oportunidade de trabalho e ensino qualificado	Boas referências e oportunidade de trabalho	Oportunidade de trabalho	Oportunidade de trabalho	Oportunidade de trabalho	Oportunidade de trabalho e ensino qualificado	Oportunidade de trabalho
Pessoas que auxiliaram na escolha	Pais	Colegas	Pais	Pai	Mãe	Mãe e amigos	Pais e madrinha
Primeira opção de curso	Técnico em Enfermagem	Técnico em Enfermagem	Técnico em Farmácia	Técnico em Farmácia	Técnico em Enfermagem	Técnico em Farmácia	Técnico em Farmácia

	Vanessa	Heloísa	André	Cristiane	Claudia	Samara	Emile
Pretensão de trabalhar durante o curso	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
Pretensão de cursar a educação superior	Enfermagem	Indecisa	Indeciso	Cursos na área de saúde ou Direito	Medicina	Não	Medicina
Pretensão de atuar na área do curso	Sim	Sim	Indeciso	Sim	Sim	Sim	Sim

Fonte: Elaboração da autora a partir de questionário aplicado em fevereiro de 2019 e anotações de campo (2019-2020).

O grupo dos *Selfies* tem histórias de amizade que se iniciaram antes da entrada no Ensino Médio profissional. Claudia, Cristiane e Heloísa já se conheciam:

Pergunto sobre o início da amizade das três, e Claudia responde:

- *Sou amiga de Heloísa há quase 10 anos, a mãe costuma deixar ela lá em casa. Conheci Cristiane o ano passado no colégio Manuel Bandeira. Heloísa e Cristiane se estranhavam. Eu chamava Heloísa para passar na casa de Cristiane, e ela não gostava.*

- *No começo, você não gostava de mim!* Diz Cristiane.

- *Eu não te suportava,* responde Heloísa. [Sorrindo]

- *Heloísa tinha ciúmes de mim com Cristiane, depois acostumou-se, acrescenta Claudia.* [Risos]

Para a matrícula, elas não sabiam que iam ficar juntas na mesma sala. Heloísa conta que foi matriculada no turno da tarde, mesmo querendo estudar pela manhã. Quando chegou em casa, comentou com um primo que é estudante de Direito e ele disse que não havia lei para impedir uma pessoa de se matricular num determinado turno por causa da idade, então ela e a tia foram na escola para conversar com a diretora e a secretária do Ceep. (CADERNO DE CAMPO, 12 jun. 2019)

Samara reforça que a escola é um lugar importante e sublinha que gosta de estar nesse espaço. Escolheu o curso porque era o que tinha mais colegas conhecidos e aponta para os que estão sentados próximo (Vanessa, Emile, Jean, André) e diz que a maioria dos colegas, assim como ela, escolheu o curso pela amizade. Segundo ela, não faz diferença estar matriculada em Farmácia ou outro curso, pois o curso não faz diferença. (CADERNO DE CAMPO, 17 nov. 2019)

Claudia e Heloísa têm uma longa história de amizade que permite que elas pensem juntas em seus projetos para um futuro próximo: ambas querem cursar o Técnico em Enfermagem e desejam sair do Ceep para estudar à noite no Graciliano Ramos porque querem trabalhar. No entanto, vimos que esses planos sofreram mudanças no decorrer do ano por conta, entre outros fatores, da ampliação dos laços de amizades com outros colegas do grupo.

Especialmente, Claudia viu seu prestígio aumentado depois de eleita líder da sala. Essa eleição e o que se seguiu fez bem a Claudia, que se classificava como muito tímida e teve que representar colegas nas reuniões de líderes e comunicar os recados aos colegas de sala. Nesse aspecto, o grupo incentivava Claudia a vencer seu medo de público. Não apenas Claudia se beneficiou da eleição, mas todo o grupo usou o poder da líder para ampliar o domínio sobre as decisões coletivas.

Samara afirmou que também já conhecia ao menos quatro colegas antes de ingressar no Ceep. Revelou que este grupo influenciou em suas escolhas, tanto da escola quanto do curso. O depoimento de Samara indica que, para ela, mais forte que a afinidade com a área do curso está a proximidade com os amigos.

O grupo agia de forma coesa em muitas situações. Por exemplo, nas combinações de matar aulas, o grupo se fechava a uma única decisão. Enquanto os demais colegas discutiam se deveriam ou não assistir a aulas de um ou outro professor, os sete jovens costumavam tomar essa decisão no coletivo. Geralmente, eram os primeiros a pegar suas mochilas e sair da sala. Também havia consenso quando a decisão era faltar um dia de aula.

Poucos alunos na sala às 7 da manhã. Fico sabendo por Heitor e Raquel que os alunos combinaram no grupo de *WhatsApp* de não virem para a escola hoje. Pergunto o motivo, e Raquel diz que é por causa do *show* de Gustavo Lima que ocorrerá à noite, mas que ela não irá ao *show* por isso veio para a aula. André entra na sala, senta-se, não tira a mochila das costas. Antes de terminar a primeira aula, que dura 50 minutos, levanta e diz que vai embora. Ele é o único de seu grupo que veio para a aula. No início da segunda aula, verifico que 15 alunos estão presentes e que André saiu da sala.

Jaíne se aproxima de mim e pede a senha do *WiFi* para enviar uma mensagem. Ela me mostra as mensagens do grupo em que Vanessa diz que os meninos que estão na sala é porque tem medo dos pais. Especificamente fala para Eliane que ela não pode faltar aula porque a tia briga com ela. Leio uma mensagem de Rafael que chama os colegas de “desgraças” por terem ido a aula. Jaíne me mostra que Rafael saiu do grupo e diz que ele saiu porque se irritou com os colegas que foram para a aula. Li mensagens de André que disse ter ido embora porque na sala só tinha gente prosa ruim, principalmente porque o seu grupo não estava presente. (CADERNO DE CAMPO, 31 maio 2019)

André não assistiu às aulas porque não tinha companhia dos colegas de grupo. O que leva a entender que as aulas são valorizadas quando partilhadas com colegas do grupo de afinidade. Ir embora também envolve a questão da lealdade ao grupo, estar presente naquele dia seria trair a confiança do grupo.

O mesmo aluno, André, em outro momento no segundo semestre, foi novamente para a escola num dia em que seu grupo combinou de faltar. Mas, dessa vez, não pôde sair e nos explicou: “Eu não tinha internet para olhar as mensagens do grupo, não sabia que não era pra vir e não posso ir embora porque agora o porteiro só permite entrada dos alunos e para sair tem que ter autorização da secretaria.” (CADERNO DE CAMPO, 02 ago. 2019).

A atitude de André sinaliza que a escola é o espaço da sociabilidade. Para além do conhecimento que pode conduzir ao trabalho ou ao ingresso na educação superior, os jovens percebem-na como lugar das relações. Essa esfera da sociabilidade permite desenvolver posturas, valores e aprendizados, além de fortalecer vínculos no plano das relações humanas e redes sociais que podem ter um impacto positivo na relação dos jovens com a escola (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011).

O grupo tinha líderes que tomavam as decisões e as impunham aos demais. Na sala de aula, percebemos que Samara e Emile eram as líderes do grupo *Selfies*. Nas apresentações orais dos trabalhos em grupo, eram elas que definiam a organização; e, quando o professor pedia grupos menores, elas ficavam em subgrupos separados, cada uma liderava seu novo grupo. Nas atividades de apresentação individual, especialmente Samara se encarregou de conseguir o silêncio dos demais colegas para a apresentação de todos de seu grupo. Assim, todos os *Selfies* tinham tranquilidade para suas apresentações. Convém ressaltar que, para os professores, não é fácil manter a disciplina na apresentação dos trabalhos.

No entanto, a imposição de disciplina na sala não era por carisma, mas por ameaça. Samara e Emile se impunham na sala de aula, e isso dava segurança para os demais participantes criticarem alguns colegas porque sabiam que teriam o aval e o apoio do grupo.

Os *Selfies* se relacionavam com os demais grupos de forma diversa. O grupo era rival do de Mariane, tinha relação amistosa com as Mobilizadas e os Obedientes e era bem próximo dos Rapazes do Corredor. No entanto, havia ações reportadas apenas pelo grupo, como o dia do aniversário de 18 anos de Heloísa. Samara e Vanessa entraram na sala cantando parabéns, e os colegas do grupo acompanharam batendo palmas, mas os outros alunos não bateram palmas e não se levantaram para parabenizá-la, como fizeram André, Claudia, Emile e Cristiane.

A constância em que ficavam juntos e as atividades que faziam coletivamente levaram os colegas a usarem codinomes pejorativos para o grupo.

Num dia letivo atípico, os alunos circulam pelo pátio por conta dos Jogos Estudantis Internos. No banco do pátio externo, perto do portão de entrada, estão quatro meninas: Mariane, Daniela, Jaíne e Erica. Daniela chama Jaíne e Erica para irem ao Colégio *Clarice Lispector* e diz que lá está mais animado,

pois todos conversam com todos e não ficam os grupinhos separados como no Ceep. Nesse momento, entra um grupo de meninos e meninas pelo portão e Daniela diz:

- *Chegou a Gang do BNH. Quando chegar a Gang do Monte Pascoal, vou me juntar a eles.*

No grupo de mais ou menos 12 jovens, estão Rafael, Samuel, Jean, Heloísa, Samara, Cristiane, Claudia, Vanessa, André e Emile. Erica comenta que as meninas da Gang são da pesada. E Daniela se preocupa com o que eu irei anotar e questiona:

- *Você vai anotar o que a gente disse aqui?*

Eu explico que me interesse pelos grupos de amizade, e ela muda de assunto, dizendo que não queria vir para a escola e que só veio para não tomar falta. Mariane me pergunta se os professores podem descontar pontos de quem for embora. (CADERNO DE CAMPO, 16 maio 2019)

Pelo questionário, dois jovens, identificados por Daniela como membros da Gang do BNH, moram efetivamente no Bairro de mesmo nome. Os demais residem em bairros do entorno, com exceção de Samara, que vive num bairro mais distante, e Rafael, que não mora nos arredores, mas trabalha num posto de gasolina na entrada do bairro BNH. Assim, o uso do codinome para caracterizar o grupo que entrou pelo portão, reforça a convicção de que os Selfies e três integrantes dos Rapazes do Corredor participavam juntos de atividades fora da escola.

Pelas conversas, podemos perceber que a amizade dos Selfies não se restringia à sala de aula. Eles frequentavam juntos outros espaços em que partilhavam momentos coletivos.

A turma ficou sem professor na terceira aula, e as meninas (Emile, Samara, Cristiane, Claudia e Luana) iniciaram uma conversa sobre as pessoas que as amigas tinha ficado. Cristiane citou em voz alta o nome de um rapaz:

- *Vocês conhecem Joaquim?*

- *Qual Joaquim, aquele que trabalha na pizzeria da avenida?* Emendou Emile.

- *Aquele que ficou com Luana atrás da prefeitura depois da festa?* Completou Cristiane.

- *E Jorge, aquele que trabalha na doceria, que ficou com Cristiane?* Retrucou Luana.

As cinco meninas citaram em voz alta vários nomes de rapazes e os locais que eles trabalhavam e relacionavam os nomes às meninas da sala e outras meninas que elas conheciam e que tinham ficado com eles. Cristiane era a mais animada. Ela citou nome de meninos que ficaram com Emile, Vanessa, Luana, Eliane, Samara, Heloísa, Marla, Bianca e Raquel. Às vezes, duas amigas tinham ficado com o mesmo rapaz, e o grupo se referia a essa ação como “*Comer no mesmo prato*” (dito por Raquel) e “*Dividir a marmita*” (expressão usada por Vanessa). Os locais eram os mais variados, festa de aniversário, festa na praça, pizzeria. No decorrer do tempo, a conversa começou a ter mais detalhes:

- *E aquele dia que você falou para tia Bia que ia pra minha casa e foi pra casa dele,* Emile para Vanessa.

- *Aquele dia que sua mãe foi na minha casa atrás de você, e eu tive que mentir que você estava no banheiro*, Cristiane para Vanessa.

Depois de algum tempo citando nome de rapazes que não eram colegas de sala, Cristiane resolveu falar de Daniela e Raquel que ficaram com os meninos da sala: Luan, Benício e Henrique. Aparentemente ninguém estava incomodado em ser citado, e os demais colegas assistiam e pareciam não se incomodar com o barulho. Ninguém saiu da sala durante a conversa, que durou por volta de 50 minutos.

Estou ao lado de Erica, Haila e Mariane. Elas não participam em voz alta, mas Erica escreve na mesa para Haila que Mariane tinha ficado com o pastor [aluno do Ceep e amigo de Daniela]. E apagou rapidamente. Enquanto as meninas falam, Mariane lê um livro de literatura em voz alta. (GRAVAÇÃO E ANOTAÇÕES NO CADERNO DE CAMPO, 22 ago. 2019)

As relações de amizade não se restringiam à sala de aula, pois frequentavam as mesmas festas e sabiam dos relacionamentos afetivos umas das outras. Emile parecia conhecer a mãe de Vanessa e a tratava como tia.

No decorrer do ano, percebemos que, algumas vezes, houve estremecimentos no grupo; os membros se afastaram e procuraram a companhia de outras pessoas, como o ocorrido no final do ano:

Depois de duas semanas ausente, chego à sala e Manoel Paulo, Marla e Mirele me recebem dizendo que tem novidades para me contar. A sala parece ter uma configuração diferente. Vejo Mirele no grupo de Amalia, Helena e Daniela. Claudia está no fundo da sala, próxima à janela conversando com Jean. André não se senta próximo de Vanessa. Jaíne aproxima de Emile e mostra alguma coisa no celular. Depois Mariane também vai até Emile e conversa alguma coisa. Sobre essa nova configuração, Manoel Paulo explica que as meninas [se referindo ao grupo *Selfies*] se afastaram de Cristiane, e esta anda muito chorosa. (CADERNO DE CAMPO, 11 nov. 2019)

A configuração foi apresentada nas duas últimas semanas de aula. Portanto, tivemos pouco tempo para confirmar o afastamento definitivo entre os membros do grupo.

5.1.2 Rapazes do Corredor

O grupo *Rapazes do Corredor* é composto por quatro pessoas: Henrique, Rafael, Jean e Samuel. Rafael tem 16 anos; Jean e Samuel, 17; e Henrique, 18 anos. Rafael é preto, Henrique, pardo, Samuel, branco, e Jean não declarou sua cor. Todos são solteiros e sem filhos. Há dois católicos: Henrique e Jean; Samuel é evangélico da Assembleia de Deus e Rafael declarou não ter religião. Todos cursaram o Ensino Fundamental em escola pública. Henrique e Samuel foram reprovados uma vez, Rafael e Jean nunca. Eles já trabalhavam antes de ingressar no Ensino Médio, enquanto Henrique e Samuel nunca trabalharam. Porém, todos pretendiam fazê-lo enquanto cursavam o Técnico em Farmácia.

Os quatro escolheram o Ceep porque acreditavam que teriam facilidade para encontrar trabalho, e a opção pelo Ceep foi orientada pelos pais. Samuel e Rafael apresentaram expectativa de cursar o Ensino Superior em Farmácia, já Jean e Henrique pretendem trabalhar depois que concluírem o Ensino Médio. O sonho comum de Jean, Samuel e Henrique é ter uma moto.

Classificamo-los como Rapazes do Corredor porque todos apresentam a mesma disposição para sair da sala e circular pelos corredores e pátios da escola. Raramente um deles está sozinho dentro da sala de aula, quando um toma a iniciativa de sair da sala, os demais o acompanham. Na sala de aula, são dispersos, não participam das discussões e não realizam as atividades, sorriem por qualquer coisa e trocam mensagens de celular frequentemente. O grupo Rapazes do Corredor está em oposição direta ao grupo dos Obedientes e em sintonia com o grupo dos *Selfies*.

Samuel, o líder dos quatro rapazes, tem uma relação conflituosa com o grupo das Mobilizadas, pois, para obter notas, insiste que seu nome seja acrescentado aos trabalhos elaborados por elas. Consideramos que há uma questão significativa de gênero entre os dois grupos. Há uma afinidade entre os *Selfies* e os Rapazes do Corredor, especialmente nas atividades de lazer fora da escola.

5.1.2.1 Samuel

Samuel mora com os pais e um irmão mais novo no bairro BNH. Seu pai é frentista num posto de gasolina, e a mãe trabalha na parte administrativa de um hospital particular. Seu pai abandonou a escola no Ensino Fundamental, enquanto a mãe concluiu o Ensino Médio. A renda mensal familiar é de um a dois salários-mínimos. A trajetória no Ensino Fundamental foi realizada somente em escola pública de Guanambi. No ano anterior, Samuel havia passado por uma reprovação no primeiro ano do Ensino Médio no Colégio *Jorge Amado*. Justificou a reprovação por conta de um problema de saúde no segundo semestre, que o deixou afastado por dois meses da escola e não mais conseguiu acompanhar o ritmo da turma.

A opção pelo Ceep foi orientada pela família, que também opinou sobre a escolha do curso. No início do ano, Samuel apresentou a expectativa de cursar o Ensino Superior em Farmácia.

A escola, para Samuel, é o espaço do encontro. Ele interage com os colegas de sala e demais jovens que frequentam os corredores do Ceep. Geralmente, está em companhia de Rafael, Jean e Henrique. Samuel cria uma estratégia que o permite conciliar as atividades com

o grupo dos Rapazes dos Corredores e os trabalhos realizados para a avaliação quantitativa nas disciplinas. Para registrar presença, ele entra, responde à chamada e sai discretamente. Nas atividades avaliativas, diferentemente dos três colegas, que têm dificuldades para ser aceitos nos grupos de trabalho, Samuel participa de um grupo fixo em que a líder é sua prima Alane. Assim, ele usa da prerrogativa do grau de parentesco para realizar as atividades em dupla com ela e ter garantia de que seu nome estará na lista dos trabalhos em grupo em que a prima estiver presente. No final do ano, ele comentou que sabia todos os conteúdos, porque já estudara no primeiro ano, assim, para as disciplinas que totalizasse pontuação suficiente para ser aprovado, não via necessidade de realizar as atividades avaliativas. O estudante procurou uma vaga no mercado de trabalho durante todo o período que acompanhamos a turma, mas não encontrou. O objeto de desejo de Samuel é uma moto que sonha comprar em prestações quando começar a trabalhar.

Os projetos de Samuel, assim como suas estratégias, são plurais e multifocais. É um jovem que aparenta ter autoestima elevada e se orgulha de sua popularidade. O curso Técnico em Farmácia apareceu em suas falas como projeto a ser realizado com a prima Alane. Ele conta que são bons amigos e que pretendem cursar juntos a graduação na área do curso técnico. Ao final do primeiro ano do Ensino Médio profissional, sua preocupação era alcançar a pontuação mínima exigida pelo regimento escolar para ser aprovado sem recuperação, o que ocorreu. Samuel seguiu estudando com os colegas na turma do segundo ano e pretendia concluir o curso Técnico em Farmácia, ainda que não verbalizasse qualquer desejo de exercer a profissão de técnico, optando pela continuidade dos estudos em uma Faculdade de Farmácia.

5.1.2.2 Jean

Jean vive com os pais e dois irmãos no bairro Novo Hamburgo. Seu pai trabalha numa marcenaria, e a mãe tem um salão de beleza. Ambos concluíram o Ensino Médio. Jean cursou todo o Ensino Fundamental em escola pública e nunca passou por reprovação. Ele já trabalhava em sua barbearia ao ingressar no Ensino Médio e pretendia continuar trabalhando no mesmo lugar enquanto estuda.

Jean escolheu o curso Técnico em Farmácia porque entende que teria facilidade em conseguir melhor emprego. Ele tem a expectativa de ser contratado para trabalhar na farmácia em que a irmã trabalha. A opção pelo Ceep foi orientada pela mãe.

Em suas narrativas, Jean afirma o gosto pelo trabalho na barbearia e conta que conseguiu fazer o curso de cabeleireiro com 14 anos porque sua estrutura física aparenta ser de uma pessoa

mais velha. Esse trabalho lhe possibilitou comprar uma moto nova BROS 160, dividida em prestações. Jean é um jovem popular na escola, não apenas entre os colegas do curso, mas na escola como um todo. A escola, para Jean, reflete-se no lugar de encontrar com os amigos e fazer propaganda de barbearia em que trabalha. Ele não apresenta algum tipo de satisfação com o trabalho escolar. Entra e sai da sala com frequência, não realiza tarefas e, nos trabalhos em grupo, fica alheio a qualquer tipo de discussão. Não há preocupação aparente com a aprendizagem dos conteúdos, sorri quando recebe nota baixa, gesto que ativa a indignação de alguns docentes. No início do segundo semestre de aulas, declara que repetirá de ano. No último mês, continua frequentando a escola, com convicção de que fará recuperação em todas as matérias. Os colegas mais próximos, especialmente Samara e Cláudia, esforçam-se no auxílio para que Jean conclua atividades que o isentariam de algumas recuperações, o que ele faz sem muita vontade.

Com os projetos educacionais e profissionais, Jean apresentou o desejo de comprar uma BMW R1200, moto importada, oito vezes mais cara do que a que possuía, e disse que está se empenhando bastante para realizar o desejo. Trata-se de um jovem estudante-trabalhador que busca articular seus projetos e sonhos. O curso Técnico em Farmácia aparece em suas narrativas como oportuno para conseguir emprego. O garoto pretende conciliar seu trabalho de barbeiro com um emprego numa farmácia junto com a irmã.

Jean fez atividades de recuperação final para nove disciplinas, e ficou reprovado em Matemática, Física e Mundo do Trabalho. Seguiu no segundo ano do curso Técnico em Farmácia, em regime de Progressão Parcial, em que cursará as referidas disciplinas no turno oposto ao que estuda.

É possível dizer, portanto, que Jean tem um projeto de formação profissional que não tem ligação aparente com seu atual trabalho. Ele apresentou o desejo de estagiar na área da Saúde e trabalhar em uma farmácia.

5.1.2.3 Rafael

Rafael mora com os pais e dois irmãos no bairro Poço Comprido. Seus pais são empregados no comércio. O pai concluiu o Ensino Médio, e a mãe tem o Ensino Fundamental incompleto. Antes de entrar no Ensino Médio, Rafael já trabalhava meio período num posto de gasolina. A renda familiar é de 3 a 4 salários-mínimos. Fez todo o Ensino Fundamental em escola pública; e, desde que se lembra, ficou em recuperação algumas vezes, mas nunca foi reprovado.

A opção pelo Ceep foi orientada pela mãe, que foi até a escola se informar sobre os cursos oferecidos. Rafael escolheu o Ceep porque entende que teria facilidade em conseguir emprego após o término do curso. Simultaneamente, ele apresentou a expectativa de cursar o Ensino Superior em Farmácia.

Durante o primeiro ano, Rafael se envolveu pouco com as atividades de classe sugeridas pelos professores e com as tarefas de casa. Inquerido sobre o parco envolvimento, disse que não sente vontade de fazer nada que é solicitado em sala. No meio do ano, acreditava que seria reprovado e ia para a escola por insistência da mãe. No final de agosto, foi alertado pela coordenação da escola de que ainda teria chances de ser aprovado e decidiu retornar para a sala de aula. Na terceira semana de outubro, comentou que continuaria os estudos no ano seguinte no Colégio *Graciliano Ramos* e deixaria de frequentar as aulas no Ceep.

Os projetos de Rafael sofreram modificações durante o ano. A escola apareceu em suas narrativas em sentido negativo. Talvez essa negação se deva ao fato de querer experimentar liberdade de entrar e sair da escola na hora que quiser, usar bermuda, caminhar pelo pátio sem ser importunado. Também decorre de não se sentir à vontade nos trabalhos em grupo, em que é rejeitado ou o último a ser escolhido. Há uma convicção de que o Colégio *Graciliano Ramos* seja uma escola mais liberal e mais fácil de ser aprovado. Ao mesmo tempo em que vê a escola como prisão, ele gosta de ficar nos corredores conversando com os amigos de outras salas. É possível que Rafael seja um caso típico de profecia autorrealizável, descrita por Robert Rosenthal, pois tanto os professores quanto os colegas tinham baixas expectativas para Rafael e frequentemente diziam que ele não seria aprovado.

Do total de 16 disciplinas, Rafael foi reprovado em 10, porém não compareceu para realizar os estudos de recuperação final. No início do ano seguinte, em conferência com a secretaria, percebemos que Rafael não fez matrícula no Ceep nem pediu transferência, sendo, portanto, considerado um aluno evadido.

5.1.2.4 Henrique

Henrique reside com o pai e a madrasta no Bairro Cambrainha. A mãe mora em São Paulo com outros dois irmãos. Seu pai não completou o Ensino Médio e tem uma banca de jogo do bicho; sua mãe trabalha como operadora de caixa num supermercado e concluiu o Ensino Médio. Realizou trajetória escolar no Ensino Fundamental integralmente em escola pública, foi reprovado no oitavo ano. A renda familiar está entre dois e três salários-mínimos, e o pai é a

única pessoa que trabalha na família. Henrique nunca trabalhou, mas, no início do ano, externou o desejo de trabalhar enquanto cursa o Ensino Médio.

Escolheu o curso Técnico em Farmácia influenciado pelos amigos e pela família. Também foi motivado pela facilidade em encontrar emprego por ser a primeira turma de técnicos em Farmácia da região.

Tem um projeto definido de estudar em Guanambi e, após concluir o Ensino Médio, mudar-se para São Paulo, porque acredita que lá terá mais oportunidades de emprego. O trabalho é muito importante para Henrique, significa a independência financeira e a possibilidade de adquirir bens de consumo, como moto e carro. Apresentou expectativa de cursar o Ensino Superior, mas, primeiro, pretende conseguir um trabalho que financie os estudos e o sustente. No final do ano, o estudante convivia com a frustração de não ter conseguido um trabalho e a angústia de não ter sido aprovado sem recuperação. Ao mesmo tempo, externou o desejo, a longo prazo, de constituir uma família e ter três moleques.

Henrique tem planos educacionais e profissionais e busca realizá-los. O curso técnico não apareceu em sua fala como negação nem como desejo; também a escola não foi caracterizada em suas narrativas como positiva nem com negativa. Talvez a apatia em relação à sala de aula se deva ao fato de dedicar mais tempo ao que ocorre nos arredores, no pátio e nos corredores da escola. Frequentemente chega à sala, coloca a mochila e sai na companhia de Rafael, Jean e Samuel. Por conta dessa ausência, muitas vezes, é excluído dos grupos de trabalho e fica sem nota nas atividades em grupo, o que é aceito sem contestação. No final do ano, “Pomba” como é conhecido pelos colegas se preocupa com a recuperação final e deixa de fazer trabalhos de Educação Física, justificando que, nesse componente, já estaria aprovado. Henrique faz recuperação de três disciplinas e não consegue aprovação em Matemática e Física. No ano seguinte, assim como o colega Jean, segue cursando o segundo ano do curso Técnico em Farmácia, em regime de Progressão Parcial. Ele não abandona o projeto de estudar e morar em São Paulo, pretende concluir o Ensino Médio, ainda que não apresente qualquer desejo de exercer a profissão de Técnico em Farmácia e/ou qualquer área correlata.

5.1.2.5 Aproximações dos integrantes do grupo *Rapazes do Corredor*

Descrevemos os perfis individuais dos integrantes do grupo de afinidade denominado Rapazes do Corredor destacando elementos importantes na compreensão de suas trajetórias educacionais, bem como na estruturação e ressignificação de seus projetos de futuro. A seguir, apresentaremos esses mesmos elementos num quadro sinóptico (Quadro 11), elaborado com o

objetivo de promover uma melhor visualização das características elencadas e contrastar semelhanças e diferenças entre os elementos dos perfis de Samuel, Jean, Rafael e Henrique.

Quadro 11 – Perfis individuais dos Rapazes do Corredor

	Samuel	Jean	Rafael	Henrique
Idade	17	17	16	18
Cor/raça	Branco	Não declarou	Preto	Pardo
Religião	Evangélica	Católica	Sem religião	Católica
Ocupação do pai	Frentista	Marceneiro	Empregado no comércio	Dono de banca de jogo do bicho
Ocupação da mãe	Secretária	Cabeleireira	Empregada no comércio	Operadora de caixa
Renda familiar mensal (em salário-mínimo)	Não declarou	Não declarou	3 a 4	2 a 3
Trabalho antes de ingressar no Ensino Médio	Não	Sim	Sim	Não
Escola em que cursou o Ensino Fundamental	Pública	Pública	Pública	Pública
N.º de reprovações	1	0	0	1
Motivo escolha da educação profissional	Oportunidade de trabalho	Oportunidade de trabalho	Oportunidade de trabalho	Oportunidade de trabalho
Pessoas que auxiliaram na escolha	Família	Mãe	Mãe	Família e amigos
Primeira opção de curso	Técnico em Farmácia	Técnico em Farmácia	Técnico em Farmácia	Técnico em Farmácia
Pretensão de trabalhar durante o curso	Sim	Sim	Sim	Sim
Pretensão de cursar a educação superior	Farmácia	Não	Farmácia	Sim
Pretensão de atuar na área do curso	Sim	Sim	Sim	Não

Fonte: Elaboração da autora a partir de questionário aplicado em fevereiro de 2019 e anotações de campo (2019-2020).

A amizade entre os quatro rapazes iniciou na sala de aula, em 2019. Henrique disse que já tinha visto Rafael na escola anterior, mas nunca conversaram. Rafael também fez essa

afirmação em relação a Jean. No entanto, desde o primeiro dia de aula, eles despertaram nossa curiosidade por uma afinidade que os impelia a realizar ações em conjunto.

A professora dita o conteúdo por uma hora, e todos os alunos escrevem no caderno. Ao terminar, a maioria entra numa fila para receber o visto que faz parte da avaliação do professor. Enquanto escreve Jean, Henrique e Samuel trocam mensagens e fotos que eles fazem de si próprios e dos colegas em sala pelo celular. Jean envia mensagem e alerta os outros dois para olhar. Jean é o primeiro a parar de anotar o apontamento, depois Henrique diz que está atrasado e copia de Haila que está a seu lado, sem muita pressa. Samuel apresenta a atividade completa à professora. (CADERNO DE CAMPO, 11 abr. 2019)

Existe uma regularidade de ações dos meninos (Rafael, Samuel e Henrique) que fazem companhia a Jean. Eles saem da sala, demoram para voltar, circulam pela escola em grupo, raramente um deles fica na sala sozinho, quando um pede licença, chama os outros, e todos saem ao mesmo tempo. Raramente um estudante sai sozinho da sala. Quando sai só, retorna para a porta chamando o/a companheiro/a para acompanhar ao banheiro, ao bebedouro. (CADERNO DE CAMPO, 17 jul. 2019)

Os quatro rapazes formam um grupo de afinidade pois partilham os mesmos gostos pela não execução das atividades propostas e a atitude de sair da sala durante a aula. São rotulados pelos colegas como os meninos que “não querem nada” ou que “vão perder de ano”.

No entanto, eles não são reconhecidos apenas por características negativas, pois, especialmente, Jean e Samuel gozam de privilégios entre as meninas. Observamos que os outros dois rapazes, mais tímidos em relação a elas, quando estão na companhia de Jean e Samuel, são mais respeitados na sala, no sentido de participarem das conversas com as garotas.

Nas atividades escolares coletivas, os Rapazes do Corredor usam a estratégia de se dividir. É uma estratégia para conseguir nota, pois não há esforço para realizar tais trabalhos dentro do grupo. Samuel e Jean têm lugares garantidos em grupos fixos: o primeiro realiza trabalhos com a prima no grupo das Mobilizadas; o segundo participa dos subgrupos com os *Selfies*. Henrique e Rafael não têm regularidade, são os últimos a se integrarem um grupo. Na maioria das vezes, há interferência dos professores para que eles sejam aceitos em trabalhos coletivos.

Em termos escolares, observamos que participar do grupo é empecilho para a concentração nas aulas, pois, mesmo que, em momentos esporádicos, um deles queira se concentrar nas atividades de sala, será convocado a sair e não se recusará a fazê-lo. Ao que parece, há um compromisso maior com o grupo de sociabilidade do que com a aprendizagem de conteúdos curriculares.

Jean transita pelo grupo *Selfies* e é acolhido pelos integrantes. A relação dele com a maioria das meninas do grupo *Selfies* é anterior à entrada no Ensino Médio. Chama atenção o cuidado de Samara para que Jean não seja reprovado, o que rendeu um comentário de Luana dizendo que ele não perderia de ano, porque Samara não iria permitir.

Jean está precisando de notas para não ficar em recuperação final na disciplina *Projeto de Vida*. Samara, Heloísa, Emile, Cristiane e Claudia intercedem com a professora para que Jean tenha oportunidade de apresentar o caderno e obter nota. Heloísa e Samara são as mais empenhadas. Heloísa pega o caderno de um colega e entrega a Jean para copiar e monitora a atividade alertando-o a todo momento que ele deve copiar. Jean não aparenta muito entusiasmo em copiar, e Samara pergunta se ele quer que ela dite. Ele não responde, mas, mesmo assim, ela se aproxima, pega o caderno e começa a ditar o exercício. Ao que parece, algumas palavras estão indecifráveis, o que faz com que ela busque outro caderno para auxiliar o colega. Claudia faz um comentário sobre o auxílio que elas estão dando para o colega, e eu pergunto sobre Rafael, se elas não poderiam ter auxiliado ou o estimulado a ficar na escola, e ela diz que os amigos mais chegados eram Vanessa e Henrique e que ela não pode fazer nada, mas que os dois amigos citados tentaram ajudar Rafael, mas não conseguiram convencê-lo a estudar para passar de ano. (CADERNO DE CAMPO, 22 nov. 2019)

O professor de Sociologia propõe um trabalho com uma série de questões para serem respondidas em casa como atividade de recuperação final. Mirele se aproxima e me pede internet para fazer o trabalho de recuperação de Sociologia, pois esqueceu de fazer em casa. Percebo que Jean e Filipe também estão respondendo a mesma atividade. *Jean está sendo ajudado por Samara. Ela dita as respostas para ele escrever e cuida para que ele não se disperse.* Daniela me pede o celular para pesquisar respostas para Mirele. (CADERNO DE CAMPO, 27 nov. 2019)

Nas anotações acima, realizadas na última semana de aulas, percebemos o empenho de colegas para auxiliar Jean. Outro aluno do grupo dos rapazes do Corredor está na mesma situação, porém não é ajudado por colegas com o mesmo empenho que foi dispensado a Jean. Isso indica que ele tem uma ligação maior com os colegas e que esses colegas fazem questão que ele seja aprovado, provavelmente porque querem a companhia dele no ano seguinte. Com a ajuda da colega Samara, Jean fica isento de fazer avaliação final da disciplina *Projeto de Vida* e garante a aprovação na recuperação final da disciplina de Sociologia. Como foi comentado anteriormente, mesmo com todo o apoio, Jean fica em recuperação de nove disciplinas, é aprovado em seis delas.

5.1.3 Tímidos

Os Tímidos são um grupo composto exclusivamente por garotos: Gilson, Cauã e Enzo. Enzo, com 15 anos, é o aluno mais novo da sala. Cauã e Gilson têm 16 anos. Gilson é pardo, Cauã se autodeclara de cor/raça amarela, e Enzo não sabe definir sua cor/raça. Os 3 são católicos, solteiros e sem filhos. Gilson e Cauã cursaram todo o Ensino Fundamental em escola pública, e Enzo fez parte do Ensino Fundamental em escola privada. Nenhum deles sofreu reprovação. Gilson e Enzo nunca trabalharam, enquanto Cauã trabalha no sítio da família. Gilson não tem expectativa de trabalhar durante o Ensino Médio, enquanto Enzo e Cauã desejam estar empregados nesse período. Os três escolheram o Ceep porque acreditam que teriam facilidade para encontrar trabalho, e a opção pelo Ceep foi orientada pelos pais. Eles apresentaram expectativa de cursar o Ensino Superior, e Gilson pretende trabalhar para custear os estudos nessa etapa de ensino.

Nós os classificamos como Tímidos porque a característica principal desse grupo é não ter iniciativa para conversar espontaneamente com os demais discentes nem com os docentes. Apenas respondem às perguntas dos colegas ou professores e, mesmo assim, em um tom de voz de baixo a moderado. Quando não estão atentos às aulas, jogam no celular ou leem histórias em quadrinhos. O grupo dos Tímidos está em oposição direta ao grupo dos *Selfies* e tem afinidade com a dupla dos Estrategistas e o grupo de Mariane.

No final de maio, Cauã foi transferido para o Colégio *Jorge Amado*, e o grupo dos Tímidos passa a ser uma dupla de afinidades. A transferência de Cauã, entre outros motivos, tem a ver com as relações interpessoais na sala de aula.

5.1.3.1 Gilson

Gilson mora no bairro BNH com os pais e um irmão mais velho. O pai não tem trabalho fixo, atua como diarista nos sítios próximos ao bairro, e a mãe é diarista em casa de família. Ambos não concluíram o Ensino Fundamental I, isso pode significar que abandonaram a escola antes de completar o ciclo de alfabetização. A renda familiar está entre 1 e 2 salários-mínimos. Gilson cursou todo o Ensino Fundamental numa única escola pública, a Escola Municipal *Gregório de Matos*. Ele se considera um aluno esforçado e, em sua trajetória escolar, não há histórico de reprovação. Nunca trabalhou; ao ingressar no Ceep, esperava não trabalhar enquanto cursa o Ensino Médio.

A opção pelo Ceep foi orientada pelos pais e pelo irmão, ex-aluno da escola. No entanto, a opção pelo curso Técnico em Farmácia foi uma decisão pessoal, embasada nas oportunidades de trabalho que poderão surgir, pois é o primeiro curso ofertado na região. Simultaneamente, Gilson apresentou a expectativa de trabalhar após a conclusão do curso para ter uma renda fixa e poder cursar o Ensino Superior.

Durante o primeiro ano na escola, Gilson indicou a expectativa de trabalhar enquanto cursa o Ensino Médio. Em suas narrativas, a escola aparece em sentido positivo. Ele frequenta todas as aulas, valoriza trabalhos sugeridos em classe, os quais apresenta com propriedade de quem lê mais que o mínimo exigido pelo professor. Quando não está atento às aulas, está com um livro nas mãos. Ele lê no intervalo entre uma aula e outra, nas aulas vagas e após concluir suas atividades em sala.

Em outubro, Gilson foi selecionado pelo critério de notas para a monitoria em Matemática no Programa *Mais Estudo*²⁵. Apesar de preferir a monitoria de Português, Gilson, disponibiliza 8 horas semanais para ajudar no reforço escolar e na aprendizagem dos outros alunos do Ceep e, para desempenhar essa função, recebe uma bolsa mensal de R\$ 200,00.

Com os projetos educacionais e profissionais, Gilson descreve o desejo de ser desenhista e escritor. Ele admite que enxerga as atividades que realiza nesses campos como *hobby*, mas espera que uma ou talvez as duas se transformem em atividades profissionais. Enquanto posta os desenhos numa plataforma virtual, planeja, em quatro anos, ter quatro livros circulando pela internet. Seus planos para o ano seguinte incluem um curso de desenho custeado pelo pai. Disse não ter feito no ano anterior porque o pai pagava o curso de Informática para o irmão mais velho. Enquanto espera o curso, lê bastante e treina o traço artístico. Gilson também externou o desejo de constituir família e ser feliz.

Os projetos de Gilson, assim como suas estratégias, são plurais e multifocais. Trata-se de um jovem que entrelaça projetos e sonhos educacionais, profissionais e matrimoniais e busca articulá-los. O curso Técnico em Farmácia não apareceu em suas falas como objeto de negação ou desejo. Ao final do ano, ele estava tranquilo porque foi aprovado por média em todas as disciplinas. Seguiu a formação no segundo ano do Técnico em Farmácia. Assim, o projeto original de Gilson sofreu pequenas alterações no decorrer do primeiro ano do Ensino Médio.

²⁵ Programa lançado em caráter experimental no segundo semestre de 2019 pelo governo do Estado da Bahia com o objetivo de estimular a participação dos estudantes em ações de auxílio e reforço de aprendizagem, especialmente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. O Mais Estudo se tornou política de governo a partir do projeto de Lei nº 24.087/21 (BAHIA, 2021a).

5.1.3.2 Enzo

Enzo reside com os pais e um irmão mais novo no bairro São Cristóvão. O pai concluiu o Ensino Médio e é frentista num posto de gasolina. Sua mãe, que também concluiu o Ensino Médio, tem um contrato temporário na parte administrativa do Ceep. A renda familiar mensal é de 1 a 2 salários-mínimos. Enzo estudou do primeiro ao quarto ano numa escola privada em Guanambi, o quinto e o sexto em escola pública; do sétimo ao nono retornou para a escola privada em que finalizou a etapa do Ensino Fundamental. Não foi reprovado nenhuma vez. Nunca trabalhou, mas, ao ingressar no Ensino Médio, tem a expectativa de trabalhar em um consultório médico enquanto estuda.

Enzo escolheu o Ceep porque acredita que teria facilidade para encontrar trabalho após a conclusão do curso por ser o mais disputado. A opção pelo curso Técnico em Farmácia foi orientada pela mãe, ex-aluna do Ceep. Simultaneamente, Enzo apresentou a expectativa de cursar o Ensino Superior em Medicina.

Durante o primeiro ano na escola, sua opção por Medicina foi relativizada. Ele passou a querer seguir carreira como programador de *software* depois que tomou gosto pelos jogos de celular. Enzo é introvertido, e a única vez que conversou alto estava jogando *Free Fire* com colegas da sala e da rua. É o companheiro de trabalho de Gilson, automaticamente eles já se sentam juntos para realizar os trabalhos em dupla. Foi selecionado para o Projeto *Mais Estudo* para a disciplina de Matemática. Contou que não queria estudar no Ceep, mas foi obrigado pela mãe, e, em maio, quando Cauã se transferiu para o Colégio *Jorge Amado*, foi consultado pela família para saber se queria mudar de escola, e sua resposta foi negativa.

O curso Técnico em Farmácia não apareceu em suas narrativas como negação nem como objeto de desejo. Ao final do ano, consolidou sua posição na escola e foi aprovado por média sem recuperação. Em 2020, estava na classe do segundo ano do curso Técnico em Farmácia e pretendia concluir o Ensino Médio, ainda que não apresentasse o mesmo desejo inicial de exercer uma profissão na área de Saúde. No primeiro dia de aula, externou o desejo de ser engenheiro e ter um canal no *YouTube* com muitos inscritos. Assim, o projeto original de Enzo não foi totalmente abandonado, pois continua com o plano de cursar o Ensino Superior, mas sofreu significativas modificações no decorrer da transição no Ensino Médio Técnico.

5.1.3.3 Cauã

Cauã vive com os pais e um irmão num sítio na zona rural de Guanambi. O pai é proprietário do sítio e concluiu o Ensino Fundamental. Sua mãe é funcionária pública e tem o

Ensino Médio completo. A renda familiar é de 1 a 2 salários-mínimos. Até o momento, a trajetória escolar de Cauã foi em instituições públicas. Ele nunca passou por reprovação. Cauã trabalha no sítio onde mora e contribui com o sustento da família; ao ingressar no Ensino Médio também tinha a expectativa de trabalhar na área de Veterinária, já que gosta de mexer com animais.

Cauã escolheu o Ceep porque acredita que, cursando o Técnico em Farmácia, conseguirá um estágio remunerado. A opção pelo Ceep foi orientada pela mãe, que sugeriu a escola por ser ex-aluna. Simultaneamente, ele apresentou a expectativa de cursar o Ensino Superior.

Cauã tentava manter uma boa relação com os colegas e professores. Chegava cedo, fazia as atividades individuais e participava de trabalhos em grupo com Gilson, Enzo, Gustavo e Benício. Aparentemente, ele não se intimidava com o deboche que Gustavo, Benício e outros colegas da sala faziam com ele. Teve um desempenho acima da média na I Unidade.

Com os projetos educacionais e profissionais, Cauã tem o desejo de ampliar o seu criatório de galinhas de raça. Contou que iniciou a criação de galinhas aos 3 anos e tem apreço por suas galinhas de estimação. Esse desejo foi o motivo principal para o deboche sofrido na sala.

Os projetos de Cauã, assim como suas estratégias, são plurais e multifocais. Ele entrelaça projetos educacionais e profissionais e procura articulá-los. No final de maio, a família de Cauã realizou sua transferência para o Colégio *Jorge Amado*. O motivo, segundo ele, é que o Colégio Jorge Amado se encaixa melhor nos projetos de quem deseja fazer o curso de Medicina, porque os professores exigem mais e avaliam os alunos com critérios mais rigorosos. Porém, colegas dizem que Cauã comentou que estava saindo porque não suportou a “zoação” que fazem com ele na sala. É possível dizer, portanto, que Cauã não abandonou totalmente o projeto de cursar o Ensino Médio, mas o reorientou para realizá-lo numa escola que não oferece curso técnico.

5.1.3.4 A união desses perfis

O Quadro 12 faz uma aproximação dos perfis individuais de Enzo, Cauã e Gilson.

Quadro 12 – Perfis individuais dos Tímidos

	Enzo	Cauã	Gilson
Idade	15	16	16
Cor/raça	Não declarou	Amarelo	Pardo
Religião	Católica	Católica	Católica
Ocupação do pai	Frentista	Agricultor	Empregado rural
Ocupação da mãe	Funcionária pública	Funcionária pública	Empregada doméstica
Renda familiar mensal (em salário-mínimo)	1 a 2	1 a 2	1 a 2
Trabalho antes de ingressar no Ensino Médio	Não	Sim	Não
Escola em que cursou o Ensino Fundamental	Pública e privada	Pública	Pública
N.º de reprovações	0	0	0
Motivo escolha da educação profissional	Oportunidade de trabalho	Oportunidade de trabalho	Oportunidade de trabalho
Pessoas que auxiliaram na escolha	Pais	Mãe	Pais
Primeira opção de curso	Técnico em Farmácia	Técnico em Farmácia	Técnico em Farmácia
Pretensão de trabalhar durante o curso	Sim	Sim	Não
Pretensão de cursar a educação superior	Medicina Engenharia	Medicina	Sim
Pretensão de atuar na área do curso	Sim	Sim	Não sabe

Fonte: Elaboração da autora a partir de questionário aplicado em fevereiro de 2019 e anotações de campo (2019-2020).

A afinidade entre os três meninos foi uma das primeiras a ser notada durante a observação. Eles não se conheciam antes. Cursaram o Ensino Fundamental em escolas diferentes e moram em localidades relativamente distantes. Por timidez e disposição ligada à pontualidade, Cauã se aproximou de Enzo logo no primeiro dia de aulas, como relatado pela primeira anotação de campo:

Chego ao Ceep 10 minutos antes do horário de entrada dos alunos, o portão já estava aberto e estudantes procuram suas salas. Eu me sento num banco de cimento no pátio interno do Pavilhão B, em frente à sala que abrigaria a turma do primeiro ano do curso Técnico em Farmácia e observo a chegada dos dois primeiros alunos da classe. Primeiro um e depois o outro, aproximam-se da porta da sala e olham para a lista nominal fixada na parede ao lado da sala, porém não entram. Alunos de outras turmas se aproximam da porta da sala que está com a luz apagada, e estes dois alunos se afastam um pouco e olham para o pátio da escola como se estivessem esperando alguém. Sem trocar nenhuma palavra, eles retornam à porta da sala e ficam parados segurando as alças das mochilas que estão nas suas costas. Nesse momento, duas colegas aproximam, abraçam outras garotas que estão na porta e entram para a sala. Os dois meninos também entram. Vejo que os quatro estudantes que entram

na sala, deixam o material escolar e saem novamente. As meninas conversam entre si, e os dois meninos ficam juntos, porém, em silêncio. Aos poucos, outros garotos chegam e entram para a sala. Às 7h20, a professora da disciplina *Projeto de Vida* caminha para a sala, convida os alunos para entrarem e fecha a porta. (CADERNO DE CAMPO, 11 fev. 2019)

A partir desse contato, os dois começaram um diálogo sobre o gosto pelo mesmo jogo (*Free Fire*). Gilson, que divide o mesmo interesse pelo jogo, somou-se à dupla. No decorrer dos primeiros dias de aulas, o trio agia de maneira semelhante. Participava das aulas sem dialogar com colegas ou professores, e, no intervalo entre uma aula e outra e nas aulas “vagas”, usava os celulares para jogar. A falta de comunicação e a seriedade com que os meninos assistiam às aulas incomodavam Samara, a aluna da sala que se destacava como aquela que fazia os colegas sorrirem em vários momentos, como o narrado a seguir:

Porta fechada pela professora de Língua Portuguesa e Redação. Parte da turma participa da aula, e outra parte está fora da sala para receber a camiseta do uniforme. Samara percorre os corredores entre as carteiras da sala e entrega para cada aluno uma cópia da atividade sugerida pela professora. Alguém bate na porta, e ela imediatamente responde: “*Não pode entrar.*” Gargalhada na sala. Gilson abre a porta e entra sem demonstrar emoção. E Samara diz em um tom de voz para todos da sala ouvirem: “*Esse menino não sorri nunca.*” (CADERNO DE CAMPO, 15 fev. 2019)

No decorrer das primeiras semanas, o trio se comunicou com poucas pessoas da sala e começou a fazer as atividades propostas juntos. Gilson se destacou no grupo por trazer prontas as tarefas de casa e emprestar o caderno para Cauã e Enzo. O grupo parecia trazer benefícios e estímulo para seus membros em relação ao rendimento escolar, havia uma disputa interna por notas. Uma das poucas vezes que Enzo gargalhou foi quando Gilson recebeu uma atividade avaliativa com nota menor que a sua.

Gilson foi o primeiro da sala a fazer cartão de empréstimo de livros da biblioteca, que se tornou o lugar preferido do trio. Quando não estavam na sala assistindo à aula, os garotos estavam lendo na biblioteca. Essa rotina foi observada durante o ano de 2019, com a diferença de que, a partir de maio, Cauã deixou o grupo e se matriculou em outra escola.

No episódio da saída de Cauã da escola, não percebemos movimentação do grupo para defendê-lo das investidas dos colegas, Benício e Gustavo. No entanto, estimamos que o grupo o influenciou para a saída, inclusive levando Cauã a acreditar que seria acompanhado por Enzo no processo de mudança de escola.

Cauã troca de escola no período de finalização da unidade letiva no Ceep, por isso precisa comparecer no Ceep para fazer prova e apresentar trabalhos. Depois de quatro dias assistindo às aulas no novo colégio, ele entra na sala e chama Enzo para sentar-se próximo de si. Animado, Cauã comenta sobre avaliação e recuperação, diz que, inclusive, não haverá aula nesse dia para alunos que foram aprovados, porque os reprovados iriam fazer prova de recuperação. E a maioria da sala dele estava reprovado. Enzo se afasta para responder atividades, e eu continuo a conversa com Cauã:

- *Qual o motivo de ter mudado de escola?*

- *Eu quero fazer Medicina e lá é melhor para quem deseja fazer este curso, então a minha mãe sugeriu trocar de escola, e uma mulher aqui da escola também sugeriu.*

- *Quem é essa mulher?*

- *Eu não sei, ela conversou com minha mãe.*

- *Não está sentido falta dos amigos?*

- *Eu tenho quatro amigos lá. Meu primo foi transferido do Graciliano Ramos para lá também, eu tenho uma prima no terceiro ano, e Enzo também vai pra lá.*

Em outro momento pergunto a Enzo sobre isso. Ele nega que pedirá transferência do Ceep. Diz que não queria vir para esta escola, mas que a sua mãe obrigou. Agora a mãe quer que ele vá para o Colégio *Jorge Amado*, e ele não quer.

Nesse processo de saída de Cauã, percebemos que não havia apenas um fator que direcionou o afastamento. Primeiro, havia a zoação dos colegas de sala pelo fato de ele ter como *hobby* a criação de galinhas. Numa aula, cada aluno levou uma foto da pessoa ou animal que gosta, e ele levou a foto de suas galinhas. Os colegas acharam estranho e começaram a criticá-lo por isso e pelo fato de ele morar na zona rural. Segundo Heitor e Raquel, Cauã comentou com eles que sairia da escola porque não aguentava mais a zoação dos colegas, especialmente as pirraças de Gustavo e Benício. Essa também foi a justificativa dada pela diretora. Numa reunião de pais para discutir o comportamento dos alunos, a diretora disse que uma mãe pediu transferência do filho porque ele não suportou a perturbação dos colegas. À pesquisadora, Cauã apresentou uma motivação diferente, ligada a seu projeto de cursar a graduação em Medicina. Segundo ele, o Colégio *Jorge Amado* seria opção melhor. Nesse caso, o objeto da transferência de escola pode ter iniciado com a perturbação dos colegas, mas Cauã viu outras vantagens em sair do Ceep e cursar o Ensino Médio regular. Porém, essa não foi uma decisão individual, intempestiva, mas deliberada após diálogo com familiares e com pessoas que conheciam o funcionamento da escola e a organização dos currículos. Vários fatores foram ponderados na decisão de Cauã: a relação conflituosa com os colegas; a expectativa de cursar Medicina; a organização curricular do Ensino Médio profissional no Ceep; e o *status* do Colégio *Jorge Amado* como escola pública de referência em Guanambi.

Com a saída de Cauã, o trio se tornou uma dupla, que continuou unida na realização das atividades pedagógicas e na interação. A relação da dupla com os demais alunos da sala era controversa, havia aqueles que admiram a inteligência, especialmente de Gilson, e havia aqueles que não gostavam do jeito de agir dos dois. Havia uma disputa entre os Estrategistas, os Obedientes e o grupo de Mariane para fazer trabalhos propostos pelos professores com Gilson e Enzo. Já Raquel comentou comigo que odiava a dupla. Eu perguntei o motivo, e ela disse: “*Sei lá, eles são insuportáveis.*”

A convivência com Gilson, associada a outros fatores, como a afinidade ao jogo *Free Fare*, faz com que Enzo reflita sobre seus sonhos e projetos de futuro. Gilson tem planos que envolvem o desenho e a escrita de livros. Deseja ser ilustrador ou escritor e utilizava o tempo vago de sala de aula para aprimorar habilidades ligadas a esse desejo, como ler e desenhar. No início, ele desenhava, e Enzo olhava; no decorrer do ano, Enzo ensaiou desenhar e passou a ler mais. Enzo entrou no curso Técnico em Farmácia influenciado pelos pais, especialmente pela mãe, que analisa racionalmente as possibilidades de o filho conseguir estágio e/ou emprego em alguma empresa de seus parentes que atuam na área da Saúde. Citou o nome de primos que são médicos e possuem clínicas particulares ou que ocupam cargos de chefia em empresas públicas da área de Saúde. No questionário de sondagem, em fevereiro de 2019, Enzo apostou na Medicina como opção para o curso superior. No entanto, com o passar dos meses, deixou registrado em atividades escritas que está pensando em ser programador e, no início de fevereiro de 2020, alimentava o sonho ter um grande canal de *YouTube*, e a opção de curso superior migrou da Medicina para Engenharia.

5.1.4 Obedientes

Grupo composto por três garotas e um garoto: Marla, Eliane, Luana e Manoel Paulo. Todos são pardos, solteiros e sem filhos. Marla, Eliane e Manoel Paulo tem a mesma idade, 16 anos, e Luana, 17 anos. As meninas são católicas e cursaram todo o Ensino Fundamental em escola pública. Manoel Paulo é Testemunha de Jeová e cursou uma parte do Ensino Fundamental em escola privada. Nenhum deles sofreu reprovação nem trabalhou em emprego fixo antes de ingressar no Ensino Médio. Todos pretendem trabalhar durante o Ensino Médio, com exceção de Eliane. Escolheram o Ceep pelo mesmo motivo, acreditam que teriam facilidade para encontrar trabalho. Os pais de Eliane, Manoel Paulo e Luana orientaram a matrícula no Ceep, e Marla disse não ter sido orientada por ninguém. Todos apresentam expectativas de cursar o Ensino Superior após a conclusão do Técnico em Farmácia.

Classificamo-los como Obedientes porque uma característica marcante desse grupo é seguir a normas escolares, como a pontualidade, a frequência, o uso do uniforme e a execução das atividades de classe e extraclasse. Além de estarem juntos na escola, moram em bairros próximos e vão para casa a pé seguindo o mesmo trajeto. Os quatro participam de um grupo de *WhatsApp* criado com a finalidade de agendar atividades de lazer e nos convidaram para fazer parte dele.

5.1.4.1 Eliane

Eliane fez todo o Ensino Fundamental em uma escola pública de um distrito do município do Iuiu/BA, local onde residem seus pais e sua única irmã de 8 anos. O pai abandonou a escola no Ensino Fundamental e trabalha numa oficina mecânica, e a mãe concluiu o Ensino Médio e atua no serviço de limpeza de uma escola pública. A aluna mora em Guanambi com a tia materna, com quem tem uma relação conflituosa, e dois primos estudantes do Ceep. Eliane nunca foi reprovada, não pretende trabalhar durante o curso Técnico em Farmácia, mas planeja trabalhar assim que concluir o Ensino Médio Técnico.

Foi influenciada pelos pais e pela tia a vir estudar em Guanambi e no Ceep porque o pai acredita, e ela concorda, que a escola em que estudou é de qualidade ruim e que os estudantes são má influência para quem quer estudar. Optou pelo curso Técnico em Farmácia porque entende que o curso é muito bom e, ao concluí-lo, sairá empregada. Simultaneamente, apresentou a expectativa de cursar o Ensino Superior.

Durante o primeiro ano na escola, Eliane se acostumou com a cidade de Guanambi e, especialmente, com a escola, que acredita ser mais organizada que aquela em que estudou o Fundamental. Ela está habituada a fazer todas as atividades propostas pelos professores, e não tem registro de faltas na caderneta. É possível que a frequência regular e o cumprimento das atividades sejam motivados pela condição de morar na casa da tia e ser exigido dela uma resposta positiva em relação à escola, pois a discente contou que a tia não admite que ela faça outra coisa a não ser estudar em Guanambi. Em diálogo mais recente, ela disse que pretende fazer graduação em Medicina Veterinária, pois adora animais.

Com os projetos educacionais e profissionais, apresentou o desejo de alugar uma casa para que a irmã possa cursar o Ensino Médio em Guanambi e se livre do ambiente promíscuo e violento da localidade onde mora. Os planos de Eliane, assim como suas estratégias, são plurais e multifocais. A escola é vista em sentido positivo. É possível que esse local seja também o único espaço de sua sociabilidade, pois a tia não permite que ela saia para se encontrar com

os colegas fora do ambiente escolar. Ela deseja aprender a profissão e foca suas energias em conseguir um estágio na área de Farmácia.

É possível dizer, portanto, que o projeto original de Eliane se manteve no decorrer do primeiro ano do Ensino Médio. No ano seguinte, seguiu frequentando a turma de segundo ano do curso Técnico em Farmácia, após lograr êxito na aprovação pelo Conselho de Classe na disciplina de Química.

5.1.4.2 Luana

Luana tem um irmão de 5 meses e mora no bairro Sambará. O pai não completou o Ensino Fundamental e é motorista de caminhão numa grande empresa; e a mãe tem o Ensino Médio completo e é diarista. A renda familiar é de um a dois salários-mínimos. Luana cursou a maior parte do ensino fundamental em escola pública, numa trajetória sem reprovação. Nunca trabalhou, mas, ao ingressar no Ensino Médio, traz a expectativa de trabalhar enquanto estuda.

Luana escolheu o curso Técnico em Farmácia porque acha que terá mais chance de arrumar emprego por ser uma opção nova na região. Simultaneamente, ela apresentou a expectativa de cursar o Ensino Superior em Medicina ou Arquitetura. A opção pelo Ceep foi orientada pela mãe, que sugeriu a escola por ser ex-aluna do curso Técnico em Enfermagem.

Durante o primeiro ano de escola, Luana se mostrou entusiasmada com a escola e os colegas de sala. É frequente às aulas e popular entre os colegas. Sua opção pela Medicina ou pela Arquitetura foi relativizada durante o ano. Ela deixou claro que mantém a expectativa de ir para uma universidade, porém não sabe ainda o curso que pretende fazer. Demonstrou conversar sobre esse aspecto em casa, pois disse que o pai quer que ela vá estudar em outra cidade.

O curso Técnico em Farmácia não apareceu em sua fala como objeto de desejo, pois afirmou que, mais importante que a escolha do curso, é encontrar duas vagas para estar na mesma turma que sua amiga Marla, colegas desde os 6 anos de idade. Se não encontrassem vaga na turma de Farmácia, já haviam escolhido o curso Técnico em Serviços Jurídicos. Porém, tem expectativa de encontrar estágio em alguma farmácia da cidade no início do próximo ano.

Os projetos de Luana são plurais e não muito definidos. Trata-se de uma jovem ambiciosa que entrelaça projetos profissionais e educacionais. Para ela, a escola é o espaço de encontro com pessoas de sua idade. O Ceep foi a escolha possível, pois teve um momento no final do ano em que afirmou não ter disputado uma vaga no Colégio *Jorge Amado* porque sabia que não teria capacidade de ser aprovada lá.

É possível dizer, portanto, que o projeto original de Luana se manteve. Ela pretende concluir o Ensino Médio e conseguir um emprego na área do curso Técnico em Farmácia.

5.1.4.3 Manoel Paulo

Manoel Paulo é o terceiro na linhagem de quatro irmãos, mora no Bairro Sobradinho, e é Testemunha de Jeová. O pai, arquiteto, e a mãe, dona de casa, cursaram graduação e Pós-Graduação; a renda familiar mensal é de mais de quatro salários-mínimos. Manoel Paulo estudou do primeiro ao quinto ano em uma escola privada em Guanambi. Do sexto ao oitavo ano morou em outra cidade e continuou estudando na rede privada de ensino. Quando retornou a Guanambi, iniciou o nono ano no Colégio *Cora Coralina* e o concluiu no Colégio *Clarice Lispector*, ambos públicos. Nunca passou por reprovação. Nunca trabalhou, mas, ao ingressar no Ensino Médio, tinha também a expectativa de trabalhar enquanto estuda.

Manoel Paulo escolheu o curso Técnico em Farmácia porque entende que terá facilidade em conseguir emprego durante o Ensino Médio. Simultaneamente, ele apresentou a expectativa de cursar o Ensino Superior em Arquitetura. A opção pelo Ceep foi orientada pelo pai, ex-aluno da escola.

Durante o primeiro ano no Ceep, Manoel Paulo ficou decepcionado com a escola. Chegou a dizer que odiava a escola, o curso Técnico em Farmácia e a obrigação de realizar trabalho em grupo. Sua opção pela Arquitetura também foi relativizada durante o primeiro ano. Ele deixou claro que mantém a expectativa de ir para a universidade, mas para cursar Gastronomia, por isso ele pretende trabalhar com um de seus tios, que abrirá um restaurante em Guanambi.

Com os projetos profissionais e educacionais, Manoel Paulo apresentou o desejo de tornar-se missionário no continente africano, onde sua igreja mantém um projeto missionário. Ele também deseja se casar com Carol, mas não a namora, porque o namoro, para os integrantes da igreja, segundo ele, só é permitido após os 18 anos, desde que tenha a confirmação de que a menina é a companheira com a qual efetivamente se casará.

Os projetos de Manoel Paulo, assim como suas estratégias, são plurais e multifocais. Ele entrelaça projetos profissionais, religiosos e matrimoniais, e busca articulá-los. A escola só apareceu em suas narrativas em sentido negativo. Talvez essa negação também se deva ao fato de Manoel Paulo colocar-se em oposição a sua turma e aos professores durante debates que resvalam em questões religiosas, como aborto, eutanásia e virgindade. O curso Técnico em Farmácia não aparece em suas falas como negação nem como desejo. Houve um momento, no

mês de junho de 2019, em que ele desejou sair da escola e estudar no Colégio *Jorge Amado*. Ao final de 2019, o projeto de troca de colégio foi abandonado; ele pretendia continuar na escola, e sua principal preocupação era com as notas em Matemática. Quando narrou o problema com a Matemática, ele enfatizou que a escola não o ajuda em nada. Por isso, prefere assistir videoaulas no *YouTube* e buscar outros auxílios na internet.

O projeto original de Manoel Paulo não foi totalmente abandonado, mas sofreu oscilações no decorrer do primeiro ano no Ensino Médio. Ao final do ano, o estudante consolidou sua posição no colégio e declarou que pretende concluir o Ensino Médio, ainda que não apresentasse mais qualquer desejo de exercer a profissão de Técnico em Farmácia e/ou de qualquer área correlata. Fez recuperação final de Matemática e Química, tirou nota inferior a 5, porém foi aprovado pelo Conselho de Classe.

Em 2020, contou que adiou os planos de entrar na faculdade e apresentou o desejo de fazer concurso público. Também relatou que fechou a lanchonete que mantinha em sociedade com o irmão.

5.1.4.4 Marla

Marla tem um irmão de 8 anos de idade. Mora no bairro Santa Mônica com os pais e o irmão. Seu pai nunca frequentou a escola, e a mãe possui o Ensino Médio completo. O pai tem uma lanchonete no mesmo terreno da casa; e a mãe, manicure, também desempenha outras ocupações para aumentar a renda da família, que gira em torno de um salário-mínimo. Marla cursou o Ensino Fundamental em escola pública e, em seu histórico, não há nenhuma reprovação. Ela cursou o nono ano no Colégio Municipal *José de Alencar*, que, em seu entender, é uma escola de prestígio dentre as instituições públicas de Guanambi. Marla nunca trabalhou, e seus gastos são financiados pela família; ao ingressar no Ensino Médio, pretende não trabalhar enquanto estuda.

Marla escolheu o curso Técnico em Farmácia porque acredita que terá mais facilidade em conseguir trabalho. E o Ceep foi selecionado porque achava-se sem condições de acompanhar o ritmo do Colégio *Jorge Amado*. Também mostrou expectativa de cursar o Ensino Superior. Segundo ela, não teve nenhum tipo de orientação para a escolha do Ceep e do curso profissional, pois “não se deixa influenciar”.

Durante o primeiro ano, Marla teve relação positiva com a escola e com o saber. Fazia todas as tarefas, participa das aulas, tirava dúvida com o professor e falava muito. Sua pretensão de não trabalhar enquanto estuda foi modificada após o primeiro mês no curso, demonstrando

empenho em buscar emprego ao distribuir seu currículo no comércio de Guanambi. Nele, registrou experiência de nove meses como atendente numa vidraçaria e de seis meses como babá. Durante o ano, Marla comentou que fez vários tipos de trabalho, mas encerrou 2019 com a expectativa de conseguir um trabalho que lhe proporcionasse maior renda.

Em suas narrativas, Marla descreveu seus desejos de ser modelo, policial, manicure, babá e cuidadora de idosos. Mas, geralmente, finalizava com o desejo maior de ter um salário fixo no final do mês, que ela, categoricamente, acha mais vantajoso. Ao que parece, ela compara seu sonho ao trabalho dos pais, que não tem renda fixa.

Com os projetos educacionais e profissionais, apresentou o desejo de se casar durante o Ensino Médio. Para isso, planejava construir uma casa ainda em 2019. No dia do aniversário, em junho, suspeitou que o namorado lhe pediria em casamento e ficou frustrada, porque isso não aconteceu. Em agosto, contou que escolheu as alianças com o namorado e achava que o noivado será em breve. Em novembro, o namorado fez o pedido de noivado num jantar de família, e Marla não aceitou. Explicou que, no decorrer do ano, adquiriu maturidade para entender que é muito nova para se casar. Quer primeiro estudar, ter uma profissão, viajar e, talvez depois de dez anos, casar-se. Ao final do ano, apresentou uma nova meta e o prazo para alcançá-la: *“Em dois anos quero estar morando sozinha no meu cantinho.”*

Os projetos de Marla, assim como suas estratégias, são plurais e multifocais. Trata-se de uma jovem batalhadora, que entrelaça sonhos, projetos profissionais, educacionais e matrimoniais, e busca articulá-los. O curso Técnico em Farmácia apareceu em suas narrativas como aquele que lhe possibilitará um emprego bom. Ela almeja trabalhar na área e tem informações de que a farmácia próxima a sua casa não aceita mais estagiário. Ela possui vários projetos na área profissional, mas, ao que parece, são de curto prazo, na tentativa de que sirvam de suporte para que consiga realizar outros, como morar fora de casa e ingressar no Ensino Superior.

Seu projeto original de cursar o Técnico em Farmácia e trabalhar na área não foi totalmente abandonado, mas sofreu oscilações no decorrer do primeiro ano do Ensino Médio. Em 2020, Marla relativizou o projeto de ingressar imediatamente no Ensino Superior e apresentou desejo de fazer concurso para ocupar um cargo na área pública federal.

5.1.4.5 Entrelaçando os dados do grupo Obedientes

Discorreremos, até o momento, sobre os perfis individuais dos integrantes do grupo de afinidade denominado *Obedientes*, destacando elementos importantes na compreensão de suas

trajetórias educacionais. No Quadro 13, observamos as características elencadas e contrastamos semelhanças e diferenças entre os elementos dos perfis de Luana, Eliane, Manoel Paulo e Marla.

Quadro 13 – Perfis individuais dos Obedientes

	Luana	Eliane	Manoel Paulo	Marla
Idade	17	16	16	16
Cor/raça	Parda	Parda	Parda	Parda
Religião	Católica	Católica	Testemunha de Jeová	Católica
Ocupação do pai	Motorista	Mecânico	Profissional liberal (arquiteto)	Dono de bar
Ocupação da mãe	Empregada doméstica	Funcionária pública	Dona de casa	Manicure
Renda familiar mensal (em salário-mínimo)	1 a 2	Não declarou	Mais de 4	1
Trabalho antes de ingressar no Ensino Médio	Não	Não	Não	Sim
Escola em que cursou o Ensino Fundamental	Pública e privada	Pública	Pública e privada	Pública
N.º de reprovações	0	0	0	0
Motivo escolha da educação profissional	Oportunidade de trabalho	Oportunidade de trabalho	Oportunidade de trabalho	Oportunidade de trabalho
Pessoas que auxiliaram na escolha	Mãe	Pais	Pais	Ninguém
Primeira opção de curso	Técnico em Farmácia	Técnico em Farmácia	Técnico em Farmácia	Técnico em Farmácia
Pretensão de trabalhar durante o curso	Sim	Não	Sim	Sim
Pretensão de cursar a educação superior	Medicina ou Arquitetura	Medicina Veterinária	Sim	Sim
Pretensão de atuar na área do curso	Sim	Sim	Não	Sim

Fonte: Elaboração da autora a partir de questionário aplicado em fevereiro de 2019 e anotações de campo (2019-2020).

O grupo dos Obedientes se delineou nas primeiras semanas de aula. Marla e Luana se conhecem desde crianças, como informa o diálogo entre elas:

Diálogo entre Marla, Luana e a pesquisadora:

Luana: *Estamos juntas desde o primeiro ano de escola e vamos pra faculdade juntas. Escolhemos o mesmo curso depois de uma conversa longa. Se não tivesse [Técnico em] Farmácia já tínhamos escolhido fazer [Técnico em] Serviços Jurídicos.*

Marla: *Eu quero ser policial.*

Pesquisadora: *O que vocês decidiram sobre a ida à faculdade?*

Luana: *A faculdade a gente não decidiu ainda. Meu pai quer que eu vá estudar em Montes Claros.*

Marla: *Mas aí eu não posso ir, pois até lá eu estarei casada.*

Luana: *Eu falei pra Geovane [namorado de Marla] que sairemos os três.*

Marla: *Eu sou uma mulher livre.*

Manoel Paulo, que observa a conversa, faz um comentário:

- *A Bíblia diz que seu corpo pertence ao seu marido.*

Emile, que está sentada numa cadeira próxima, manifesta-se:

- *Sai fora!*

Manoel Paulo procura na Bíblia *on-line* o versículo que justifica sua fala, com a ajuda de Daniela, e lê para Marla e os demais colegas. Claudia e Heloísa entram na conversa e emitem opinião sobre casamento. Claudia comenta que sente alergia quando pensa em casamento, e Heloísa externa que pretende casar-se com um velho rico. Nesse dia, não há desacordos, os colegas apenas expõem seus pontos de vistas, e não há discussão sobre o tema. (CADERNO DE CAMPO, 9 set. 2019)

Luana informou que é colega de Marla desde o Ensino Fundamental e que dialogam para que essa amizade continue até a faculdade. Eliane passou a fazer parte do grupo por meio de Luana, porque esta tem parentes que moram no município de origem de Eliana. Manoel Paulo foi o último a se integrar ao grupo, pois, no início do ano de 2019, era companheiro de Raquel, talvez porque congregavam na mesma Igreja e participavam de atividades religiosas juntos.

A amizade se fortaleceu a partir de ações que os Obedientes realizam e que são comuns ao modo de ser de cada um. Isso os torna mais próximos:

Parte dos alunos estava na sala e parte no pátio. Aproximo-me da porta da sala e ouço um diálogo entre Luana e Eliane. Luana dizia que não pode sair, pois a professora dará nota no caderno. E Eliane afirma que se ela não encontrasse ninguém na sala, não poderia fazer chamada nem dar nota no caderno. E se volta para mim e diz: *“não é professora?”* Eu pergunto o motivo de os outros alunos não estarem na sala de aula. A resposta de Luana é que os alunos estão mobilizados para *“não tirar a diretora Claudia.”* Peço mais explicações, mas ela não sabe informar. Pergunto por que não está com os demais colegas no pátio externo, e ela me explica que está esperando a professora, pois ela disse no dia anterior que daria nota no caderno. Há um diálogo com outros colegas que estão dentro da sala. Marla e Manoel Paulo estão sentados. Aproxima-se a professora de Projeto de Vida e conversa com Marla. Explica que acha justa

a mobilização e diz que, se ela quiser, pode ir para o outro pavilhão participar. Marla comenta que se preocupa com a nota do caderno porque faltou na aula anterior. A professora a tranquiliza e diz que dará a nota em um outro dia. Após confirmação de que não será prejudicada, Marla e Luana saem da sala. (CADERNO DE CAMPO, 25 fev. 2019)

Esse fato ilustra atitudes do grupo em relação às normas escolares. Nesse dia em que a maioria dos alunos da escola estava no pátio, Marla, Eliane, Luana e Manoel Paulo ficaram na sala por preocupações com a dinâmica das aulas e a avaliação do professor. Para os quatro alunos citados, constantemente, há necessidade de um adulto definir o que eles devem ou não fazer. Há um temor em tomar atitudes que possam atrapalhar a obtenção das notas no caderno. A rotina de notas no caderno é uma ação executada por todos os professores da turma e fazem parte da avaliação bimestral.

A sala iniciou com 21 alunos na primeira aula e depois chegaram Jean e Daniela para a segunda aula. Samara diz que ela tinha dito no grupo do *Whats.App* que não viria para a aula para que Luana e Eliane não viessem, mas que resolveu vir para zoar com elas para fazer o mesmo gesto que elas fizeram em outro momento, quando se comprometeram a não vir e vieram. Samara comenta que as pessoas chatas não vieram (faltaram, além das duas citadas, Marla, Manoel Paulo, Mirele, Rafael, Heitor, Daniele, Bianca, Amalia, Luan e Jaine). (CADERNO DE CAMPO, 12 jul. 2019)

Esse fato ilustra o que os colegas pensam sobre o grupo dos Obedientes, especialmente sobre Luana e Eliane. Há uma provocação explícita de que desafiam o grupo dos Obedientes e de que esses não aceitam faltar, mesmo depois de uma combinação.

Os Obedientes fazem as atividades juntos, estão constantemente copiando tarefas uns dos outros, cuidam para que eles não deixem de apresentar os cadernos para os professores. Luana se beneficia do grupo quando o contexto é a escrita de redação. Ela não demonstra habilidade para escrita e opinião própria, e prefere aproveitar as redações elaboradas pela colega Marla para copiar. É o que ocorreu nas duas situações descritas a seguir:

A professora Elis solicita dos alunos uma redação com o tema “As mobilizações como ferramentas para a transformação social”. Marla escreve rapidamente e mostra a professora. Luana pede o caderno para copiar e muda algumas palavras. Apresenta à professora, que carimba o visto. (CADERNO DE CAMPO, 10 jun. 2019)

A professora Sandy pede uma redação sobre a questão racial. Marla faz rapidamente e apresenta para o visto. Manoel Paulo pede minha ajuda para escolher a abordagem da redação. Eu sugiro pobreza, e ele diz que vai falar sobre intolerância religiosa, porém o que escreve não deixa o seu posicionamento sobre o assunto. Luana pega o caderno de Marla para copiar a redação e muda algumas palavras. Leva para a professora, que dá visto e nota máxima. (CADERNO DE CAMPO, 12 jun. 2019)

Marla escreve textos longos com destreza e rapidez, e Luana demonstra que não gosta de redigir. Assim, ela acha mais prático copiar as redações da colega mudando algumas palavras e apresenta esse registro aos professores, que consideram a tarefa cumprida.

A relação dos integrantes de grupo nem sempre é tranquila, durante o ano houve brigas que motivaram o afastamento temporário de Marla. Em outro momento, houve o afastamento de Manoel Paulo. Marla sentia ciúmes de Manoel Paulo quando ele conversava com outros colegas.

5.1.5 Grupo de Mariane

Este grupo é composto por quatro meninas: Mariane, Erica, Jaíne e Haila. Mariane tem 19 anos; Jaíne, 17; e as demais, 16. Mariane é branca; Haila, parda; Jaíne e Erica não declararam cor. Todas são solteiras e sem filhos. Três são católicas — Mariane, Jaíne e Erica — e Haila é Testemunha de Jeová. Todas realizaram o Ensino Fundamental em escola pública. Mariane foi reprovada duas vezes, enquanto Haila, Jaíne e Erica nunca foram reprovadas. Nenhuma delas trabalhava antes de ingressar no Ensino Médio, porém Jaíne e Mariane pretendem trabalhar enquanto cursam o Técnico em Farmácia. Jaíne e Haila optaram pelo Ceep porque acreditam que teriam facilidade para encontrar trabalho, já Mariane escolheu a escola porque o curso é o que mais se aproxima de seu desejo de cursar o Técnico em Enfermagem. A opção pelo Ceep foi orientada pelos familiares de Mariane e Jaíne e pelos amigos de Haila. Erica foi obrigada a se matricular no Ceep.

Mariane, Haila e Jaíne apresentaram expectativa de trabalhar e cursar o Ensino Superior na área de Saúde. Erica não sabe o que vai fazer após a conclusão do Ensino Médio.

Nós as classificamos como Grupo de Mariane porque as quatro meninas se tornaram muito próximas. Haila, Erica e Jaíne são amigas desde que estudaram no Colégio *Clarice Lispector* e moram em bairros da mesma região. Mariane foi acolhida pelo trio e passou a admirar o Colégio *Clarice Lispector*, inclusive tem carteirinha de empréstimo da biblioteca do referido colégio, sem nunca ter sido aluna. Após integrar-se ao grupo, ela passou a definir tanto as regras de convivência, como a realização das tarefas escolares. O quarteto faz as atividades propostas pelos professores e se destaca nas apresentações orais. O Grupo de Mariane está em oposição direta ao *Selfies*.

5.1.5.1 Mariane

Mariane tem 3 irmãos. Seus pais moram na zona rural do município de Pindaí, enquanto ela mora em Guanambi, com uma irmã que faz graduação em Direito numa universidade privada. O pai trabalha como vigilante no município de Guanambi e não concluiu o Ensino Fundamental I, e a mãe é dona de casa e não completou o Ensino Fundamental II. A renda familiar é de um salário-mínimo mensal. Mariane realizou sua trajetória no Ensino Fundamental em escolas da zona rural do município de Guanambi e Pindaí. Estudou em São Paulo e voltou para a Bahia antes de encerrar o ano letivo, abandonando a escola. Contou que foi reprovada outra vez, quando se acidentou e faltou às aulas com o consentimento da mãe. Em 2018, fez matrícula no Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (Emitec), mas não se adaptou, esperou o ano terminar e se matriculou no Ceep para cursar o Ensino Médio presencial. Nunca trabalhou, e, ao ingressar no Ensino Médio, demonstrou a expectativa de trabalhar enquanto estuda.

A opção pelo Ceep foi influenciada pela família. Mariane disse que realizou a matrícula no Ceep porque tem o desejo de cursar o Técnico em Farmácia desde antes de saber que ele seria ofertado pela instituição. Simultaneamente, ela manifestou a vontade de trabalhar na área e cursar o Ensino Superior.

Mariane demonstrou entusiasmo para com a escola, fazia todas as atividades propostas, e disse ter um cronograma de estudo em casa, gostava de ler e incentivava os colegas a ler livros que pega emprestado na biblioteca do Colégio *Clarice Lispector*. Porém, tinha receio de demonstrar o quanto sabe e achava que participava pouco das aulas. Dividia com Gilson o título de aluno mais inteligente da sala. Após as férias do meio do ano, queixou-se para a família e para a direção de que não estava conseguindo se concentrar nas aulas por causa da bagunça dos colegas. Todos da turma foram severamente repreendidos, e a maioria dos colegas passou a hostilizá-la. Após esse fato, Mariane se viu isolada dos colegas da sala.

Mariane tem expectativa de cursar o Ensino Superior, mas ainda não definiu a área. Ela tem certeza de que não está no melhor colégio de Ensino Médio, que, para ela, é o Colégio *Jorge Amado*, mas não se matriculou lá para não ter que enfrentar a longa fila que se forma nos dias que antecedem a matrícula. Teve oportunidade de mudar de escola, mas não o fez por comodidade. Criticou a forma de avaliação do professor de Matemática, que atribui notas maiores para quem sabe menos. Mariane disse que gosta de aproveitar todas as oportunidades

para aprender mais, por isso pretendia se inscrever em 2020 para uma bolsa de Iniciação Científica (IC) no Observatório UniFG do Semiárido Nordeste²⁶.

Após as férias de fim de ano, Mariane retornou para iniciar o segundo ano do curso Técnico em Farmácia e externou o desejo de abrir uma floricultura e ingressar no curso superior em Odontologia. Os projetos de Mariane, assim como suas estratégias, são plurais e multifocais. Trata-se de uma estudante esforçada que entrelaça projetos educacionais, profissionais e procura articulá-los.

5.1.5.2 Erica

Erica mora com os pais no Bairro Brasil e possui dois irmãos, uma mais velha e outro mais novo que ela. Os pais têm uma lanchonete no Mercado Municipal de Guanambi. O pai concluiu o Ensino Médio, e a mãe abandonou a escola antes de concluir essa etapa. A renda familiar mensal é de um salário-mínimo. Erica cursou todo o Ensino Fundamental em escola pública e nunca foi reprovada. Do sexto ao nono ano, estudou no Colégio Estadual *Clarice Lispector*. Nunca trabalhou e, ao ingressar no Ensino Médio, tinha a expectativa de não trabalhar enquanto estudava.

A opção pelo Ceep foi orientada pela mãe e por amigos. Ela relatou que só foi para o Ceep porque, na escola em que estudava, não foi ofertado o primeiro ano do Ensino Médio em 2019. A mãe escolheu o curso Técnico em Farmácia e fez a matrícula, porém seu desejo era estar matriculada no curso Técnico em Serviços Jurídicos. Erica não sabia ainda o que quer fazer após a conclusão do Ensino Médio.

Em vários momentos de 2019, Erica deixou claro que não gostava da escola e preferia estar no Colégio *Graciliano Ramos* ou voltar para o Colégio *Clarice Lispector*. Para ela, o Ceep foi uma escolha inusitada, só veio por causa dos amigos. Tem o desejo de ser policial. Não gosta de trabalhar e contou que recebeu proposta de trabalho para cuidar da avó idosa, mas recusou. Com os projetos educacionais e profissionais, apresentou o desejo, a longo prazo, de ter uma família.

Erica prefere viver o presente sem um planejamento mais concreto para seu futuro. Ainda não tem certeza se quer ficar no Ceep nem se quer cursar o Técnico em Farmácia. Ouvia os diálogos dos colegas sobre o curso e as perspectivas de trabalho sem opinar. Sua preocupação

²⁶ O Observatório do Centro Universitário *UniFG* do Semiárido Nordeste mantém um projeto que visa a articular a Educação Básica e o Ensino Superior por meio da inserção de jovens do Ensino Médio nas pesquisas desenvolvidas.

no final do primeiro ano era ser aprovada sem recuperações e ficou aliviada quando recebeu a notícia por meio das amigas do grupo de que foi aprovada em todas as disciplinas.

Em 2020, ao retornar das férias do fim de ano, Erica insistiu em dizer que só estuda porque a mãe a obriga e reforçou o desejo de ser policial. Também não apresentou qualquer desejo de exercer a profissão de Técnica em Farmácia e/ou qualquer área correlata.

5.1.5.3 Jaíne

Jaíne mora no Bairro São Caetano com seus pais e três irmãos, tem outra irmã, que reside em São Paulo. A renda familiar de um a dois salários-mínimos vem do trabalho do pai, que é gesseiro, pois a mãe não trabalha fora de casa. Nem o pai nem a mãe frequentaram a escola. Jaíne cursou todo o Ensino Médio em escola pública e se considera uma aluna com excelente desempenho. Nunca passou por reprovação. Nunca trabalhou e, ao ingressar no Ensino Médio, tinha a expectativa de trabalhar na área do curso.

Jaíne escolheu o Ceep porque ouviu dizer que o colégio tinha o ensino muito bom e acreditava que teria facilidade em conseguir emprego ao concluir o curso. Simultaneamente, Jaíne apresentou a expectativa de cursar o Ensino Superior fora de Guanambi. A opção pelo Ceep foi orientada pela família.

No decorrer do ano, Jaíne teve momentos de dúvida sobre sua continuidade na escola. No início, lamentou deixar o Colégio *Clarice Lispector* principalmente por causa de uma professora de quem gosta muito e se disse arrependida de ingressar num curso técnico no Ceep, afirmou que preferia estar no Colégio *Jorge Amado*, pois nele não há exigência de estágio nem de TCC. No final de maio, por ocasião da transferência de Cauã para o Colégio *Jorge Amado*, tentou mudar de escola, mas foi informada pela secretaria do Ceep de que o prazo para transferências havia se encerrado. Também externou o desejo de mudar de turma, pois almejava cursar o Técnico em Farmácia no turno vespertino. Ao mesmo tempo que desejava ir para o Colégio *Jorge Amado*, comentou que já tem estágio garantido numa farmácia da cidade. No meio do ano, Jaíne mantinha o projeto de acesso ao Ensino Superior e reafirmou o desejo de trabalhar na área da Saúde como enfermeira ou médica.

Com os projetos educacionais e profissionais, Jaíne apresentou o desejo de se casar, constituir família à moda antiga e disse sonhar em morar numa casa grande e confortável. Os planos de Jaíne são plurais e multifocais. Trata-se de uma jovem sonhadora que entrelaça projetos educacionais matrimoniais e profissionais e busca articulá-los. A escola aparece em suas narrativas como algo positivo. Isso talvez se deva ao apoio de professores que a

estimularam a estudar. Jaíne tem um olhar positivo para a escola e procura estimular colegas a se interessar mais pela aprendizagem. No início do ano, houve momentos de indecisão sobre o Ensino Médio regular ou profissional. Talvez essa indecisão decorra de ela conhecer as exigências de um TCC e do medo de não corresponder às expectativas dos antigos professores e colegas.

O curso Técnico em Farmácia apareceu em suas falas como oportunidade de fazer um curso na área de Saúde e a possibilidade de realizar estágio remunerado. É possível que o desejo de continuar nessa formação tenha se fortalecido a partir do momento em que ouviu do pai que ela realizará estágio remunerado em uma farmácia reconhecida pela comunidade guanambiense como a melhor farmácia da região, cujo dono é amigo da família.

Ao final do ano, o desejo de mudar de colégio foi abandonado. Ela pretendia continuar na escola, e sua principal preocupação era com a quantidade de pontos que faltavam em algumas matérias para ser aprovada sem recuperação. Jaíne retornou das férias de fim de ano com a convicção de que fará o curso superior de Medicina. É possível dizer, portanto, que o projeto original de Jaíne não foi abandonado, mas sofreu oscilações no decorrer do curso do Ensino Médio.

5.1.5.4 Haila

Haila mora com os pais e um irmão mais velho no bairro Colibri. Seu pai é pedreiro, e a mãe, dona de casa; ambos abandonaram a escola antes de concluir o Ensino Fundamental. A renda média mensal da família é de um a dois salários-mínimos. Haila nunca trabalhou e, ao ingressar no Ensino Médio, tinha a expectativa de não trabalhar enquanto estudava.

Haila escolheu o Ceep porque acreditava que teria facilidade em conseguir emprego quando concluísse o curso, que é novo na região. Ela tem afinidade com a área da Saúde e pretende trabalhar em uma farmácia após concluir o curso. A opção pelo Ceep foi orientada por um amigo que a informou sobre os cursos. Antes de entrar no Ensino Médio, achava que não tinha capacidade de estudar no Ceep.

Durante o primeiro ano, Haila ficou decepcionada com a instituição e chegou a dizer que odiava a escola e os colegas. Sua opção de apenas trabalhar após a conclusão do curso foi relativizada durante o primeiro ano. Ela deixou claro que mantém a expectativa de trabalhar em uma farmácia, mas também pretende cursar o Ensino Superior em Farmácia ou Medicina.

Com seus projetos educacionais e profissionais, Haila apresenta planos de se casar com um rapaz com quem namora há três anos. No início do ano, ele foi trabalhar em São Paulo, e

o namoro continuou pelas redes sociais. É comum trocarem mensagens pelo celular no horário de aulas. Haila disse que ambos têm planos de se casar assim que ela concluir o Ensino Médio. Apontou que teve desejo de trabalhar enquanto cursa o Ensino Médio, mas, por aconselhamento do namorado, decidiu se dedicar aos estudos nesses três anos.

Os projetos de Haila, assim como suas estratégias, são plurais e multifocais. Trata-se de uma jovem resignada que tem projetos educacionais, profissionais e matrimoniais e busca conectá-los. A escola apareceu em sentido negativo. Talvez essa negação se deva ao temperamento explosivo de Haila e de sua inquietação para aguardar a fala dos colegas. Ela também não tem paciência para participar das aulas. A fala mais corriqueira dela é: “*dispensa mais cedo, professor/a.*”

Ao mesmo tempo que odeia a escola, comentou de forma positiva sobre o curso Técnico em Farmácia, preocupa-se com as disciplinas e os conteúdos específicos do curso e tem receio de não conseguir aprender o suficiente para fazer o estágio. Talvez essa preocupação seja motivada pela exigência da professora que ministra dois componentes específicos (Anatomia e Introdução à Farmácia) e/ou do desejo de ser uma boa profissional da área.

Ao final de 2019, Haila conseguiu se manter mais tranquila, disse que começou a gostar do Ceep. Mas ainda tinha dúvidas sobre a opção pelo curso, gostaria de cursar o Técnico em Administração. Suas maiores preocupações eram com as notas de Química e com o dia exato em que o namorado ia chegar para as férias de dezembro.

Em 2020, Haila comentou numa aula de Matemática que não definiu a profissão, mas que talvez dê continuidade à profissão de Técnico em Farmácia, tornando-se farmacêutica. Portanto, é possível dizer que novos projetos foram acrescentados ao original no decorrer do primeiro ano do Ensino Médio.

5.1.5.5 Aproximações entre as participantes do Grupo de Mariane

Tendo em vista os perfis individuais do Grupo de Mariane, apresentaremos suas características elencadas e contrastaremos semelhanças e diferenças entre as integrantes por meio do Quadro 14.

Quadro 14 – Perfis individuais dos integrantes do Grupo de Mariane

	Mariane	Erica	Jaíne	Haila
Idade	19	16	17	16
Cor/raça	Branca	Não declarada	Não declarada	Parda
Religião	Católica	Católica	Católica	Testemunha de Jeová
Ocupação do pai	Vigilante	Dono de lanchonete	Gesseiro	Pedreiro
Ocupação da mãe	Dona de casa	Sócia da lanchonete do marido	Dona de casa	Dona de casa
Renda familiar mensal (em salário-mínimo)	1	1	1 a 2	1 a 2
Trabalho antes de ingressar no Ensino Médio	Não	Não	Não	Não
Escola em que cursou o Ensino Fundamental	Pública	Pública	Pública	Pública
N.º de reprovações	2	0	0	0
Motivo escolha da educação profissional	Afinidade curso	Foi obrigada	Oportunidade de trabalho	Oportunidade de trabalho
Pessoas que auxiliaram na escolha	Família	Mãe	Família	Amigos
Primeira opção de curso	Técnico em Farmácia	Técnico em Serviços Jurídicos	Técnico em Farmácia	Técnico em Administração
Pretensão de trabalhar durante o curso	Sim	Não	Sim	Não
Pretensão de cursar a educação superior	Odontologia Medicina Psicologia Biologia Direito	Não sabe	Medicina	Medicina Farmácia
Pretensão de atuar na área do curso	Sim	Não sabe	Sim	Sim

Fonte: Elaboração da autora a partir de questionário aplicado em fevereiro de 2019 e anotações de campo (2019-2020).

No início do ano letivo de 2019, Erica, Jaíne e Haila cultivaram amizade com Mirele, a líder do quarteto. No decorrer do ano, Mirele se afastou do grupo, enquanto Mariane foi acolhida como nova líder.

Erica, Jaíne e Haila se conhecem desde pequenas. Segundo Jaíne, elas se conhecem desde os 3 anos de idade e estudaram juntas no Colégio *Clarice Lispector*. Mirele também estudou o nono ano no Clarice Lispector na mesma sala que as 3 meninas. Além desse fator de proximidade, Mirele é enteada de um tio de Jaíne.

A afinidade influenciou a decisão em fazer o curso Técnico em Farmácia. Foi uma decisão tomada no coletivo, que envolveu a participação da mãe de uma delas. Jaíne decidiu fazer o curso Técnico em Farmácia e comunicou às colegas Erica, Haila e Mirele. Erica e Mirele tinham intenção de cursar o Técnico em Administração, mas aceitaram fazer o mesmo curso que Jaíne para ficarem juntas. Erica contou que a mãe tomou a decisão à revelia de sua preferência pelo curso para que ela ficasse na companhia de Jaíne. Mirele demonstrou frustração em desistir do curso preferido em favor da amizade com Jaíne e Erica e, no final do ano, ponderou: “*Eu decidi estudar pelas amizades e hoje não converso com nenhuma das duas.*” (21 nov. 2019)

Em termos escolares, o grupo serve como suporte para Erica, Jaíne e Haila, que têm em comum a falta de habilidade em apresentar trabalhos coletivos. Observamos que elas têm necessidade de um porta-voz, que, no início do ano, foi o papel atribuído à Mirele e depois à Mariane.

Mirele perdeu legitimidade no grupo por uma série de razões. Algumas são escolares e outras extraescolares. Entre estas últimas, apontamos as questões familiares. A mãe de Mirele entrou em atrito com o companheiro, tio de Jaíne. A briga de casal repercutiu na amizade entre Jaíne e Mirele a ponto de elas não se comunicarem em sala. Apontamos duas razões escolares: primeiro, as ausências regulares de Mirele, que começaram a incomodar e atrapalhar as apresentações coletivas; e depois o pouco envolvimento de Mirele nas atividades em grupo. Esses dois motivos possibilitaram a ascensão de Mariane, que começou a coordenar as apresentações de trabalhos proporcionando ganhos para ambas as partes, pois Mariane se estabeleceu no grupo, e as três meninas encontram alguém que as liderasse.

Observemos ações que elas realizavam de forma conjunta:

Na aula de Geografia, Jaíne me pede o celular para consultar um modelo de mapa mental de Cartografia. A professora solicitou a atividade para completar a nota daqueles que não alcançaram média para aprovação, ou seja, cinco pontos. Ela consulta a internet, envia um modelo via *Bluetooth* para seu celular e começa a copiar. A professora aproxima-se e diz para ela não copiar, e ela responde:

- *Eu não estou copiando, é apenas um modelo.*

Quando a professora se afasta, ela me mostra que não está igual e justifica que mudou a ordem das palavras. Aquelas que estavam acima no nome cartografia ela colocou embaixo e vice-versa. Observo que as definições, os termos estavam idênticos ao modelo da internet. Nesse grupo, Haila fez a atividade sem consultar o celular, e Mariane copiou do celular. Erica pede a Jaíne para escrever o nome “cartografia” no centro da folha, e Jaíne reclama que ela deveria fazer sozinha. Jaíne, Haila e Mariane terminam e levam as atividades para a professora avaliar, eu pergunto a Erica se ela não vai fazer, e ela diz que Haila fará para ela. Haila retorna e, em poucos minutos, faz a

atividade no caderno da colega, que leva para a professora avaliar e volta satisfeita com a nota final de Geografia (7,2). Jaíne vai até a mesa da professora e volta com a nota de Mariane (6,7) e a sua (6,5). Mariane acha que sua nota está errada, e Erica concorda:

- *Jaíne e Mariane fazem todas as atividades, e eu não.*

Mariane diz:

- *Eu fiz todas as atividades, participei de todas as aulas. Será que é porque agora estou sentando no fundo? Minha nota de História também ficou baixa, e eu não sei por quê.* (CADERNO DE CAMPO, 11 set. 2019)

Era comum as alunas trocarem os cadernos para responderem às atividades propostas. Quando uma não fazia a tarefa, as outras estimulavam a fazer e não negavam o caderno para as amigas copiarem. Assim, todas garantiam o visto no caderno. Mariane, no entanto, pedia para as amigas terem autonomia e serem persistentes.

Trabalho sobre Saúde do Homem proposto pela disciplina de políticas Públicas. Jaíne, Haila, Erica, Mariane e Helena recebem suas partes para decorar e apresentar para a turma. Haila lê sua parte e diz que está com vergonha de falar sobre o tema, pois os colegas vão sorrir, especialmente os meninos. Mariane diz que Haila é a pessoa indicada para falar e que não deve se importar com a risada da turma. Deve pensar na nota que terá. Haila inicia o ensaio e como tem a língua presa tem dificuldade em pronunciar a palavra “próstata”. Ela ensaia e compreende o que é o exame de toque e o termo disfunção erétil, mas insiste em dizer que não vai conseguir realizar a apresentação oral. Mariane repete mais de uma vez que vai deixar de fazer trabalho com o grupo, pois todas têm mania de dizer que não vão conseguir antes de tentar. E, na conversa de convencimento, deixa escapar que não tem coragem de falar o conteúdo do *slide* que ficou sob a responsabilidade de Haila, que percebe e enche os olhos de lágrimas. (CADERNO DE CAMPO, 25 jul. 2019)

A entrada e consolidação de Mariane no grupo também se deveu ao fato de que as três meninas terem ficado ao lado dela após a reunião que colocou a sala na mira da direção. Segundo Mariane, a turma estava ficando prejudicada, porque a maioria dos colegas não tinha compromisso com a aprendizagem e não levava a escola a sério, por isso reclamou dos colegas na direção, e essa reclamação gerou uma série de restrições à sala, conforme relatado anteriormente. A decisão em ficar a favor de Mariane fez com que o grupo fosse hostilizado pelos colegas, especialmente pelo grupo *Selfies*. Nas discussões entre os dois, Jaíne, que se considera tímida, conseguia ampliar seu tom de voz para defender as amigas.

No decorrer da última unidade letiva, percebemos que Mariane, Erica e Jaíne se esforçaram para tirar boas notas. Essa concorrência dentro do grupo era benéfica para estimular Haila a se concentrar nos estudos e diminuir as brigas que ela empreende na sala. Haila tinha um temperamento explosivo e era ajudada pelo grupo a se controlar.

5.1.6 Mobilizadas

As Mobilizadas são um trio composto exclusivamente por meninas, solteiras e sem filhos: Alane, Rita e Taiana. As duas primeiras têm 16 anos de idade, e Taiana tem 17. Alane é branca, Rita é indígena, e Taiana é parda. Taiana e Rita são católicas, e Alane é evangélica da Assembleia de Deus. As 3 realizaram trajetórias escolares em instituições públicas e não tem histórico de reprovações. Nenhuma trabalhou antes de ingressar no Ensino Médio. Rita não tem pretensão de trabalhar durante o Ensino Médio, enquanto Alane e Taiana desejam fazê-lo enquanto cursam o Ensino Médio. As 3 escolheram o Ceep porque acreditam na qualidade do ensino que a escola oferece, e a opção pela escola foi orientada pelas mães. As 3 apresentaram expectativa de cursar o Ensino Superior. Alane e Taiana definiram que será na área da Saúde.

Classificamos essas alunas como Mobilizadas porque a característica principal desse grupo parece ser uma relação com a escola e a formação, numa ótica mais simbólica que instrumental. Estão mobilizadas no sentido charlotiano da palavra, elas se relacionam com o saber de maneira proativa. É um grupo que não se deixa influenciar pelas conversas corriqueiras da sala, faz as atividades propostas; além de se preocupar com as notas, ocupam-se dos erros e acertos de cada atividade avaliativa. Como comentamos anteriormente, elas têm uma relação conflituosa com os Rapazes do Corredor, por causa da diferença de perspectiva sobre o conceito de aprendizagem.

5.1.6.1 Taiana

Taiana mora com os pais e dois irmãos na fazenda Jatobá no município de Guanambi. Os pais são proprietários da fazenda onde trabalham na lavoura de feijão e mandioca. Ambos abandonaram a escola sem concluir o Ensino Fundamental. A aluna declarou que a renda familiar mensal é de um salário-mínimo. Ela nunca trabalhou, mas, ao ingressar no Ensino Médio, tinha a expectativa de trabalhar na área do curso enquanto estudava.

Taiana escolheu o Ceep porque acreditava que teria facilidade em conseguir emprego e ouvia dizer que várias pessoas que estudavam aqui já saíam empregadas. Outro motivo relatado foi a boa reputação da escola. A opção pelo Ceep foi influenciada pela mãe. Taiana escolheu o curso Técnico em Farmácia porque achou que era o que mais se aproximava de Medicina, curso que pretende fazer após a conclusão do Ensino Médio.

Durante o primeiro ano na escola, Taiana desempenhou bem seu papel de estudante. Assídua, pontual, preocupada com as notas e a aprendizagem fez críticas ao professor Gil

porque, em sua opinião, só fala de religião, sexo e racismo. Em maio, revelou que seu desejo era estudar no Colégio *Jorge Amado*, mas não havia ônibus para levar alunos da zona rural para o referido colégio no turno matutino. E, por decisão da mãe, ela deveria estudar pela manhã para fazer companhia ao irmão.

Taiana tem projetos educacionais bem definidos e projetos profissionais que decorrem dos primeiros. Tem também estratégias para colocar em prática caso seus planos originais não se concretizem, pois, se não conseguir cursar a graduação em Medicina, pretende formar-se em Farmácia.

Em fevereiro de 2020, ao retornar das férias de fim de ano, Taiana afirmou que pretende fazer especialização em Pediatria. Podemos afirmar que a estudante mantém o projeto original com a perspectiva de exercer atividades ligadas à área de Saúde mesmo antes de concluir o curso Técnico em Farmácia.

5.1.6.2 Rita

Rita reside com a mãe e dois irmãos na zona rural do município de Guanambi. É a filha do meio. Sua mãe é aposentada e cuida da casa. Tem o Ensino Fundamental incompleto. A renda familiar é de um a dois salários-mínimos. A discente não tem contato com o pai, sabe apenas que ele é pedreiro em Guanambi. Rita cursou todo o Ensino Fundamental numa única escola pública, o Colégio *Gregório de Matos*. Ela se considera uma aluna esforçada. Nunca trabalhou e, ao ingressar no Ensino Médio, objetivava não trabalhar enquanto cumpre essa etapa escolar.

Rita escolheu estudar no Ceep porque ouvia falar que a instituição oferecia ensino qualificado. Realizou a matrícula no Ceep porque tinha o desejo de cursar o Técnico em Farmácia antes de saber se ele seria ofertado pela instituição. Simultaneamente, ela apresentou a expectativa de cursar o Ensino Superior. A opção pelo Ceep foi influenciada pela mãe.

A escola apareceu em suas narrativas como algo positivo. Gosta de estudar, trabalhar em grupo. Não tolera estudantes que se envolvem pouco com os trabalhos escolares, e isso foi motivo de desavenças com Samuel, Jean e Henrique, que, segundo ela, queriam se aproveitar de sua responsabilidade para obter notas em trabalhos coletivos. Por esse motivo, realiza trabalhos sempre no mesmo grupo, em que estão presentes as colegas Alane e Taiana, que têm o perfil de estudantes comprometidas. Chateia-se por ter sido reprovada na I Unidade na disciplina de Políticas Públicas e não consegue encontrar justificativa para a primeira nota baixa em sua trajetória escolar.

No decorrer do ano, Rita se decepcionou com o curso. Ela criticou a quantidade mínima de disciplinas específicas da formação profissional bem como a seleção de conteúdo do professor de Filosofia e Sociologia. Apresentou preocupação com sua formação profissional e disse não se sentir preparada para o estágio que acredita que ocorrerá no início de 2020. Ela demonstrou interesse em aprofundar os conhecimentos na área da formação profissional para realizar com destreza as atividades práticas de estágio. No final de 2019, não tinha desejo de trabalhar na área do curso.

Aprovada no primeiro ano, em 2020, segue cursando o segundo ano de Técnico em Farmácia. Apontou o desejo de cursar o Ensino Superior em Psicologia. Assim como Taiana, Rita tem projetos educacionais bem definidos e projetos profissionais que decorrem dos primeiros.

5.1.6.3 Alane

Alane mora com quatro irmãos, a mãe e o padrasto no bairro BNH. Do pai, sabe que ele mora na zona rural. A mãe é dona de casa e tem o Ensino Médio incompleto. A renda familiar mensal é de um a dois salários-mínimos. Alane cursou o Ensino Fundamental em duas escolas pública de Guanambi; do primeiro ao quinto ano estudou numa escola de seu bairro, do sexto ao nono ano no Colégio Municipal *José de Alencar*. Nunca trabalhou, mas ao ingressar no Ensino Médio trazia também a expectativa de trabalhar na área do curso enquanto estudava.

Alane escolheu cursar o Ensino Médio integrado no Ceep porque foi oferecido o Técnico em Farmácia. Relatou que, se não tivesse sido oferecido esse curso, ela estudaria em outra escola de Ensino Médio regular. Esse interesse está conectado à expectativa em cursar o Ensino Superior em Farmácia. Apesar da fala convicta de que fará o Ensino Superior em Farmácia, numa conversa com a pesquisadora, comentou que até o sétimo ano alimentava o desejo de ser dentista. A opção pelo Ceep foi orientada pela mãe e por outros familiares.

Durante o primeiro ano no Ceep, Alane ficou decepcionada com a escola e o curso. Contou que veio para a escola com a expectativa de aprender muita coisa ligada à profissão de técnico em Farmácia para colocar em prática no estágio, mas que não se sente preparada para o estágio nem para a profissão futura.

No decorrer do ano, também teceu severas críticas aos colegas que a exploram nos trabalhos em grupo. Confessou que não pode negar ajuda aos colegas, porque eles poderão ficar com raiva. Ao que parece, essa obrigação durou até ela alcançar notas para ser aprovada. Pois comentou que, nos últimos trabalhos do ano, deixou de realizar projetos em grupo maiores para

não ser obrigada a colocar o nome de colegas que não colaboram. A decepção com a escola e com o curso pode ter ligação com a forma de avaliar dos professores que acompanham as apresentações dos trabalhos em grupo e as relações de exploração entre os alunos e nada fazem a respeito.

Com os projetos educacionais e profissionais, Alane apresentou o desejo de se casar e ter filhos. Esse anseio é acompanhado de uma preocupação com a idade para ter filhos, pois pretende se casar depois dos 30 anos, quando tiver a vida financeira estável, e acredita que já será tarde para engravidar.

Os projetos de Alane são plurais e multifocais. Trata-se de uma jovem estudiosa, que entrelaça projetos educacionais, profissionais e matrimoniais e busca articulá-los. Em 2020, segue frequentando assiduamente a classe do segundo ano do curso Técnico em Farmácia e fez novo comentário sobre o sonho de ingressar na graduação em Odontologia.

5.1.6.4 O trio *Mobilizadas* e as convergências entre suas participantes

Descritos os perfis individuais das três jovens que compõem o grupo de afinidade denominado *Mobilizadas*, fizemos quadro sinóptico (Quadro 15) para promover uma melhor visualização das características elencadas e contrastar aproximações e distanciamentos entre os elementos dos perfis de Taiana, Rita e Alane.

Quadro 15 – Perfis individuais das Mobilizadas

	Taiana	Rita	Alane
Idade	17	16	16
Cor/raça	Parida	Indígena	Branca
Religião	Católica	Católica	Evangélica
Ocupação do pai	Agricultor	Não convive com o pai	Não convive com o pai
Ocupação da mãe	Agricultora	Aposentada	Dona de casa
Renda familiar mensal (em salário-mínimo)	1	1 a 2	1 a 2
Trabalho antes de ingressar no Ensino Médio	Não	Não	Não
Escola em que cursou o Ensino Fundamental	Pública	Pública	Pública
N.º de reprovações	0	0	0
Motivo escolha da educação profissional	Qualidade da escola e oportunidade de trabalho	Qualidade da escola	Qualidade da escola

	Taiana	Rita	Alane
Primeira opção de curso	Técnico em Farmácia	Técnico em Farmácia	Técnico em Farmácia
Pretensão de trabalhar durante o curso	Sim	Não	Sim
Pretensão de cursar a educação superior	Medicina ou Farmácia	Sim	Farmácia ou Odontologia
Pretensão de atuar na área do curso	Sim	Não sabe	Sim
Pessoas que auxiliaram na escolha	Mãe	Mãe	Mãe

Fonte: Elaboração da autora a partir de questionário aplicado em fevereiro de 2019 e anotações de campo (2019-2020).

Taiana é o elo da amizade do trio. Já conhecia Alane, pois foram colegas de sala no sexto e no sétimo ano do Ensino Fundamental, e Rita, pois, além de serem colegas de sala no nono ano, moram em comunidades rurais próximas, os familiares se conhecem e frequentam espaços sociais comuns, a exemplo de quermesses e festas privadas. Rita, influenciou Taiana na escolha do curso técnico: “*Nós íamos fazer Administração, mas aí eu resolvi fazer Farmácia e convenci Taiana a fazer também.*” (RITA, 11 out. 2019).

O trio se juntou porque tem afinidades que impulsionam as alunas a fazerem coisas semelhantes. Valoriza o conhecimento escolar e tem preocupação com as avaliações. Isso o leva a estar em dia com as tarefas escolares, participar atentamente das aulas que julga importantes e criticar professores que, em sua avaliação, estão enrolando as aulas. Está ocupado com a aprendizagem e com as notas das provas. Mesmo estudando em casa para as provas, nos dias em que ocorrem atividades avaliativas, as discentes sentam-se uma atrás da outra para passar cola.

Elas preparam suas apresentações coletivas nos mínimos detalhes, ensaiam as falas e se saem muito bem. No entanto, quando o trabalho exige que outros colegas participem do grupo, elas organizam os *slides*, distribuem as partes, porém não se ocupam de ensaiar com os demais.

Rita tem poder de liderança e é muito exigente. Essas características não são aceitas por outros colegas, pois, quando Daniele realizou um trabalho de Língua Portuguesa com o grupo das Mobilizadas, perguntou à professora se podia trocar de grupo, porque “*Rita queria mandar.*” (DANIELE, 22 abr. 2019).

O trio partilha a ideia de que todos devem se envolver com as obrigações escolares, e isso provocou atrito com colegas em alguns momentos:

A professora Sandy define que todos os trabalhos em equipe serão apresentados na aula de hoje e amanhã. Chama a primeira equipe, composta por Raquel, Marla, Luana e Eliane, e elas leem uma poesia. Chama a segunda equipe para apresentar, e há um silêncio. A professora insiste, alguém (Rafael ou Henrique) diz que fará a apresentação no dia seguinte, e a professora Sandy não aceita. Então, Alane diz que não haverá apresentação, e Rita confirma. A terceira equipe apresenta um texto. Depois da aula, em conversa com Alane e Rita:

Pesquisadora: *Por que vocês não apresentaram o trabalho, parecia ser bastante simples para o grupo?*

Rita: *Porque ninguém queria fazer, e nós não vamos fazer sozinhas.* (Refere-se a ela, Taiana e Alane)

Pesquisadora: *Por que não fazem e colocam o nome de quem participou efetivamente do trabalho?*

Alane: *Se a gente fizer isso, os colegas ficam com raiva. Eu só preciso de mais 5 pontos para passar nessa matéria, mas vou fechar o ano com 20 pontos* (Para aprovação, o aluno precisa fechar 15 pontos no ano, e ela ficou com nota 10 na I Unidade).

Rita: *Só vale um ponto, eu queria fechar a nota²⁷, mas não vai ser possível.* (CADERNO DE CAMPO, 24 jul. 2019)

Durante um tempo, as Mobilizadas faziam os trabalhos e acrescentavam o nome dos colegas, especialmente Samuel e Henrique, mas, no decorrer do ano, as garotas do grupo, com destaque para Rita, encontraram outra estratégia para que os meninos não tenham notas sem esforço intelectual, mas ficaram prejudicadas em relação às notas. Pelo visto, foi um acordo entre as três, inclusive Alane, prima de Samuel, aquele que mais se beneficia das atividades realizadas pelas Mobilizadas.

As ações que as meninas desenvolvem juntas não dizem respeito apenas à realização de tarefas escolares, elas conversam sobre outros temas e cuidam umas das outras.

Enquanto a professora Elza explica um conteúdo, Alane mexe no celular, Rita lixa as unhas de Alane e depois de Taiana, arruma o cabelo de Taiana, tira uma aliança do dedo, e Alane pede para ver. Taiana diz que dá azar para o dono se outra pessoa colocar a aliança. Elas experimentam marca-textos de várias cores numa folha de caderno. Conversam em tom baixo que não chega a despertar atenção da professora. (CADERNO DE CAMPO, 04 abr. 2019)

Como vemos, as Mobilizadas são unidas para as atividades escolares e para outras conversas. No caso da anotação anterior, Taiana externou a crença de que a aliança nos dedos de outra pessoa dá azar, e as colegas pareceram concordar, pois se calaram diante da fala de Taiana.

²⁷ A avaliação da unidade letiva da disciplina *Projeto de Vida* consiste em 10 atividades em sala, cada uma com valor fixo de 1 ponto.

5.2 Duplas de afinidades

Passamos, nesta seção, a descrever as duplas. São elas: Estrategistas e Colégio *Rachel de Queiroz*.

5.2.1 Estrategistas

Denominamos a dupla de Estrategistas porque a palavra caracteriza ações e diálogos de Gustavo e Benício. Eles estão constantemente conversando entre si e com os professores sobre estratégias para alcançar sucesso profissional e pessoal.

5.2.1.1 Benício

Benício é o mais novo de quatro irmãos. Mora com a mãe numa fazenda na zona rural do município de Guanambi. Sua mãe é costureira na zona rural, e seu pai é aposentado e reside na cidade de Guanambi. Ambos abandonaram a escola na quarta série do Ensino Fundamental. O educando declarou que a renda mensal familiar é de 1 salário-mínimo. Benício cursou o Ensino Fundamental em duas escolas pública de Guanambi: do primeiro ao quinto ano, no Colégio Municipal *Rachel de Queiroz* e, do sexto ao nono ano, na Escola Municipal *Gregório de Matos*. Passou por 2 reprovações, uma no quinto ano e outra no sexto. Justificou as reprovações pela falta de interesse na escola. Ao ingressar no Ensino Médio, Benício já estagiava em uma empresa que oferecia curso de formação profissional. Ele não é remunerado por essa atividade, mas tem o direito de estudar nos cursos oferecidos pela empresa. Também tinha a expectativa de trabalhar na área de Farmácia ou em qualquer área enquanto estudava.

Benício escolheu o curso Técnico em Farmácia porque acreditava que teria mais facilidade em conseguir estágio e emprego durante o Ensino Médio. A opção pelo Ceep foi uma decisão pessoal e ratificada pela mãe. Simultaneamente, Benício apresentou a expectativa de cursar o Técnico em Agropecuária no IF Baiano.

Durante o primeiro ano na escola, Benício frequentou a sala de aula em concomitância com o estágio que desenvolvia na empresa de formação profissional. Contou que esse estágio não atrapalha os planos de futuro, sua pretensão é registrar em seu currículo todos os cursos que realizar para conseguir um emprego com maior remuneração, pois afirmou que um profissional mais bem preparado tem salário maior. Esperava ser efetivado nessa empresa ao

completar o tempo máximo de estágio, mas não foi o que ocorreu. Em novembro, foi dispensado e passou a procurar um novo estágio ou trabalho.

Benício tem uma relação positiva com a escola, frequenta as aulas, participa dos debates, faz atividades e cultiva amizade com todos os colegas. O curso Técnico em Farmácia não aparece em sua fala como negação nem como objeto de desejo. No final do ano, a opção de estudar no IF Baiano se manteve. E o aluno acrescentou a pretensão de cursar o Ensino Superior em Veterinária ou Agronomia, porque deseja trabalhar na administração de uma fazenda.

Com os projetos educacionais e profissionais, apresenta os planos de construir uma casa em Guanambi e se mudar da zona rural para a cidade. Para esse projeto, ele usa um pensamento estratégico:

Meu irmão que constrói casa financiada pela Caixa Econômica disse que, se eu quiser, ele financia uma casa para mim, eu pago a metade agora, com o terreno que tenho e o resto daqui a três anos. Mas eu não quero arriscar, porque pode ser que, daqui a três anos, eu não tenha emprego, e daí eu terei que vender a casa para saldar a dívida. Ai fico sem nada, sem terreno e sem casa. Prefiro fazer o que posso e esperar para terminar depois, é mais seguro.

Constituir família também está em seus planos de longo prazo.

Os projetos de Benício, assim como suas estratégias, são plurais e multifocais. Trata-se de um jovem estrategista que reúne projetos educacionais, profissionais e patrimoniais e procura articulá-los dentro de um campo de possibilidades. Enquanto não tem credencial para estar no IF Baiano, cursando o Técnico em Agropecuária, faz o curso Técnico em Farmácia no Ceep.

O projeto original de Benício não foi totalmente abandonado, mas sofreu oscilações no decorrer dessa etapa do Ensino Médio. Após as férias de fim de ano, retomou os estudos no curso Técnico em Farmácia e apresentou um fluido desejo de cursar a graduação em Veterinária ou Agronomia.

5.2.1.2 Gustavo

Gustavo é filho único e mora com os pais no bairro Belo Campo. Seu pai trabalha por conta própria numa serralheria, e a mãe é cozinheira de um restaurante. Ambos concluíram o Ensino Médio. A renda média familiar é de 3 a 4 salários-mínimos por mês. Até o quinto ano, Gustavo estudou em escola privada; do sexto ao nono ano frequentou uma escola pública.

Nunca passou por reprovação. Gustavo trabalhava numa padaria ao ingressar no Ensino Médio e quer trabalhar na área de Tecnologia enquanto estuda.

Gustavo escolheu o Ceep porque entende ser vantajoso sair do Ensino Médio com o certificado de um curso técnico oferecido pela primeira vez na região. Ele também citou a oportunidade de participar do Programa *Primeiro Emprego*²⁸ como motivo de escolha do Ceep. Tem expectativa de aprender os conteúdos, especialmente os da Química. A opção pelo curso Técnico em Farmácia foi orientada pelos amigos e pela família. Gustavo almeja cursar o Ensino Superior em Direito.

Durante o primeiro ano na escola, ficou decepcionado com o Ceep. Criticou os conteúdos, a metodologia dos professores, a gestão e os colegas. Questionou as disciplinas novas — Projeto de Vida e Mundo do Trabalho — e a redução da carga horária de disciplinas que ele considera essenciais para o Enem e o vestibular, como Redação e Matemática. Ele tem convicção de que nenhuma escola tem condições de preparar um aluno para o vestibular, por isso economiza o salário para pagar um cursinho preparatório para o vestibular que fará concomitante ao último ano do Ensino Médio. Mesmo sabendo dos problemas da escola, procura tirar máximo proveito das aulas e das atividades propostas. É um aluno competitivo e está mobilizado para aprender conteúdos que considera necessários para uma nota boa no Enem e/ou no vestibular. Por conta do alto desempenho, foi selecionado para a monitoria de Matemática no Projeto *Mais Estudo*, porém recusou, porque teria que renunciar ao trabalho na padaria.

Gustavo pretende terminar o Ensino Médio com 19 anos, dos 19 aos 22 anos fará a graduação em Direito. No ano seguinte, realizará concurso para a Polícia Federal e, aos 23 anos, planeja estar trabalhando como oficial da Polícia Federal.

Com os projetos educacionais e profissionais, Gustavo tem um *hobby* que lhe proporciona prestígio diante dos colegas. Ele domina a linguagem de programação de computadores e se considera um *coder*²⁹.

Os projetos de Gustavo, assim como suas estratégias, são plurais e multifocais Gustavo é um jovem estrategista que tem planejada sua trajetória profissional de forma detalhada. Mas não traça um só caminho. Ao que parece, ele tem a meta de ser policial federal, mas não desiste de escolher um curso que possa abrir caminhos, já que é o primeiro a ser oferecido na região e

²⁸ É uma ação social de combate ao desemprego dos jovens promovida pelo Governo do estado da Bahia para inserir egressos e estudantes da Educação Profissional no mundo do trabalho, além de estimular uma maior dedicação na sala de aula, justamente por contemplar aqueles com melhores resultados.

²⁹ Pessoa que escreve e depura programas de computador.

pode levar para o Programa *Primeiro Emprego*. Vê a escola como um percurso para que possa realizar seus projetos. Gustavo disse que alcançou uma visão articulada do mundo do trabalho e da formação acadêmica porque tem amigos de diferentes idades que cursam o Ensino Superior. O curso Técnico em Farmácia não aparece em suas narrativas como desejo.

Após as férias de fim de ano, retomou os estudos no curso Técnico em Farmácia. O projeto original de Gustavo não sofreu alterações até o momento.

5.2.1.1 Atrações entre a dupla *Estrategistas*

A seguir, apresentaremos os elementos descritos nos perfis individuais de Benício e Gustavo dentro do Quadro 16. Ele facilitará contrastar semelhanças e diferenças entre os elementos dos dois perfis.

Quadro 16 – Perfis individuais dos Estrategistas

	Benício	Gustavo
Idade	18	17
Cor/raça	Pardo	Pardo
Religião	Católica	Católica
Ocupação do pai	Aposentado	Serralheiro
Ocupação da mãe	Costureira	Cozinheira de restaurante
Renda familiar mensal (em salário-mínimo)	1	3 a 4
Trabalho antes de ingressar no Ensino Médio	Sim	Sim
Escola em que cursou o Ensino Fundamental	Pública	Pública e privada
N.º de reprovações	2	0
Motivo escolha da educação profissional	Oportunidade de trabalho	Oportunidade de trabalho
Pessoas que auxiliaram na escolha	Mãe	Família
Primeira opção de curso	Técnico em Agropecuária	Técnico em Farmácia
Pretensão de trabalhar durante o curso	Sim	Sim
Pretensão de cursar a educação superior	Agronomia Veterinária	Direito
Pretensão de atuar na área do curso	Sim	Não

Fonte: Elaboração da autora a partir de questionário aplicado em fevereiro de 2019 e anotações de campo (2019-2020).

Benício e Gustavo não se conheciam antes de ingressar no curso Técnico em Farmácia. Nas primeiras semanas, Benício fez amizade com Raquel, Mariane e Gustavo; aproximou-se de Cauã, Enzo e Gilson. Em algum momento, os dois alunos começaram a se aproximar para responder atividades, tirar dúvidas, conversar com professores. Eles passaram a sentar-se próximos da mesa do professor e participar efetivamente das aulas dos professores de Matemática e Língua Portuguesa. Além do interesse comum pelas aulas, os dois meninos têm afinidade em seus pontos de vista sobre o futuro. Passam tempo analisando as conjecturas de trabalho e formas de ganhar dinheiro, o que nos levou a definir a dupla como Estrategistas. Em várias circunstâncias, é possível ouvi-los conversar sobre sonhos, projetos, trabalho e fonte de renda.

Benício, sentado na mesa da biblioteca junto com Enzo, Gilson e Gustavo, mostra a foto de uma caminhonete de luxo e diz:

- *Olhem o carro dos meus sonhos!* E mostra os detalhes da roda.

- *Você não pensa bem. Meu sonho é ter um bom emprego, pois, com emprego bom, posso comprar e manter um carro desse porte. Meu patrão tem um carro semelhante e gasta em torno de R\$10.000,00 por mês em impostos.* Responde Gustavo. Os outros dois meninos olham e nada respondem. (CADERNO DE CAMPO, 17 jul. 2019)

Gustavo e Benício dialogam sobre emprego e oportunidade com o curso Técnico em Farmácia. Gustavo diz que não fará Medicina. E Benício faz contas com o salário de um médico:

- *Um médico ganha em torno de R\$ 220.000,00 por ano, gasta com despesas pessoais R\$ 120.000,00 sobra R\$ 100.000,00 para investir. Se ele monta uma empresa com 5 sócios, e a empresa rende R\$ 300.000,00, seu lucro é alto.*

- *Uma empresa não rende tanto quanto comprar fazenda,* diz Gustavo

Benício o desafia a dizer o nome de cantores que têm fazenda, e Gustavo cita vários. Então, Benício comenta que os novos cantores não investem mais em fazenda, e sim em empresas. Eu pergunto qual o melhor negócio para investir, e ele responde:

- *O melhor investimento é terreno. Meu irmão por parte de pai vendeu uma casa por um milhão e meio e teve lucro. O outro irmão, filho do mesmo pai e da mesma mãe, é corretor e ganha dinheiro com isso.*

- *Quer ser corretor?* Eu pergunto, e ele responde que não.

Maicon e Flavio, dois colegas de outra turma participam da conversa: Maicon diz que agiotar é que dá lucro, um agiota não pode ter pena e precisa de proteção. Ele mesmo conhece muito agiota que é policial. (CADERNO DE CAMPO, 05 jun. 2019)

Além das conversas que os beneficiam em suas dúvidas e anseios para com o futuro, a amizade entre Gustavo e Benício se apoia na realização das atividades escolares. Há uma competição para ver quem tira notas maiores e a preocupação de ambos para que nenhum fique em recuperação. Assim, eles se ajudam nas atividades, Gustavo, que tem mais afinidade com as disciplinas exatas, auxilia Benício em suas dúvidas.

Gustavo se beneficia da amizade também pelo fato de que ele tem a proteção de Benício em relação aos colegas da sala. Gustavo é malquisto pelas meninas do grupo *Selfies*, e Benício é mediador nas discussões que surgem.

5.2.2 Colégio *Rachel de Queiroz*

Helena e Amália são egressas de uma mesma escola que escolhemos para denominar a dupla que formam no Ceep. O referido colégio se localiza em um bairro periférico de Guanambi, e os alunos que lá estudam, juntamente com os moradores do bairro, estão sujeitos a sofrer discriminação por conta do endereço.

5.2.2.1 Amália

Amália é evangélica da Igreja Batista Filadélfia. Tem 4 irmãos e mora com os pais e um irmão no bairro Colibri. O pai é auxiliar de pedreiro e abandonou a escola na quarta série; e a mãe é empregada doméstica, parou de estudar quando concluiu a oitava série. Ao responder ao questionário, recusou-se a declarar a renda familiar mensal. Amália realizou sua trajetória escolar somente em escola pública. Nesse percurso, passou por uma reprovação no terceiro ano. Nunca trabalhou e, ao ingressar no Ensino Médio, tinha a expectativa de não trabalhar enquanto estudava.

Amália escolheu o curso Técnico em Farmácia porque queria algum curso na área de Saúde. Tem expectativa de cursar a graduação em Medicina. A opção pelo Ceep e pelo curso foi orientada pela mãe. Amália também almeja cursar o Técnico em Enfermagem.

Durante o primeiro ano na escola, Amália comentou, em diferentes momentos, sobre seu sonho de graduar-se em Medicina. Ela já avisou a mãe que deseja estudar em universidades localizadas fora de Guanambi e que pretende fazer especialização na área de Pediatria. Também tem conhecimento da concorrência nos vestibulares dessa área e acha difícil ser aprovada, porque tem que estudar muito. Estas são palavras suas: “*É um sonho, mas que pode se tornar realidade.*”

Com os projetos educacionais e profissionais, apresentou o desejo de viver bem seu batismo, pois quer ser salva. A possibilidade de ir para o inferno lhe tira o sono e motiva longas conversas com os pais sobre como evitar que isso aconteça.

Os projetos de Amália, assim como suas estratégias, são plurais e multifocais. Trata-se de uma jovem religiosa, que articula projetos educacionais, profissionais e religiosos. A

convivência com os colegas de sala é tranquila, ela movimentava-se por todo o espaço para dialogar, mas faz trabalhos em dupla apenas com Helena, com quem cursou o nono ano no Colégio Municipal *Rachel de Queiroz*. O curso técnico em Farmácia não apareceu em suas narrativas como desejo nem como negação.

Ao final de 2019, sua maior preocupação era ser aprovada em Matemática e em Química. Estava estudando para fazer a prova de recuperação de Matemática com uma prima que cursou a Licenciatura na área. Foi aprovada em Química, mas ficou na recuperação de Matemática. Sua nota na prova final ficou abaixo do mínimo, mas o Conselho de Classe deliberou a aprovação. Após as férias de fim de ano, retomou os estudos no segundo ano do curso Técnico em Farmácia.

5.2.2.2 Helena

Helena mora com a mãe e o padrasto no bairro São Cristóvão. Tem 4 irmãos. A mãe cuida da família e não trabalha fora de casa. O pai é agricultor e trabalha como safrista na colheita de laranjas em São Paulo. O padrasto é pedreiro. Não sabe da escolarização do pai, e a mãe estudou até a oitava série. Não declarou a renda mensal familiar. Helena cursou todo o Ensino Fundamental em escola pública e passou por uma reprovação. Nunca trabalhou e, ao ingressar no Ensino Médio, não pretendia trabalhar enquanto estudava.

Escolheu o curso Técnico em Farmácia porque era o mais próximo do curso Técnico em Enfermagem, que desejava cursar e não foi ofertado como opção para os alunos com menos de 18 anos. A opção pelo Ceep e pelo curso foi orientada pela mãe. Helena quer cursar o Ensino Superior em Medicina.

Durante o primeiro ano na escola, em suas narrativas, Helena revelou que o desejo de fazer Medicina é antigo e consolidado. Ela não pensa em outra profissão para sua vida. Faz questão de contar que sua presença no curso Técnico em Farmácia foi um presente de aniversário da diretora, pois a vaga não existia para outros que vieram procurar antes dela. Na sala de aula, Helena tem contato maior com Amália, sua amiga da escola anterior, sabe que o ingresso no curso de Medicina é concorrido e disse que não está estudando o suficiente para ser aprovada, mas tem expectativa de ampliar as horas de estudo em casa para alcançar seu objetivo.

Os projetos de Helena são lineares e se complementam. Trata-se de uma jovem introvertida que se comunica pouco com os colegas na sala de aula. O curso Técnico em Farmácia é objeto de desejo, talvez por estar na mesma área que o desejado curso de Medicina. Ao final de 2019, sua maior preocupação era com as notas de Matemática, mas disse estar

estudando em casa para não ficar em recuperação. Além dessa disciplina, ficou em recuperação em Química, mas foi aprovada pelo Conselho de Classe. Após as férias de fim de ano, retomou os estudos no segundo ano do curso Técnico em Farmácia.

5.2.2.3 Conexões entre a dupla do Colégio *Rachel de Queiroz*

A seguir, apresentaremos os elementos descritos nos perfis individuais de Amalia e Helena dentro de um quadro comparativo (Quadro 17). Ele facilita contrastar semelhanças e diferenças entre os elementos dos dois perfis.

Quadro 17 – Perfis individuais dos integrantes do grupo *Rachel de Queiroz*

	Amália	Helena
Idade	17	17
Cor/raça	Preto	Preto
Religião	Evangélica	Católica
Ocupação do pai	Auxiliar de pedreiro	Empregado rural (safrista)
Ocupação da mãe	Empregada doméstica	Dona de casa
Renda familiar mensal (em salário-mínimo)	Não declarou	Não declarou
Trabalho antes de ingressar no Ensino Médio	Não	Não
Escola em que cursou o Ensino Fundamental	Pública	Pública
N.º de reprovações	1	1
Motivo escolha da educação profissional	Área de saúde	Oportunidade de trabalho
Pessoas que auxiliaram na escolha	Mãe	Mãe
Primeira opção de curso	Técnico em Enfermagem	Técnico em Enfermagem
Pretensão de trabalhar durante o curso	Não	Não
Pretensão de cursar a educação superior	Medicina	Medicina
Pretensão de atuar na área do curso	Sim	Sim

Fonte: Elaboração da autora a partir de questionário aplicado em fevereiro de 2019 e anotações de campo (2019-2020).

Amalia e Helena foram colegas no nono ano no Colégio Municipal *Rachel de Queiroz*, mas, segundo elas, não combinaram de fazer o mesmo curso técnico no Ceep. Elas se encontram novamente no Técnico em Farmácia, fazem as atividades de sala juntas, quando tem trabalho coletivo ambas participam do mesmo grupo, ora se integram ao grupo de Mariane, ora criam um grupo com meninas que não fazem parte de grupo nenhum, como Raquel, Daniela e Mirele. Geralmente chegam juntas à sala, porém, quando isso não ocorre, uma reserva cadeira para a

outra próxima da sua. Elas não são de dialogar enquanto fazem as tarefas, mantendo-se caladas a maior parte do tempo. Helena evita circular pela sala, mesmo quando não há professor. Amalia é um pouco mais desinibida e conversa com algumas colegas.

Helena se sente protegida por Amalia. Como é tímida, responde à chamada, e os professores não ouvem, então Amalia se encarrega de alertar o professor de que a colega está presente. Isso ocorria com mais frequência no início do ano de 2019, antes de os professores conhecerem o jeito de ser de Helena. É Amalia quem leva o caderno dela para a avaliação na mesa dos professores. No decorrer do ano, ambas apresentaram dificuldades na disciplina de Matemática, mas não tiveram liberdade para tirar dúvidas com o professor, por conta da timidez e da falta de entrosamento com a turma.

5.3 Independentes

Sete estudantes não se encaixam nos agrupamentos descritos, pois, no decorrer da observação participante, não foi possível perceber um padrão de interações desses jovens em grupos específicos. Nesse sentido, nomeamos como *Independentes* os estudantes Luan, Mirele, Bianca, Heitor, Daniela, Daniele e Raquel.

5.3.1 Luan

Luan tem 17 anos, é solteiro e sem filhos, não soube declarar sua cor (não se considera branco, preto, pardo, amarelo nem indígena). Mora no bairro Cabula com a mãe e uma irmã mais nova. Sua mãe é cozinheira num restaurante. Tem pouco contato com o pai, que é cabeleireiro e tem um salão no centro da cidade. Ambos pararam de estudar no Ensino Médio. A renda familiar declarada é de um salário-mínimo. Luan declarou não ter religião, porém acredita que a religião seja importante para organizar a vida dos seres humanos. Seu percurso escolar até o momento foi na escola pública; por duas vezes, ele foi reprovado. Luan confia que as reprovações ocorreram na quinta e na sexta séries porque não entendia o significado de escola, e a cor das paredes da escola o assustava, era um amarelo muito forte.

Luan iniciou o Ensino Médio trabalhando em um supermercado, mas teve que pedir demissão, porque o turno de trabalho coincidiu com o do estudo. Porém, tinha a expectativa de encontrar outro trabalho. Durante o ano, fez alguns bicos; no último mês, conseguiu voltar para o mercado de trabalho como garçom numa espetaria. Durante o tempo em que ficou

desempregado, usou economias para se sustentar. Em sua concepção, o trabalho é tão importante quanto a frequência à escola.

Luan escolheu a educação profissional integrada ao Ensino Médio porque entendia que há melhor chance de arrumar emprego, pois, a seu ver, o comércio de farmácia em Guanambi é promissor, e ele entrou com a expectativa de atuar na área quando concluir o curso. A opção pelo Ceep foi orientada pelos pais e por amigos.

Paralelo ao curso Técnico em Farmácia, Luan faz uma formação em hipnose semipresencial. Nas férias escolares de junho, foi a São Paulo fazer as avaliações do curso e recebeu o certificado de Hipnoterapeuta. Retornou de São Paulo com o desejo de abrir um consultório para atendimento, mas, para isso, precisa de recursos financeiros que nem ele nem a família têm. Também apresentou o desejo de se mudar para São Paulo ou outro centro mais adiantado, pois tem melhor campo para um hipnoterapeuta. Há expectativa de se aprofundar nessa profissão, ele afirmou não precisar da escola para tal empreendimento.

No decorrer do ano, apresentou a expectativa de cursar o Ensino Superior em Psicologia, vê nessa profissão a possibilidade para colocar em prática seu curso de Hipnoterapia. Nessas conversas, deixou claro que não tem afinidade com a área do curso Técnico em Farmácia.

A escola apareceu em suas narrativas em sentido negativo. Ele fez críticas contundentes à metodologia e à avaliação de alguns professores, à forma de gestão e à organização do currículo do Ensino Médio integrado à educação profissional. Talvez essa negação se deva a ele se sentir mais maduro do que a maioria dos colegas e não ficar à vontade em participar de aulas que têm conteúdos que domina. Raramente participa de todas as aulas do dia. Por esse motivo, no mês de outubro, começou a se preocupar com a reprovação tanto por notas quanto por frequência. Luan explicou que prefere aprender por meio de videoaulas do *YouTube*. O curso do Ceep é importante, pois ele disse que precisa da certificação para fazer matrícula no Ensino Superior. Talvez esse seja o motivo de sua preocupação com o número excessivo de faltas que possui.

Os projetos de Luan, assim como suas estratégias, são plurais e multifocais. É um jovem que procura articular projetos profissionais e educacionais. A escola não auxilia na aprendizagem, mas é a instituição que certifica. Luan fez atividades de recuperação em seis disciplinas, tirou nota suficiente para ser aprovado em cinco delas, e teve sua aprovação final pelo Conselho de Classe. É possível dizer, portanto, que o projeto original de Luan sofreu poucas oscilações no decorrer do primeiro ano do Ensino Médio.

Em 2020, ele permaneceu com o propósito de concluir o curso Técnico em Farmácia, ainda que não apresentasse mais qualquer desejo de exercer a profissão. A expectativa de

trabalhar com a Hipnoterapia foi fortalecida com a decisão em cursar o Ensino Superior em Psicologia.

5.3.2 Mirele

Mirele tem 17 anos, é preta, solteira e sem filhos. Mora com a mãe, o padrasto e um irmão no bairro São Caetano. Fez questão de realçar que nasceu num lar Testemunha de Jeová, mas hoje não tem religião. Seu pai estudou até a sexta série e trabalha no comércio de Guanambi. Sua mãe concluiu o Ensino Médio e atua num *buffet* de festas; no momento, está em processo de separação do segundo marido. Mirele realizou seu percurso escolar em escola pública de Guanambi e foi reprovada uma vez, no nono ano. Ao ingressar no Ensino Médio, já trabalhava como babá e cabeleireira, e tinha a expectativa de ser atendente enquanto cursa o Ensino Médio. Simultaneamente, apresentou o anseio de cursar o Ensino Superior e a Pós-Graduação, mas a perspectiva é de que estudará até o terceiro ano por causa das suas condições financeiras atuais.

Mirele escolheu o Ceep porque entendeu que teria facilidade em encontrar trabalho. Ouviu dizer que o colégio, além de profissionalizar, auxiliava seus alunos a encontrar um emprego. Tinha expectativa de que a escolha pelo curso Técnico em Farmácia lhe trouxesse oportunidade de emprego. A escolha também foi motivada pela qualidade da escola e competência dos professores. A opção pelo Ceep foi orientada por amigos que estudaram na instituição. Ela conta que gostaria de estar matriculada em cursos da área de Gestão: Técnico em Administração ou Serviços Jurídicos.

Durante o primeiro ano na escola, Mirele ficou decepcionada com três amigas. Ela contou que deixou de se matricular no curso Técnico em Administração, sua primeira escolha, para estudar na mesma sala que Haila, Jaíne e Erica, mas que, no decorrer do ano, a amizade arrefeceu, e ela parou de conversar com as meninas. Mirele apontou que sonha em ter mais de um emprego para ter renda maior. Mesmo trabalhando como babá, ela busca outro emprego para os horários vagos. Sonha um dia em ser, ao mesmo tempo, juíza, advogada e policial, mas acha que não será possível, porque tem que estudar muito. Ela relatou que adora crianças, mas, no mês de setembro, a possibilidade de estar grávida a preocupou, pois um filho no momento não fazia parte de seus planos.

Com os projetos profissionais e educacionais, Mirele faz planos de se casar um dia. Porém, é enfática em dizer que o casamento só acontecerá depois que ela for independente

financeiramente, pois não suportaria depender de qualquer pessoa, especialmente de homem. Ela também tem expectativa de mudar-se de Guanambi antes de completar 22 anos.

Os projetos de Mirele, assim com suas estratégias, são plurais e multifocais. Trata-se de uma jovem sonhadora que tece seu percurso com projetos profissionais, educacionais e matrimoniais. A escola apareceu em suas narrativas em sentido negativo. Ela chegou a dizer que odeia estudar e frequentar a escola. Talvez essa negação também se deva ao fato de não ser aceita na sala. Criticam seu cabelo com apliques de trança rastafári, seu jeito de conversar, e já recebeu xingamento de “lixo” e “barraqueira”.

O curso técnico em Farmácia não apareceu em suas narrativas como negação nem como desejo. No fim de 2019, ela estava bastante preocupada com a quantidade de atividades de recuperação final que achava que faria (10 recuperações). Comentou que pensou em desistir, mas ouviu conselhos do pai e retornou à escola para tentar ser aprovada. Essa é a condição para continuar no Ceep, pois, se for reprovada, mudará de escola.

Mirele fez recuperação em sete disciplinas, porém não alcançou média em cinco delas, foi reprovada. Em 2020, não se matriculou no Ceep; segundo informações dos colegas, está cursando o primeiro ano do Ensino Médio no Colégio *Graciliano Ramos*, no turno noturno.

5.3.3 Bianca

Bianca tem 19 anos, é parda, solteira e sem filhos. É a mais nova de 5 irmãos. Frequenta a primeira igreja Batista no município de Palmas de Monte Alto/BA, onde mora com a mãe. Esta tem Ensino Médio completo e é auxiliar de Enfermagem, mas não exerce a profissão atualmente por conta de uma doença degenerativa. Bianca não tem contato com o pai. No Ensino Fundamental I, estudou em escola particular em Palmas de Monte Alto e em Vitória da Conquista e se transferiu para a escola pública no sexto ano. Na trajetória escolar, já foi reprovada 3 vezes. No ano passado, cursava o primeiro ano do Ensino Médio, mas teve que abandonar os estudos para cuidar da mãe, que ficou doente. Nunca trabalhou, mas, ao ingressar na educação profissional, tinha a expectativa de trabalhar na área de Farmácia Básica ou Hospitalar.

A opção pela escola de educação profissional foi orientada pelo tio e uma prima, ambos docentes que já trabalharam no Ceep. Escolheu o curso Técnico em Farmácia porque era o mais próximo do Técnico em Enfermagem, formação que desejava fazer. Segundo Bianca, essa decisão foi influenciada pela mãe de Daniela na fila da matrícula. A aluna almeja ingressar em uma graduação na área de Saúde.

Bianca foi matriculada na turma do Técnico em Farmácia do turno vespertino, mas não frequentou aulas neste. Contou que precisou da interferência de um tio para que a direção a mudasse de turno. Ela disse que tenta se adaptar à nova escola, apesar de sentir muita saudade da antiga. Em junho, contraiu leishmaniose e ficou afastada da escola por 70 dias. No final do ano, anunciou, a contragosto, que, por decisão da mãe, irá se mudar para Guanambi. Ao mesmo tempo que reconheceu que é cansativa a viagem de ida e volta, preocupou-se com a violência na cidade de Guanambi e disse temer perder as amizades que tem no município de Palmas de Monte Alto. No final do ano, reforçou a expectativa de cursar o Ensino Superior e incluiu a possibilidade de fazer a graduação em Farmácia ou Veterinária.

Com os projetos educacionais e profissionais, Bianca tem o desejo de herdar um pedaço de terra para construir uma casa para passar os finais de semana. Ao que parece, já existe uma movimentação na família para dividir o terreno de uma herança do avô, e sua mãe já demonstrou desejo de que a filha tome conta de sua parte na herança. Bianca também externou o desejo de abrir um negócio próprio, juntar dinheiro e viajar pelo mundo. Sonha em, daqui a 10 anos, ter esposo, filhos e netos.

Os projetos de Bianca, assim como suas estratégias, são plurais e multifocais. Com seu perfil sonhador, ela procura conjugar seus planos educacionais, profissionais, matrimoniais e patrimoniais. O curso Técnico em Farmácia é visto como alternativa para substituir o Técnico em Enfermagem que pretendia cursar. Todavia, parece aproveitar os conhecimentos que adquiriu cuidando da mãe e convivendo com parentes que trabalham na área da Saúde para dialogar com os professores das disciplinas específicas.

Ao final do ano, esforçou-se para conseguir a quantidade de pontos que faltavam na nota final para ser aprovada sem recuperação. Não conseguiu aprovação em todas e fez recuperação de cinco disciplinas. Foi reprovada em Matemática e Física; por isso, em 2020, realizou matrícula em regime de Progressão Parcial. Assim como Jean e Henrique, assistirá às aulas das referidas disciplinas no turno oposto ao que frequenta as aulas no segundo ano.

5.3.4 Heitor

Heitor tem 17 anos, é branco, solteiro e sem filhos. Não tem religião e, inicialmente, não revelou o lugar de moradia. Tem dois irmãos e mora com a mãe e o padrasto. Sua mãe possui o Fundamental incompleto e é cozinheira, ele não sabe a formação do pai, que trabalha numa oficina mecânica. A renda familiar é de 2 a 3 salários-mínimos. Heitor foi aluno da escola privada no início do Ensino Fundamental, mas a maior parte dessa etapa cursou na Escola

Municipal *Cora Coralina*. Nessa trajetória, abandonou a escola no final do quinto ano porque estava com baixo desempenho e a mãe achou melhor que ele repetisse de ano. Nunca trabalhou, e, ao ingressar no Ensino Médio, tencionava não trabalhar durante o curso técnico. No decorrer do ano, essa expectativa foi modificada, e finalizado o ano, Heitor trabalhava numa gráfica.

Heitor escolheu o curso Técnico em Farmácia porque entendia que era o melhor para ele por ser o mais concorrido. A opção pelo Ceep foi orientada pela mãe e por uma tia que estudaram na instituição. Simultaneamente, Heitor apresentou o desejo de não fazer nada após a conclusão do curso.

Nesse primeiro ano, Heitor se decepcionou com a escola. Escreveu que achava que seria feliz na instituição, mas não é; queria ter feito muitos amigos na escola, mas não fez. Na sala de aula, participava pouco, dizia que não conversa mais porque, no início do ano, tentou participar, mas os professores não se dispuseram a ouvi-lo. Tem frequência irregular às aulas e não demonstrou preocupações com notas baixas nem com uma possível reprovação por faltas. Essa dificuldade em fazer amigos talvez tenha relação com sua trajetória escolar e seu local de moradia. Ele é o único aluno da classe que veio do Colégio Municipal *Cora Coralina* e que não revelou o bairro onde mora. Em meados de agosto, foi considerado, pela maioria dos colegas, o principal suspeito pelo furto de um celular na sala.

Heitor cultivava amizades em outros grupos da escola. Foi convidado para integrar o time de basquete do Ceep durante os Jogos Estudantis da Rede Pública (Jerp). Também mostrou suas habilidades em desenho ao expor trabalhos próprios no projeto da rede estadual da Bahia, denominado Artes Visuais Estudantis (AVE).

Questionado sobre seu projeto de vida, respondeu que não gosta de pensar sobre o futuro, pois prefere viver. No entanto, em agosto, ao narrar sobre as vitórias que alcançou com seu time de basquete, nas etapas regional e estadual, comentou que tinha o desejo de ser jogador de futebol. O curso Técnico em Farmácia não apareceu em suas narrativas como desejo nem como negação.

Ao final do ano, Heitor respondeu a uma atividade sobre *Projeto de Vida* e reforçou o pensamento de que não tem planos ou desejos para seu futuro. Ele estuda e trabalha com o pensamento no presente.

Em dezembro, Heitor fez prova final de oito disciplinas. Aprovado apenas em duas, ficou retido no primeiro ano do Ensino Médio. Em 2020 não se matriculou no Ceep; de acordo com os colegas, está estudando o primeiro ano do Ensino Médio no Colégio *Graciliano Ramos*.

5.3.5 Daniela

Daniela tem 19 anos; é solteira, sem filhos; não sabia declarar sua cor; é evangélica da Igreja Batista *Aliança Eterna*. Mora com os pais e duas irmãs no bairro Monte Santo. Seu pai não tem emprego fixo e faz bicos de várias naturezas, sua mãe está desempregada. Ambos concluíram o Ensino Médio. Daniela não sabe estimar a renda mensal familiar, pois oscila bastante de um mês para outro. Estudou em escola pública todo o Ensino Fundamental. Foi reprovada duas vezes no Colégio José de Alencar e se transferiu para o Colégio *Clarice Lispector*, onde terminou o nono ano. Ao entrar no Ensino Médio, já trabalhava e tinha a pretensão de continuar trabalhando enquanto estuda.

Daniela escolheu o curso Técnico em Farmácia porque entendia que teria facilidade em conseguir estágio durante o Ensino Médio e emprego após sua conclusão. Outro motivo de escolha recaiu no desejo antigo em atuar na área de Farmácia. A opção pelo Ceep foi orientada pela mãe, que sugeriu a escola por ser aluna e pela madrinha que é farmacêutica com Pós-Graduação na área. Daniela indicou a expectativa de cursar o Ensino Superior em Farmácia e trabalhar na área.

Durante o primeiro ano na escola, Daniela relativizou as escolhas anteriores e disse que gostaria de cursar o Técnico em Nutrição, e o Ensino Superior em Gastronomia. Também externou o desejo de fazer Medicina Veterinária, mas foi desaconselhada pelo pai. Ele acredita que o campo de trabalho para veterinários em Guanambi já esteja saturado. Muito popular na escola, foi eleita líder de sala na primeira semana de aula. Houve uma preocupação legítima de repetir o primeiro ano; caso isso ocorresse, voltaria para a antiga escola. Em novembro, Daniela afirmou gostar da área da Saúde, mas não sabia se encontraria um trabalho promissor na área, por isso disse que tentaria a área de Enfermagem.

Com os projetos educacionais e profissionais, Daniela apresentou o desejo de ser arrebatada por Jesus Cristo. Segundo ela, Jesus levará para céu o corpo e a alma das pessoas que fazem boas ações na Terra. Ela tem medo de morrer antes de ser resgatada, por essa razão tenta seguir todos os ensinamentos pregados pela igreja evangélica à qual pertence. E, na escola, tenta ganhar pessoas para Jesus. Em setembro, escreveu uma peça teatral para um concurso da escola e selecionou pessoas para participar não pelo dom artístico, mas pela amizade e pela possibilidade de fazerem parte de sua igreja. O desejo de ser arrebatada leva Daniela a pensar em escolhas: disse que não dá conta da Igreja e da escola ao mesmo tempo. Há possibilidade de que suas constantes ausências à escola sejam também motivadas por atividades ligadas à igreja.

Os planos de Daniela, assim como suas estratégias, são plurais e multifocais. Essa jovem religiosa se equilibra entre projetos educacionais, profissionais e religiosos. A escola apareceu em suas narrativas em sentido negativo. Revelou que tem preguiça de estudar e não gosta de ver seus valores religiosos serem questionados pelos docentes da turma. Frequentemente, coloca-se em oposição a professores e colegas ao defender o sexo somente após o casamento e a homossexualidade como doença.

O que move os projetos de Daniela é a possibilidade de ganhar dinheiro a partir de suas escolhas profissionais. Assim, ela ainda não sabe a carreira que seguirá, pois acha que o pai não pagará para ela o curso de Medicina Veterinária ofertado numa faculdade particular em Guanambi. No depoimento dessa jovem, percebemos que sua decisão não é apenas questão de desejo pessoal, mas sim uma negociação com a família e uma análise das perspectivas do mercado de trabalho na cidade.

É possível dizer, portanto, que o projeto original de Daniela não foi totalmente abandonado, mas sofreu oscilações no decorrer do primeiro ano do Ensino Médio. A estudante foi aprovada, e, em 2020, cursava o segundo ano do Ensino Médio Técnico.

5.3.6 Daniele

Daniele tem 16 anos, é solteira e sem filhos. Autodeclarou-se amarela e atea convicta. Mora com a mãe e dois irmãos numa residência habitada também por outros familiares — tia, primos e avó. Sua mãe é policial militar e tem graduação em Pedagogia. A renda familiar mensal é de mais de 4 salários-mínimos. Antes de entrar no Ceep, morou um tempo com o pai, que é fotógrafo e tem o Ensino Médio completo. Daniele cursou todo o Ensino Fundamental em escola particular e passou por uma reprovação no terceiro ano. Nunca trabalhou, mas, ao ingressar no Ensino Médio, tinha também a expectativa de trabalhar em qualquer área enquanto estudava.

Daniele escolheu o curso Técnico em Farmácia, porque, dentre os ofertados, foi o que mais lhe chamou atenção. A opção pelo Ceep foi orientada pela mãe, que já estudou e lecionou na escola.

Durante o primeiro ano, Daniele ficou decepcionada com a escola, chegou a dizer que odeia a instituição, o curso e a obrigação de realizar trabalhos em grupo. Também odeia a família. A justificativa para tanto ódio reside na ideia de que as pessoas tendem a julgar o outro a partir de seus próprios valores.

Ela gosta de fotografia e acredita que, se tivesse uma câmara, poderia ganhar dinheiro para se sustentar. Atribui a dificuldade de encontrar emprego a sua aparência nada convencional, com cabelos compridos cor de rosa, roupas de cor preta, alargador nas orelhas e *piercing* no nariz. Então, mudou o estilo de vestir-se e tingiu os cabelos de preto, mas, mesmo assim, não encontrou trabalho.

Daniele sonha em ser tatuadora ou desenhista. Se, por um lado, disse que está no Ceep para conseguir um emprego, também afirmou que não precisa da escola para exercer uma dessas duas profissões. Não gosta do curso e desejaria fazer um Técnico em Artes Visuais ou em Música, porém nenhum deles é ofertado em Guanambi.

Com os projetos educacionais e profissionais, apresentou o desejo de morar na Coreia do Sul ou ser emancipada e morar sozinha com o aval e dinheiro dos pais. Contou que até os 12 anos queria ser médica legista, o que agradava a mãe, mas depois decidiu que deveria contrariá-la.

Os projetos de Daniele, assim como suas estratégias, são plurais e multifocais. Trata-se de uma estudante que tem muitos desejos, sonhos, ideias e atritos familiares. A escola apareceu em suas narrações em sentido negativo. Talvez pelo fato de que suas opiniões sejam antagonizadas pela turma em discussões que envolvem a moral cristã, questões de gênero e estilo de vestir. Ela tem a pretensão de estudar no Colégio *Graciliano Ramos*, onde acredita que tem mais amigos, e eles a aceitam. No final de agosto, deixou de frequentar o Ceep e atribuiu sua saída à direção da escola, que não soube gerir um problema surgido na sala de aula.

Podemos afirmar, portanto, que Daniele abandonou o projeto de cursar o Ensino Médio Integrado ao Técnico no Ceep. Com isso, reorganizou o desejo de cursar o Ensino Médio propedêutico no Colégio *Graciliano Ramos*.

5.3.7 Raquel

Raquel tem 17 anos, é solteira, sem filhos e Testemunha de Jeová. Declarou-se amarela. Mora com os pais e dois irmãos no bairro Colibri. Seu pai é cabeleireiro e tem uma barbearia no bairro onde mora, e sua mãe faz artesanato para aumentar a renda familiar, que é de 1 a 2 salários-mínimos mensais. Seu pai estudou até a quarta série do Ensino Fundamental, e sua mãe, até a oitava série. Raquel cursou o Ensino Fundamental em escola pública e foi reprovada uma vez. Nunca trabalhou, porém, ao ingressar no Ensino Médio tinha a expectativa de trabalhar na área do curso ou em outra área. Com a renda desse trabalho, planeja pagar uma faculdade futuramente.

Raquel escolheu o Ceep por causa do curso Técnico em Farmácia, já que se identifica com a área da Saúde. A opção pelo Ceep foi orientada pela mãe e por amigos que estudam na instituição. Durante o primeiro ano, Raquel apresentou o desejo de mudar de escola, de curso e de turno. Chegou a dizer que odeia sua sala de aula, seus colegas e a vida. Ela reforçou o desejo de cursar o Ensino Superior, escolhendo a área de Saúde, e apontou como opções a graduação em Medicina, Farmácia ou Enfermagem.

Raquel é uma garota inquieta, que não consegue assistir a uma aula completa sem sair da sala 1 ou 2 vezes por cada aula de 50 minutos. Tem um espírito de liderança, mesmo não se elegendo líder da sala, é porta-voz de recados da direção e dos professores e articuladora das conversas entre os colegas. A escola apareceu em suas narrativas em sentido positivo e negativo. Em momentos específicos, disse odiar a sala de aula, os colegas, e fez críticas à metodologia dos professores. Em maio, externou o desejo de mudar de curso. Mas só faria a mudança se encontrasse vaga no Técnico em Análises Clínicas ou Técnico em Gerência em Saúde, ambos da área de Saúde. Em outros momentos, elogia a forma de trabalhar dos professores e usou isso para justificar sua opção pelo Ceep em detrimento do Colégio *Jorge Amado*; para ela, as duas escolas ensinam, mas os professores deste último tornam os conteúdos mais difíceis de serem compreendidos. Ela pretende terminar o Ensino Médio o mais rápido possível sem correr o risco de uma reprovação.

Os projetos de Raquel são lineares e se concentram na área da Saúde. Ela pretende estagiar, trabalhar e continuar os estudos no Ensino Superior nessa área. Ao final do ano, a troca de colégio e de curso fora abandonada e sua maior preocupação era com a disciplina de Matemática, pois precisava de uma boa nota na última avaliação para ser aprovada. Por isso, decidiu ficar mais tempo nas aulas e tirar dúvidas com a professora da disciplina e com colegas. Aprovada no final do ano, seguiu cursando o segundo ano do curso Técnico em Farmácia. Podemos afirmar, portanto, que o plano original de Raquel não foi abandonado, mas sofreu oscilações no decorrer do período observado.

5.3.8 Vivências dos Independentes

Os perfis dos garotos e garotas classificados/as como *Independentes* nos instigam a pensar nas escolhas que os levam a não estar inseridos em grupos de afinidades na sala de aula. São jovens que, para alcançar seus objetivos educacionais e profissionais, racionalmente decidem desenvolver suas atividades escolares de forma individual? Esses jovens acreditam que as amizades na sala de aula podem atrapalhar seus projetos de futuro e se isolam por vontade

própria ou sofrem processos de rotulação e/ou estigmatização e não são aceitos nos grupos da sala de aula?

A ação dos jovens estudantes na turma do Técnico em Farmácia pode ser movida por variadas motivações. O caso de Daniela é característico, pois, enquanto está na sala de aula como estudante, também atua como missionária de uma igreja pentecostal. E não se integrar a um grupo específico na sala pode ser estratégia para “ganhar” adeptos para sua igreja dentro da escola. Ela usou essa tática quando se aproximou de Mariane entre os meses de maio e junho de 2019 numa investida explícita de levá-la para a igreja. Por outro lado, Daniela é muito popular na sala de aula bem como é vista como uma jovem criativa e inteligente. Por essas razões, há uma disputa por sua presença nos trabalhos em grupo. Talvez, para manter a amizade com todos os colegas, esse também seja um motivo de não querer integrar-se a um grupo específico.

Há jovens que são individualistas e preferem fazer as atividades escolares sozinhos, como Luan e Daniele. Apesar de ser visto pelos colegas como “descolado”, Luan não se sente à vontade na sala de aula. Ele se acha “mais experiente que a maioria dos colegas”; já criticou a metodologia de professores e acredita que as aulas da forma que são ministradas pouco ampliam seus conhecimentos. É possível que, por conta dessa opinião, ele não perca tempo interagindo com os colegas de sala.

Outra estudante que também é vista pelos colegas como “descolada” e não se sente à vontade na sala é Daniele. Mas, ao contrário de Luan, ela evita se relacionar com os colegas de sala por causa das diferenças de convicções, como podemos perceber nas descrições:

O professor Gil propôs uma discussão sobre ética e moral. Amalia, Haila, Daniela, Marla e Raquel participam dando exemplos de ações e atitudes que acham certas ou erradas. No meio da conversa, Daniele levanta e diz: *“Professor, posso ir embora? Eu não sou obrigada a ouvir isso.”* Ela se ofendeu porque Amalia externou a opinião de que ser gay é pecado, e Raquel comentou que quem usa alargador de orelhas é pessoa impura. Fora da sala, Daniele posta no seu *status* de *WhatsApp*: *“Fui ofendida numa única aula por duas pessoas: Raquel e Amalia.”* Eu vi a mensagem imediatamente, porque Jaíne, que estava sentada a meu lado, mostrou-me em seu celular. O professor que estava envolvido na discussão não deu destaque ao que Daniele disse e continuou a conversa sobre o tema. (CADERNO DE CAMPO, 31 maio 2019)

Eu me aproximo de Daniele, que está sentada sozinha no fundo da sala. Pergunto pelos amigos de outras salas, já que ela evita se relacionar com os colegas de turma. Ela diz que eles estão em aula. Pergunto se irá aguentar esse isolamento por três anos, e ela responde que, se for do jeito que está, ela aguenta: *“Eu no meu canto sem ser perturbada.”* Pergunto sobre o fato que ocorreu na aula de Filosofia, e ela confirma que Raquel a chamou de “suja”, porque usa alargador de orelhas, e ela não fala com Raquel desde então. E

acrescenta que não é apenas Raquel quem implica com seu jeito de ser, mas que existem outros colegas (e aponta para um grupo em estão Mariane, Haila, Mirele e Helena) que ficam sugerindo que ela mude. Diz que os colegas acham que ela parece homem, mandam ela usar roupas de outras cores que não preto, usar salto, maquiagem, cuidar do cabelo. Até cortou os cabelos para agradar a colega Mariane. Mas que está bem desse jeito e prefere se isolar daqueles que querem lhe mudar e que tem amigos em outros espaços que cobiçam as suas roupas. E, muitas vezes, quando Raquel participa das aulas, com comentários que não concorda, “*dá vontade de explodir e sair da sala*”, mas que se controla e fica na sua. (CADERNO DE CAMPO, 24 jul. 2019)

Daniele tem a convicção de que é discriminada pelos colegas de sala por causa de seu jeito de vestir e de seu posicionamento em defesa da causa LGBTQIA+ e se isola. Esse isolamento pode ter sido decisivo para o abandono do curso Técnico em Farmácia, conforme discutido anteriormente.

Ao contrário de Daniele, Raquel é uma garota popular, que se movimenta bastante no espaço da escola. Raramente circula sozinha pelos corredores, há sempre pessoas novas a seu lado, que, segundo os colegas, são, na maioria, seus “peguetes”. Dentro da sala, tem boas relações com colegas e professores, mas já declarou que gosta de fazer trabalhos escolares sozinha, porque faz mais rápido. Esse desejo é uma indicação de que seja possível que ela considere que um grupo possa atrapalhar seus objetivos escolares.

Heitor e Bianca frequentam a sala de aula e são cordiais com os colegas, mas não fazem esforço para serem aceitos em algum grupo. Bianca circula pela sala, conversa com todos. Já Heitor é mais reservado e pouco se relaciona com os colegas.

Convém registrar que, em 2020, três jovens classificados como *Independentes* não estão matriculados na turma. Daniele frequentou as aulas no Ceep até o final do mês de agosto, quando abandonou o curso Técnico em Farmácia. Mirele e Heitor foram reprovados no primeiro ano do curso e não se matricularam no Ceep.

Neste capítulo, enfatizamos as interações que ocorreram nos grupos e duplas de afinidades. No próximo, discutiremos as interações que ocorrem entre os grupos de afinidade e que podem influir para que expectativas e projetos sejam significados e ressignificados no decorrer do primeiro ano do Ensino Médio.

6 EXPECTATIVAS DE FUTURO NA ESCOLA E NO TRABALHO

“*É normal uma pessoa ter tanta dúvida em relação ao futuro como estou tendo ultimamente?*”, foi uma pergunta dirigida a mim por uma participante da pesquisa no primeiro dia de aula do segundo ano de seu curso técnico. Pensei numa resposta imediata, mas, especialmente, pensei sobre a pergunta e a pessoa que pronunciou: Marla, uma jovem estudante de 16 anos que mora numa cidade do interior da Bahia. Assim como Marla, outros jovens em todo mundo devem realizar a mesma pergunta diariamente. A pergunta encerra uma dúvida comum a essa população. A juventude é reconhecida por uma fase da vida em que as definições de futuro são mais exigidas. É certo que, em qualquer idade, os seres humanos tomam decisões, fazem planos, mas é durante a juventude que planos, desejos e percepções do que se pode e do que se deve ser são mais visibilizadas. Por isso, desejos, sonhos, planos e projetos são palavras corriqueiras nos diálogos entre os jovens em meio às discussões sobre amizade, namoro, diversão, finanças, saúde, entre outras temáticas.

A pergunta que inicia esta reflexão, por exemplo, foi pronunciada enquanto Marla (Obedientes) respondia a uma atividade de cálculo e dialogava com Manoel Paulo (Obedientes) sobre a intensidade de exercícios físicos que realizou durante as férias, motivada pelo colesterol alto diagnosticado por um exame de laboratório. Em meio à inquietação com a saúde, suas preocupações giravam em torno das decisões que deveria tomar para levar adiante seus projetos de formação profissional e laboral. Marla estava em dúvida se deveria ou não cursar o Ensino Superior após a conclusão do curso técnico; qual a faculdade e o curso que poderia escolher; se deveria continuar em Guanambi ou escolher uma universidade em outra cidade; se teria condições de ser aprovada em um concurso ou se conseguiria um trabalho com carteira assinada em algum lugar.

Os questionamentos de Marla são inerentes à responsabilização financeira, que, segundo Weller (2014), é um dos elementos basilares que identifica a fase adulta, mesmo que, em tempos atuais, esse marco esteja cada vez menos visível para as camadas populares que convivem com o desemprego e a falta de recursos para se manterem. E os questionamentos representam dois dos diversos caminhos que um jovem pode escolher após a conclusão do Ensino Médio: continuar estudando ou ingressar no mundo do trabalho? Marla e muitos jovens dos meios populares não têm uma resposta direta para esses questionamentos. Ingressar no Ensino Superior, por vezes, requer que o jovem e sua família tenham condições econômicas para prolongar a trajetória na educação formal e adiar o ingresso no mercado de trabalho. É possível

que Marla esteja moldando seus desejos ao limite do campo de possibilidades que visualiza na trajetória que empreende da formação escolar para o mudo do trabalho.

As questões materiais são importantes nessas decisões, mas há ações intrínsecas ao sujeito que são necessárias na tomada de decisões. Marla expressou ainda, nesse momento de diálogo, a seguinte ideia: “*Admiro alguns colegas que sabem o que querem.*” Sem citar nomes, sua percepção é de que alguns jovens têm planos de futuro mais delineados que o seu. As dúvidas são vistas por ela como carência de desejo ou de decisão. Se considerarmos que o homem age motivado pelo sentido, importa pensar que o que move os pensamentos, e sonhos, em direção à definição do que se deseja é a importância que determinado evento ocupa na vida de cada pessoa. Saber o que se quer é construído nessa esteira, e as ações para chegar ao objeto das decisões se realizam por meio dessa mobilização e de escolhas. Nesse sentido, tomamos como parâmetro a orientação weberiana de que realizar escolhas é algo que compete ao homem que age. Marla racionaliza e se movimenta para fazer escolhas. Ela verbaliza suas dúvidas, até para ter respaldo no impacto do que outros vão fazer, vão pensar, porque ela precisa de aprovação.

A fala de Marla nos permite refletir sobre os jovens que, segundo ela, têm planos mais definidos, que conseguem verbalizar com riqueza de detalhes suas expectativas e seus planos de futuro. Essa impressão de Marla coaduna com o pensamento de Pais (2003). Em sua pesquisa, o autor português identifica tipologias de trajetórias juvenis. Há trajetórias com projetos e trajetórias sem projetos ou com projetos pouco definidos. Há ações realizadas ao acaso, sem muito planejamento, e ações definidas e levadas adiante sem percalços. Trajetórias e projetos, como já abordamos, inserem-se no campo de possibilidades margeadas pelas circunstâncias históricas e sociais, que os tornam únicos e irrepetíveis, confirmando a fala de Abramo (2016) de que a singularidade da condição juvenil é dada pelo que se vive nesse momento de vida em certa conjuntura histórica.

De certo, a geração que viveu em países do mundo ocidental, antes dos anos 70, vivenciou uma conjuntura em que havia equiparação entre formação e emprego. Era natural que a maioria dos jovens, em sua transição para a idade adulta, encontrasse trabalho assim que concluísse seu processo formativo, numa passagem pré-programada da escola para o trabalho. É consenso entre os pesquisadores que a transição da infância à vida adulta, se diversifica e se complexifica, fazendo com que a geração em trânsito tenha que compor uma equação com inúmeros elementos para viver o presente e preparar o futuro. (ABRAMO, 2016). Reiteramos que o cálculo da “equação” não é simples, pois o jovem precisa equilibrar desejos, projetos, sonhos de inserção e autonomia aos contextos em que vive. Assim, viver a condição juvenil no

Brasil atualmente é diferente da condição do jovem da primeira década dos anos 2000. Se antes nosso país viveu um período de convergência virtuosa (GUIMARÃES, 2020) na área econômica que comportou a ampliação dos empregos, a valorização do salário mínimo e as políticas de transferência de rendas, medidas que permitiram ao jovem ampliar suas expectativas de futuro, a partir de 2015, o país passou a conviver com a escassez de oportunidades e uma realocação de oportunidades existentes no mercado de trabalho que repercutem na vida de todas as pessoas, mas são os jovens que sofrem com mais intensidade os efeitos dessa crise.

A pesquisa de Corseuil, Franca e Poloponsky (2020) compara dados sobre o desemprego nos últimos 10 anos e aponta a ampliação da taxa de desemprego para os jovens de 15 a 29 anos que atualmente (em 2019) é de 23,9%, bem acima do verificado em 2012 e 2013, quando oscilou em 13%. Cresceram também as taxas de jovens que procuram empregos há ao menos de 1 ano (de 29,9%, em 2013, para 38,8%, em 2019) e a taxa de informalidade, que passou de 42,4%, em 2013, para 45%, em 2019. São dados que precisam ser levados em consideração para compreender as escolhas, as alterações de projetos de jovens que se encontram na encruzilhada do caminho de formação e qualificação para o mundo do trabalho.

A diversidade de trajetórias de transição da escola para o trabalho não só está ligada à renda, ao sexo, à cor e ao local de moradia, mas também diz respeito à idade dos jovens. Sposito, Souza e Silva (2017) comparam dados da Pnad sobre a condição juvenil em 2 momentos distintos, 2004 e 2014, e apontam mudanças e permanências na educação, no trabalho e na família na situação dos jovens. Para a primeira etapa da juventude (15 a 17 anos), os autores identificam avanços no enfrentamento das desigualdades educacionais com a incorporação de mais jovens pobres, negros e do sexo masculino, no entanto com persistência de trajetórias pouco lineares, com reprovação e intermitência. Vemos um caminho marcado por assimetria de renda, raça/cor e sexo. Os autores apontam que, em 2004, 60% deles se dedicavam exclusivamente aos estudos, situação que, em 2014, estendeu-se para 67,9%. A tendência se mantém, pois dados Pnad de 2019 (IBGE, 2020a) sinalizam o percentual de 78,8% entre jovens de 15 a 17 anos que se dedicam exclusivamente ao estudo ou qualificação. Ademais, os dados mais recentes de matrículas no Ensino Médio apontam ainda a ampliação do número de jovens percentualmente, que cresceu de 67,2%, em 2017, para 71,1% em 2019 (conf. Tabela 1).

Para os jovens mais velhos (18 a 24 anos), a pesquisa aponta que a condição estudantil perde relevância estatística, e a heterogeneidade de experiências se torna uma constante.

De toda forma, ainda que a educação seja temática relevante para compreensão das experiências e trajetórias dos indivíduos dessa faixa etária, a partir dos 18 anos, é o mundo do trabalho que parece se constituir como domínio central de inserção e experimentação para uma parcela significativa desses indivíduos. (SPOSITO; SOUZA; SILVA, 2017, p. 11)

A afirmação vem acompanhada de dados que mostram o trabalho como experiência mais presente na vida dos jovens dessa etapa. No período pesquisado pelos autores, uma média de 60% dos jovens entre 18 e 24 anos trabalhava, conciliando ou não a atividade com os estudos. Para os jovens mais velhos (25 a 29 anos), a condição de estudante é para um menor número de jovens, ou porque concluíram as etapas de formação, ou porque buscaram, dentro de suas trajetórias, o espaço do trabalho para continuar seu percurso à vida adulta. Os dados *Pnad Contínua* 2019 evidenciam que 69,6% dos jovens de 25 a 29 anos estão inseridos no mercado de trabalho, conciliando ou não o trabalho com os estudos. (IBGE, 2020a).

Há obstáculos impostos aos jovens em suas escolhas para o mercado de trabalho. Assim, há trajetórias de transição para a vida adulta diversificadas a partir da situação de trabalho ou de estudo. Há jovens com trajetórias em que a formação é priorizada; há trajetórias em que a formação ocorre concomitante com a situação de trabalho, o caso dos estudantes trabalhadores. Há percursos em que o trabalho se superpõe à formação, ocorrendo o ingresso precoce no mercado de trabalho. E há a trajetória dos chamados “nem-nem”, os jovens que não estão em situação de trabalho nem de estudo ou qualificação.

O percurso por um ou mais trajetos é definido pelas escolhas, pelas imposições sociais e pelas oportunidades. Trabalho e escola estão presentes nas expectativas dos jovens tanto para seu futuro quando para sua vida presente. No entanto, as oportunidades não são vivenciadas por igual. Corseuil, Franca e Poloponsky (2020), ao analisarem o contexto de trabalho, apontam que são os jovens que encontram menos possibilidades de emprego e justificam que seja em função da ausência de credenciais provenientes de experiências anteriores. Nesse cenário, eles passam a buscar as oportunidades em empregos de pior qualidade para suprir a falta de experiência. O resultado, segundo os autores, é uma forte concentração de jovens no setor informal, com experiências de curta duração e períodos de desemprego. Esse ciclo vicioso, mais visível em épocas de recessão, não possibilita ao jovem ampliar as aspirações de ocupar empregos de melhor qualidade, o que pode comprometer sua trajetória profissional.

Nesse contexto de análise, pretendemos, neste capítulo, discutir as mudanças e permanências nas percepções dos jovens sobre seus projetos de futuro, o que permaneceu, o que mudou de suas expectativas, como eles foram construindo formas alternativas de planos para o futuro. Sem desconsiderar que todos os projetos e expectativas dos jovens são

interdependentes e agem uns sobre os outros, trataremos das percepções e expectativas ligadas, especialmente, aos projetos de formação profissional e de atividades laborais. Entendemos que aqueles são delineados pelo desejo de ingresso no Ensino Superior após a conclusão do curso técnico e estes são aqueles em que os desejos e as ações se voltam para ocupar um posto de trabalho após a conclusão do Ensino Técnico.

As análises serão discutidas em três seções. Na primeira, abordaremos as alterações de expectativas de ingresso no mercado de trabalho ainda no decorrer do Ensino Médio. Discorreremos sobre as expectativas e motivações para arrumar emprego e as percepções dos jovens estudantes sobre o mundo do trabalho. Na segunda, relataremos as interações que ocorrem no espaço escolar que poderão dinamizar, significar ou ressignificar as expectativas de futuro dos estudantes em sua trajetória no Ensino Médio. Discutiremos como a nova organização curricular, com componentes que levam os jovens a refletirem sobre seus desejos e possibilidades de realização dos desejos, pode ser objeto de estímulo ou de estigmatização destes jovens. Por fim, apresentaremos uma sistematização das mudanças e permanências nas percepções e expectativas de futuro dos 35 jovens participantes da pesquisa³⁰. A sistematização será analisada por grupo e dupla de afinidade, indicando questões que podem colaborar para as alterações (ou não) de expectativa de futuro.

6.1 Trabalho durante o curso técnico

O trabalho, como vimos, é um elemento importante no projeto de futuro dos jovens, é por meio da atividade laboral que eles intentam realizar seus planos de autonomia em relação aos pais e de consumo enquanto participantes de uma cultura em que há necessidade de ter símbolos que os identifiquem. Muitos desses símbolos são bens de consumo que exigem recursos financeiros, motivo pelo qual o elemento *trabalho* se torna parte constituinte do diálogo dos jovens das camadas médias e populares em suas relações no dia a dia. Assim, buscamos mapear a relação dos jovens com os desejos e as expectativas de trabalho no decorrer do Ensino Médio para compreender os motivos para a escolha do Ensino Médio integrado à educação profissional, especialmente, no que se refere à expectativa de ampliar as oportunidades de trabalho.

Observamos que os jovens pesquisados têm expectativas de trabalho para o presente e para o futuro. Em suas falas e ações, percebemos que as expectativas de trabalho estão

³⁰ Neste capítulo, optamos por não incluir a trajetória de Cauã. O referido estudante pediu transferência para outra escola antes de concluir os estudos da I Unidade do ano letivo de 2019.

associadas a um espectro amplo de desejos e necessidades que devem ser observados na análise das desigualdades educacionais. Isso porque desejos e expectativas, como vimos, são construídos em campos de possibilidades margeados pelas desigualdades sociais. Há jovens com trajetórias escolares associadas ao trabalho, há jovens que esperam trabalhar durante a escolarização básica, ou seja, trabalhar enquanto cursam o Ensino Médio, e há jovens para os quais o trabalho é uma realidade ainda distante em suas percepções de futuro.

O Quadro 18 sistematiza as situações diversas ao realizar o mapeamento da presença do trabalho efetivo durante o percurso escolar acompanhado pela etnografia, o que caracterizaria muitos dos participantes da pesquisa como estudantes trabalhadores, conforme define Sposito (2011). Vejamos:

Quadro 18 – Expectativas e experiências de trabalho dos jovens por grupo ou dupla de afinidade

Expectativas de trabalhar durante o Ensino Médio	Grupo de afinidade	Estudantes	Trabalho antes de ingressar no Ensino Médio profissional	Experiência de trabalho no 1º ano do curso técnico
Com Expectativas	Selfies	Emile	X	X
		Heloísa	X	X
		Claudia	X	
		Cristiane		
		Samara		
		Vanessa		
	Rapazes do corredor	Jean	X	X
		Rafael	X	X
		Henrique		
		Samuel		
	Tímidos	Gilson		
		Enzo		
	Obedientes	Marla	X	X
		Manoel Paulo		X
		Luana		
	Grupo de Mariane	Mariane		
		Jaíne		
	Mobilizadas	Alane		
		Taiana		
	Estrategistas	Benício	X	X
Gustavo		X	X	
Independentes	Luan	X	X	
	Mirele	X	X	
	Daniela	X		
	Bianca			
	Daniele			
	Raquel			
Sem Expectativas	Selfies	André		
	Obedientes	Eliane		
	Grupo de Mariane	Haila		
		Erica		
	Mobilizadas	Rita		
	Colégio Rachel de Queiroz	Helena		
		Amalia		
Independentes	Heitor		X	

Fonte: Elaboração da pesquisadora a partir de questionário aplicado em fevereiro de 2019 e das observações do campo (2019).

O Quadro 18 mapeia a presença do trabalho na vida dos jovens estudantes. Foi elaborado a partir das questões respondidas no questionário aplicado no início do curso e nas observações e diálogos durante o primeiro ano do curso técnico. Nele, 27 estudantes apontam que pretendiam trabalhar enquanto cursavam o Técnico em Farmácia e 8 não tencionavam trabalhar enquanto estudavam no Ensino Médio.

No primeiro grupo, mais numeroso, há alunos que têm em suas trajetórias a experiência do trabalho anterior ao ingresso no Ensino Médio. Os estudantes Emile, Heloísa, Jean, Rafael, Marla, Benício, Gustavo, Luan e Mirele narraram experiências de trabalho antes de ingressar no Ensino Médio e continuaram trabalhando durante o primeiro ano dessa etapa escolar. Claudia e Daniela tinham atividade laboral antes de ingressar no Ensino Médio, mas, durante o primeiro ano, não a continuaram. Já Manoel Paulo entrou em contato com o mundo do trabalho enquanto cursava o Ensino Médio.

As experiências de trabalho anteriores à entrada no Ensino Médio variavam:

Rafael conta que trabalha na autolavagem *Guarany* das 13h30 às 17h30 e ganha R\$ 400,00 mensais. Com esse dinheiro, comprou seu celular (mostre-me o celular) e a corrente de prata que usa. A corrente de ouro foi o pai quem deu. (CADERNO DE CAMPO, 22 maio 2019)

No currículo, Marla coloca como experiência de trabalho de nove meses como atendente de uma vidraçaria e seis meses como babá. (CADERNO DE CAMPO, 22 maio 2019)

Benício explica que trabalha como instrutor numa empresa que promove cursos. Não recebe salário, mas a bolsa de estudo para um curso de inserção profissional oferecido pela empresa. (CADERNO DE CAMPO, 04 abr. 2019)

Jean [...] trabalha todas as tardes e noites em sua barbearia enquanto tiver clientes. Já trabalhou até meia-noite. No curso, aprendeu o básico, e os cortes mais modernos aprendeu em tutoriais da internet. Na quinta-feira, vem para a escola no turno oposto ao que estuda e, se algum cliente aparece, a mãe pede para voltar outro dia. Não tem ajudante no salão. (CADERNO DE CAMPO, 22 maio 2019)

Gustavo [...] trabalha numa padaria e ganha R\$ 550,00 por mês, ele diz que isso é bem mais do que o IEL [Instituto Euvaldo Lodi] paga por um estágio que a prima está fazendo na Prefeitura e sem aprender nada. Interesse-me em saber como faz na quinta, que tem aula à tarde, e ele diz que trabalha uma hora a mais todos os dias para compensar a tarde perdida. Ele tem uma conta no banco e guarda dinheiro para pagar o cursinho. (CADERNO DE CAMPO, 05 jun. 2019)

Emile trabalha numa lanchonete nos dias de sábado e domingo. Nessa semana, foi chamada para trabalhar em outros dias, mas recusou, pois mora longe e não teria transporte para se locomover. (CADERNO DE CAMPO, 06 jun. 2019)

Claudia já trabalhou distribuindo panfletos para o escritório onde a tia trabalha. [...] Heloísa conta que cuida de um primo de 7 anos das 15 às 18 horas, mas que está procurando outro emprego e, quando encontrar, também irá se transferir para o Colégio *Graciliano Ramos*. (CADERNO DE CAMPO, 07 jun. 2019)

A relação com o trabalho varia entre os estudantes. Jean possui uma barbearia, há três anos trabalha sozinho em horários que ele próprio organiza. Gustavo, Benício, Rafael e Emile são empregados e mantêm vínculos mais duradouros com seus empregos. Todos, ao ingressar no Ensino Médio, já trabalhavam nesses mesmos espaços há mais de um ano e continuaram nesse trabalho no decorrer do primeiro ano de curso técnico. Gustavo e Rafael recebem remuneração fixa, Rafael ganha mensalmente R\$ 400,00, e Gustavo, R\$ 550,00, o correspondente a $\frac{1}{2}$ salário-mínimo por 4 horas de trabalho diário. Emile trabalha por demanda de dia e horário, e o salário varia de acordo com as horas trabalhadas, enquanto Benício exerce sua função todos os dias da semana e não é remunerado, mas garante uma bolsa de estudos para realizar cursos. Vale ressaltar que Benício tem vínculo como estagiário nessa empresa, portanto, sua vaga não se caracteriza formalmente como trabalho, porém ele se refere a esse estágio do colega como se fosse um trabalho. Vejamos um diálogo entre ele e Gustavo:

Benício: *Só vou ficar no emprego até o mês que vem, ele [proprietário da empresa] não pode mais me contratar como estagiário, pois já tem um ano e seis meses que eu estou lá. Se eu ficar mais, posso processar ele e cobrar direitos, mas eu não vou fazer isso.*

Gustavo: *Não sei como consegue trabalhar sem receber. No terceiro ano, eu termino isso aqui e vou pagar meu cursinho.*

Benício: *Eu fico lá porque tenho meu curso de graça.* (CADERNO DE CAMPO, 9 set. 2019)

Benício não desconhece a diferença formal entre estágio e trabalho, mas gosta de se referir a esse compromisso de experiência como trabalho. Assim como o colega, Gustavo também caracteriza o estágio como trabalho.

Heloísa, Claudia, Marla e Luan têm experiência de trabalho temporário. Heloísa iniciou o curso Técnico em Farmácia de modo concomitante com a função de babá. Claudia fazia panfletagem, e Marla havia trabalhado como babá e atendente de um comércio, e iniciou o Ensino Médio na função de manicure junto com a mãe. Luan trabalhava como empacotador em um supermercado e já foi garçom. Uma característica comum a esse grupo de jovens é que eles estão constantemente em busca de trabalho que lhes garanta melhor renda. Alguns têm sucesso nessa procura, como Luan (Independentes) e Mirele (Independentes):

Mirele e Luan conversam sobre oportunidade de trabalho. Mirele comenta que, no feriado, ganhou R\$ 50,00 para entregar panfletos por 4 horas e chama Luan para entregar junto com ela. Mirele faz contas no papel e mostra para o colega. Após conferir as contas, Luan me pergunta se é vantagem ganhar um salário-mínimo para trabalhar entregando folheto. E diz que Mirele vai enriquecer. Ela responde que não dá para enriquecer, mas que é um bom salário. (CADERNO DE CAMPO, 16 ago. 2019)

Mirele e Luan transitam entre a experiência do trabalho e da escola. São jovens que estão constantemente se comunicando sobre formas de conseguir rendas a partir do trabalho. Num dos diálogos, registrado acima, Mirele procura convencer Luan a fazer uma experiência de panfletagem. Esse tipo de trabalho parece ser comum entre os jovens pesquisados, pois Claudia também faz referência à panfletagem.

Manoel Paulo é o único estudante da classe que conseguiu concretizar suas expectativas de trabalhar durante o curso.

Manoel Paulo conta que abriu uma hamburgueria com o irmão mais velho, mas, por enquanto, estão entregando apenas em *delivery*, e o atendimento funciona de quarta a domingo. O pai foi o financiador dos equipamentos necessários para a instalação do negócio. Com sorriso no rosto, ele abre o celular, mostra o cardápio, que tem quatro tipos de sanduíches e faz a propaganda de que é o melhor lanche da cidade. (CADERNO DE CAMPO, 11 nov. 2019)

A data do registro no caderno de campo é importante para marcar a realização de uma busca que Manoel Paulo evidenciou ao longo do ano. No decorrer do primeiro ano, ele procurou trabalho em vários locais, conversou com um gerente de banco em busca de estágio, dialogou com Marla sobre os possíveis locais que aceitam currículos. Mas foi no último mês do ano letivo que ele conseguiu realizar o plano de trabalhar. Junto com o irmão, abriu um negócio próprio, que não se sustentou por muito tempo, pois, ao retornar das férias, três meses depois, anunciou que havia fechado sua hamburgueria.

Cristiane, Samara, Vanessa, Henrique, Samuel, Gilson, Enzo, Luana, Mariane, Jaíne, Alane, Taiana, Bianca, Daniele e Raquel, assim como Manoel Paulo, entraram no Ensino Médio com a expectativa de trabalhar enquanto estudavam, porém esses 15 jovens não alcançaram suas expectativas de encontrar uma ocupação no decorrer no primeiro ano do curso Técnico em Farmácia. Nenhum deles anunciou ter encontrado uma vaga. Henrique relatou uma das experiências frustradas na busca de um trabalho:

Pergunto se pretende trabalhar somente depois de terminar o curso, e Henrique responde negativamente, que deseja trabalhar logo, até procurou trabalho numa gráfica, mas que não conseguiu. Detalhou que, ao saber da vaga, levou o currículo, o gerente ficou de ligar para ele, mas não ligou, e ele soube por um amigo que a vaga existia porque um empregado tinha sofrido um acidente, mas que ele já voltou. Então, continua a procurar, mas afirma que está difícil. (CADERNO DE CAMPO, 12 jul. 2019)

Henrique e Daniele também estiveram em busca de trabalho sem êxito. Os demais estudantes não relataram movimentação para encontrar trabalho; a ausência de diálogo pode significar que a pretensão de trabalhar sofreu alterações ao longo do ano ou que o campo de trabalho para os jovens em Guanambi não conseguiu absorver os jovens com desejo de trabalhar no setor de comércio, serviços e administração pública, que, como discutido em capítulo anterior, concentra cerca de 77% dos empregos formais no município.

Relacionamos a dificuldade em alcançar as expectativas de trabalho ao mercado de Guanambi com as estatísticas nacionais, que apontam a ampliação do desemprego principalmente entre os jovens. Dados da Pnad Contínua do primeiro trimestre de 2021 indicam que há um contingente de 14,8 milhões de desempregados no país, entre os quais 5,1 milhões são jovens entre 14 e 24 anos.

São experiências de trabalho que caracterizam a relação dos jovens com o mundo profissional. Geralmente encontram subempregos que não lhes proporcionam uma experiência da qual possam tirar proveito para outros postos de trabalho mais qualificados. É um ciclo vicioso, pois, na busca de trabalho, os jovens, especialmente das camadas populares, sofrem pela falta de experiência de trabalho e acabam empurrados para os trabalhos menos prestigiosos e precarizados.

No segundo grupo, estão André, Eliane, Erica, Haila, Rita, Amalia, Helena e Heitor. Eles declararam que não pretendiam trabalhar enquanto cursavam o Ensino Médio e sete deles concluíram o primeiro ano apenas estudando. Heitor (Independentes), entretanto, terminou o ano atuando numa gráfica. Nesse caso, é possível que tenha ocorrido uma alteração nas expectativas iniciais, motivada por necessidades econômicas bem como por outros fatores ou influências dos colegas no decorrer do ano.

Como vimos nos capítulos anteriores, Heitor iniciou com a expectativa de fazer nada depois que concluir o Ensino Médio Técnico, porém é possível que essa ideia tenha mudado a ponto de buscar um trabalho ainda no primeiro ano do Ensino Médio. Percebemos maior envolvimento de Heitor com a escola e com os colegas depois que ele foi convidado pela professora Regina para fazer parte da equipe de basquete da escola. Heitor se tornou mais

comunicativo e utilizou seus dons artísticos para desenhar um quadro da referida professora e apresentá-la publicamente.

A proximidade com o colega Luan (Independentes), advinda desse evento esportivo, pode também ter estimulado Heitor a buscar trabalho, pois presenciamos conversa entre os dois estudantes e os demais integrantes da equipe de basquete sobre as dificuldades econômicas que tiveram para viajar a Salvador-Bahia e disputar o torneio. Nesse diálogo, também foi comentado por Luan o prazer que tiveram ao visitar um *shopping* pela primeira vez e comprar lanche no *McDonald's*. Nesse diálogo, Heitor concordou com o que Luan havia dito e externou que desejava repetir outros momentos como aquele. Nesse sentido, podemos inferir a possibilidade de que Heitor (Independentes) tenha pensado em buscar um trabalho para ter recursos financeiros que lhe permitissem divertir-se com os amigos.

O que podemos inferir sobre os tipos de trabalho realizados pelos jovens pesquisados? Com exceção de Jean (Rapazes do Corredor), que tem seu próprio negócio, são os trabalhos de meio período e os “bicos” que prevalecem entre os jovens: babá, garçom, manicure, cabeleireira, atendente, balconista, panfletagem, lavador de carros. Novaes (2006), ao se referir à relação da escola com o trabalho na vida do jovem, aponta o crescimento de empregos sem exigência de escolarização, o que faz com que os jovens sejam convidados a reinventar maneiras e sentidos de inserção produtiva num mundo do trabalho tão complexo e modificado.

A recessão agrava uma situação vivida pelos trabalhadores do Brasil: a informalidade e a precarização do trabalho. Nesse último aspecto, Corrochano e Freitas (2016) discutem que precarização não diz respeito apenas à ausência de contratos e direitos trabalhistas, mas também se relacionam com a intensificação do controle, do estabelecimento de metas e exigências. O que nos leva a refletir que a relação dos jovens com o mundo do trabalho não é apenas questão de inserção, mas de compreensão dos modos de relações que estabelecem nos postos de trabalho. Mesmo sendo possível realizá-los enquanto estudam, qual o valor deles para os jovens? A resposta pode estar no sentido que os jovens dão ao trabalho. Qual a motivação para trabalhar ou buscar trabalho?

O trabalho faz parte da realidade dos jovens em quaisquer situações. No caso dos jovens de camadas populares, ou estão envolvidos em situações empregatícias, ou o trabalho faz parte das expectativas ou desejos. Corrochano e Freitas (2016), ao analisarem os dados da pesquisa *Agenda Juventude Brasil*, elucidam a centralidade do trabalho na vida da população jovem: 74% dos jovens estão vinculados ao mundo do trabalho — seja trabalhando, seja buscando trabalho. As autoras observam ainda que o sentido que os jovens dão ao trabalho associa-se a palavras como necessidade (33%), independência (25%) e realização pessoal (20%), seguidas

por crescimento (14%), obrigação (5%) e direito (4%), e variam de acordo com os estratos de renda, sexo, escolaridade, experiência (ou não) de trabalho. Encontramos dados semelhantes, pois essa é também a proporção de jovens de nossa pesquisa que insere o trabalho em suas pretensões.

Sobre o grupo de oito alunos que não apresentavam expectativas de trabalhar no decorrer do Ensino Médio, convém salientar que são 2 meninos e 6 meninas. Aqui podemos pensar na relação entre a trajetória da escola para o trabalho e a questão de gênero. Hasenbalg (2003), ao examinar as circunstâncias em que ocorrem o primeiro emprego nas trajetórias de pessoas de 10 a 19 anos, constata uma tendência de as mulheres ingressarem no primeiro cargo um pouco mais tarde que os homens e atribui a isso um dos principais motivos de elas estudarem um pouco mais que os homens. Ao relacionar essa tendência aos projetos de futuro, somos instigados a pensar que, sendo menos cobradas para o ingresso no mercado de trabalho, as meninas do curso Técnico em Farmácia podem fazer escolhas profissionais com menor pressão que os meninos. É a conjuntura contrária à de Heitor (Independentes), que vive a tensão entre expectativa e campo de possibilidades, pois, ao entrar no Ensino Médio, não tinha pretensão de trabalhar durante o Ensino Médio, porém, ao concluir o ano de 2019, estava alocado num emprego de meio período numa gráfica.

Qual o sentido do trabalho para os jovens? Os jovens querem trabalhar para ter independência financeira, para suprir necessidades e para ter elementos materiais que os façam ser reconhecidos nos espaços de sociabilidade (PAIS, 2003).

Samara (*Selfies*) e Henrique (Rapazes do Corredor) ainda não trabalham, porém desejam fazê-lo para ter autonomia e poder agir com a liberdade que acreditam que os adultos possuem. Na concepção de Samara, sua irmã mais velha só conquistou autonomia depois que passou a trabalhar e não precisou mais pedir permissão para sair com os amigos, e ela, como não trabalha, precisa da permissão e do dinheiro do pai para tal atividade. “*Quero ter meu próprio dinheiro para não ficar dependendo de pai para tudo*” (HENRIQUE, 12 jul. 2019), é a frase dita por Henrique numa conversa sobre perspectivas de futuro em que participavam Vanessa (*Selfies*), Samara (*Selfies*) e Samuel (Rapazes do Corredor). O diálogo entre integrantes de dois grupos de afinidade revela que, além do desejo de autonomia, os estudantes têm noção do quanto de recursos precisam para suas necessidades pessoais. No meio do diálogo, eu perguntei para os dois rapazes quanto seria suficiente para as despesas mensais. Henrique disse “*uns R\$ 450,00*”, e Samuel indicou “*R\$ 500,00*”. Samara salientou que gostaria de ganhar R\$ 20 mil. Os meninos sorriram, e Samuel comentou que se ganhasse R\$ 20 mil compraria a moto dele e guardaria o restante para comprar um carro. É possível que o desejo de possuir uma moto ou um carro tenha

ficado mais nítido depois que eles viram o desejo do colega se materializar alguns dias antes do diálogo anterior.

Enquanto conversa comigo, Samara aproxima-se e quer saber do que Jean está falando, ela comenta que o colega está “tirado” porque comprou uma moto nova. Jean sorri demonstrando contentamento com sua nova aquisição. Diz que é o primeiro dia que vai à escola com a moto. Comprou em um consórcio, deu um lance em dinheiro e dividiu o restante em prestações de R\$ 380,00. Usa o dinheiro que ganha no salão para comprar o que quiser e pagar água e luz em casa. (CADERNO DE CAMPO, 22 maio 2019)

Jean (Rapazes do Corredor) realizou o desejo de comprar moto nova, e os colegas mais próximos externaram admiração pelo sonho realizado. Samara (*Selfies*) elogiou o amigo, assim como os colegas do grupo de afinidade, que demonstraram contentamento. No intervalo das aulas, Emile, Samara e Claudia, do grupo *Selfies*, dirigiram-se até o local onde estava estacionada a moto e se juntaram a um grupo de rapazes de outras classes. Samuel, Henrique e Rafael, seus colegas do grupo *Rapazes do Corredor*, também estavam ao lado de Jean.

No diálogo com Jean, podemos observar que ele tem responsabilidades com as despesas familiares. Com a renda de seu trabalho, além das prestações da moto, paga despesas de água e luz da residência em que mora com a família.

Claudia que passou o ano buscando emprego e apontou os motivos no depoimento a seguir:

Claudia comenta que pretende arrumar um emprego e sair do Ceep para estudar à noite no Luiz Viana. Esse emprego é para ajudar a família, pois é muito preocupada com o equilíbrio financeiro da família, visto que sua mãe é a única que trabalha para sustentar três filhos. Também recebe apoio de sua avó paterna, que a protege fornecendo-lhe dinheiro para as despesas. Se colocar na ponta do lápis, gasta quase mil reais por mês. Pergunto se é em festa, e ela diz que não, que não gosta de festa, que apenas recentemente começou a ir a festas com as colegas. Gasta o dinheiro em roupas e frequentando salão de beleza. (CADERNO DE CAMPO, 07 jun. 2019)

Ao contrário de Samara (*Selfies*) e Henrique (Rapazes do Corredor), que relacionam o trabalho à independência, Claudia (*Selfies*) busca um trabalho por necessidade de auxiliar com as despesas familiares. Preocupa-se com o gasto que proporciona à família e procura meios para contribuir ao perceber que suas despesas aumentarão por querer participar mais intensamente de espaços de pertencimento juvenil. E, para participar desses espaços, há uma forma própria de se apresentar, pois não quer se sentir diferente. Roupas novas e cabelo escovado fazem parte da identidade visual das pessoas que vão a festas. São duas formas de necessidade que Claudia procura sanar ao buscar trabalho.

Especialmente as meninas comentam sobre o trabalho como necessário para os cuidados com a aparência. Assim como Claudia, Marla e Jamile utilizam parte do dinheiro que recebem para comprar roupas, maquiagem, produtos para cabelo e pagar manicure e sobrancelha. Entre os jovens que já trabalham, Gustavo (Estrategista) tem autonomia para comprar o que quiser, porém poupa uma parte do que ganha para pagar o cursinho, dando-nos indicativos de que o trabalho se constitui como importante ferramenta para realizar projetos de curto e longo alcance.

Concordando com Pereira e Beleza (2018), acreditamos que os jovens precisam de muitas coisas para pertencer, para se socializar. A materialidade dos objetos auxilia o jovem a se expressar e a se autoconstruir. Cada época e cada lugar têm objetos próprios. Como vimos, Marla (Obedientes) e Rafael (Rapazes do Corredor) compraram celular; Rafael se ornou com uma corrente de prata adquirida com recursos de seu trabalho; Jean (Rapazes do Corredor) orgulha-se de sua moto zero Km. Esses são alguns dos objetos de desejo, sonhos de consumo comentados na sala de aula. A aquisição desses bens gera afirmação enquanto jovem, produz satisfação e, especialmente, *status*, rendendo-lhes prestígio e aceitação entre os pares.

Sair com amigos para o cinema, ir a uma pizzaria, como fazem frequentemente os amigos do grupo *Obedientes*, Marla, Manoel Paulo e Luana, tem significação cultural importante na sociabilidade juvenil, e essas ações são realizadas com mais liberdade quando se tem recursos, como é o caso de Marla, que paga suas despesas com o próprio dinheiro. Na próxima seção, apresentaremos as expectativas que os jovens têm do futuro, enfatizando algumas de suas percepções sobre o mundo do trabalho.

6.1.1 Percepções dos estudantes sobre o mundo do trabalho

O medo de sobrar e o de morrer são as duas maiores preocupações juvenis em texto discutido por Novaes (2006). Para a pesquisadora, o medo do futuro é quase sinônimo do medo de sobrar e está intrinsecamente relacionado à inserção do jovem no mundo do trabalho. Há o medo de não estudar e não conseguir emprego; há o de estudar e não conseguir emprego; o de conseguir emprego e depois perder; o de ficar desempregado. São medos que não se relacionam a um recorte de classe, pois jovens de diferentes classes sociais temem o futuro. Passadas quase duas décadas, o medo de sobrar continua na pauta das preocupações de jovens como Emile:

Acompanho os estudantes numa caminhada de apoio ao movimento *Vida Sim, Barragem Não*³¹. No trajeto, caminho ao lado de Amalia, Marla, Emile e Bianca. Emile comenta sobre a impossibilidade de participar de todas as festas anunciadas para os próximos dias na cidade, porque os ingressos são caros, e, para cada festa, precisa de uma roupa nova, e Marla confirma. No diálogo, Emile conta que a mãe confia muito nela e, desde os 12 anos, tem responsabilidades financeiras. Preocupa-se muito com o futuro, tem medo de não encontrar emprego. Essa preocupação, às vezes, tira-lhe o sono. Na praça da Matriz, ao ver passar três meninas blogueiras, diz que gostaria de desfilar roupas de uma loja, pois adora se arrumar e se maquiar. Mais cedo, tinha me mostrado as unhas postiças que usa. Conta que, no ano passado, recebeu um convite pelo *WhatsApp* e pensou que fosse de uma agência de moda, mas, quando foi analisar juntamente com a mãe, percebeu que era um convite para prostituição, e ela não aceitou, alguns dias atrás recebeu o mesmo convite e ignorou. Ao passar por uma loja que era inaugurada naquele momento, disse que a mãe pôs currículo naquela loja e pediu para que ela também colocasse. Marla participa da conversa, também justificando que gosta de se arrumar, e diz que vai colocar currículo na loja recém-inaugurada. (CADERNO DE CAMPO, 06 jun. 2019)

Alguns elementos devem ser analisados no diálogo de Emile (*Selfies*). Importa destacar que a estudante dialogou com a pesquisadora e com os colegas de sala enquanto acompanhava uma caminhada contra a abertura de uma barragem de rejeito de minérios na região. Emile comentou sobre sua vida e, no diálogo, disse que o medo de não encontrar trabalho lhe tira o sono. Podemos perceber que essa não é uma questão banal, mas que está na centralidade das questões de futuro pensadas por Emile e outros jovens que têm o trabalho como um dos elementos essenciais na constituição de sua trajetória de vida. Para os jovens das camadas populares, trabalhar é questão de sobrevivência, por isso Emile parece não ter a tranquilidade para usufruir de uma moratória social (MARGULIS; URRESTI, 1996) disponibilizada pela sociedade aos jovens dos setores mais favorecidos. É consenso nas pesquisas sobre mercado de trabalho e desigualdade social que a expectativa de trabalhar independe da classe social, porém as camadas mais privilegiadas postergam o trabalho juvenil para um momento pós-formação, enquanto, nas menos favorecidas, a relação com o trabalho inicia mais cedo, tornando o tempo da moratória menor.

Associado à preocupação do trabalho como sustento, Emile tem o sonho de trabalhar naquilo que lhe dá satisfação imediata. No entanto, enquanto o trabalho dos sonhos não se torna possível, ela busca possibilidades mais reais, por exemplo, deixar o currículo na mesma loja que a mãe.

³¹ Movimento popular organizado para impedir a instalação e o funcionamento de uma barragem de rejeitos de minérios projetada pela empresa *Bahia Mineração* (Bamin).

Os estudantes também percebem o mundo do trabalho com nuances e limitações ligadas à questão de gênero e a aspectos econômicos. Num diálogo com um colega de outra classe, Daniela (Independentes) externou sua opinião sobre trabalho e gênero:

Daniela comenta que não gosta de estudar, prefere trabalhar. Já trabalhou com o pai numa banca de venda de DVD, ela gravava, fazia capa e ajudava na venda dos produtos. Depois, ajudou o pai num ponto de venda de açaí. O pai gosta de empreender e, no momento, está pensando em montar um lava a jato e precisa de uma pessoa para fazer a sucção dos carros, Daniela diz que o pai precisava ter um filho para esse tipo de serviço, mas tem três meninas. Um rapaz de outra classe ouve e não opina sobre o que ela diz. Daniela continua o diálogo:

- *Eu quero fazer Medicina Veterinária, mas meu pai não quer.*

- *Você não deve fazer o que ele quer, mas o que você deseja. Quem vai trabalhar é você,* responde o rapaz de 17 anos que cursa o terceiro ano do Técnico em Administração.

- *Mas quem vai pagar é ele.*

- *Mas existe faculdade pública de Medicina Veterinária. O professor disse que aqui tem na Uneb.*

- *Mas meu pai disse que já tem muita clínica veterinária em Guanambi, pra que eu abrir mais uma?*

O rapaz nada responde, afasta-se para conversar com outros colegas, e Daniela comenta com a pesquisadora que ela dialoga com os pais sobre seu futuro, especialmente com a mãe. (CADERNO DE CAMPO, 15 fev. 2019)

Daniela (Independentes) percebe o mundo do trabalho com divisões de gênero. Enquanto narrava sobre sua relação com o trabalho, apontou que ajuda o pai em seus empreendimentos. Primeiro, colaborou com ele numa banca de DVD, depois o ajudou num ponto de venda de açaí, trabalhos que compreendem também serem femininos. Porém, quando o pai planeja abrir um posto lava a jato, compreende que o trabalho de sucção e lavagem não pode ser realizado por uma garota e que o pai precisava de um filho para o serviço. O silêncio do colega pode indicar que ele também concorde com o que Daniela disse sobre a divisão de trabalho por gênero. Essa suspeita fica mais evidente, porque ele opinou quando Daniela comentou sobre suas escolhas profissionais.

O colega destacou que ela não deve seguir a opinião do pai e que deve fazer suas escolhas a partir da afinidade que possui com o campo da Medicina Veterinária. Apesar de ter proximidade com a área, as expectativas de Daniela são margeadas por uma série de limitações. A primeira está ligada à possibilidade de realização do curso, pois ele é ofertado em Guanambi por uma instituição privada, e sua família não teria condições de arcar com as mensalidades. Diante da afirmação do colega de que há possibilidade de cursar numa universidade pública, Daniela apresentou uma segunda argumentação, que também foi discutida em família, a de que

o campo de trabalho para médicos veterinários esteja saturado na região, dando a entender que o investimento no curso não teria o retorno financeiro para Daniela se sustentar depois de graduada. Em outros momentos, Daniela reforçou a submissão dos desejos a seu campo de possibilidades quando inseriu o curso de Gastronomia a suas expectativas de formação profissional.

Outra questão ligada ao mundo do trabalho discutido pelos jovens é a aparência para se apresentar no trabalho. Daniele (Independentes) forneceu pistas sobre o que acredita ser empecilho para encontrar um emprego:

Daniele, que ficou ausente da escola por vários dias seguidos, comentou que passou o tempo ouvindo música, dormindo e saindo com os amigos da grama. Para ela, esses são os amigos que aceitam seu jeito de ser. A família, ao contrário, quer que ela seja outra pessoa: que vista roupas femininas, que não use alargador nas orelhas. [...] Pediu à mãe para lhe arrumar um emprego, mas a mãe se negou a ajudar. Ela procura trabalho desde o ano anterior, até mudou o visual para ver se facilitaria encontrar emprego, antes tinha o cabelo comprido, colorido (mostrou foto no celular com o cabelo rosa), mas agora o mantém preto, mais curto. Conta que está fazendo o curso para ver se arruma um emprego. Diz que sabe cantar, tocar (aprendeu quando frequentava a igreja). Quando tiver emprego, vai juntar dinheiro para tirar o irmão da casa da mãe, pois tem pena do menino que cresce num lugar como a casa dela, onde as pessoas obrigam os outros a serem o que não são. Pergunto se conseguirá conciliar trabalho e escola, e ela diz que sim, que quase não estuda e se dá bem nas avaliações, pois presta atenção nas aulas. Pergunto se faltar às aulas não seria prejuízo, e ela diz que não, pois não precisa da escola para arrumar emprego. (CADERNO DE CAMPO, 17 jul. 2019)

E cada um que se aproximava Daniele chamava para a grama no final de semana. [...] Aproxima-se um rapaz de calça de malha, sandálias havaianas e cabelos tingidos de verde. E um outro que se sentava na frente de Daniele disse que ele não poderia entrar numa audiência com aqueles trajés e aquele cabelo. O rapaz respondeu que, na audiência, ela vestiria outro tipo de roupa. Depois me explicou que fazia Graduação em Direito na UniFG, que iria demorar para ele ter que assumir um padrão mais alinhado e, enquanto isso não chegasse, ele iria curtir. Em seguida, iniciou uma conversa sobre a orientação sexual dos amigos presentes [...]. (CADERNO DE CAMPO, 03 jun. 2019)

Daniele (Independentes) aponta-nos um elemento do mundo do trabalho que pode fazer diferença na seleção de pessoas, especialmente em cidades do interior, como o município de Guanambi. O aspecto físico dos jovens é levado em conta quando ele vai pensar no mundo do trabalho, ao menos é o que pensa Daniele sobre a cor de seu cabelo. Para se afirmar enquanto jovem, pintou os cabelos de rosa, mas viu esse estilo como barreira e, para encontrar trabalho, mudou a coloração e voltou à cor natural que, em seu caso, é preta.

Ela tem consciência de que, ao menos em cidades de menor porte, a facilidade de trabalho está associada a alguns elementos que padronizam o trabalhador, e o cabelo rosa não está dentro desse padrão. Então resolveu abdicar de uma identidade de grupo, em seu caso um cabelo de cor rosa, e passou a adotar uma aparência mais semelhante ao que acredita ser o padrão no mundo do trabalho.

Os amigos de Daniele também dialogam em relação à aparência física, pois um deles, que frequenta o curso de Direito e se apresenta com estilo próprio, disse que, quando estiver numa audiência, não vai poder usar o aparato que usa no dia a dia. Assim, eles têm consciência de que o estilo que acreditam ser de um jovem pode ser limitador no campo de trabalho.

Em sua fala, Daniele questionou a relação entre escola e mundo do trabalho. Ela deseja trabalhar para ter independência financeira, até se sujeitou a fazer o curso que não era de sua preferência para ampliar as chances de conseguir emprego, porém, nessa mesma conversa, contradisse-se ao afirmar que não precisa da escola para arrumar emprego. É possível que a contradição seja apenas aparente. Podemos interpretar que sua expectativa era de que a escola técnica abria um leque maior de oportunidades de emprego, porém ela não precisaria frequentar o colégio com assiduidade porque aprende com facilidade os conteúdos; nesse sentido, a escola não atrapalharia encontrar um emprego. Ainda alegou que as habilidades exigidas no ambiente de trabalho não teriam ligação com as aprendizagens escolares; sendo assim, ela não precisa da escola para o exercício profissional. Outra interpretação possível seria a de que ela tem convicção de poder conciliar escola e trabalho como fazem outros tantos jovens brasileiros.

Outro elemento destacado pelos participantes da pesquisa em relação ao mundo do trabalho é a perspectiva de que, quanto maior for a cidade, melhores as oportunidades profissionais. Entretanto, percebemos que a noção de cidade grande é relativa à vivência dos estudantes, a partir de suas relações sociais e culturais. A cidade de Guanambi pode ser um espaço que abre possibilidades de oferta de trabalho, como nos aponta Eliana (Obedientes), ou que limita a oferta, como indicado por Henrique (Rapazes do Corredor).

Eliana (Obedientes) veio estudar em Guanambi porque tem expectativa de encontrar trabalho na área de Farmácia com mais facilidade do que na cidade em que seus pais moram. Ela comentou que, em sua cidade natal, há apenas duas farmácias e que os donos não contratariam uma técnica em Farmácia para auxiliá-los. Luana (Obedientes), que conhece a cidade, concordou com a colega e a estimulou a ficar em Guanambi depois de concluído o curso Técnico em Farmácia. Em seus planos, Eliana quer juntar dinheiro, alugar uma casa e trazer a

irmã para estudar e morar com ela. Mas essa não é uma decisão fácil, pois, no diálogo, comentou que tem saudades da convivência diária com os pais.

Já Henrique não vê Guanambi como município promissor e, em seu projeto de futuro, inclui a cidade de São Paulo como campo de trabalho com maiores oportunidades. Ele detalhou estratégias para seus projetos ao definir que Guanambi é uma cidade melhor para concluir o Ensino Médio por dois motivos: primeiro, porque é mais fácil o deslocamento de casa para a escola; depois, porque, nela, tem uma boa interação com os colegas. A ideia de que é importante a amizade na escolha da escola, nesse momento em que se amplia o espaço de sociabilidade, é sistematizada na expressão: “*Aqui eu conheço os colegas e lá [Em São Paulo] eu não conheço ninguém.*” (HENRIQUE, 12 jul. 2019). Porém, quando se trata de perspectiva sobre o mundo do trabalho, Henrique comentou que a cidade de São Paulo oferece mais postos de trabalho. Então, planeja morar com a mãe e os irmãos assim que concluir o curso Técnico em Farmácia.

A análise de Henrique para o mercado de trabalho na Bahia e em São Paulo é confirmada pela pesquisa Pnad Contínua para o primeiro trimestre 2020 (IBGE, 2020b). Os números indicam que a taxa de desemprego entre jovens de 18 a 24 anos na Bahia (38,1%) é bem maior que a taxa de desemprego para São Paulo (27,3%). Os dados mais recentes informam que, no primeiro trimestre de 2021, ela, de forma geral, diminuiu em São Paulo; enquanto a Bahia registrou os maiores índices de desemprego no país.

O desejo de ingressar no mercado de trabalho, muitas vezes, vem acompanhado de desafios de escolha. Mariane, em diálogo sobre planos de futuro com as demais meninas em seu grupo de afinidade (Haila, Erica e Jaíne), evidenciou que a seleção de uma carreira profissional requer decisões em que deve haver equilíbrio do trabalho como fonte de satisfação e como retorno financeiro. Comentou para as colegas de grupo que foi aconselhada pelo namorado da irmã a escolher uma profissão que lhe desse prazer, porque será naquilo que trabalhará por toda a vida. As amigas de grupo parecem concordar com o argumento que Mariane expôs sobre escolhas, porque não expressaram nenhuma atitude de discordância, escutaram e não contestaram.

Novaes (2006, p. 109) argumenta que “a inserção do jovem no mercado de trabalho é um dos mais frequentes motivos de conflitos entre pais e filhos, tanto nas famílias mais pobres quanto nas famílias de classe média.” A discussão é gerada pela divergência na concepção do vínculo ao trabalho. As gerações mais antigas valorizam a estabilidade na carreira numa proporção muito maior que as novas gerações. Assim, quando Mariane comentou de um trabalho para a vida toda, podemos interpretar que ela esteja vinculada à ideia que valoriza a estabilidade. No entanto, ela considera o outro lado da questão “o trabalho como prazer”, que

vem sendo valorizado pelas novas gerações. Assim, podemos pensar: a rotatividade dos trabalhos entre jovens, para além das questões econômicas estruturais do capitalismo, que tornam os vínculos empregatícios menos estáveis, associa-se às escolhas das novas gerações de trabalhar em “algo de que gostem”, como nos aponta Mariane?

A experiência de trabalho é um elemento importante para que os jovens pensem sobre seu futuro e apostem no trabalho como fonte de satisfação de seus desejos materiais. Emile (9 ago. 2019) falou com admiração de seu patrão: “*É uma pessoa retada.*” E descreveu que ele tem 24 anos e administra uma empresa de salgados fritos na hora em Guanambi com 1 matriz, 3 filiais em espaços fixos e 2 carrinhos para vender os salgados em outros locais da cidade. A posse de um carro também está dentro dos critérios que Emile estabelece para que o patrão seja uma pessoa digna de admiração. Quando Emile citou a idade do rapaz, podemos interpretar que ela o admira porque já conseguiu um patrimônio significativo com tão pouca idade. Mas também podemos entender que, enquanto adolescente de 16 anos, ela enxerga um jovem de 24 anos como alguém suficientemente maduro para as conquistas econômicas, pois, em outros diálogos, ela se orgulha em dizer que namora um rapaz de 25 anos com profissão definida, um policial. A experiência de trabalho também faz com que Gustavo (Estrategistas) tenha a percepção de que os padrões tiveram sucesso profissional. Em diálogo com Benício (Estrategistas), já apontado no capítulo 4, ele salientou que seu patrão gasta em torno de R\$ 10.000,00 em impostos mensais com um carro de luxo.

O jovem tem a percepção de que o mundo do trabalho tem peculiaridades que não podem ser repetidas em outros espaços. Ele percebe esse universo como um espaço em que a formalidade deve ser seguida, não apenas nas roupas e aparência, como vimos anteriormente, mas também na postura e no tipo de linguagem. Numa discussão provocada pela professora que ministra a disciplina *Projeto de Vida*, Haila (Grupo de Mariane) e Mirele (Independentes) descrevem como deve ser a postura de uma pessoa em seu ambiente de trabalho.

Os alunos leem os relatos de uma situação difícil que passaram, como reagiram e como seria a melhor maneira de agir diante daquela situação. Haila diz que age sempre motivada pela emoção, que ela é assim e que nunca irá mudar. E a professora Sandy pergunta se essa situação fosse no ambiente de trabalho, ela responde que é diferente, no trabalho, a atitude seria outra. Mirele também comenta que, no ambiente de trabalho, o funcionário deve ser cordial, tratar bem as pessoas. E relata que, em seu trabalho, a patroa a trata com muito respeito e que ela também age da mesma forma com a patroa, enfatiza que a situação de trabalho é muito diferente que qualquer outro lugar. (CADERNO DE CAMPO, 8 maio 2019)

A atividade da disciplina *Projeto de Vida* desencadeou uma discussão sobre trabalho. Haila (Grupo de Mariane), conhecida pelos colegas pelo temperamento explosivo, reconheceu que, num ambiente de trabalho, precisará fazer esforço para não ser temperamental, pois tem a convicção de que, nesse local, precisa controlar as emoções e não brigar, xingar, como costuma fazer em sala de aula na relação com os colegas.

Mirele (Independentes) também encara o ambiente de trabalho como diferente de outros espaços. Ela contou a experiência que tem em seu trabalho que a leva a agir de forma cordial e respeitosa.

Em diálogo anterior, Mirele enfatizou que um profissional da área de Saúde deve ter boa formação, pois, se um médico ou enfermeira não exercer bem sua profissão, pode provocar a morte das pessoas. Haila e Raquel também dialogaram sobre a necessidade de fazer uma formação sólida nesse campo. Durante os estudos para responder uma atividade avaliativa, Haila demonstrou preocupação em aprender o nome dos ossos, porque esse conhecimento, segundo ela, é crucial para um técnico em Farmácia desempenhar bem suas funções.

Consideradas as expectativas e percepções dos jovens pesquisados sobre o mundo do trabalho, analisaremos a seguir as (re)significações de projetos e expectativas de futuro. Para tanto, partimos de suas interações no âmbito da escola com docentes e demais segmentos que participam das atividades pedagógicas.

6.2 Interações pedagógicas

Durante o trabalho de campo, observamos as interações que ocorreram na sala de aula, não apenas entre estudantes, mas entre estudantes e outros segmentos presentes no espaço escolar. São nessas interações que podemos observar processos de estigmatização (GOFFMAN, 2017) e rotulação que podem justificar desde presenças e ausências de estudantes em aulas específicas até reprovações e abandono escolar. Por outro lado, também percebemos interações em que as altas expectativas docentes sobre um aluno ou um grupo podem justificar resultados positivos no desempenho e nas expectativas de futuro dos estudantes. Consideramos as interações como um elemento significativo nas trajetórias escolares dos estudantes que já têm marcas sociais que também pesam sobre suas trajetórias e projetos. Estar na escola, conviver com pessoas de mesma idade, ou seja, com seus pares e com pessoas de outras gerações promove vivências únicas, que podem servir para ampliar ou reduzir expectativas, dar suporte para a tomada de decisões quanto aos projetos e sonhos de futuro.

Para efeito de organização, dividimos esta seção em dois blocos de análise. No primeiro, analisaremos as interações entre professores e todos os alunos da sala. No segundo, abordaremos as interações mistas, ou seja, do professor com discentes pertencentes a grupos diversos.

6.2.1 Interações docentes com toda a sala

No decorrer do trabalho de campo, percebemos interações entre um docente e toda a turma. Nessas interações, os professores se dirigem a toda a sala e usam exemplos para chamar a atenção de outros alunos.

Uma dessas interações ocorreu na primeira aula do professor Chico. Após a chamada, ele iniciou a aula buscando comparações entre as visões evolucionista e criacionista. O docente percebeu que os alunos estavam dispersos, disse para algumas meninas no fundo da sala que elas estavam falando de novela e tentou entrar na conversa demonstrando que conhece o assunto. A tática não surtiu efeito, pois as alunas, num gesto de repulsa, não deram atenção ao professor e continuaram a conversar entre elas, inclusive de costas para o docente. Emile (*Selfies*) passou a fazer *selfie*, e essa ação foi seguida por outras amigas. Samara, Claudia, Cristiane e Heloísa (todas do *Selfies*) também usavam seus celulares. É possível que, nesse contexto, pesasse a questão geracional e a falta de conteúdo comum entre o docente e os jovens que haviam tido ingresso recente no Ceep. Prosseguindo na tentativa de atrair a atenção da turma o professor Chico, fez um elogio aos meninos dizendo que eles estavam participando mais da aula do que as meninas e citou Marla como única menina que “*salva o grupo de mulheres da sala.*” Ao usar essa comparação, o professor buscou a atenção usando a questão de gênero. Generalizou quando disse que os meninos participam mais, pois, no fundo da sala, junto com as meninas com quem ele buscou o diálogo estavam estudantes do sexo masculino também dialogando entre si, aparentemente alheios ao conteúdo exposto pelo professor.

Entretanto, o professor insistiu com o grupo de meninas, que, em seu entender, não estavam atentas à aula. Ele viu a movimentação com os celulares e disse: “*Anotem a data da foto, porque daqui a dez anos vocês vão refletir sobre ela.*” E lançou para Emile (*Selfies*) uma pergunta sobre política, ela disse que não assiste ao jornal, por isso não sabe a resposta. Marla (Obedientes) respondeu à pergunta, e os colegas repetiram parte de sua frase, gerando gargalhada por toda a turma. O professor pediu silêncio e aconselhou toda a turma a pensar no futuro, a se preocupar com o futuro. Após essa fala, alguém gritou que estava na hora de ir embora, e o professor procurou a lista de chamada, não a encontrou e dispensou os alunos.

A intenção do professor era fazer com que os alunos prestassem atenção à aula, mas parte do grupo *Selfies* estava alheia a ela, e o professor associou a dispersão à falta de perspectiva de futuro. As frases ditas pelo docente mostram que, para ele, os jovens veem o futuro como algo distante e de que a escola deve ser levada a sério, pois é base de preparação para o futuro. No entanto, as jovens do diálogo podem não ver a necessidade de pensar nesse futuro, porque estão vivendo um futuro no presente, um horizonte temporal estendido (LECCARDI, 2005), Cristiane (*Selfies*) reforçou essa nossa convicção quando, ao ser questionada sobre o que fará ao término do curso técnico, respondeu que ainda tem muito tempo para decidir o que fará em dois anos. Em pesquisa, Pais (2003) aponta que, para os adolescentes, o futuro é antecipado, o presente é o que importa. Assim, é possível interpretar que, naquele momento, os jovens estivessem pensando em interagir com os colegas, dialogar sobre a festa do último final de semana e combinar o próximo “rolé”. É possível inferir que o futuro esteja tão distante que não vale a pena pensar sobre ele ou que não tenham, de fato, nenhuma expectativa de futuro.

Podemos interpretar ainda que haja uma divergência de compreensão entre os objetivos e funções da escola. Biesta (2012) evidencia que a escola tem funções complementares de qualificação, socialização e subjetivação. No caso específico, percebemos o professor empenhado em evidenciar o papel de qualificação, enquanto os alunos valorizam o momento da sociabilidade. A escola como espaço para novas amizades foi destacada por Mariane (Grupo de Mariane) e Heitor (Independentes) em texto escrito no final do ano. Mariane escreveu: “entrei em fevereiro de 2019, o frio na barriga tomou conta de mim, o medo de não fazer amigos [...]”. Evidenciou, assim, sua visão de que a escola é o espaço da sociabilidade. Já Heitor registrou: “minha expectativa era de que eu ia fazer muitas amizades e achava que ia ser feliz no CEEP [...]”. No caso de Heitor, também há a percepção de que a escola seja um espaço de sociabilidade, porém o verbo no passado sugere que ele não obteve êxito em sua expectativa. Ainda é possível que Heitor associe as amizades à felicidade no espaço escolar, e ele tenha uma visão negativa sobre sua trajetória no primeiro ano do Ensino Médio provocada pela carência de amizade.

Em certos momentos, entretanto, os professores enfocam a função de qualificação, e, avaliam a trajetória de seus alunos por meio da pontuação das atividades avaliativas. Os educandos também são estimulados a observarem suas notas. Os docentes, entretanto, buscam os objetivos escolares associados, especialmente, à função de qualificação, e um dos elementos dessa qualificação diz respeito às avaliações quantitativas.

O professor Chico vê na posse da nota um elemento de poder para manter o comportamento dos alunos. Numa de suas aulas, em setembro, ele conseguiu impor o silêncio porque ameaçou não fazer a leitura das notas finais correspondentes à Unidade II letiva. O fato gerou atrito entre colegas e comportamentos diferenciados. A percepção que se tem é que alguns alunos têm maior interesse em ouvir as notas finais, outros não se interessam tanto. O ritual da leitura das notas gera comemorações e constrangimentos. Gustavo (Estrategistas) comemorou, porque sua nota foi a maior da sala. Interpretamos como fuga do constrangimento quando Henrique e Rafael, ambos do grupo Rapazes do Corredor, saíram da sala momentos antes da leitura de suas notas e retornaram minutos depois querendo saber se tinham sido aprovados. A pergunta foi feita “em off” para Samara (*Selfies*), que anunciou a aprovação de Henrique e a reprovação de Rafael. Raquel (Independentes) se interessou pela nota, quis saber os motivos de não ter alcançado nota maior, buscando dialogar com o professor, que se colocou à disposição para tirar dúvidas.

Em relação a Vanessa (*Selfies*), o docente fez questão de anunciar, com um tom de voz mais enfático, que ela conseguiu tirar 0 na avaliação final de sua disciplina. Há um grau de dubiedade na ação do professor. Por um lado, podemos entender que ele se interessa pela não aprendizagem da aluna e gostaria de ouvir uma explicação para não ter acertado nenhuma questão. Por outro, podemos interpretar que ele queria expor a aluna a uma situação vexatória, uma intimidação para que ela sinta vergonha e não repita a ação em avaliações posteriores a nota 0. Em ambas as leituras, há constrangimento da aluna diante da turma. Convém ressaltar que o professor, nesse mesmo dia, comentou na sala de professores sobre Vanessa ter sido a única aluna, num total de 400, a zerar uma avaliação. Durante a aula, houve um diálogo entre Vanessa e Samara, ambas do grupo *Selfies*, em que Vanessa afirmou não saber o motivo de ter ficado com a nota, pois fez esforço para acertar, lendo a prova com atenção, mas que não está se importando, porque, mesmo tirando 0 na prova final, a soma das notas da unidade possibilita a aprovação. O fato de Vanessa não se importar e de os demais alunos que ficaram com notas baixas estarem circulando pela sala faz com que o professor expresse em voz alta: “*Anna, registra aí na tua pesquisa a comemoração que os alunos fazem ao receber as notas baixas.*” (CADERNO DE CAMPO, 11 set. 2019).

Semelhante ao professor Chico, a professora Elis também valoriza a nota: “A professora Elis anuncia as notas finais da Unidade letiva. A menor nota estava no limite da aprovação, e a maior nota da sala foi a de Gilson, que obteve 7,1. Após anunciar as notas diz que todos deveriam se esforçar na próxima unidade para ficar na casa dos 7,0 pontos.” (CADERNO DE CAMPO, 29 maio 2019). Ela também propôs o momento ritual de anúncio das notas e

demonstrou não estar satisfeita com o resultado dos alunos, bem como propagou as falhas dos alunos, como fez o professor Chico, chamou todos para melhorarem suas notas no bimestre posterior.

Assim como o professor Chico ao tentar buscar, na cultura juvenil, algo com que pudesse dialogar, a professora Carmem também tentou aproximação usando a linguagem dos alunos. Observamos, mais de uma vez em suas aulas, que ela busca atenção dos estudantes com o diálogo do “Oi”. O diálogo consiste em dizer oi para todos, se não consegue atenção, ela repete “Oi, Oi” e, uma terceira vez, “Oi, oi, oi”, e busca ritmo batendo com a caneta na mesa para a repetição da palavra. O grupo *Selfies* — especialmente Emile, Samara, Cristiane e Vanessa — responde cantando uma música em que aparece a palavra *oi*. Há uma intenção da professora em não usar a palavra padrão *silêncio*, mas outra com o mesmo sentido. É possível que sua intencionalidade seja a de que os alunos entrem na dinâmica da aula sem que seja utilizado o autoritarismo.

Na visão dos discentes, há várias explicações para a não concentração e mesmo para o desinteresse pela aula da professora Carmem. Jaíne (Grupo de Mariane) explicou que os colegas ficam agitados porque o tempo de aula dela é logo após o intervalo da merenda. Vanessa (*Selfies*) tem outra explicação, disse que a aula de Carmem é “desandada”. Querendo entender melhor o significado da palavra, pedi explicações, que foram dadas por Claudia (*Selfies*). Segundo ela, desandada é uma aula que deixa um aluno desinteressado, e este influencia outros a ficarem desatentos também. E Vanessa ainda acrescentou que a professora não se importa que a aula dela seja assim e que Betânia é mais exigente. Convém salientar que a professora Betânia entra logo após os 50 minutos de aula de Carmem, e o comportamento dos alunos, na presença de Betânia, muda de forma perceptível. Emile (*Selfies*), que escutava a conversa, acrescentou que tem até pena da professora Carmem e que ela, às vezes, cansa de perturbar, citando o dia anterior, em que intencionalmente ficou quieta na aula. Em conversa com a professora, ela confirmou que tem dificuldade de manter a concentração da maioria dos alunos da turma e me perguntou o que pode ser feito para dar aulas mais proveitosas. Ela argumentou que não concebe o processo de ensino-aprendizagem como algo impositivo e que valoriza a liberdade que todo estudante deve ter para se tornar uma pessoa melhor.

Podemos analisar que os estudantes justificam o mal comportamento a partir de fatores intrínsecos e extrínsecos à postura da professora. A agitação após o intervalo da merenda pode ser considerada um fator extrínseco, que Marla (Obedientes) acredita não ter relação com a ação da professora. Emile, Vanessa e Claudia apontaram que fatores intrínsecos à organização da aula e à brandura do docente estão ligados à agitação e ao mal comportamento na aula de

Carmem, assim como a rigidez de Betânia faz com que o momento da aula transcorra sem embate entre docente e estudantes.

Emile, Vanessa e Claudia revelam o jogo interacional que há na relação entre professor e aluno, em que a ação docente desencadeia ações nos educandos ou os leva a se comportarem conforme percebem o momento. Observamos com outros professores a interação sendo manipulada por alguns alunos:

A professora Ângela inicia a aula explicando como gravar um vídeo e pede que os alunos produzam um vídeo sobre uma temática que escolherem. Durante a explicação, há sons de estudantes conversando em tom de voz elevado. Vanessa, Emile, Samara e Cristiane estão entre os que conversam. Poucos estudantes estão em silêncio. Após explicação a professora pergunta: “*Vocês sabem do que se trata o vídeo?*” Emile (*Selfies*) diz: “*dou-lhe uma, dou-lhe duas, dou-lhe três, Mariane vai responder.*” E Mariane responde à pergunta da professora demonstrando ter compreendido a explicação. A professora continua a explicar dando detalhes sobre a tarefa, e Gustavo (Estrategista) fala meio impaciente: “*Sim, professora, segunda-feira a gente traz o vídeo.*” Samara (*Selfies*) fala em voz alta: “*Entendeu as meninas sobre o vídeo?*”, pisca um olho e sorri para Emile e Vanessa. A professora insiste para que os alunos participem da discussão sobre a produção de vídeo, mas não obtém sucesso, muda de estratégia e diz que vai corrigir o relatório, e Vanessa (*Selfies*) pergunta: “*Que relatório, pró?*”, e o som de conversa na sala aumenta. Emile (*Selfies*) pergunta com tom de voz elevado enquanto olha para o celular: “*Tá na segunda aula? Para mim parece que estou aqui desde ontem.*” Não há correção de relatório, e a docente pede para os alunos formarem grupos para organizar um seminário. Há uma movimentação de arrastar cadeiras, ela passa de grupo em grupo distribuindo temas e, antes de chegar ao último grupo, Luana (Obedientes) diz: “*A aula acabou, pode sair, professora?*” (CADERNO DE CAMPO, 6 set. 2019)

As anotações acima retratam uma situação de aula em que uma professora interagiu com a sala de aula. Em vários momentos, a docente procurou o diálogo com os alunos. No primeiro, queria saber se os estudantes compreenderam sua explanação, e Emile (*Selfies*) antecipou o nome da colega que responderia. Pensamos na expressão “*dou-lhe uma, dou-lhe duas, dou-lhe três*” e no motivo de Emile não responder à pergunta da professora. Podemos inferir que ela não entendeu a explicação e, por isso, não sabe a resposta ou que ela se recusa a responder para evitar estabelecer um diálogo pedagógico com a professora. A segunda hipótese é a mais provável ao observar o que aconteceu em seguida. A expressão dita por Samara (*Selfies*) em tom de deboche — “*Entendeu as meninas sobre o vídeo?*” — deixa transparecer que estava entediada com o excesso de detalhamento dado para fazer um vídeo. Gustavo (Estrategistas) também interagiu demonstrando inquietação com a aula ao responder: “*Sim, professora, segunda-feira a gente traz o vídeo.*”

Houve uma tensão entre o desejo dos alunos e o da professora, que seguiu tentando mudar as atividades para atender aos discentes que interagem com ela no momento. É interessante ressaltar que os demais estudantes da sala não se pronunciaram, ou porque estavam de pleno acordo com o que os colegas falavam, ou porque não queriam se indispor com eles. A identificação geracional está presente em ambos os sentidos da ação dos estudantes. Contestar a gestão da sala de aula, seja por meio de atitudes, seja por meio da indiferença, parece fazer com que o jovem se sinta parte integrante do grupo de educandos da sala do curso Técnico em Farmácia.

Em relação à Gustavo (Estrategistas), importa ressaltar que a inquietação não se apresentou somente na gestão da sala pela professora, ela é mais ampla, pois, em outro momento, Gustavo externou a insatisfação com alguns componentes curriculares, inclusive o da professora Ângela. Segundo ele, os conteúdos de Sociologia e Filosofia são muito parecidos, e não havia necessidade de a escola ofertar as duas disciplinas, assim como semelhantes eram os conteúdos dos componentes *Projeto de Vida* e *Mundo do Trabalho*. Para ele, os horários dessas duas disciplinas poderiam ser substituídos pela disciplina de Redação, cujo conteúdo será necessário “mais tarde.” (CADERNO DE CAMPO, 28 mar. 2019).

Assim, a impaciência de Gustavo em relação à aula de Ângela pode ter duas motivações. Ou a forma de condução do trabalho da professora não lhe agrada, ou ele não vê sentido no conteúdo e nas atividades sugeridas por ela. Gustavo tem expectativa de prestar vestibular para fazer graduação em Direito, portanto, é possível que ele enxergue utilidade maior numa disciplina mais instrumental. O mesmo estudante também fez críticas à gestão da escola sobre as aulas de Matemática, que ele considera, assim como Redação, muito importantes para seu projeto de obter êxito nas provas de vestibular a serem realizadas após a conclusão do curso técnico. Nos meses de fevereiro e março, Gustavo reclamou da falta de professor para ministrar o componente; em abril, ele estava indignado com a professora, que corrigia os exercícios no quadro consultando o livro, e explicou o motivo da insegurança: “*Também é professora de Biologia dando aula de Matemática*” (CADERNO DE CAMPO, 05 abr. 2019). A referida professora ministrou aulas por apenas dois meses. Em junho, Gustavo comentou sobre a professora que substituiu a anterior: “*Ela é uma boa profissional, dá aulas seguindo um esquema no papel, e isso mostra que planejou a aula até o final.*”

Na interação dos docentes com a sala de aula, há discussões sobre as expectativas de futuro no trabalho e na formação profissional, especialmente nas aulas dos componentes curriculares *Projeto de Vida* e *Mundo do Trabalho*, ministrados pelas professoras Sandy e Maria, respectivamente. O primeiro foi incluído na matriz curricular do Ensino Médio e tem a

finalidade de trabalhar o autoconhecimento, as relações com o outro e as relações com o mundo. Numa das atividades de autoconhecimento, realizada em 03 de abril, a professora Sandy propôs um exercício para medir a autoestima dos alunos. Ela explicou a dinâmica da atividade, que consistia em 15 afirmações às quais os alunos deveriam responder utilizando as palavras *raramente*, *às vezes* e *sempre*. Cada palavra tinha uma pontuação; e, ao final, eles saberiam o grau de sua autoestima, se estava baixa ou alta.

Enquanto escreviam a resposta no caderno, os alunos comentavam as frases ditas pela professora. Diante da afirmação “Ao conhecer alguém bem-sucedido, fico pensando: Por que não sou assim?”, Daniela (Independentes) deixou fluir a frase: “*Claro, eu não estudei.*” A resposta de Daniela pode ser compreendida de duas formas. Ela estava fazendo uma autoanálise e constatando que não estuda. Ou a frase é dita de forma genérica, e o “eu” da resposta não se refere a ela, mas a toda pessoa que não estuda. A associação entre sucesso e escolarização está presente em ambos os sentidos da fala, demonstrando que Daniela tem convicção de que a educação escolar está na base do sucesso pessoal ou profissional. A palavra *claro*, no início de sua frase, pode ser indicativo de que Daniela vê a escolarização como único ou principal caminho para se tornar uma pessoa bem-sucedida. Esse tipo de pensamento tensiona as trajetórias dos estudantes e pode ser fonte de mobilização ou desestímulo em suas expectativas de futuro.

A relação entre escola e sucesso profissional é tema de outros trabalhos (ALMEIDA, 2017; GUEDES, 2017; MATOS, 2017), e a ideia de ser alguém na vida por meio do estudo aparece em um diálogo entre Raquel e Haila. Ao ser questionada por Haila (Grupo de Mariane) sobre o porquê de estar segurando algumas folhas de anotações no intervalo entre uma aula e outra, Raquel (Independentes) respondeu que “*precisa estudar para ser alguém na vida.*” (CADERNO DE CAMPO, 12 abr. 2019).

Relativizando a ideia da associação direta entre frequência à escola e escolha profissional, Luan (Independentes) não vê o Ensino Médio como importante para realização profissional de uma pessoa. E ofereceu dois exemplos para ilustrar sua argumentação. Primeiro, ao falar de sua escolha em ser hipnoterapeuta, reforçou que o curso realizado independe da escolarização e que já possui credencial para exercer a profissão. E, em outro momento, ao comentar sobre a decisão de Daniele (Independentes) de abandonar o curso Técnico em Farmácia, afirmou: “*Daniele disse que não precisa da escola para realizar seus projetos. Ela quer ser tatuadora, mas a mãe não aceita. E para ser tatuadora, ela não precisa da escola.*” Fez, assim, uma alusão de que o sucesso de Daniele também não tem vínculo com a credencial escolar.

A atividade sobre autoestima proposta pela professora Sandy provocou uma conversa sobre os resultados. Para as palavras *raramente*, *às vezes* e *sempre* foi atribuída uma pontuação: a primeira valia 1 ponto; a segunda, 2; e a terceira, 3. A professora anotou no quadro o significado dos resultados. Pontuação abaixo de 17 significava que o aluno tem boa visão de si; pontuação entre 18 e 31 indica que ele precisa melhorar a autoestima; e pontuação acima de 32 mostra que ele tem autoestima baixa. A professora pediu para cada um falar seu resultado. Dos presentes na sala, nenhum estudante comunicou resultado abaixo de 17. Emile, Claudia, Cristiane, do grupo *Selfies*, Luana e Marla (Obedientes), Helena (Colégio Rachel de Queiroz), Rita (Mobilizadas), Cauã (Tímidos) e Raquel (Independentes) pontuaram acima de 32. Os demais marcaram entre 18 e 31 pontos. Aos que pontuaram entre 18 e 31, a professora anunciou que, na aula seguinte, levaria dicas de como melhorar a autoestima. E, aos alunos que pontuaram acima de 32, a professora comunicou que desejava ter uma conversa particular com cada um. Gustavo comentou com o colega que não precisava de dicas, porque ele tem uma boa autoestima (havia feito 20 pontos, a menor pontuação da sala); e Marla, a que somou a maior pontuação (44 pontos), externou com tom de voz choroso que era a pessoa que tinha a autoestima mais baixa da sala. A professora, então, voltando-se para ela, disse: “*A gente vai conversar, depois.*”

Emile (*Selfie*) contou-me que não gosta de seu corpo porque se acha muito magra; para ela, mulher bonita tem quadril largo. Faz academia com objetivo de ganhar massa muscular e disse que o pai acha que é desperdício de tempo. Comentei que ela é bonita e que suas unhas grandes também são bonitas, e ela contou, em tom de voz baixo, que são unhas postiças, porque ela as rói, inclusive que suas unhas estavam curtíssimas no momento. Assim como Emile, Marla também disse não estar satisfeita com seu corpo, acha-se gorda e faz academia para emagrecer. Para Marla, o fetiche do corpo perfeito pesa mais, porque ela disse que sua mãe tem um trabalho contínuo em difamar seu corpo, inclusive a comparando com as amigas que visitam sua casa. Por conta da discriminação da mãe em relação a seu corpo, contou que deixou de participar de uma seleção de modelos para seu biotipo. Marla disse que sua mãe é gordofóbica e contou que, na semana anterior, houve um evento de moda na cidade e estavam procurando modelos de todos os tipos de corpos. Ela queria fazer inscrição para participar, mas sua mãe desaconselhou dizendo que ela não teria chances (CADERNO DE CAMPO, 29 ago. 2019). Nessa perspectiva, vemos que Marla tensiona a recomendação da mãe e o desejo de trabalhar com o que gosta.

A atitude da professora Sandy em tornar públicos os resultados pode colaborar para que os alunos construam/reforcem ideias equivocadas sobre sua autoestima. Caso ela não tenha tempo para acompanhar individualmente os desdobramentos da aula, esse tipo de atividade

pode provocar nos estudantes um sentimento de incompetência que possivelmente os influenciará em suas decisões e projetos de futuro, inclusive reforçando sentimentos de baixa autoestima iniciados na família, como no exemplo de Marla (Obedientes).

Outro componente curricular ofertado na rede estadual de educação profissional da Bahia que tem, em seu objetivo geral, a discussão sobre trajetória profissional é denominado *Mundo do Trabalho, Empreendedorismo e Intervenção Social*, abreviado por docentes e discentes para Mundo do Trabalho. O componente tem a finalidade de apresentar os arranjos produtivos locais e territoriais, discutir temáticas ligadas ao mundo do trabalho, com ênfase no empreendedorismo e na intervenção social, visando à construção de tecnologias sociais que façam diferença no território de Identidade. No caso do Ceep em Saúde e Gestão, são feitas discussões sobre os arranjos produtivos do Território de Identidade denominado Sertão Produtivo.³²

Em agosto, uma atividade proposta pela professora desse componente curricular mobilizou os alunos a utilizar a criatividade. A professora Maria solicitou a criação de uma empresa comercial que pudesse ser instalada no Território do Sertão Produtivo. Para tal atividade, os alunos, coletiva ou individualmente, deveriam indicar o tipo de empresa, a localização e o processo de escoamento. Dois alunos criaram empresas relacionadas a suas habilidades já desenvolvidas. Gustavo (Estrategistas) comentou que criou um *site* de vendas, aproveitando suas habilidades de *coder*. São habilidades que usam como *hobby*, pois, segundo ele, é difícil encontrar trabalho nessa área, aprendeu sozinho e diz, com orgulho, que sabe tanto quanto os amigos que fazem o curso Técnico em Informática no Instituto Federal localizado em Guanambi. Gustavo, assim como Luan, destacou que o investimento pessoal na formação profissional tem peso maior do que os conhecimentos adquiridos na escolarização formal.

Manoel Paulo (Obedientes) elogiou a proposta de Gustavo e apresentou seu projeto desenhado numa folha de papel. Trata-se de um restaurante instalado dentro de uma manilha de concreto, segundo ele, além do espaço para as mesas, terá uma área para administração e um *self-service* de açaí (CADERNO DE CAMPO, 22 ago. 2019). Percebemos que a ideia de trabalhar com alimentação, externada por Manoel Paulo quando disse que trabalharia com um tio num restaurante, permeia seu pensamento ao realizar a atividade proposta pela professora. Manoel Paulo utiliza o espaço escolar para pensar seus projetos de futuro, exercitando planos de abrir um restaurante. Na busca por experimentações no ramo da Gastronomia, Manoel Paulo

³² O Território de Identidade Sertão Produtivo foi objeto de análise no capítulo 3 deste trabalho.

abriu uma hamburgueria em sociedade com o irmão e se inseriu no mundo do trabalho, conforme analisado na seção anterior.

Em outro momento de aula, a professora Maria promoveu a discussão sobre o projeto de futuro profissional. Ela partiu de uma sequência de questões em que a primeira versa sobre o que o estudante deseja para seu futuro. Vanessa (*Selfies*) respondeu à primeira questão dizendo que gostaria de um futuro *top*. A professora pediu explicações para a palavra *top*, e ela disse que é um futuro que tenha trabalho e independência. Para essa mesma questão, Raquel (Independentes) disse que deseja alcançar suas metas. A professora achou vago, e ela explicou que queria ter trabalho. Rafael (Rapazes do Corredor) disse que deseja adquirir bens materiais. A professora anotou as palavras destacadas no quadro branco e ainda acrescentou os vocábulos *responsabilização* e *realização financeira*, citados por outros estudantes. A professora, então, avaliou que havia barulho excessivo na sala e disse aos alunos que ia suspender a atividade porque eles não estavam interessados. Apagou as palavras do quadro e começou a anotar uma atividade denominada *Minha Bandeira pessoal*. Elencou 22 questões no quadro sobre aspectos pessoais da vida do aluno, pediu para cada um responder e socializou as respostas em grupos de 4 pessoas. Em seguida, pediu para cada um desenhar livremente a sua bandeira pessoal. A atividade para as respostas das questões foi realizada com engajamento de todos os alunos presentes sentados em suas cadeiras, até o momento em que a professora se ausentou da sala e Henrique (Rapazes do Corredor) levantou-se e se dirigiu até a cadeira em que Benício (Estrategista) estava sentado. Emile (*Selfies*) comentou: “*Pergunta pessoal e o outro pescando*”. E Samara (*Selfies*) completou: “*Esse aí é burro fosco*.” Henrique sorriu e voltou para sua carteira, enquanto a professora entrou na sala e pediu para que cada um respondesse a sua tarefa (CADERNO DE CAMPO, 21 mar. 2019).

Essas são atividades em que o estudante é estimulado e, muitas vezes obrigado, a pensar sobre seu futuro. Nas respostas deles sobre o que almejam, é possível que estejam se referindo ao um futuro mais distante, quando estiverem adultos ou a um futuro próximo, ainda vivenciando seu percurso rumo à vida adulta. Porém, em qualquer das possibilidades, o futuro está ligado à realização financeira, numa alusão aos projetos vinculados à ideia de uma pessoa que deseja ter domínio sobre suas finanças. Parece natural que eles pensem na realização profissional, porque corresponde ao objetivo principal de um componente intitulado *Mundo do Trabalho* ter atividades voltadas para a discursão de projetos e sonhos na área profissional.

No entanto, no desenho de sistematização da dinâmica *Minha Bandeira pessoal*, nem todos os alunos fizeram desenhos ligados à profissão, como foi o caso de Daniele (Independentes), que desenhou uma bandeira com elementos da cultura coreana, e Samara

(*Selfies*), que representou sua bandeira com um arco-íris. Analisando os dois desenhos, podemos pensar que o projeto profissional ainda não esteja em seus pensamentos ou que projetos ligados a outros aspectos da trajetória juvenil estejam na base das estratégias para a profissionalização.

6.2.2 Interações mistas

Interações mistas se referem a momentos em que o professor se comunica com estudantes que pertencem a mais de um grupo de afinidade. As anotações abaixo são da primeira interação da professora Marisa com a turma do curso Técnico em Farmácia:

Primeira aula do dia, a professora Marisa entra junto com os alunos após a saudação com um “*bom dia*”, solicita que o aluno se apresente dizendo seu nome e a escola em que estudou o nono ano. A cada escola citada, ela faz um comentário. São suas palavras: “*Estudante do José de Alencar, é inteligente; Clarice Lispector, cuidado com o comportamento; Colégio Jorge Amado, você é repetente? Colégio Ariano Suassuna, foi meu professor.*” Esses comentários são seguidos de gargalhadas de alguns alunos. Após a apresentação, a aula segue com explanação da professora sobre os seres vivos que habitam o planeta. Os estudantes acompanham com sorrisos, respostas curtas, perguntas simples. Uma aluna de nome Raquel expressa que tem nojo de fungos e protozoários, e a professora Marisa a chama de nojenta. Explica que, nesse contexto, a expressão significa “cheia de nojo” e não “intolerável”. A aluna aparentemente não se importa com o apelido, e a professora justifica que brinca com aquela menina porque a conhece da outra escola onde a jovem havia sido sua aluna. (CADERNO DE CAMPO, 12 fev. 2019)

As anotações acima descrevem o primeiro contato da professora Marisa com os estudantes da turma *Técnico em Farmácia*. Na primeira interação com a turma, a professora demonstrou que tem um conceito formado sobre algumas escolas da cidade e, conseqüentemente, sobre os alunos que estudam nelas. Ela rotulou os alunos que estudaram em duas escolas de Guanambi. Em seu conceito, os estudantes que frequentaram o Colégio *José de Alencar* são inteligentes, e os que são provenientes do Colégio *Clarice Lispector* são indisciplinados. Essa é uma questão importante, pois, ao rotular uma escola, corre-se o risco de rotular todos os discentes daquela escola, atribuindo uma característica que pode não corresponder a todos eles. No caso do Colégio *José de Alencar*, o rótulo é positivo e pode funcionar como estimulador para que os educandos oriundos daquela instituição tenham responsabilidade em confirmar essa característica.

Já no caso dos estudantes do Colégio *Clarice Lispector*, o rótulo é negativo. Ela deixou subtendido de que se trata de uma escola que permitia que os alunos agissem de forma indisciplinada, por isso, eles não aprenderiam de forma adequada. O rótulo pode desencadear um processo de estigmatização dos discentes por professores e pelos colegas presentes. No momento da fala, não se observa reação verbal de nenhum aluno que estudou naquela escola, a não ser a gargalhada geral. Na turma, dez estudantes fizeram o nono ano naquela escola. Raquel (Independentes) é uma delas e, aparentemente, não se incomodou de ser chamada de nojenta pela professora. Esta justificou que a acepção de nojenta que utilizara não era a pejorativa, mas sim a etimológica, que significa cheio de nojo. Era uma brincadeira causada pelo fato de a aluna ter tido nojo de uma experiência realizada na aula de Ciências no oitavo ano.

Na sequência, a mesma professora ainda rotulou o estudante oriundo do Colégio *Jorge Amado* de “repetente”. Nesse caso, não podemos afirmar que esse rótulo teve peso discriminador para Samuel, pois sua reação foi de orgulho. Ele agiu como se valorizasse os elementos positivos do aluno repetente, revertendo um rótulo que, em geral, é interpretado como marca negativa de uma experiência acumulada ou ainda como um símbolo de *status* (GOFFMAN, 2017). Samuel parece ser um aluno querido por professores e alunos na escola em que estudava, pois, na ocasião dos Jogos Intercolégiais em que estavam presentes estudantes de todas as escolas de Ensino Médio de Guanambi, ele foi saudado por ex-colegas e por sua antiga professora de Matemática, que, quando o viu a meu lado, aproximou-se, abraçou o educando e lhe deu um beijo na cabeça, numa demonstração de intimidade e carinho e, não sabendo que eu estava ali enquanto pesquisadora e não como docente, pediu que eu o acolhesse bem no Ceep.

Uma semana depois, a mesma docente que havia criado rótulos para alunos e escolas, enquanto realizava a chamada rotineira, fez um alerta sobre Rafael (Rapazes do Corredor) que estava fora da sala. Ao perceber que ele não respondeu à chamada, pronunciou: “*É, Rafael, tomou falta, vá jogar bola, final do ano vem aí.*” (PROFESSORA MARISA, 19 fev. 2019). Em relação ao aluno Rafael, a professora informou que não precisou visualizar naquele momento. Nenhum colega disse que ele estava jogando bola, mas também ninguém justificou sua ausência. Então, é possível que a docente tenha trazido uma informação sobre Rafael da escola anterior, assim como fez com Raquel (Independentes). Essa informação era a de que Rafael “matava” aula no Colégio *Clarice Lispector* para jogar bola. Ou então, ela tenha dito algo genérico, chamando a atenção dos colegas para as consequências de jogar bola no período das aulas. A expressão pronunciada na segunda semana de aula foi prelúdio do que aconteceu com Rafael no final do ano, pois este, reprovado em 10 disciplinas, não compareceu para

realizar os exames finais. Perguntamo-nos, entretanto, sabendo que uma reprovação estaria no horizonte de Rafael, o que poderia ser feito pela professora Marisa e pelos colegas para que ele entrasse no jogo escolar?

Percebemos que, embora Raquel (Independentes) e Rafael (Rapazes do Corredor) tenham vindo da mesma escola, o tratamento dispensado a ambos era diferente. Raquel é considerada uma aluna aplicada, enquanto Rafael é apontado como indisciplinado. Logo, é possível, na visão da professora Marisa, que estudantes oriundos da mesma escola que ela considera ruim sejam diferentes. A escola como um todo é estigmatizada, mas a individualização dos estigmas nos alunos pode ocorrer de forma diferente. Não podemos deixar de considerar as questões de gênero presentes nessa relação. O texto de Carvalho, Loges e Senkevics (2016) apontam como as meninas “bem-comportadas” tendem a ser mais bem vistas pelos professores em termos gerais. No caso específico, Raquel é branca e bem-comportada, enquanto Rafael é negro e indisciplinado. Cruzam-se nele dois marcadores sociais de diferença, e ambos parecem contribuir para a consolidação de Rafael como um aluno estigmatizado. Ser negra também parece ser traço distintivo em outras interações na sala.

A professora Elis entra na sala, pede para todos pegarem os cadernos e começa a corrigir uma atividade de interpretação de uma *charge*. Heloísa e Haila tem repostas idênticas. É possível que tenham copiado as respostas da internet, como fazem a maioria dos colegas em muitas disciplinas. A professora quis saber por que as respostas estavam iguais e se contenta quando Heloísa diz não ter copiado de Haila, porque “não fala com a colega” e continua a ouvir outros alunos que pedem para responder. A cada questão, mais de um lê sua resposta e recebe um olhar positivo da professora. Numa determinada questão, Mirele pede para ler sua resposta, mesmo que não estivesse com o caderno aberto, como sinal de que estaria corrigindo, ela diz: “*Só porque eu sou preta não me deixam falar.*” A professora continua agindo como se não tivesse ouvido o que a aluna diz. (CADERNO DE CAMPO, 18 fev. 2019)

Na descrição, a professora interagia com os alunos durante a correção de uma atividade, e Mirele acompanhava a correção. A atitude da professora durante a correção era de estímulo aos que respondiam oralmente à tarefa. Mirele tentou participar, mas não obteve sucesso. E sua percepção sobre o comportamento da professora em não atender seu desejo de participar da aula era a de que sua voz não é ouvida porque ela é preta. Essa não é a única vez que Mirele associou sua cor ao tipo de tratamento que recebe dos professores. Ela também repete esse jargão em aulas de outros professores. Questionada sobre a expressão, ela disse que é brincadeira para chamar atenção.

Mirele tem um olhar positivo sobre um professor que afirma sua identidade negra na sala de aula. Em outubro, ao fazer comentários sobre professores e avaliação, disse que Gil é o único professor que lhe deu nota sem ela ter feito nenhuma atividade em sua disciplina. A afirmação soa como um crédito dado a ela para continuar no jogo escolar, porém pode revelar que ela não percebe a forma completa de o professor avaliar. Pois, é uma aluna que, quando está presente, participa ativamente das aulas de Gil, com testemunho e opiniões sobre o racismo e discriminação racial no Brasil, o que a torna companheira de militância do professor Gil. O referido professor marca sua militância em sala a partir da valorização de conteúdos que estimulam o debate sobre questões étnico-raciais.

Mirele usa o tom da pele para compor sua percepção sobre outro professor. Quando Marla anunciou que a professora de Matemática recém-chegada era “*linda e um amor de pessoas*”, Mirele retrucou dizendo: “*Só porque ela é branca e tem cabelo liso.*” (CADERNO DE CAMPO, 02 ago. 2019). Convém salientar que esse diálogo ocorreu no primeiro dia que a professora chegou à escola, e esta não havia ministrado nenhuma aula na turma das referidas estudantes.

Mirele, assim como Rafael, é aluna estigmatizada pelos colegas, que utilizam palavras como “*barraqueira*”, “*suja*”, “*lixo*” para se referir a ela. Essas palavras foram proferidas em momentos distintos por grupos de estudantes que se articulam para isolar Mirele de seu convívio diário. A palavra “*barraqueira*” foi proferida por Eliane (Obedientes) enquanto comentava sobre as mensagens de voz ouvidas no grupo de *WhatsApp* da sala. Nessas mensagens, havia a suposição de que Marla e Eliane tinham visto o celular de Jean que foi furtado na sala de aula. Mirele, Marla e Eliane foram as últimas pessoas a saírem da sala, mas as mensagens só faziam referência às duas últimas. Então, Eliane comentou que Mirele não foi consultada sobre o celular porque ela é barraqueira e arrumaria confusão com os acusadores. Em outro momento, Raquel (Independentes) também utilizou a expressão quando ouviu Mirele dizer que não pode pegar o caderno na sala vizinha porque tem rixa com uma menina da referida sala. E Raquel disse: “*Barraco aqui também, Mirele?*” E explica que Mirele constantemente se envolvida em brigas com os colegas no antigo colégio em que estudavam juntas.

Eliane e Marla, do grupo Obedientes, também participaram do episódio em que Mirele foi chamada de “*lixo*”. Era aula vaga, e outros colegas estavam na sala, entre eles Luana (Obedientes), Gilson e Enzo (Tímidos), Helena e Amalia (*Colégio Rachel de Queiroz*) e Benício e Gustavo (Estrategistas). Mirele se posicionou no centro da sala e comentou sobre a postura dos colegas quando vão apresentar trabalhos orais. Nenhum dos estudantes pareceu interessar por seus questionamentos. Luana segurou Eliane pelo braço, dirigiu-se para a porta

na intenção de sair e disse: “*Vamos, não fique escutando esse lixo.*” Mirele ouviu e disse que ia derramar o lixo da lixeira da sala na cabeça de Luana. Passou um tempo repetindo que naquele dia ela não estava disposta a levar desaforo para casa. Nenhum estudante saiu em sua defesa, Luana e Eliane voltaram para a sala e ficaram caladas. Mais tarde, Mirele contou para mim que, geralmente, atura os xingamentos, mas que, naquele dia, irritou-se com a colega.

Samara e Emile (*Selfies*) foram protagonistas de outro episódio envolvendo Mirele. Numa discussão sobre racismo na aula, Mirele participou em dois momentos. No primeiro, comentou sobre um episódio de sua vida em que foi vítima de racismo. Ela contou que, quando tinha os cabelos encaracolados, os colegas cantavam para ela o refrão da música “Fricote”, de Luiz Caldas³³. Depois, participou relatando a estratégia para suportar as investidas: “*Não me importo, porque não estou dependendo de ninguém. Se um menino te chama de negra preta, ele nunca vai parar se você se importar, mas, se você ignorar, ele para.*” A professora Sandy disse que isso não resolve, e Mirele respondeu: “*Eu fiz isso com a pessoa, e ela parou.*” E a professora disse que, às vezes, dá certo. E passou a comentar outras questões sobre racismo. Depois que a professora saiu da sala, Samara e Emile fizeram comentários sobre os cabelos de Mirele, que, naquele momento tinha tranças de lã, estilo rastafári e formava um rabo de cavalo volumoso. Elas demonstraram nojo das tranças da colega e expressaram em voz baixa que Mirele era “suja”.

Samara e Emile protagonizaram mais dois momentos de crítica a Mirele. Primeiro, quando a professora Elza comentou sobre as notas de uma atividade avaliativa, perguntou se Mirele é desistente. E Emile, imitando a voz da professora, disse: “*Mirele é deficiente?*” E riu juntamente com Samara. Em outro momento, as mesmas garotas criticaram a forma de gesticular de Mirele. Emile fez um gesto com o corpo imitando o jeito de Mirele (com o corpo para frente e para trás, rodopiou a cabeça e os cabelos como se dança na capoeira) e repetiu várias vezes o movimento, seguido de gargalhadas de Samara, Claudia, Cristiane e Heloísa. Mariane observou de longe e nada disse.

Destacamos algumas passagens em que Mirele foi hostilizada por grupos de estudantes sem que outros colegas intervissem a seu favor. Por essas ações, podemos inferir que Mirele é aluna estigmatizada tanto por professores quanto por colegas, que a reconhecem como uma pessoa que não está apta a conviver com os demais em sala. No final do ano, Mirele narrou em um registro escrito:

³³ “Nega do cabelo duro/Que não gosta de pentear/Quando passa na Baixa do Tubo/O negão começa a gritar./ Pega ela aí/pega ela aí/Pra quê?/Pra passar batom/De que cor?/De violeta/Na boca e na bochecha/Pega ela aí/pega ela aí/Pra quê?/Pra passar batom/De que cor?/De cor azul/Na boca e na porta do céu.” (CALDAS, [20--]).

Mirele é uma menina muito sonhadora [...]. O meu desejo era não, é crescer muito na vida, é quebrar a cara de quem desacreditou de mim e falou que eu não ia ser nada, eu quero arrumar um emprego que eu goste, que eu seja dedicada e quero muito ser feliz, ajudar o próximo, quero ter minha moto, meu carro, minha casa, não quero depender de ninguém. (MIRELE, 21 nov. 2019)

É possível que esse depoimento seja dirigido tanto às colegas de sala que afastaram de seu convívio quanto às três meninas — Haila, Jaíne e Erica —, que, no início do ano, permitiam Mirele em seu círculo de amizade, como àquelas que tripudiaram sobre ela promovendo cenas de provocação e xingamentos. Mas também podemos considerar que Mirele seja hostilizada em outros espaços em que convive, a exemplo do templo religioso, que disse ter abandonado, e de sua própria família.

Nas interações entre docentes e estudantes, há diálogos que apontam percepções que professores tem sobre seus alunos. Vejamos:

Mariane, Marla e Raquel estão respondendo à atividade proposta pelo professor Caetano. Este se aproxima e faz um comentário sobre o baixo nível intelectual da turma e, voltando-se para Mariane, diz que ela é fera. Após a frase, Mariane sorri, conta que gosta de estudar e é metódica. Gosta de ler romances, lê ao menos uma hora por dia e tem uma rotina que segue semanalmente, todo domingo vai à igreja, e justifica que, se não for, fica lhe faltando alguma coisa. Ela mora com a irmã num apartamento no centro da cidade. A irmã cursa Direito na universidade privada de Guanambi e pagam R\$ 450,00 de aluguel. Ela gosta do local porque tem uma papelaria próxima. Conta que é um lugar tranquilo para estudar e que organiza suas coisas com *Post-it* espalhado pelo quarto e pela casa, senão esquece. Quando lê um livro, anota o título e o autor num caderno. No final de semana, faz todas as atividades, a única coisa que a faz suspender as atividades é a Igreja. Depois da Igreja, volta a fazer as tarefas. Ela conta que não leva meninos para o apartamento, porque sabe que as pessoas irão comentar, mas que já fez o convite para a colega Marla. Marla entra na conversa e diz que, no dia que estava passando pela rua, não teve coragem de subir até o apartamento de Mariane, porque próximo só tinha gente chique e que ela estava desarrumada. Mariane conta que já escolheu o grupo de trabalho na sala, ela quer meninos que estudam e não deixam os trabalhos nas costas dela. Cita Marla, Cauã, Enzo e Gilson. E diz que está fazendo um trabalho de Português com outros grupos e que praticamente está fazendo sozinha. Comenta da falta de comprometimento dos colegas e acha que o estudo vem da força de vontade de cada um.

O professor Caetano dá conselhos para ela estudar mais. Faz comparação entre duas escolas que ele trabalha e diz que o nível de aprendizagem dos alunos do oitavo ano na outra escola é maior que o nível de aprendizagem de seus alunos no primeiro ano de Ensino Médio no Ceep. Comenta que estudou em escola multisseriada, e explica para Marla e Mariane o que é uma escola multisseriada e que se esforçou muito para aprender.

Volta-se para Mariane e diz que ela tem professores muito competentes e que deveria aproveitar para aprender mais. Mariane cita os professores de sua preferência. Adora o professor Chico, porque gosta da matéria que ele leciona;

gosta das professoras Elis e Elza. Diz que acha um absurdo que a única aula da professora Elza seja a última.

Mariane comenta a respeito de um elogio que recebeu da professora Carmem sobre uma atividade que apenas ela e Gilson realizaram. A professora havia proposto a leitura de um livro. Na aula seguinte, ela entregou o resumo da leitura, esta se assustou e exclamou: “*Você lembrou!!!*” Marla comenta que ela também leu o livro e lembra que me contou sobre um fato no grupo de *WhatsApp* da turma em que Samara escreveu “*O ranço falou.*”

[...]

Na aula da professora Elis, os alunos corrigem seus exercícios sobre o uso do porquê [...]. Quando a professora dispensa os alunos para irem embora, Luan se aproxima e comenta sobre a dificuldade para acordar cedo, que é impossível chegar às 7 horas. Ele tem uma relação de amor com a cama, mas está se esforçando para frequentar as aulas. E se dirige a mim para confirmar o esforço que ele faz. Eu pergunto se o trabalho é que atrapalha ele de acordar, e ele diz que o trabalho não tem nada a ver. Henrique comenta que ele esperava Luan e que chegou atrasado à aula algumas vezes por causa disso. E diz que hoje não espera mais. Luan faz perguntas para a professora sobre o número de faltas que faz um aluno repetir, e a professora diz que ele ainda tem chances porque está na primeira unidade, mas que ele não pode faltar mais. Luan sorri e caminha para a porta de saída com a professora. (CADERNO DE CAMPO, 22 abr. 2019)

A descrição acima apresenta os estímulos que os professores realizaram em sala para seus alunos. Na sequência, há dois docentes que incentivaram os alunos a desempenhar bem seu papel de estudantes. O professor Caetano acredita que professores competentes devem ser desafiados pelos alunos e encorajou Mariane a estudar, com a justificativa de que ela tem professores competentes. Nesse ciclo, há mais uma aluna que ouviu o estímulo a Mariane e se colocou sob a atenção do professor. Entretanto, no decorrer na descrição acima e em outros momentos de campo, notamos uma preferência por estimular a estudante que já tem hábito de estudos. Mariane coleciona elogios, pois relata que também foi prestigiada pela professora Carmem. Seu relato permite que Marla (Obedientes) perceba que não foi elogiada por algo que fez, no caso, o resumo de um livro.

Nas anotações, há outro aluno que recebeu estímulo para continuar seus estudos. Luan (Independentes) temia que já tivesse faltas suficientes para ser reprovado, pois não conseguia chegar a tempo de entrar na sala às 7h, e a professora Elis, sem dizer o número de faltas que faz o aluno repetir de ano, afirmou que ele não tem faltas suficientes para ser reprovado e o estimulou a frequentar às aulas. Ela estabeleceu uma relação de acolhimento com o aluno, que saiu satisfeito com o estímulo.

No entanto, o professor não tem apenas expectativas positivas sobre os discentes, deixando-os sem o estímulo que talvez poderia fazer diferença em sua carreira escolar. Vejamos o que a professora Margarete comenta sobre Rafael, membro do grupo Rapazes do Corredor:

A professora Margarete diz que irá entregar uma atividade avaliativa que fizeram em dupla com valor de 2 pontos. Manoel Paulo e Marla criam a expectativa de que eles teriam a maior nota da sala. Ao receberem, ambos ficam frustrados porque obtiveram 1,4. Taiana diz que está decepcionada com ela, pois ficou com 1,5. Alane expressa contentamento, porque tirou 1,4. Samuel, que fez dupla com ela, diz que respondeu à maioria das questões. Raquel e Emile comemoram a nota 1,8. Raquel é a mais empolgada, faz foto da atividade e manda mensagem de celular para alguém comentando a nota. De longe, vejo Gilson mostrar a nota 1,9 para seu companheiro Cauã. A professora conta que Rafael teve dificuldades para encontrar uma dupla para a prova, pois ninguém queria fazer com ele, que acabou fazendo sozinho. (CADERNO DE CAMPO, 04 abr. 2019)

Rafael (Rapazes do Corredor) é um aluno que tem dificuldade para se adaptar à rotina escolar em relação à frequência e ao rendimento. A professora Margarete constatou essa dificuldade e não tomou nenhuma iniciativa para estimulá-lo. A constatação semelhante da professora Betânia é com Mirele, que também tem dificuldade para se adaptar ao cotidiano da escola. Ela comentou na sala comigo que “*Mirele é uma aluna fraquíssima.*” (PROFESSORA BETÂNIA, 21 mar. 2019). A partir dessa constatação, não observamos, no decorrer da pesquisa, um movimento sistematizado para tirá-la dessa condição. Acompanhamos a rotulação negativa, nesse caso, a partir de suas habilidades cognitivas. As descrições a seguir relatam essas percepções que os alunos têm em relação aos professores e à direção da escola.

Muitas são percepções que levam a reações positivas, como os elogios. Jaíne (Grupo de Mariane) é uma dessas alunas motivadas pela atenção que a professora Lajucy dedicava a ela no nono ano. Numa atividade sobre a atuação de mulheres na política do município, Jaíne (Grupo de Mariane), Mirele (Independentes) e Erica (Grupo de Mariane) estiveram com a professora Lajucy e sua mãe. Nesse mesmo dia, na hora do almoço, as três meninas comentaram sobre o evento, e Mirele externou contentamento por ter ouvido de dona Sizalta que ela tinha perfil para ser uma boa vereadora. Essa fala foi seguida de aprovação das colegas, que também disseram que ela tinha “jeito para a política” por conversar de forma desinibida.

Um professor que se torna significativo na vida do aluno pode fazer diferença em sua trajetória escolar, e qualquer palavra ou gesto pode significar muito. Jaíne (Grupo de Mariane) se nutria dos elogios tecidos pela professora do nono ano. No entanto, nem todos os educandos percebem que os docentes estimulam suas iniciativas, Rafael (Rapazes do Corredor) nota de forma diferente a presença do professor:

Rafael e Henrique conversam em tom baixo no fundo da sala, próximo de mim, e o professor Chico pede para Rafael se retirar. Na fila, próxima à porta, Raquel também conversa, e é solicitada a sair da sala. Rafael sai, mas Raquel fica, e o professor age como se não tivesse dito nada. Eu peço que Henrique

me explique por que o professor só colocou Rafael para sair, e ele diz que não entendeu. Na aula seguinte, eu pergunto a Rafael: *“Por que o professor o colocou pra fora e não colocou Henrique?”* E Rafael responde: *“Também não entendi, mas o professor deve ter tido os seus motivos de mandar.”* (CADERNO DE CAMPO, 04 set. 2019)

Na descrição, Rafael (Rapazes do Corredor) não tem a percepção clara do motivo de ter que se retirar da sala, mas se retira. E o professor não se incomoda com a permanência de Raquel (Independentes) na aula. Nessa interação, podemos nos questionar sobre a ação do professor e dos estudantes. Se Rafael permanecesse na sala, o professor teria agido da mesma forma que agiu com Raquel? Por quais motivos dois alunos conversavam, no caso Rafael e Henrique, e o professor pediu para um sair e poupou o outro?

Não apenas os professores acompanham os alunos em suas trajetórias escolares, mas, na percepção dos educandos, outros atores da escola concorrem para que projetem seus desejos e/ou alcancem aqueles projetos de curta duração. A direção também aconselha, acompanha os projetos escolares dos estudantes. Vejamos:

Rafael copiava um assunto que a professora sugeriu para dispensar a última aula, eu aproximo e pergunto se ela já havia conversado com a professora para pedir a oportunidade de fazer o trabalho que não havia feito. Ele responde: *“Oh, esqueci, mas eu quero conversar com ela sozinho, depois que todo mundo sair.”*

Perguntei a ele o motivo de ter voltado a frequentar as aulas. Ele responde sorrindo: *“Minha mãe. Ela veio aqui ontem à tarde.”* Eu disse: *“Achei que tivesse outro motivo.”* E ele completou: *“Eu achei que já estivesse perdido o ano, aí as professoras e a diretora olhou minhas notas, minhas faltas e disseram que eu tenho chance e, se eu perder, pode ser por falta.”* (CADERNO DE CAMPO, 22 ago. 2019)

Rafael (Rapazes do Corredor) comenta que foi incentivado pela direção a voltar para a escola. Em sua trajetória, ao que parece, pensou em desistir, mas foi aconselhado pelos professores e pela direção da escola a não desistir de frequentar as aulas.

No entanto, nem sempre os alunos percebem as ações da direção como estímulo a continuar seu projeto de escolarização. Daniele (Independentes) contou que desistiu da escola e apontou o motivo de não voltar mais à escola:

Daniele me encontra numa praça pública durante uma Feira da Agricultura Familiar e me saúda com um abraço e antes que eu perguntasse alguma coisa diz: *“Eu não posso voltar lá mais não.”* Eu pergunto se havia trancado a matrícula, e ela diz: *“Não, eu não tranquei, ano que vem vou me matricular no Graciliano Ramos. Eu não volto mais lá, porque elas não podiam ter me expulsado daquele jeito. Eu não participo do grupo [de WhatsApp da turma],*

eu não estava na sala no dia que eles fizeram a professora chorar, eu não tinha feito nada, e elas me expulsaram e chamaram a minha mãe sem eu ter feito nada. Então, eu não volto. Elas disseram que eu fui selecionada para aquele negócio das notas [referiu-se à seleção por notas para monitoria de Português e Matemática], mas não vou voltar. No ano que vem, eu vou fazer o primeiro ano no Graciliano Ramos. Tchau, a gente se encontra.” Eu me despeço, e ela sai correndo para encontrar os amigos. (CADERNO DE CAMPO, 14 set. 2019)

A maioria dos jovens veem a escola como um apoio para seus projetos, mas Daniele (Independentes) se sentiu excluída da escola por uma atitude da diretora. A atitude derivou de uma reunião em que professores, pais, alunos e gestão tomaram a decisão de suspender os alunos que estavam na sala de aula quando uma professora se descontrolou emocionalmente, motivada pela falta de atenção dos alunos diante do conteúdo que explicava. O barulho de gritos chamou atenção da diretora, que passava pela porta no justo momento. Ela entrou e tentou conciliar o atrito. O desenrolar desse embate foram duas reuniões: uma entre docentes e gestão e outra envolvendo pais e estudantes.

Em episódios como o descrito, em que não é possível identificar alunos individuais, é comum suspender a turma e convocar os pais ou responsáveis. Caso o responsável não compareça à reunião, o aluno fica proibido de frequentar as aulas até que ele entre em contato com a escola. Daniele faltou na semana da confusão, e na semana seguinte, quando assistia à aula, foi convidada a se retirar da sala e comunicada de que só poderia retornar acompanhada do responsável. Em sua percepção foi uma expulsão injusta, o que se configurou como motivo central para não continuar frequentando as aulas. Ao observar a relação de Daniele com a escola e com os colegas, percebemos que esse foi mais um episódio que se somou a outros de sua trajetória no Ensino Médio que a fez abandonar o curso Técnico em Farmácia.

Há situações em que os alunos discutem as sugestões dadas pela direção e professores sobre seus relacionamentos na escola e, ao mesmo tempo que desejam obedecer, questionam o aconselhamento, porque diz respeito à relação de amizade, que é anterior à escola. Vejamos:

Jaíne e Erica me chamam e querem falar reservadamente. Taine diz: “Eu queria te dar um abraço que não dei hoje. Minha mãe veio aqui e me elogiaram, e a diretora disse para eu me afastar das más companhias. Mas como eu vou afastar das minhas amigas, eu conheço elas desde os três anos de idade?” Antes de Jaíne concluir a pergunta, Erica completa: *“Falou pra mim também que eu deveria me afastar das meninas que conversam. Eu sou amiga de Haila há muito tempo.”* E Jaíne continua a falar: *“Vai ser proibido usar celular na escola, os pais vão fazer um abaixo-assinado. Os grupos vão ser proibidos, muita coisa acontece lá [no grupo de WhatsApp da turma].”* (CADERNO DE CAMPO, 20 ago. 2019)

O diálogo com Jaíne e Erica, ambas do Grupo de Mariane, ocorreu no pátio. Eu estava ouvindo o diálogo de outros estudantes, colegas delas, sobre uma reunião com pais, professores e gestores que havia ocorrido no dia anterior. E as duas meninas me chamaram para comentar sobre os desdobramentos da reunião. Os pais que não compareceram foram chamados no dia seguinte, e as mães de Jaíne e Erica estiveram com a diretora na presença das filhas. Nesse diálogo, Jaíne disse ter sido elogiada e recebeu um conselho para afastar das pessoas que exercem má influência. Erica também recebeu esse mesmo conselho. Ambas questionaram o teor do aconselhamento, pois elas associaram o nome de Haila àquela colega que pode influenciar o comportamento delas em sala de forma negativa. No entanto, houve um questionamento sobre amizade, que, para as duas estudantes, parece ser decisivo em aceitar ou não o conselho.

Vimos, portanto, que as interações que ocorrem em sala de aula encerram questões que podem influenciar de forma positiva ou negativa as trajetórias dos jovens na escola e suas expectativas de futuro. Ademais, nas interações, surgem processos de rotulação e estigmatização.

6.3 Expectativas de futuro na escola e no trabalho

Nas trajetórias da escola para o trabalho, os estudantes traçam seus caminhos, que são construídos e modificados entre medos e incertezas. Os jovens, sonham, projetam dentro de um campo que se apresenta com possibilidades diferentes para cada um. Essas possibilidades podem mudar de acordo com o ambiente em que os jovens transitam, com as pessoas significativas que habitam esse espaço, conforme analisamos em seção anterior. Incluem-se nesse conjunto as análises que os jovens realizam a cada momento do “jogo” da vida; nelas, os jovens são desafiados por várias questões que os instigam a pensar e tomar decisões em seu dia a dia.

O Quadro 19 apresenta esquematicamente as expectativas iniciais e as últimas em relação ao futuro dos jovens pesquisados. As anotações finais foram registradas entre a última semana de aula do primeiro ano, em 2019, e as duas primeiras semanas do ano seguinte, já com os alunos matriculados no segundo ano do curso Técnico em Farmácia. Nesta seção, analisaremos as mudanças e permanências nas expectativas de futuro, tomando como foco principal a inserção dos estudantes em seus grupos e duplas de afinidade. No entanto, ao realizar as análises, enfatizaremos os elementos associados à participação direta nos grupos de

afinidades e na escola. Também não deixaremos de observar aqueles aspectos que se vinculam a outros fatores, externos aos muros da escola.

Quadro 19 – Expectativas de futuro em dois momentos por grupo ou dupla de afinidade

Grupo de afinidade	Estudante	Expectativa ao ingressar no Ensino Médio	Expectativa no último contato
Sefftes	André	Trabalhar	Trabalhar
	Samara	Trabalhar	Trabalhar
	Emile	Trabalhar e estudar	Trabalhar e graduar-se em Medicina
	Vanessa	Fazer outro curso técnico	Trabalhar e graduar-se em Enfermagem (Graduação após outro curso técnico)
	Claudia	Trabalhar	Graduar-se em Medicina após outro curso técnico
	Cristiane	Trabalhar	Estudar
	Heloísa	Trabalhar	Estudar
Rapazes do corredor	Samuel	Estudar	Estudar
	Henrique	Trabalhar	Trabalhar
	Jean	Trabalhar	Trabalhar
	Rafael	Estudar	(Abandonou o curso técnico)
Timidos	Gilson	Trabalhar e estudar	Trabalhar e estudar
	Enzo	Estudar	Trabalhar e estudar
Obedientes	Eliane	Estudar	Estudar
	Luana	Estudar	Estudar
	Marla	Estudar	Trabalhar e estudar
	M. Paulo	Estudar	Trabalhar e estudar
Grupo de Mariane	Jaíne	Estudar	Estudar
	Haila	Trabalhar	Trabalhar e estudar
	Mariane	Trabalhar e estudar	Trabalhar e estudar
	Erica	Não sabe	Trabalhar
Mobilizadas	Alane	Estudar	Estudar
	Rita	Estudar	Estudar
	Taiana	Estudar	Estudar
Estrategistas	Gustavo	Estudar	Estudar
	Benício	Fazer outro curso técnico	Graduar-se em Veterinária após outro curso técnico
Colégio Raquel de Queiroz	Amalia	Estudar	Estudar
	Helena	Estudar	Estudar
Independentes	Bianca	Estudar	Estudar
	Daniela	Trabalhar e estudar	Trabalhar e estudar
	Mirele	Trabalhar e estudar	Trabalhar
	Luan	Trabalhar	Trabalhar e estudar
	Raquel	Trabalhar	Estudar
	Daniele	Trabalhar	(Abandonou o curso técnico)
	Heitor	Fazer nada	Trabalhar

Fonte: Elaboração da pesquisadora a partir de questionário aplicado em fevereiro de 2019 e das observações do campo (2019-2020).

Ao observarmos as expectativas iniciais e as finais dos integrantes do grupo *Selfies*, percebemos que, no decorrer do primeiro ano do Ensino Médio profissional, houve modificação para os cinco jovens, enquanto dois deles permaneceram com as mesmas esperanças em relação ao que gostariam de fazer após a conclusão do Ensino Médio. André e Samara seguiram com a perspectiva de trabalhar logo após a conclusão do Ensino Médio. Durante o ano, nenhum dos dois considerou o ingresso no Ensino Superior em seu horizonte de possibilidade. Emile também se manteve com o projeto de trabalhar e ingressar no Ensino Superior, porém detalhou, em seus planos finais, o desejo de ingressar no curso de Medicina.

No decorrer do Ensino Médio, o ingresso no Ensino Superior também passou a fazer parte dos sonhos de futuro de Claudia, Cristiane, Heloísa e Vanessa, porém o desejo parece ser maior para Claudia e Cristiane, que finalizaram o ano com altas expectativas de cursar a universidade, enquanto Heloísa e Vanessa comentaram sobre a possibilidade sem tanta certeza. As perspectivas de ingressar no Ensino Superior, bem como os percalços para realizar os sonhos, fazem parte dos diálogos que ocorreram no grupo, por exemplo, Claudia comentou sobre seu desejo de cursar Medicina fora da cidade porque precisa aprender a viver por conta própria.

É possível também que Heloísa e Vanessa tenham cogitado essa possibilidade ao refletir sobre o futuro em atividades didáticas como a sugerida pela professora de Projeto de Vida na última semana de aula. Esta queria um registro das expectativas e planos para um prazo de 2 anos, um de 5 anos e outro de 10. Heloísa reforçou o desejo de cursar o Técnico em Enfermagem, mas ao final do texto escreveu: “Quem sabe, quando terminar, faço um curso na UNEB e continuo os meus estudos, mas pelo meu ponto de vista, hoje em dia quero parar por aqui mesmo no CEEP.” (HELOÍSA, 21 nov. 2019). Vanessa também incluiu em suas aspirações escolares a possibilidade de cursar o Ensino Superior, mas depois que concluir o Técnico em Enfermagem, curso que pretende iniciar quando concluir o Técnico em Farmácia. Esse novo curso, em sua percepção, lhe possibilitará conseguir um emprego para custear os estudos no Ensino Superior. Ela escreveu: “Em dois anos pretendo estar terminando o curso de Farmácia e começando o curso de Enfermagem e trabalhando para que eu possa começar a fazer uma faculdade e poder me manter.” (VANESSA, 21 nov. 2019). Assim, o curso superior, para Vanessa, não é um meio para conseguir trabalhar, pois o trabalho deverá anteceder o ingresso na faculdade, uma vez que cogita ingressar no Ensino Superior quando tiver estabilidade financeira.

Para o grupo *Selfie*, as amizades e as perspectivas de futuro se alteram no decorrer do ano em que são estreitados os laços de amizade. O tempo *escola* é importante para que se

perceba que podem inserir em seus projetos novas expectativas que não possuíam antes do ingresso no Ensino Médio. Quanto mais estudo, mais se ampliam as expectativas, com a perspectiva de novos caminhos formativos.

Em relação aos *Rapazes do corredor*, as expectativas iniciais e finais se mantiveram praticamente inalteradas. Samuel continuou com o projeto de ingressar no Ensino Superior; Henrique e Jean seguiram com a intenção de trabalhar após a conclusão do Ensino Médio. No caso de Rafael, seu projeto de ingressar no Ensino Superior foi adiado em, no mínimo, um ano, pois ele abandonou a escola antes do encerramento do ano letivo. Entretanto, não podemos afirmar que ele tenha alterado suas expectativas de ingressar no Ensino Superior, pois, em vários momentos, ele ensaiou a possibilidade de continuar o Ensino Médio em outra escola. É possível que Rafael tenha sido estimulado negativamente pelos colegas do grupo de afinidade para negligenciar as obrigações de estudante, uma vez que os corredores eram mais atrativos para todos. Convém salientar que Henrique e Jean também foram reprovados, mas conseguiram se matricular no regime de progressão parcial.

O eixo principal que move o grupo é o trabalho, percebemos um movimento de reforço do desejo de trabalhar. Samuel, como vimos em seu perfil individual, passou o ano tentando encontrar trabalho, Jean e Rafael trabalhavam, e Henrique tinha planos para ingressar no mercado de trabalho assim que concluir o Ensino Médio. Notamos, no perfil do grupo, que a cultura do trabalho exerce mais atração que a da escola, mesmo que nenhum deles deseje abandonar esta última, há uma resistência em relação à socialização escolar. São subversivos, assim como o grupo *Selfie*, no que diz respeito a cumprir as regras escolares. Tentam impor uma contracultura escolar em favor de uma exacerbação do trabalho enquanto financiador de sonhos. Todos carregam o desejo de trabalhar para ser donos de um meio de transporte, no caso uma moto, desejo realizado por Jean no decorrer da pesquisa e perseguido pelos demais. Ao que parece, para o grupo, a escola é limitada ao exigir o que eles pouco almejam e deixar fora as vivências maiores de mundo que os jovens experimentam fora dos muros da escola.

No grupo dos *Tímidos*, as expectativas de Gilson se mantiveram, pois ele continuava com a proposta de trabalhar e estudar. Já Enzo ingressou no Ensino Médio com a expectativa de concluir essa etapa e entrar no curso de Medicina, mas, no decorrer do ano, alterou essa expectativa. Na atividade do final de ano, escreveu: “Quando eu entrei no CEEP, eu queria fazer um curso bom para que eu pudesse fazer uma faculdade de Medicina, mas, com o passar do ano, eu comecei a gostar de jogos e agora eu quero ser programador.” (ENZO, 21 nov. 2019). Em seu texto, Enzo especificou a alteração em seus planos para o futuro. É possível que a inclinação pela área das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) tenha sido

influenciado pelos colegas de grupo. Tanto Gilson quanto Cauã tinham inclinação para os jogos virtuais. Nesse caso, podemos perceber a influência dos amigos ocupando o lugar da família. Como vimos nos capítulos anteriores, o curso de Medicina, para Enzo, era projeto da família, e, nessa transição da fase de criança para adolescente, ele começou a pensar em novas possibilidades e acreditar que pode incluir outras profissões em seus projetos de futuro. No primeiro dia de aula do segundo ano, Enzo escreveu outro texto em que reforça a decisão de não cursar Medicina, indicou um retorno à ideia do Ensino Superior, mas agora cursando Engenharia. Além disso, reforçou a decisão de buscar algo que continue lhe dando prazer, a área de Informática. Como objeto de desejo, sonha em ter um grande canal de *YouTube*.

Os estudantes do grupo *Obedientes* ingressaram no Ensino Médio Técnico com expectativas de ingressar no Ensino Superior. Eliane e Luana mantiveram essas expectativas, enquanto Manoel Paulo e Marla indicaram alterações em seus projetos de futuro ao incluir a possibilidade de trabalhar após a conclusão do Ensino Médio. No decorrer do ano, o projeto de formação profissional e o laboral assumiram grau de importância semelhante, ora a formação vinha com mais intensidade, ora o projeto laboral assumia esse posto. O texto escrito por Manoel Paulo na última semana de aula do primeiro ano registra algumas nuances dessa trajetória:

Os meus desejos e expectativas há um ano não mudaram, continuo com os mesmos pensamentos, expectativas e desejos, porém tive uma visão mais ampla, amadureci tentando alcançar os meus objetivos, atualmente, alcancei um marco importante na vida de uma pessoa, no caso, o trabalho, ainda mais manter uma empresa, sem objetivo nenhum, mas, aos 16 anos, não está nada mal, daqui 5 a 10 anos, espero que esteja com minha família, minha casa e meu trabalho.

Lutando sempre em dar o meu melhor para suprir meus desejos de um menino sonhador.

O meu desejo também sempre será continuar servindo o meu maior exemplo de amor, Deus.

Junto a isso, proporcionar e cuidar da minha família sem medir esforços, pois ninguém sabe o dia de amanhã.

Me tornar uma pessoa melhor, como o coração mais amplo para sempre ajudar o próximo, meu desejo é lidar, cuidar e ajudar no hospital de câncer, pois perdi meu melhor amigo na leucemia, e ele me fez tornar esse sonho de ajudar mais visível para mim. (MANOEL PAULO, 21 nov. 2019)

Manoel Paulo revelou informações importantes sobre o que pensa o jovem. Ele informou que seus desejos não mudaram, porém a visão sobre o futuro se ampliou. Nesse sentido, Manoel reforça o que se pensa dessa fase em que os desejos vão se delineando em algo mais concreto. Manoel tem consciência de que a maturidade pode proporcionar-lhe maior discernimento aos pensamentos. Na fase da juventude, a maturidade vem da conquista do

pensamento autônomo. Na transição para a juventude, os jovens ensaiam autonomia em relação a seus desejos. Esse texto foi escrito em companhia de Marla, que comunga com a ideia de amadurecimento durante o ano letivo, pois, em seu texto, também utilizou a palavra *maturidade* para justificar as alterações de seus projetos no decorrer do ano. Ela desistiu da ideia de se casar, e justificou que foi o professor Chico que a influenciou para que refletisse melhor sobre o casamento aos 16 anos. É possível que as temáticas discutidas na disciplina *Projeto de Vida* tenham também influenciado as alterações de expectativas de futuro de Marla.

Ainda em relação a alterações de planos, ao iniciar o ano letivo de 2020, Manoel Paulo e Marla dialogaram sobre o futuro e nos indicaram novas nuances de seus projetos:

Manoel Paulo e Marla entram comigo na sala onde uma professora está se apresentando aos alunos. Ela cursou Engenharia Civil na UniFG, faculdade privada em Guanambi, porém não buscou emprego na área porque prefere dar aulas na área de Exatas. Ela será a professora de Matemática da turma e terá duas aulas semanais. Como proposta para conhecer melhor os alunos e orientar o trabalho da disciplina para as necessidades e afinidades de cada um, sugeriu que os discentes respondessem, em uma folha de caderno, às seguintes questões que escreveu no quadro branco:

<p>Nome: Idade: Qual o seu maior sonho? Por que você estuda? Pretende fazer faculdade? Qual profissão pretende exercer? Gosta de Matemática? Qual a sua maior dificuldade em Matemática?</p>

Nem todos os alunos presentes, prontificam-se em responder a atividade. Estou sentada ao lado de Manoel Paulo e Marla. Enquanto respondem, conversam comigo sobre os planos profissionais para o futuro.

Manoel Paulo: *Eu não acho necessário fazer faculdade assim que terminar [o curso Técnico em] Farmácia. Nem todo mundo precisa fazer faculdade e eu não vou fazer. Sabe o que estou fazendo agora? Estou estudando para fazer um concurso federal. Depois que eu estiver estabelecido, com emprego seguro, posso até pensar em fazer faculdade”.*

Marla: *Eu também estou estudando para fazer concurso.*

Manoel Paulo: *Eu quero fazer concurso em todo Brasil, já estou olhando onde tem concurso. Marla já arrumou casa em Brasília para ficar quando for fazer o concurso.*

Marla: *É, vou ficar na casa de uns parentes que tenho lá em Brasília.*

Os dois param a conversa para responder às questões propostas pela professora, que os lembra que o tempo da aula está no fim e que ela quer levar as respostas escritas naquele dia. (CADERNO DE CAMPO, 10 fev. 2020)

Essa atividade, proposta pela professora Dolores estimulou os alunos a pensarem sobre seu futuro. Em rápido diálogo com a referida professora, fui informada de que ela trabalha com

a disciplina visando a atender as necessidades dos alunos, não apenas com as dificuldades inerentes aos conteúdos de Matemática, mas também com orientações específicas a partir dos planos profissionais e laborais de cada um. Disse que estimula todos, mas aqueles que têm desejo de cursar faculdade e quiserem apoio extra encontram nela uma incentivadora. Por conta da Pandemia de Covid-19, não foi possível acompanhar sua atuação na sala e verificar como esse estímulo era percebido pelos alunos que apresentassem projetos de futuro sem a perspectiva de ingresso na universidade. Curiosamente, gostaríamos de compreender melhor as sutilezas em que as desigualdades são construídas no interior da sala de aula a partir de estímulos maiores a quem já tem altas expectativas e estímulos menores a quem precisa ampliar suas perspectivas de futuro.

No claro momento de diálogo sobre expectativas de futuro, Marla e Manoel Paulo estavam em dúvida sobre seu futuro. Ao que parece, nenhum dos dois tinha mais a certeza do ano anterior de que cursaria uma faculdade assim que concluísse o Ensino Médio Técnico. Também não disseram que fariam concurso na área do curso Técnico em Farmácia. O que está claro é que há um desejo de fazer concurso e que esse desejo não surgiu naquele momento, ao menos, eles conversaram sobre isso outra vez anterior. Manoel Paulo já sabia desse interesse de Marla em fazer concurso público, pois foi ele quem informou que havia um local em Brasília para que Marla pudesse se hospedar e realizar o concurso. Ambos externaram o desejo de fazer concurso em Brasília e tinham informações sobre concursos e vagas de trabalho naquela cidade. A escolha por Brasília não é aleatória, pois Manoel Paulo já comentou que tem parentes em Brasília e morou em uma cidade baiana que tem maior proximidade da capital federal que Salvador/BA. Convém salientar que Brasília, Belo Horizonte e Salvador têm a mesma distância do município de Guanambi. Há ainda um planejamento prévio para que esse desejo se realize, pois os dois falaram de preparação para realizar o concurso por meio de estudos.

Interessa pensar sobre a palavra *necessidade*, presente no discurso de Manoel Paulo. Ao que parece, ele via como necessário o curso superior, mas, do momento que tomou consciência de que nem todo mundo precisa fazer o curso superior, ele se permitiu pensar em não fazer, vendo como mais viável, para seus planos, o concurso público.

No *Grupo de Mariane*, as expectativas iniciais e finais se mantiveram inalteradas para Mariane e Jaíne. A segunda tinha expectativas de ingressar no Ensino Superior, enquanto a primeira, além de ingressar no Ensino Superior alimentava o desejo de trabalhar após a conclusão do Ensino Médio. Haila, que tinha a pretensão de trabalhar, visualizou em seu futuro a possibilidade, mesmo acompanhada de dúvidas, de cursar o Ensino Superior. Ela escreveu:

Tenho expectativas grandes, fazer o estágio, terminar meus estudos, talvez fazer uma faculdade e depois de anos lutando estar trabalhando, talvez sendo médica, farmacêutica e por assim vai. Um dos maiores sonhos é me casar com o amor da minha vida. Daqui a dois anos eu estarei formada, daqui 5 anos e estarei junto com o amor da minha vida, correndo atrás dos meus sonhos e objetivos lutando dia após dia sem desistir quando houver obstáculos e objetivos e depois de 10 anos, espero ter conseguido ter a minha família, estar casada, ter uma casa talvez o que eu sempre sonhei mais o que eu mais espero é conseguir realizar tudo junto com meu amor, pois é com ele que eu vou realizar todos os meus sonhos. (HAILA, 21 nov. 2019)

Nesse texto, Haila reforçou seus planos de médio e curto prazo. Ela tinha altas expectativas de fazer um estágio na área de Farmácia e concluir seus estudos no Ensino Médio. Porém, “estar junto com o amor da minha vida” foi a frase que Haila escreve com maior convicção. Porque, ao se referir à continuidade de formação no Ensino Superior, a afirmação foi antecedida por um “talvez”, que demonstra a dúvida em ingressar no Ensino Superior. É possível que a decisão de fazer faculdade tenha surgido no interior do grupo, especialmente nos diálogos em que Mariane incentivou as colegas a se empenharem nas atividades das disciplinas específicas do curso.

O texto de Haila reforçou a tese de que, nas trajetórias de vida, os projetos são múltiplos e abrangem áreas diferentes. Ao mesmo tempo, Haila planejou sua vida profissional e afetiva, e elas se entrecruzavam. Durante o primeiro ano do Ensino Médio, a jovem elogiou a decisão do namorado de ir para uma cidade mais desenvolvida economicamente para buscar trabalho, mas esse mesmo rapaz aconselhava a namorada a não trabalhar enquanto cursasse o Ensino Médio. Haila também sofreu influência da colega Mariane, que, durante todo o ano, esteve motivada a ingressar na Educação Superior. Mariane enxergava a possibilidade também porque sua irmã já cursava a faculdade de Direito.

Estímulos internos e externos à escola se complementavam e foram suportes para Mariane consolidar seus planos de ir para a faculdade. A aluna construiu um pensamento sólido, que influenciou as colegas de grupo e os demais colegas da sala.

Erica também pode ter sofrido pressão das colegas e dos professores para pensar sobre o futuro, pois, em muitas situações, ela precisou escrever sobre si nas atividades dos componentes *Mundo do Trabalho* e, especialmente, *Projeto de Vida*. Ela iniciou o ano sem saber o que pretendia fazer ao concluir o Ensino Médio, escreveu: “Um dos meus sonhos de criança é ser professora. Agora com minha mente mais formada percebo que tenho um sonho que me faz acreditar ser possível no hoje e no amanhã que é me tornar uma policial.” (ERICA, 21 nov. 2019). Foi o convívio com as colegas, sem desconsiderar a maturidade própria da etapa, que levou Érica verbalizar os sonhos. Da resistência em dizer que não tinha projeto para o futuro

à expressão do desejo de ter uma profissão, Erica mostrou a força da etapa da juventude na elaboração de planos.

Assim como no grupo Obedientes, todas as integrantes do grupo *Mobilizadas* e da dupla de afinidade Colégio *Rachel de Queiroz* registram expectativas iniciais de ingressar no Ensino Superior e mantiveram essas perspectivas no decorrer do tempo em que estivemos no trabalho de campo. As jovens desses dois grupos sinalizaram o planejamento para o ingresso no Ensino Superior e buscaram o curso Técnico em Farmácia como degrau para antecipar a profissão que almejavam. Mais do que a preparação para os processos seletivos (Enem ou vestibular), o grupo *Mobilizadas* sustentava a convicção de que as aprendizagens das matérias específicas facilitariam o trânsito nos cursos de graduação na área de Saúde.

Em relação à dupla denominada *Estrategistas*, as expectativas iniciais e finais de Gustavo se mantém. Já Benício apontou como possibilidade, ainda que remota, o desejo de cursar a graduação em Medicina Veterinária, após a profissionalização com Técnico em Agronomia. Claramente, vemos que essa aspiração pela educação superior nasceu no convívio com os colegas durante o curso Técnico em Farmácia, especialmente Gustavo, que se posiciona categoricamente diante da necessidade de cursar o Ensino Superior.

Enfim, ao observarmos as expectativas iniciais e finais dos estudantes que não se afiliaram a algum grupo, por isso denominados *Independentes*, percebemos que, no decorrer do primeiro ano do Ensino Médio profissional houve modificação nas expectativas iniciais de Mirele, Luan, Raquel e Heitor. Já Bianca e Daniela permaneceram com os mesmos projetos em relação ao que gostariam de fazer após a conclusão do Ensino Médio. Sobre os planos de Daniele, não podemos especular, pois ela abandonou a escola antes da finalização do ano letivo.

Raquel, em seu texto do final de ano, proposto pela disciplina *Projeto de Vida*, verbalizou seu pensamento, que pode ser equiparado à pergunta de Marla que iniciou este capítulo:

Eu sou muito indecisa, mudo de opinião muitas vezes e no decorrer do ano já mudei muito, eu já quis ser nutricionista, médica, neurologista entre outros, mas não quero mais nenhum, ou quero, ainda não sei, mas pretendo terminar [o curso Técnico em] Farmácia e cursar ou faculdade de Farmácia ou Enfermagem. Eu gosto da área de saúde e isso nunca vai mudar é minha paixão e pretendo me aprofundar bem nela porque amo, e pretendo a 2 [em dois anos] concluir meu curso, entrar em outro, a 5 [em 5 anos] está terminando o de Enfermagem e com 10 [em 10 anos] estar trabalhando em algo que gosto e cuidando dos meus pacientes com amor, do jeito que eles merecem ou nós merecemos. (RAQUEL, 21 nov. 2019)

Raquel, assim como Marla e a maioria dos estudantes pesquisados, tinha dúvidas quanto a seu futuro, mas expectativas elevadas em relação ao ingresso na universidade e no mercado

de trabalho. Direcionou sua ideia para uma área que tem afinidade. É possível que essa afinidade com o campo da Saúde tenha se fortalecido depois que ingressou no curso Técnico em Farmácia. Isso nos leva a inferir que a escola influencia positivamente seus projetos de futuro, não apenas pelos conteúdos desenvolvidos nas disciplinas específicas (com os conteúdos da base comum), que Raquel faz com mais dedicação, mas também pela relação que a aluna mantém com colegas e professores que a estimulam a continuar estudando.

Luan ampliou suas expectativas ao acrescentar o ingresso no Ensino Superior a suas expectativas iniciais. Já o movimento de Mirele foi oposto, ela entrou no Ensino Médio com o objetivo de trabalhar e entrar no Superior; no decorrer do ano, seus projetos foram se modificando. Um dos motivos já foi analisado em outras partes deste capítulo, em que argumentamos que Mirele foi estigmatizada por professores e colegas, o que pode ter interferido em seus planos.

No panorama mais abrangente de análise das expectativas iniciais e finais dos jovens pesquisados, percebemos a ênfase no propósito de estudos. São 27 jovens que desejam continuar suas trajetórias na educação superior, 18 tem a expectativa de trabalhar após o término do curso Técnico em Farmácia, sendo que 10 almejam o futuro considerando conciliar as duas perspectivas. Enfim, as expectativas de futuro na trajetória de jovens estudantes podem ser construídas ou modificadas por percepções e interações que ocorrem tanto no interior da escola como fora de seus muros. Nesta pesquisa, pudemos perceber que as interações entre estudantes e destes com professores e demais segmentos adultos que compõem a escola concorrem para que projetos de futuro sejam repensados, atualizados ou abandonados. Ademais, as percepções que os jovens possuem da forma escolar — incluindo espaço e organização pedagógica e curricular — impactam positiva ou negativamente suas expectativas de futuro. No entanto, interações que ocorrem com outros segmentos com os quais o jovem convive, e suas percepções sobre o território e o mundo do trabalho constituem base para alicerçar expectativas positivas ou negativas de futuro.

Na pesquisa, percebemos que os fatores internos e externos à escola estão imbricados e constituem configurações específicas que influenciam as trajetórias escolares dos jovens no que concerne às expectativas de formação profissional. Na sala de aula, dentro e fora dos grupos de afinidade, as interações são fecundas de diálogos, posturas e gestos que podem estimular ou inibir projetos, sonhos, desejos de sucesso não apenas em relação à escola e ao trabalho, mas no que se refere a outros projetos que permeiam a vida do jovem, como casar-se, ter filhos, constituir família e viajar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito destas palavras finais é situar o trabalho em duas dimensões que consideramos intrincadas numa pesquisa em Educação que tem por base a Etnografia. Há de se dialogar sobre sua construção num espaço em que a pesquisadora se considerava uma “nativa” para, então, discutir os achados de um estudo que tem por objetivo central analisar as trajetórias educacionais e os projetos de futuro de estudantes da educação profissional integrada ao Ensino Médio.

Como fazer o exercício de estranhamento num ambiente familiar? A escola, para mim³⁴, era o familiar desde que ingressei como aluna, aos 6 anos de idade, e mais ainda como docente, há 34 anos, dos quais, nos últimos 30, ministrei aulas majoritariamente para jovens no Ensino Médio. Essa suposta familiaridade me deu a ilusão de que eu tinha suficiente conhecimento sobre a escola e estava habilitada a buscar soluções para persistentes questões que enxergava na educação escolar. Uma das questões relacionava-se à transição dos jovens e adolescentes na etapa do Ensino Médio: se já era hora de fazer escolhas dentro de sua trajetória para a idade adulta, por que os jovens não se conectavam com a escola com a responsabilidade que a idade exigia? Essa dúvida era reflexo de outra que partilhava pelos corredores das escolas pelas quais transitei: se os jovens não querem nada com a escola, por que eles continuam a frequentá-la?

Assim, de posse de um tema que envolvia o espaço conhecido, encontrei-me com/em um grupo de pesquisa, o LaPOpE; nele meu orientador, Rodrigo Rosistolato, fez-me o seguinte questionamento: você quer as respostas do ponto de vista de quem? A pergunta me levou à reflexão de que a escola é também o lugar de conflitos, gerados na interação entre os vários segmentos que a compõem, especialmente professores e estudantes. Havia possibilidades de visões diferentes para aquela minha questão de fundo. Respondi que queria as respostas do ponto de vista dos jovens, e decidimos realizar uma pesquisa antropológica, pois julgamos ser o caminho mais apropriado para compreender a cultura do “nativo” em sua dinâmica cotidiana. Contudo, havia riscos; o “mergulho etnográfico” seria perigoso, pois eu não sabia nadar. Todavia, a literatura apresentada a mim (ROSISTOLATO, 2013; 2018, ROSISTOLATO; PIRES DO PRADO, 2015, 2019) pelos próprios pesquisadores em ação me encorajou a fazer uma etnografia escolar.

Minhas ideias pré-concebidas sobre propósito, duração e proximidade geográfica para a realização de uma etnografia, foram, aos poucos, cedendo espaço para a compreensão de que

³⁴ Para tecer estes comentários finais, transito entre a primeira pessoa do singular e a primeira do plural.

fazer pesquisa etnográfica não se trata de um mergulho às cegas, pois, “durante toda a aventura antropológica, somos acompanhados pelas leituras e pelos problemas construídos previamente. Nosso contato com o campo ocorre intermeado por intenções que são discutidas, problematizadas, modificadas e revigoradas durante a pesquisa”, como afirma Rosistolato (2013, p. 52). Convicta de que a relativização do olhar é o processo essencial na etnografia e de que o pesquisador que a realiza precisa dialogar com a cultura de seus portadores, passamos ao trabalho de campo.

Realizamos etnografia no Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde e Gestão em Guanambi, Bahia, a mesma instituição em que trabalho na função docente. A abordagem envolveu duas técnicas complementares: o questionário e a observação participante, sendo esta última nossa técnica principal. O mergulho etnográfico nos permitiu mapear trajetórias educacionais, expectativas e projetos de futuro de uma classe de 36 jovens matriculados no primeiro ano do curso Técnico em Farmácia. Por meio do contato direto com os estudantes interlocutores, observando sua plena realidade, pudemos mapear os “imponderáveis da vida real” (MALINOWSKI, 2018) que não se apresentam mediante técnicas pontuais, como o questionário. A Etnografia possibilitou que participássemos dos movimentos, dos diálogos, dos conflitos presentes no dia a dia dos jovens e construíssemos compreensões das trajetórias juvenis a partir das interações e percepções dos jovens interlocutores. De fato, eu estava ali disposta a mergulhar na cultura juvenil. Dialogamos com Pais (1990), que sugere a quem se dispõe a trabalhar com a categoria *juventude* a desvinculação de uma imagem socialmente construída sobre juventude, a doxa, para buscar uma natureza paradoxal de análise do conceito.

Ainda de acordo com o pesquisador português, para responder aos enigmas paradoxos da juventude

torna-se necessário que os jovens sejam estudados a partir dos seus contextos vivenciais, quotidianos—porque é quotidianamente, isto é, no curso das suas interações, que os jovens constroem formas sociais de compreensão e entendimento que se articulam com formas específicas de consciência, de pensamento, de percepção e acção. (PAIS, 1990, p. 164)

Enquanto transitávamos pelo ambiente escolar na companhia dos interlocutores, começamos a perceber os agrupamentos e o modo como eles se atraíam e se influenciavam mutuamente. Assim posto, os grupos de afinidades foram tomados como balizadores para compreender as interações dentro de uma abordagem que considera a ação social portadora de sentidos que significam e orientam a ação (WEBER, 2005).

Nessa perspectiva, trajetórias educacionais e projetos de futuro são construídos na relação que os jovens estabelecem com elementos estruturantes e contextuais. Marcadores sociais clássicos foram considerados nas análises das trajetórias, mas com a vigilância de que as interações também têm força para interferir na dinâmica social. Consideramos, como Blumer (1980, p. 124), que as interações estruturam as relações sociais à medida que “a sociedade é constituída de indivíduos que interagem uns com os outros. Suas atividades ocorrem predominantemente umas em reação às outras, ou umas em relação às outras.” Nossa base epistemológica, portanto, situa-se numa perspectiva compreensiva.

Ao definir o campo de pesquisa, a escola pública de Ensino Médio profissional, e os interlocutores, os jovens das camadas populares, colocamos em relação os jovens e a escola, mediados pelo debate educacional sobre oportunidades educacionais e desigualdades sociais. Buscamos compreender essa relação a partir dos grupos de afinidade, investigamos como seus membros se articulavam a partir de dois movimentos interacionais complementares. A interação para dentro, ou seja, entre os membros do próprio grupo e as interações para fora, ou seja, entre indivíduos de grupos diferentes e entre alunos e professores. Tínhamos um caminho para mirar as trajetórias educacionais e os projetos de futuro dos jovens na transição do Ensino Médio.

Assim, utilizando-nos da abordagem etnográfica como opção teórico-metodológica (PEIRANO, 2014), acompanhando jovens que se reconhecem a partir de códigos compartilhados (PAIS, 2003) da cultura material (PEREIRA; BELEZA, 2018), pudemos argumentar que a escolarização é percebida pelos jovens como meio para a realização de um fim que pode ser o mercado de trabalho, o ingresso no Ensino Superior ou ambos. A escolha do Ensino Médio profissional está ligada a essa percepção e à diplomação no Ensino Médio, uma estratégia para alcançar essas finalidades. O material etnográfico nos forneceu elementos para analisar como as expectativas e os projetos de futuro são atualizados ou ressignificados no decorrer das interações desenvolvidas pelos estudantes com os agentes presentes na escola: seus colegas de turma, os professores e os gestores da escola.

Com o fim das considerações sobre as bases metodológicas, passamos à abordagem dos pressupostos teórico-conceituais, em diálogo com os achados da pesquisa em termos empíricos. No primeiro capítulo, buscamos evidenciar a inserção de nosso debate no campo das oportunidades educacionais. O argumento subjacente à problematização teórica é de que, além da reprodução das desigualdades sociais de origem, a escola produz desigualdades no decorrer da formação escolar dos estudantes. É consenso nesse campo a relação entre origem social e desempenho, porém pesquisas mais recentes procuram explicar como as desigualdades se

reproduzem no espaço escolar evidenciando elementos que caracterizam escolas mais ou menos eficazes (ALVES; SOARES, 2008; SAMMONS, 2008). O debate se desloca para o interior das escolas e das salas de aula onde se desenrolam as relações sociais e pedagógicas.

Compartilhamos das formulações teóricas das pesquisas recentes do LaPOpE (BENGIO, 2021; COSTA, T., 2020; LIMA, C., 2021; LIMA, F., 2020; ROSITOLATO, 2018) no qual incluem o debate sobre processos de estigmatização nas trajetórias escolares de estudantes. A partir dessas formulações, procuramos entender as relações em que estiveram envolvidos dois jovens interlocutores da pesquisa — Mirele e Rafael. Com base em caracterizações específicas, ligadas à origem social e ao desempenho escolar, os dois estudantes foram classificados pelos professores e colegas como indivíduos inabilitados para a aceitação social plena (GOFFMAN, 2017, p. 7). As ações decorrentes das classificações pedagógicas de Mirele como aluna “fraquíssima” e de Rafael como “indesejado” e “menino que não quer nada” podem estar na base da crença sobre a efetiva possibilidade de ensinar e aprender. Essas classificações se somam aos rótulos atribuídos pelos colegas de “desaforada”, “barraqueira”, “suja” “lixo”, “irresponsável”, que podem influenciar as interações com esses dois jovens.

E o resultado? Rafael abandonou a escola, e Mirele foi reprovada. Nos dois casos específicos, consideramos que a estigmatização contribuiu para minar a relação dos estudantes com a escola, com os professores e com os colegas de classe. Não sendo aceitos, não poderão ser plenamente educados. As relações com os pares, amplamente importantes na constituição da condição juvenil (TEIXEIRA, 2012; VIANA, 2007), também sofrem ameaças. Os dois estudantes foram desacreditados (GOFFMAN, 2017) pela comunidade escolar. Assim posto, há um primeiro apontamento na pesquisa de que as trajetórias e os projetos são significados e ressignificados no espaço escolar, mediados pelas interações entre colegas, professores e demais segmentos da escola.

O abandono e a reprovação vivenciados por Mirele e Rafael não são fatos pontuais na escolarização dos jovens no Brasil. A análise de indicadores do Ensino Médio aponta para a expansão das matrículas dessa etapa nos últimos anos, porém problemas como a evasão, a repetência e a distorção *idade-série* desafiam o acesso e a permanência de estudantes nessa etapa de ensino. Esses problemas são comuns a todas as redes de ensino, porém, naquelas em que o acesso é facilitado aos jovens das classes menos favorecidas, a tendência é de as experiências escolares serem permeadas por percalços que tornam os percursos menos lineares. Dos 36 interlocutores, 16 relataram histórico de reprovação durante o Ensino Fundamental. E na passagem do primeiro para o segundo ano do Ensino Médio profissional, 5 estudantes tiveram experiências de reprovação e/ou abandono escolar, além de Mirele e Rafael.

No entanto, a despeito dos percursos no Ensino Fundamental serem diversos, lineares ou não-lineares, realizados em escolas públicas ou privadas, e de os marcadores sociais também apontarem diversidades e similaridades em relação à renda, à situação familiar, à cor/raça, à religião e ao gênero, as biografias dos jovens se cruzam, ao menos, em um aspecto comum: todos ingressaram no curso Técnico em Farmácia, um curso na modalidade integrada ofertado por uma instituição pública da rede estadual da Bahia. Os jovens que se matriculam no primeiro ano do Ensino Médio profissional no Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde e Gestão possuem idade entre 15 e 16 anos, são solteiros, sem filhos, com renda familiar entre 1 e 2 salários-mínimos. A maioria é parda, católica, residente na zona urbana e frequentou escolas da rede pública no Ensino Fundamental. Há um grupo de 11 estudantes que teve a experiência de trabalho antes do ingresso no Ensino Médio e/ou a viveram o primeiro ano dessa etapa.

O perfil situa os jovens numa condição em que a escola e o trabalho são experimentados de forma diversa. Há trajetória em que os jovens apenas estudam e trajetórias de jovens que estudam e trabalham. São perfis que mostram que as motivações de escolha da escola e do curso são diversificados e sofreram influências de mais de uma instância socializadora. Opções semelhantes não significam que as motivações de escolha sejam também semelhantes, mas indicam um direcionamento que informa a situação do jovem e anuncia possibilidades.

Sobre as escolhas da escola e do curso profissional, os resultados apontam que as motivações são variadas e diferenciadas para cada estudante. Na escolha da escola, estudantes e suas famílias levaram em considerações motivos ligados à boa reputação do espaço escolar e ao mercado de trabalho. A boa reputação da escola, segundo os interlocutores da pesquisa, decorre da qualidade da escola e do trabalho desenvolvido pelos professores. Já as questões vinculadas ao mercado de trabalho se referem às oportunidades de emprego e estágio que surgem a partir da inserção no Ceep em Saúde e Gestão. Nesse feixe de motivações, os jovens apontam que a instituição é escolhida porque orienta os alunos para o ingresso da profissão, facilita a inserção no mercado, fornece diplomas e oferta cursos bons para arrumar emprego. As razões associadas ao mercado de trabalho prevalecem sobre as escolares, sendo a oportunidade de trabalho, a citada pelo maior número de estudantes.

Já em relação ao curso Técnico em Farmácia, os resultados apontam que as motivações de escolha estiveram ligadas à oportunidade de trabalho, à afinidade com a área da Saúde e a questões intrínsecas ao curso, evidenciadas pelas expressões “sonhos” e “desejos antigos”. A oportunidade de trabalho foi associada à oferta do referido curso pela primeira vez no território do Sertão Produtivo, sendo a justificativa mais citada pelos estudantes. Percebemos um

elemento comum em ambas as escolhas: a possibilidade de ingressar no mercado de trabalho após a certificação no Ensino Médio profissional.

Todos os estudantes, em vários momentos no decorrer das interlocuções, relacionaram a escolha pelo Ceep em Saúde e Gestão como caminho para sua inserção no mundo do trabalho. Os dados corroboram a ideia de que, no contexto brasileiro, o trabalho também faz juventudes (SPOSITO, 2011). Sposito, Souza e Silva (2017) indicam a centralidade da escola para os jovens adolescentes (entre 15 e 17 anos). Assim, a escolha da educação profissional é estratégia dos jovens das camadas populares, como os de nossa pesquisa, para realizar o projeto híbrido de estudar e/ou trabalhar. Importa salientar que as escolhas que os jovens e suas famílias realizam não podem ser consideradas definitivas e inquestionáveis. Uma vez passando a frequentar a instituição ou ampliando o conhecimento sobre outras instituições, o jovem é levado a questionar suas escolhas. Eles perguntam se as decisões podem favorecer seus projetos, especialmente aqueles ligados ao ingresso no Ensino Superior.

Ainda sobre o processo de escolha, os resultados corroboram o que outras pesquisas (MATTIELO JUNIOR, 2015; VIEIRA; MELO; PAPPAMIKAIL, 2016) já evidenciam sobre a família: especialmente a mãe tem participação nas decisões escolares na transição para o Ensino Médio. No entanto, nossa pesquisa revela que, na escolha negociada (LIMA, F., 2020), há intensidades na negociação com a família. Mesmo quem afirmou escolher sozinho, como Marla e Benício, sinalizaram a presença da mãe como avalista de suas opções. Há nuances de diferentes diálogos, do anseio de conciliar desejos pessoais aos familiares. Os amigos não aparecem com tanta intensidade nesse momento, o que acende uma luz para uma hipótese de que é no Ensino Médio que os amigos passam a estimular e influenciar os jovens em suas decisões de futuro.

Em relação à formação dos grupos e duplas, a pesquisa demonstrou que surgem e se fortalecem pelas afinidades comuns relacionadas a elementos simbólicos que compõem a cultura juvenil. A presença do celular, a sociabilidade e a relação com a escola e o trabalho formaram a amálgama da estrutura de cada grupo e dupla de afinidade.

O que é possível inferir sobre a atuação dos grupos e duplas de afinidades? Eles agem como balizadores de expectativas, uma vez que influenciam duplamente seus membros: individual e coletivamente. Oferecem segurança para enfrentar tensões escolares, como a ameaça de reprovação, com exceção do grupo *Rapazes do Corredor*, no qual seus membros são estimulados para resistir à cultura da escola. Os grupos de afinidades não têm fronteira fixa fora da instituição escolar. Outras configurações são observadas em momentos fora do espaço escolar, inclusive com membros de grupos diferentes interagindo entre si.

Sobre o perfil dos interlocutores, os dados evidenciam que as trajetórias são diversificadas, e cada uma é resultante de confluências de interesses pessoais e sociais dos jovens e suas famílias. Perfis individuais apontam que cada estudante tem contextos próprios de organização de projetos e que projetos semelhantes podem ser vividos como diferentes a partir do contexto.

As análises dos perfis individuais revelaram ainda que, associados aos projetos laborais e educacionais, os estudantes empenham-se em realizar projetos matrimoniais, residenciais, patrimoniais e religiosos. Desejos de se casar e ter filhos, construir casa, comprar sítio, moto, carro, ser missionário em outro país, bem como ser arrebatada aos céus estiveram presentes nos diálogos sobre projetos de futuro. Inclusive, eles foram ressignificados em razão dos planos de formação profissional e laboral. Marla modificou a intenção de se casar para se dedicar a seu futuro profissional.

Os jovens pesquisados constroem projetos laborais e profissionais permeados por dúvidas e incertezas, mas com altas expectativas de alcançá-los. Estruturam os projetos laborais a partir de percepções sobre o mercado de trabalho do município, com preocupações que permeiam questões de gênero, aparência física, linguagem, postura, habilidade e formação. Já os projetos de formação profissional são estruturados a partir das percepções sobre profissões de melhor inserção no mercado de trabalho, afinidade com a área, possibilidade de cursar a graduação preferida em uma universidade pública localizada no município. O horizonte de possibilidades de cada estudante varia, mas as limitações econômicas são ponderadas por todos eles.

Em relação ao desejo de trabalhar durante o curso, a pesquisa revela que o número de jovens que pretende trabalhar enquanto estuda é maior do que o de jovens que não têm esse objetivo. A expectativa de trabalhar é motivada pelo desejo de autonomia financeira e de colaborar com as despesas familiares. Os jovens que já trabalham são alocados em empregos de meio período, com exceção de Jean, que é autônomo e faz seu próprio horário de trabalho, assim como recebe uma renda que lhe proporciona conforto financeiro.

Uma motivação para o trabalho nos chama a atenção. Enquanto a literatura na área e os dados de nossa pesquisa convergem no que se relaciona à necessidade do trabalho para ajudar nas despesas familiares e consumir bens da cultura juvenil, Daniele aponta que o trabalho seria a forma de afastar seu irmão mais novo de uma situação de constrangimento moral. Daniele quer trabalhar para tirar o irmão de um ambiente familiar que não respeita a diversidade étnico-racial nem de gênero.

Registro como sugestão e compromisso um conjunto de conceitos que não foram tomados como marcos teóricos da pesquisa, mas que deverão se tornar leituras urgentes e emergentes para ampliar compreensões sobre trajetórias educacionais e projetos de futuro de jovens no âmbito das desigualdades escolares. São elas: estigma (LINK; PHELAN, 2001); processos de rotulação (RIST, 1977); rituais na escola (MCLAREN, 1991); cultura da repetência (SÁ EARP, 2006); materialidade da cultura (MILLER, 2013).

Por último, quero deixar registrado que a pesquisa sofreu alterações de seu projeto original, e há uma lacuna empírica gerada por forças circunstanciais que sequer puderam ser antecipadas em planejamento. Imaginávamos que o trabalho de campo pudesse ser interrompido temporariamente por uma greve de professores, ocupação da escola pelos estudantes ou uma reforma do espaço físico, porém o que atravessou a proposta da pesquisa etnográfica foi um momento pandêmico que forçou o fechamento de escolas e a suspensão das aulas em todo o planeta. Em meados de março de 2020, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) anunciou que metade dos estudantes do mundo, um número em torno de 850 milhões, em 113 países, estava sem aulas devido à pandemia de Covid-19 (PRESSE, 2020).

Quinhentos dias se passaram sem que a situação pudesse ser normalizada, especialmente no Brasil, que já registrou 551 mil mortos por complicações da doença até o momento da escrita destas palavras conclusivas (em 27 de julho de 2021), o cenário é de uma distopia huxleyriana. Pesquisas sobre o período carregam preocupações de naturezas diversas, entre elas a com o acirramento das desigualdades educacionais. A página do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) constata que a desigualdade nas condições de oferta, de acesso e efetivação das atividades propostas nesse período de suspensão das aulas presenciais implica riscos de tornar o processo educacional não mais apenas um reflexo da desigualdade existente “lá fora”, e sim, ele próprio, um fator que pode acirrar tais desigualdades (ABE, 2021).

De fato, é um novo fenômeno que pode ter efeito sobre as trajetórias educacionais e os projetos de vida de jovens. É possível que interações sociais sejam olhadas com novas lentes. Cabe-nos a sugestão e a expectativa de que novas pesquisas não só abracem a incumbência de debater os atravessamentos da pandemia nos sonhos e expectativas dos jovens, mas também acompanhem, por meio de uma perspectiva longitudinal, a forma como os jovens significam seus projetos de futuro nos primeiros anos após a conclusão do Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

ABE, Stephanie Kim. Retratos da Educação no Contexto da Pandemia do Coronavírus: um olhar sobre múltiplas desigualdades. **Cenpec**: notícias, 15 mar. 2021. Disponível em: <https://cenpec.org.br/noticias/desafios-e-aprendizagens-em-um-ano-de-pandemia>. Acesso em: 27 mar. 2021.

ABRAMO, Helena Wendel. Identidades juvenis: estudo, trabalho e conjugalidade em trajetórias reversíveis. In: PINHEIRO, Diógenes; RIBEIRO, Eliane; VENTURI, Gustavo; NOVAIS, Regina (org.) **Agenda Juventude Brasil**: leituras sobre uma década de mudanças. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2016. p. 19- 59.

AGÊNCIA IBGE. Pretos ou pardos estão mais escolarizados, mas desigualdade em relação aos brancos permanece. **Agência IBGE**: Notícias, Rio de Janeiro, 13 nov. 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/25989-pretos-ou-pardos-estao-mais-escolarizados-mas-desigualdade-em-relacao-aos-brancos-permanece>. Acesso em: 10 abr. 2020.

ALMEIDA, Janaína da Conceição Santos Dias. **Meu olhar de encontro ao teu**: a escola na ótica dos jovens-estudantes do Colégio Estadual Yeda Barradas Carneiro - Conceição da Feira/Bahia. 2017. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2017. Disponível em: <http://tede2.uefs.br:8080/bitstream/tede/566/2/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20-JANA%c3%8dNA%20DA%20 CONCEI%c3%87%c3%83O%20SANTOS%20DIAS%20ALMEIDA.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2018.

ALMEIDA, Maitê Lopes de. **Juventude, Pré-vestibular popular e Universidade**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/disserta%3%A7%3%B5es2016/Dmaite%20lopes.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2019.

ALVES, Fatima. Escolhas Familiares, Estratificação Educacional e Desempenho Escolar: Quais as Relações? **DADOS** – Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, v. 53, n. 2, p. 447-468, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/dados/a/nhhCKqXgjWtHnTL4Xyjn6Fw/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 02 set. 2020.

ALVES, Maria Alda de Souza. **Juventudes e Ensino Médio**: transições, trajetórias e projetos de futuro. 2016. Tese (Doutorado em Sociologia) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/21871/1/2016_tese_masalves.pdf. Acesso em: 03 jul. 2018.

ALVES, Maria Teresa G.; SOARES, José Francisco. Efeito-escola e estratificação escolar: o impacto da composição de turmas por nível de habilidades dos alunos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.45, p. 25-58, jun. 2007.

ALVES, Maria Teresa G.; SOARES, José Francisco. O efeito das escolas no aprendizado dos alunos: um estudo com dados longitudinais no Ensino Fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.3, p. 527-544, set./dez. 2008.

ALVES, Maria Zenaide; DAYRELL, Juarez. Ser alguém na vida: um estudo sobre jovens do meio rural e seus projetos de vida. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 02, p. 375-390, abr./jun. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n2/1517-9702-ep-41-2-0375.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2018.

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Moderna: São Paulo, 2020. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2020/10/Anuario-Brasileiro-Educacao-Basica-2020-web-outubro.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2021.

BAHIA. **Centros e unidades**. Salvador: Governo do estado, 2013. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/centroseunidadesep>. Acesso em: 10 abr. 2021.

_____. **Projeto de Lei nº 24.087/2021**. Institui o Programa Mais Estudo na Rede Pública Estadual de Ensino. Salvador: Governo do Estado, 2021a. Disponível em: <http://editorpaperless.alba.ba.gov.br/visualizador/publico/anexo/4855/pdf>. Acesso em: 23 mar. 2021.

_____. Secretaria do Planejamento. **Plano Plurianual PPA – 2020-2023**. Salvador: Seplan, 2021b. Disponível em: https://seplan.ba.gov.br/arquivos/File/ppa/PPA2020_2023/revisao/2021/PPA_2020_2023_Revisao_2021.pdf. Acesso em: 23 abr. 2021.

_____. Secretaria da Educação. Portaria nº 9229, de 13 de novembro de 2018. Estabelece normas, procedimentos e cronograma para a renovação de matrícula, pré-matrícula da educação especial, transferência de estudantes entre Escolas da Rede Estadual, matrícula de estudantes oriundos das Redes Municipais, de candidatos à Educação Básica nas Unidades Escolares da Rede Pública Estadual de Ensino e Conveniadas. **Diário Oficial da Bahia**: Salvador, ano CIII, n. 22.541, 14 nov. 2018. Disponível em: http://www.sec.ba.gov.br/sge/arquivos/portaria_matricula_2019_n%C2%BA%209229.2018.pdf. Acesso em: 18 abr. 2019.

_____. Secretaria da Educação. Portaria nº 095, de 15 de janeiro de 2019. Dispõe sobre oferta de vagas para os cursos de Educação Profissional, no ano letivo de 2019, na Rede Estadual de Ensino do Estado da Bahia. **Diário Oficial da Bahia**: Salvador, ano CIII, n. 22.580, 16 jan. 2019. Disponível em: <https://dool.egba.ba.gov.br/ver-html/5447/#e:5447>. Acesso em: 18 abr. 2019.

_____. Secretaria do Planejamento. **Territórios de Identidade**. Salvador: Seplan, [20--]. Disponível em: <http://www.seplan.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=17>. Acesso em: 10 ago. 2020.

BECKER, Howard S. **Outsiders**: estudos de sociologia do desvio. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

_____. A pesquisa em escolas urbanas. Tradução de David Rodges. Revisão de Ana Pires do Prado e Ludmila Fernandes de Freitas. **Revista Enfoques**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, dez. 2013.

BENGIO, Marlies da Costa. **Trajetórias estudantis na rede estadual do Rio de Janeiro: acesso e permanência no ensino médio noturno**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES. Brasília, DF: Capes, [20--]. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: out. 2017.

BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 147, p.808-825, set/dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Psv5yk47BGSXB5DDFXy59TL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 out. 2017.

BILL, Green; BIGUM, Chris. Alienígenas na sala de aula. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na Sala de Aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 203-237.

BLUMER, Herbert. A natureza do interacionismo simbólico. *In*: Mortensen, C. David (org.) **Teoria da Comunicação: textos básicos**. São Paulo: Mosaico, 1980. p. 119-137. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1075930/mod_resource/content/1/Interacionismo%20Simb%C3%B3lico%20-%20H%20Blumer%20%281%29.pdf. Acesso em: 19 set. 2019.

BOURDIEU, Pierre. A “juventude” é apenas uma palavra. *In*: _____. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 112-121.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 out. 2019.

_____. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 7760, 18 abr. 1997.

_____. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 18, 26 jul. 2004.

_____. **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: Presidência da República, [2009]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 12 jul. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996.

_____. **Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002**. Brasília, DF: Presidência da República, [2021]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110406compilada.htm.

_____. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011**. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Brasília, DF: Presidência da República, [2013]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm. Acesso em: 21 mar. 2021.

_____. **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: Imprensa Nacional, 2013a.

_____. **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 [...]; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República: [2017]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 19 ago. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 21 set. 2020.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 03, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: CEB/CNE/MEC, [2018]a. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622. Acesso em: 21 set. 2019.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB [...]. Brasília, DF: CP/CNE/MEC, [2018]b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em: 21 set. 2019.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CNB nº 3/2018**. Brasília, DF: CNE/MEC, 2018b. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Parecer-cne-ceb-003-2018-11-08.pdf>. Acesso em: 19 set. 2020

_____. Secretaria Nacional de Juventude. **Agenda Juventude Brasil 2013**. Brasília, DF: SNJ, 2013b. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/participacao/pesquisa%20perfi1%20da%20juventude%20snj.pdf>. Acesso em: 15 set. 2018.

BRASIL. Secretaria Nacional de Juventude. **Plano Nacional de Juventude**. Brasília, DF: SNJ, 2018c. Disponível em: https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/bitstream/192/219/1/SNJ_atualiza%0c3%0a7%0c3%0a3o_plano_nacional_juventude_2018.pdf. Acesso em: 7 fev. 2019.

CALDAS, Luiz. Fricote. *In*: VAGALUME. [S. l., 20--]. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/luiz-caldas/fricote-2.html#print>. Acesso em: 02 maio 2020.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues; MARINHO, Andreia Cidade; OLIVEIRA, Vivianne Netto Medeiros de. Trajetórias truncadas, trabalho e futuro: jovens fora de série na escola pública de ensino médio. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1439-1454, dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspc/1517-9702-ep-41-spe-1439.pdf>. Acesso em: 13 out. 2017.

CARVALHO, Marília Pinto de; LOGES, Tatiana Avila; SENKEVICS, Adriano Souza. Famílias de setores populares e escolarização: acompanhamento escolar e planos de futuro para filhos e filhas. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 81-99, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ref/v24n1/1805-9584-ref-24-01-00081.pdf>. Acesso em: 17 set. 2017.

CASTRO, Janete Lima de; RODRIGUES, Valdemar Almeida. **Relatório de Pesquisa: novas profissões e ocupações em saúde frente às necessidades dos serviços de saúde no Brasil**. Natal: UFRN, 2016.

CAÚ, José Nildo Alves. **A juventude do curso técnico integrado em agropecuária do IFPE: desejos, expectativas e experiências vivenciadas para construção do seu projeto de vida**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/25209/1/TESE%20Jos%C3%A9%20Nildo%20Alves%20Ca%C3%BA.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2017.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COLEMAN, James. Desempenho nas escolas públicas. *In*: BROOKE, Niguel; SOARES, José Francisco (org.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p.114-140.

CONEXÃO MINERAL. Bahia registrou crescimento de 50% na produção mineral no primeiro semestre. **Conexão Mineral**, São Paulo, 25 jun. 2021. Disponível em: <https://www.conexaomineral.com.br/noticia/2145/bahia-registrou-crescimento-de-50-na-producao-mineral-no-primeiro-semester.html>. Acesso em: 26 jun. 2021.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Periódicos**. Brasília, DF: Capes, [20--]. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php?>. Acesso em: 26 out. 2017.

CORROCHANO Maria Carla; FREITAS, Maria Virginia. Trabalho e condição juvenil: permanências, mudanças, desafios. *In*: PINHEIRO, Diógenes; RIBEIRO, Eliane; VENTURI, Gustavo; NOVAIS, Regina (org.) **Agenda Juventude Brasil**: leituras sobre uma década de mudanças. Rio de Janeiro: Unirio, 2016. p. 155- 172.

CORSEUIL, Carlos Henrique Leite; FRANCA, Máira Penna; POLOPONSKY, Katcha. A inserção dos jovens brasileiros no mercado de trabalho num contexto de recessão. **Novos estudos**, São Paulo, v. 39, n. 03, p. 501-520, set./dez. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/YpyPKctgxHDdcNty58SyZLr/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 29 jan. 2021.

COSTA, Márcio da. Prestígio e hierarquia escolar: estudo de caso sobre diferenças entre escolas em uma rede municipal. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 455-469, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/bJqbKzrp7HRHCxgflJcbfHf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 mar. 2020.

COSTA, Thaynara Nascimento. **Interações pedagógicas na educação infantil**: rótulos, estigmas e construção de merecimentos. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes2020/dThaynara%20Nascimento%20Costa.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2021.

COUTRIM, Rosa Maria da Exaltação; CUNHA, Maria Amália de Almeida; MATOS, Daniel Abud Seabra. A difícil transição: a participação da família na escolha profissional de jovens egressos do ensino médio. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 25, n. 47, p. 173-186, set./dez. 2016.

DANDURAND, Pierre; OLLIVIER, Émile. Os paradigmas perdidos: ensaios sobre a sociologia da educação e seu objeto. **Teoria & Educação**, [S. l.], v. 3, p. 120-142, 1991.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>. Acesso em: 25 set. 2017.

DAYRELL, Juarez; JESUS, Rodrigo Ednilson de. **Relatório de Pesquisa**: A Exclusão de jovens de 15 a 17 anos no Ensino Médio no Brasil: Desafios e Perspectivas. Belo Horizonte: Observatório da Juventude/UFMG, 2013.

DELLAZZANA-ZANON, Letícia Lovato; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. Uma Revisão de Literatura sobre a Definição de Projeto de Vida na Adolescência. **Interação Psicol.**, Curitiba, v. 19, n. 2, p. 281-292, maio/ago. 2015.

DORE, Rosemary; LÜSCHER, Ana Zuleima. Permanência e Evasão na Educação Técnica de Nível Médio em Minas Gerais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 772-789, set./dez. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a07.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2017.

FIP GUANAMBI. Guanambi: Fip, [20--]. Disponível em: <https://www.fip-gbi.edu.br/>. Acesso em: 21 fev. 2021.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 10, p. 58-78, jan./abr. 1999.

FOOTE-WHYTE, William. **Sociedade de Esquina**: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

FREITAS, Maria Virgínia. Jovens e escola: aproximações e distanciamentos. *In*: PINHEIRO, Diógenes; RIBEIRO, Eliane; VENTURI, Gustavo; NOVAIS, Regina (org.) **Agenda Juventude Brasil**: leituras sobre uma década de mudanças. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2016. p. 129-153.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio *et al.* (org.). **Ensino Médio Integrado**: Concepções e contradição. São Paulo: Editora Cortez, 2005. p. 57-82.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. 1. ed. 1. reimp. Rio de Janeiro: LTC, 2017.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2017.

GONZAGUINHA. E vamos à luta. *In*: LETRAS. [S. l., 2014]. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/gonzaguinha/1134707/>. Acesso em: 03 jan. 2021.

GROPPO, Luís Antonio. **Juventude**: ensaios sobre Sociologia e História das Juventudes Modernas. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

_____. Teorias críticas da juventude: geração, moratória social e subculturas juvenis. **Em Tese**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 4-33, jul. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/1806-5023.2015v12n1p4>. Acesso em: 26 maio 2019.

GUANAMBI. *In*: WIKIPÉDIA. [San Francisco: Wikimedia Foundation, 2021]. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Guanambi>. Acesso em: 04 fev. 2021.

GUEDES, Fernanda Lopes. **Projeto de vida e a constituição do profissional técnico do IFSULSAP**: expectativas de jovens diante de um Projeto de Educação Profissional Integrada. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017. Disponível em: http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/6254/Fernanda%20Lopes%20Guedes_.pdf?sequence=1&isAllo wed=y. Acesso em: 14 fev. 2018

GUERREIRO, Maria das Dores; ABRANTES, Pedro. Como tornar-se adulto: processos de transição na modernidade avançada. **Rev. bras. Ci. Soc.**, São Paulo, v. 20, n. 58, p. 157-175, jun. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v20n58/25633.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2020.

_____. **Transições Incertas**: os jovens perante o trabalho e a família. Lisboa: CITE, 2007. ISBN 978-972-8399-16-0. Disponível em: https://repositorio.iscteuiul.pt/bitstream/10071/3137/1/transicoes_incertas.pdf. Acesso em: 23 fev. 2020.

GUIMARÃES, Nadya Araujo. Apresentação: os jovens brasileiros e o trabalho. Desafios que atualizam. **Novos estudos**, São Paulo, v. 39, n. 03, p. 465-473, set./dez. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/YVbFG4md4tC83NcKNvTBzMh/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 29 mar. 2021.

HASENBALG, Carlos. A transição da escola ao mercado de trabalho. *In*: HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle (org.). **Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida**. Rio de Janeiro: TOPBOOKS, 2003. p. 147-172.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Guanambi**. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/guanambi/panorama>. Acesso em: 10 abr. 2021.

_____. **Guanambi**: Cadastro Central de Empresas. Rio de Janeiro: IBGE, 2019a. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/guanambi/pesquisa/19/29765>. Acesso em: 10 abr. 2021.

_____. **PNAD contínua**: Educação 2018. Rio de Janeiro: IBGE, 2019b. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf. Acesso em: 02 jan. 2020.

_____. **PNAD contínua**: Educação 2019. Rio de Janeiro: IBGE, 2020a. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 05 jan. 2021

_____. **Tabela 6403** – População por cor ou raça. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/6403#resultado>. Acesso em: 10 abr. 2021.

_____. **Tabela 4094**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020b. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/4094#resultado>. Acesso em: 10 abr. 2021.

INSTITUTO FEDERAL BAIANO. **Cursos**. Salvador: IF Baiano, [20--]. Disponível em: <https://www.ifbaiano.edu.br/reitoria/>. Acesso em: 10 abr. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Censo escolar da Educação Básica 2013**: Resumo Técnico. Brasília, DF: Inep, 2014. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf. Acesso em: 14 jun. 2020.

_____. **Censo escolar da Educação Básica 2018**: Resumo Técnico. Brasília, DF: Inep, 2019a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf. Acesso em: 15 jun. 2020.

_____. **Censo da Educação Básica 2019**: Notas Estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2020a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2019.pdf. Acesso em: 13 dez. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Censo escolar da Educação Básica 2020**: Resumo Técnico. Brasília, DF: Inep, 2021. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 03 jul. 2021.

_____. **Educação Básica**: Sinopses Estatísticas da Educação Básica. Brasília, DF: Inep, 2020b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 03 jun. 2021.

_____. **Ideb**: resultados e metas. Brasília, DF: Inep, 2020c. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=47699>. Acesso em: 03 maio 2021.

_____. **Inep data**. Brasília, DF: Inep, [20--]. Disponível em: <https://inepdata.inep.gov.br>. Acesso em: 03 maio 2021.

_____. Mulheres são maioria na educação profissional e nos cursos de graduação.

In: _____. **Notícias**: Censo escolar. Brasília, DF, mar. 2019b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/mulheres-sao-maioria-na-educacao-profissional-e-nos-cursos-de-graduacao>. Acesso em: 10 abr. 2021.

_____. **Panorama da Educação**: destaques do Education at a Glance 2020 [recurso eletrônico] – Brasília, DF: Inep, 2020d. Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/eag/documentos/2020/Panorama_da_Educacao_2020.pdf. Acesso em: 12 dez. 2020.

LAHIRE, Bernardo. **Sucesso Escolar nos Meios Populares**: as razões do improvável. Tradução de Ramon Américo Vasquez, Sonia Goldfeder. São Paulo: Ática, 2008 (Série Fundamentos, 136).

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez; REIS, Juliana. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 137, p. 1067-1086, out./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n117/v32n117a10.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2016.

LEBOURG, Elodia H.; COUTRIM, Rosa Maria da Exaltação. Eu não queria estar aqui: juventude, ensino médio e deslocamento. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 609-627, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/nrSdRQhXpLpWGtQDpGLwnfP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 jan. 2019.

LECCARDI, Carmem. Por um novo significado do futuro: mudança social, jovens e o tempo. **Tempo Social**, São Paulo, v. 17, n. 2, 2005. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12470/14247>. Acesso em: 02 dez. 2016.

LIMA, Camila Peres. **Análise das percepções de gestores e professores sobre as trajetórias escolares e o futuro educacional dos alunos de uma escola municipal de Duque de Caxias**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

LIMA, Fabiano Cabral de. **A transição do ensino fundamental para o ensino médio no Rio de Janeiro**: processos de escolha e acesso na visão dos responsáveis e jovens. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

LINK, Bruce G.; PHELAN, Jo C. Conceptualizing Stigma. **Annual Review of Sociology**, Palo Alto, v. 27, p. 363-385, 2001.

LOCALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE GUANAMBI E DISTRITOS – BA. Guanambi: Unifig, 2018. 1 mapa. Disponível em: <https://observatorio.centrouiversitariounifg.edu.br/wp-content/uploads/2018/09/Localização-Guanambi-e-Distritos-2.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2021.

LOCALIZAÇÃO DO TERRITÓRIO SERTÃO PRODUTIVO. Guanambi: Unifig, 2018. 1 mapa. Disponível em: <https://observatorio.centrouiversitariounifg.edu.br/wp-content/uploads/2018/06/Localização-do-território-do-sertão-productivo.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2021.

LÖWY, Michael. Sobre o conceito de “afinidade eletiva” em Max Weber. Tradução de Cauã Amaral de Oliveira e Mariana Toletto Ferreira. **PLURAL**, São Paulo, v. 17.2, p. 129-142, 2011.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. Tradução de Anton P. Carr e Ligia Cardieri. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

MANNHEIM, Karl. El problema de las generaciones. (1928). **REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas**, Madrid, n. 62, p. 193-241, [20--]. Disponível em: http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_062_12.pdf. Acesso em: 23 abr. 2020.

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. **La juventud es más que una palabra!** (1996) Buenos Aires: Universidad Nacional de La Plata [20--]. Disponível em: http://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/mario_margulis-la-juventud-es-mas-que-una-palabra.pdf. Acesso em: 08 out. 2018.

MATOS, Érica Fernanda Reis de. **Histórias planejadas? Uma análise sobre “juventudes”, escola e projetos de futuro no ensino médio integrado do IFS em Aracaju**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/4840/1/ERICA_FERNANDA_REIS_MATOS.pdf. Acesso em 12 abr. 2018.

MATTIELO JUNIOR, Gilberto Luiz. **O amanhã de quem cresce**: influências e valores presentes na constituição de projetos de vida de jovens adolescentes de um curso técnico de uma instituição estadual. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/124484>. Acesso em: 22 out. 2017.

MCLAREN, Peter. **Rituais na escola**: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Tradução de Juracy C. Marques, Angela M. B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1991.

MERTON, Robert K. **Sociologia teoria e Estrutura**. Tradução de Miguel Maillat. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1970.

MESQUITA, Silvana Soares de Araujo; LELIS, Isabel Alice Oswaldo Monteiro. Cenários do Ensino Médio no Brasil. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 89, p. 821-842, out./dez/ 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/ynF7GMhmrwwyjKzWYr6gdPh/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 02 nov. 2020.

MILLER, Daniel. **Trecos, troços e coisas**: estudos antropológicos sobre cultura material. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

NOGUEIRA, Maria Alice. Tendências Atuais da Sociologia da Educação. *In*: SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO. [S. l.], set. 2012. p. 23-42. Disponível em: <https://sociologiadadaeducacao.noblogs.org/files/2012/09/Maria-Alice-Nogueira.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2018.

_____. A sociologia da educação do final dos anos 60 / início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução. **Em Aberto**, Brasília, ano 09, n. 46, p. 48-59, abr./jun.1990.

_____. A sociologia da educação do imediato pós-guerra: orientações teórico-metodológicas. **Cadernos de Ciências Sociais**, Belo Horizonte, v. 4, n. 6, p. 43-66, 1995.

NOGUEIRA, Claudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. **Bourdieu & a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NOVAES, Regina. 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.

_____. Juventude, religiosidades, territórios e redes: reflexões sobre resultados de pesquisas. *In*: PINHEIRO, Diógenes; RIBEIRO, Eliane; VENTURI, Gustavo; NOVAIS, Regina (org.). **Agenda Juventude Brasil**: leituras sobre uma década de mudanças. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2016. p. 233-263.

_____. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. *In*: ALMEIDA, Maria Isabel; EUGENIO, Bianca (org.). **Culturas Jovens**: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006. p. 105-120.

OLIVEIRA, Luiz Paulo Jesus de. **Filhos da precarização social do trabalho no Brasil**: um estudo de caso sobre a juventude trabalhadora nos anos 2000. 2013. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/18821/1/Tese%20de%20Luiz%20Paulo%20jesus%20de%20Oliveira.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2019.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. **Brazil**. Paris: OECD, [20--]. Disponível em: <https://www.oecd.org/brazil/>. Acesso em: 10 abr. 2021.

_____. **Education at a Glance 2020**. Paris: OECD, 2020. Disponível em: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/69096873-en.pdf?expires=1641652977&id=id&accname=guest&checksum=7576B1BAC78C4F61B6CFA8495F3F7380>. Acesso em: 10 dez. 2020.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude – alguns contributos. **Análise Social**, Lisboa, v. 25, n. 105-106, p. 139-165, 1990.

_____. Busca de si: expressividades e identidades juvenis. *In*: ALMEIDA, Maria Isabel; EUGENIO, Bianca (org.). **Culturas Jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006. p. 7-21. Prefácio.

_____. **Culturas Juvenis**. 2. ed. Lisboa: Imprensa Nacional: Casa da Moeda, 2003.

PEIRANO, Mariza. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 20, n. 42, p. 377-391, jul./dez. 2014.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5/6, p. 15-24, maio/dez. 1997. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE05_6/RBDE05_6_04_ANGELINA_PERALVA.pdf. Acesso em: 03 jan. 2019

PEREIRA, Alexandre Barbosa. Muitas palavras: a discussão recente sobre juventude nas Ciências Sociais, **Ponto Urbe**, São Paulo, n. 1, 2007. Disponível em: <http://journals.openedition.org/pontourbe/1203>. Acesso em: 3 jan. 2020.

PEREIRA, Cláudia; BELEZA, Joana. Camisas de banda, jaquetas de couro e outros apetrechos: os bens como móveis da subcultura. *In*: _____. (org.). **A cultura material nas (sub)culturas juvenis: do DIY às trocas digitais**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio: Mauad X, 2018. p. 89-102.

PEREGRINO, Mônica. Juventude, trabalho e escola: elementos para análise de uma posição social fecunda. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 31, n. 84, p. 275-291, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/7FR3TJdbHQ35YHH6rZ9bLSw/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 abr. 2019.

_____. Moratória Juvenil uma expressão, vários usos. *In*: _____. **Estação juventude: conceitos fundamentais – ponto de partida para uma reflexão sobre políticas públicas de juventude**. Organizado por Helena Abramo. Brasília: SNJ, 2014. p. 23-31.

PINHEIRO, Diógenes; RIBEIRO, Eliane; VENTURI, Gustavo; NOVAIS, Regina. **Agenda Juventude Brasil: leituras sobre uma década de mudanças**. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2016.

PRADO, Ruth M. M. O. **Investigando trajetórias escolares na formação profissional técnica de nível médio: o caso do IFMA – campus Maracanã**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

_____. **Motivações de ingresso e expectativas de futuro: o lugar da formação técnicas nas trajetórias dos alunos do IFMA Campus Maracanã**. São Luís: EDIFMA, 2019. *E-book*. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1VajQUVUer1AWWk0b3_4b07Q_-aHITkoS/view. Acesso em: 27 nov. 2019.

PRESSE, France. Unesco: metade dos estudantes do mundo sem aulas por conta da Covid-19. **G1**, São Paulo, 18 mar. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/03/18/unesco-metade-dos-estudantes-do-mundo-sem-aulas-por-conta-da-covid-19.ghtml>. Acesso em: 27 mar. 2021.

QEDU. Distorção Idade-Série. **QEdu**, Guanambi, 2020. Disponível em: https://www.qedu.org.br/cidade/5159-guanambi/distorcao-idade-serie?dependence=0&localization=0&stageId=initial_years&year=2020. Acesso em: 10 abr. 2021.

RENOVA ENERGIA. **Sustentabilidade**: Relatórios. [S. l.]: Renova Energia, [20--]. Disponível em: <http://www.renovaenergia.com.br/Sustentabilidade/RelatoriosSustentabilidade>. Acesso em: 10 abr. 2021.

RIST, Ray Charles. On Understanding the Process of Schooling: Contributions of Labeling Theory. *In*: KARABEL, Jeremy; HALSEY, A. H. (ed.). **Power and Ideology in Education**. New York: Oxford University Press, 1977. p. 292-305.

ROSISTOLATO, Rodrigo. Você sabe como é, eles não estão acostumados com antropólogos!: uma análise etnográfica da formação de professores. **Pro-Posições**, Campinas, v. 24, n. 2, p. 41-54, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v24n2/v24n2a04.pdf>. Acesso em: 28 set. 2018.

_____. **Estigma e construção de trajetórias escolares**. [S. l.]: CNPQ, 2018.

ROSISTOLATO, Rodrigo; PIRES DO PRADO, Ana; CERDEIRA, Diana; MUANIS, Maria. **Relatório final de pesquisa do projeto Os procedimentos de matrícula escolar em questão**: uma proposta de análise da distribuição de oportunidades educacionais no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UFRJ, 2018. 399p.

ROSISTOLATO, Rodrigo; PIRES DO PRADO, Ana. Etnografia em pesquisas educacionais: o treinamento do olhar. **Linhas Críticas**, Brasília, v.21, n.44, p. 57-75, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4480/4087>. Acesso em: 28 set. 2018.

_____. O ensino da pesquisa etnográfica como caminho na construção do olhar antropológico. **Debates em Educação**, Maceió, v. 11, n. 23, p. 333-345, 2019.

SÁ EARP, Maria de Lourdes. **A cultura da repetência em escolas cariocas**. 2006. Tese (Doutorado em Antropologia Cultural) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

SAMMONS, Pam. As características-chave das escolas eficazes. *In*: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (org.). **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 335-382.

SANTANA, Antônio Nunes; MARQUES, Tatyane Gomes. Treze anos depois: impactos do processo de nucleação das escolas rurais no município de Guanambi-BA. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO E PRÁXIS EDUCACIONAL, 7., 2019, Vitória da Conquista. **Anais** [...]. Vitória da Conquista: UESB, 2019. p. 7258-7274. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/view/9195>. Acesso em: 10 abr. 2021.

SANTOS, Leandro Ferreira. **A construção de aspirações e expectativas escolares e profissionais em uma escola pública de ensino médio de Belo Horizonte**: uma análise sociológica sobre a experiência escolar. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-9XCKAD/1/disserta__o.pdf. Acesso em: 16 mar. 2018.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2018.

SCHWARTZMAN, Simon. **Educação média profissional no Brasil**: situação e caminhos. São Paulo: Fundação Santillana, 2016. Disponível em: https://fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2019/12/32_Educacaomedia.pdf. Acesso em: 23 abr. 2020.

SCHWARTZMAN, Simon; CASTRO, Claudio de Moura. Ensino, formação profissional e a questão da mão de obra. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 563-624, jul./set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v21n80/a10v21n80.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2020.

SCIELO. São Paulo, [20--]. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: out. 2017.

SERRA DAS ÉGUAS. *In*: WIKIPÉDIA. [San Francisco: Wikimedia Foundation, 2021]. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Serra_das_%C3%89guas. Acesso em: 10 abr. 2021.

SOARES, José Francisco. Está na hora de mudar o Ideb? **Simon's Site**. 19 set. 2020. Disponível em: <https://www.schwartzman.org.br/sitesimon/jose-francisco-soares-o-ideb-precisa-ser-aperfeicoado/>. Acesso em: 20 set. 2020.

SOUZA, Davisson Charles Cangussu; VAZQUEZ, Daniel Arias. Expectativas de jovens do ensino médio público em relação ao estudo e ao trabalho. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 2, p. 409-426, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v41n2/1517-9702-ep-41-2-0409.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2017.

SPOSITO, Marília Pontes. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. *In*: ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. **Retratos da Juventude Brasileira**: análise de uma pesquisa nacional São Paulo: Perseu Abramo, 2011. p. 87-127.

SPOSITO, Marília Pontes; SOUZA, Raquel; SILVA, Bianca Arantes e. A pesquisa sobre jovens no Brasil: traçando novos desafios a partir de dados quantitativos. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/cdSt3xCththpDM9rwbrNGVg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 mar. 2018.

SPOSITO, Marília Pontes; TARÁBOLA, Henrique de Souza. Entre luzes e sombras: o passado imediato e o futuro possível da pesquisa em juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, p. 1-25. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vfBc8tYbPhHQkVwLB6QKC7B/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 ago. 2018.

SUPERINTENDÊNCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAIS DA BAHIA. Cartografia Temática – Regionalizações – Territórios de Identidade – Apresentação. *In*: INFOVIS. Salvador: SEI, [20--]. Disponível em: https://www.sei.ba.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2650&Itemid=691. Acesso em: 10 abr. 2021.

_____. **Indicadores Municipais**: Guanambi. Salvador: SEI, 2018. Disponível em: http://www.sei.ba.gov.br/site/resumos/indicadores/indicadores_2911709.pdf. Acesso em: 09 set. 2019.

_____. **Indicadores Territoriais**: Território de Identidade Sertão Produtivo. Salvador: SEI, 2019. Disponível em: https://www.sei.ba.gov.br/images/informacoes_por/territorio/indicadores/pdf/sertaoprodutivo.pdf. Acesso em: 21 jan. 2019.

SUPERINTENDÊNCIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DA BAHIA. SUPROT. **Consulta** - Histórico de Matrículas e Vagas da Rede Estadual (Suprof) - 1º sem. 2011. Salvador: Suprof, 2011. Disponível em: <https://geo.dieese.org.br/suprof/vagas.php>. Acesso em: 10 abr. 2021.

TEIXEIRA, Anna Donato Gomes. **A socialização em grupos religiosos católicos**: repercussões nas trajetórias escolares longevas nos meios populares. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

TREVISAN, Thais Antonia Pires Salla. **Razões e expectativas da escolha pela Educação Profissional Técnica de Nível Médio por jovens de 18 a 24 anos na área de saúde e bem-estar**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/20573/2/Thais%20Antonia%20Pires%20Salla%20Trevisan.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2018.

UNIFG: Centro Universitário. Guanambi: Unifg, [20--]. Disponível em: <https://centrouniversitariounifg.edu.br/>. Acesso em: 21 fev. 2021.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. **Portal**. Salvador: Uneb, [20--]. Disponível em: <https://portal.uneb.br/>. Acesso em: 21 fev. 2021.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. *In*: _____. **Individualismo e cultura**: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro, Zahar, 1999a.

_____. **Projeto e Metamorfose**: antropologia das sociedades complexas. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999b.

_____. Juventudes, projetos e trajetórias na sociedade contemporânea. *In*: ALMEIDA, Maria Isabel; EUGENIO, Bianca (org.). **Culturas Jovens**: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006. p. 192-200. Epílogo.

VIANA, Maria José Braga. **Longevidade escolar em famílias populares**: algumas condições de possibilidades. Goiânia: Editora da UCG, 2007.

VIEIRA Maria Manuel; MELO, Maria Benedita Portugal; PAPPAMIKAIL, Lia. Da fabricação das escolhas escolares aos recursos informativos de suporte: o discurso adolescente em análise. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 4, p. 1015-1029, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v42n4/1517-9702-ep-S1517-9702201605142200.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2019.

WEBER, Max. **A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo**. São Paulo: Martin Claret, 2005.

WELLER, Vivian. Jovens no Ensino Médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. *In*: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (org.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 135-154.

WERMELINGER, Mônica *et al.* A Força de Trabalho do Setor de Saúde no Brasil: Focalizando a Feminização. **Revista Divulgação em Saúde para Debate**, Rio de Janeiro, n. 45, p. 54-70, maio 2010. Disponível em: <http://www.ensp.fiocruz.br/observarh/arquivos/A%20Forca%20de%20Trabalho%20do%20Setor%20de%20Saude%20no%20Brasil%20.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2020.

APÊNDICE A – Questionário para os estudantes do curso Técnico em Farmácia



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LAPOPE – LABORATÓRIO DE PESQUISAS EM OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS

Título da Pesquisa: Juventude, educação profissional e projeto de futuro: trajetórias de mediação entre escola e trabalho

QUESTIONÁRIO

Prezado discente,

Este questionário faz parte de uma pesquisa sobre trajetórias educacionais e expectativas de futuro de jovens. Nós estamos particularmente interessados em analisar as trajetórias educacionais e os projetos de futuro dos estudantes da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio desta escola da rede estadual da Bahia. Sua participação é muito importante para que consigamos reconstruir como se efetuou as trajetórias educacionais dos estudantes e como a educação profissional está conectada a seus projetos de futuro. Temos certeza de que, ao concordar em participar, você contribuirá para que nossos resultados sejam muito mais confiáveis e seguros. Nenhuma informação será divulgada sem prévia autorização. Pedimos o primeiro nome e *e-mail* (ou telefone) apenas para eventual contato visando à posterior entrevista.

Obrigada por sua colaboração!

Anna Donato Gomes Teixeira
 Pesquisadora responsável

1. Nome: _____
2. Endereço: _____
3. *E-mail*/telefone: _____
4. Idade em 31/12/2018: _____
5. Sexo: _____
6. Você se considera:

1- () Branco(a)	5- () Indígena
2- () Preto(a)	6- () Não sabe
3- () Amarelo(a)	7- () Não deseja responder
4- () Pardo(a)	
7. Estado civil

1- () Solteiro(a)	3- () Viúvo(a)
2- () Casado(a) / Moro com um companheiro(a)	4- () Separado(a) / Divorciado(a)
	5- () Outro
8. Tem filhos (ou enteados)?

1- () Não	2- () Sim. Quantos? _____
------------	----------------------------

9. Tem irmãos?
 1- () Não
 2- () Sim. Quantos? _____
10. Tem religião?
 1- () Não
 2- () Sim. (Neste caso, pule para a questão 12)
11. Qual a sua religião?
 1- () Católica
 2- () Protestante tradicional
 3- () Assembleia de Deus
 4- () Neopentecostal
 5- () Espírita
 6- () Testemunha de Jeová
 7- () Afros (Umbanda, Candomblé)
 8- () Orientais
 9- () Outras. Qual?
12. Onde realizou seus estudos
 1- () Somente em escola pública
 2- () Somente em escola particular
 3- () Maior parte em escola pública
 4- () Maior parte em escola particular
 5- () Metade em cada tipo de escola
 6- () Em escola particular com bolsa
13. Onde cursou a maior parte do Ensino Fundamental I (do primeiro ao quinto ano)?
 1- () Zona rural
 2- () Zona urbana
14. Onde realizou seus estudos de Ensino Fundamental II (do sexto ao nono ano)?
 1- () Somente em escola pública
 2- () Somente em escola particular
 3- () Maior parte em escola pública
 4- () Maior parte em escola particular
 5- () Metade em cada tipo de escola
 6- () Em escola particular com bolsa
15. Onde cursou o Ensino Fundamental II (do sexto ao nono ano)?
 1- () Zona rural
 2- () Zona urbana
16. Em que modalidade de ensino você concluiu o Ensino Fundamental?
 1- () Ensino regular
 2- () EJA (Educação de Jovens e Adultos)
17. Você já foi reprovado alguma vez na escola?
 1- () Não
 2- () Sim. Quantas vezes? _____
18. Qual o grau de instrução mais alto que seu pai obteve?
 1- () Não frequentou escola
 2- () Iniciou o Ensino Fundamental, mas abandonou entre a primeira e a quarta série
 3- () Iniciou o Ensino Fundamental, mas abandonou entre a quinta e a oitava série
 4- () Ensino Fundamental completo
 5- () Ensino Médio incompleto
 6- () Ensino Médio completo
 7- () Universitário incompleto
 8- () Universitário completo
 9- () Especialização de nível superior
 10- () Mestrado ou Doutorado
19. Qual o grau de instrução mais alto que sua mãe obteve?
 1- () Não frequentou escola
 2- () Iniciou o Ensino Fundamental, mas abandonou entre a primeira e a quarta

- 3- () Iniciou o Ensino Fundamental, mas abandonou entre a quinta e a oitava série
 4- () Ensino Fundamental completo
 5- () Ensino Médio incompleto
 6- () Ensino Médio completo
 7- () Universitário incompleto
 8- () Universitário completo
 9- () Especialização de nível superior
 10- () Mestrado ou Doutorado
20. Comparando sua escolaridade à de cada uma das pessoas que mora em sua casa, qual é a posição que ela ocupa atualmente?
- 1- () É a maior de minha casa
 2- () É a segunda maior de minha casa
 3- () É a terceira maior de minha casa
 4- () Todos temos o mesmo nível de escolaridade
21. Assinale a situação abaixo que melhor descreve seu caso:
- 1- () Trabalho e me sustento
 2- () Trabalho e contribuo com o sustento da família
 3- () Trabalho e sou o principal responsável pelo sustento da família
 4- () Nunca trabalhei e meus gastos são financiados pela família
 (neste caso, pule para a questão 23)
22. Seu trabalho tem relação com a escolha do curso profissional?
- 1- () Sim
 2- () Não
23. Qual a ocupação atual do principal responsável pelo sustento de sua família?
- 1- () Empregado
 2- () Empregador
 3- () Funcionário público
 4- () Profissional liberal, trabalhando por conta própria
 5- () Proprietário rural
 6- () Empregado rural/agricultor
 7- () Aposentado ou pensionista
 8- () No momento, não exerce atividade remunerada nem recebe pensão ou aposentadoria.
 9- () Outra. Qual? _____
24. Qual é a renda familiar mensal de sua casa? (Somando a renda bruta de todas as pessoas de seu domicílio, incluindo você, qual é o total aproximado por mês?)
- 1- () Até 1 salário-mínimo (R\$ 998,00)
 2- () Mais de 1 até 2 salários-mínimos (Entre R\$ 999,00 e 1996,00)
 3- () Mais de 2 até 3 salários-mínimos (Entre R\$ 1997,00 a 2994,00)
 4- () Mais de 3 até 4 salários-mínimos (Entre R\$ 2995,00 a 3992,00)
 5- () Mais de 4 salários-mínimos (R\$ 3993,00 ou mais)
25. Quantas pessoas contribuem para a obtenção dessa renda familiar?
- 1- () Uma
 2- () Duas
 3- () Três
 4- () Quatro
 5- () Cinco ou mais
26. Quantas pessoas são sustentadas com a renda familiar?
- 1- () Uma
 2- () Duas
 3- () Três
 4- () Quatro
 5- () Cinco
 6- () Seis
 7- () Sete ou mais

27. Qual o curso técnico em que está matriculado/a?

- | | |
|------------------------------|--------------------------|
| 1- () Administração | 4- () Análises Clínicas |
| 2- () Serviços Jurídicos | 5- () Gerência de Saúde |
| 3- () Segurança do Trabalho | 6- () Farmácia |

28. Qual o curso técnico em que gostaria de estar matriculado/a?

- | | |
|------------------------------|---------------------------|
| 1- () Administração | 5- () Gerência de Saúde |
| 2- () Serviços Jurídicos | 6- () Farmácia |
| 3- () Segurança do Trabalho | 7- () Outro. Qual? _____ |
| 4- () Análises Clínicas | |

29. Já fez outro curso no nível médio?

- | | |
|--------------------------|---------------------------|
| 1- () Não | 3- () Sim, integralmente |
| 2- () Sim, parcialmente | |

30. Até quando você gostaria de estudar?

- | | |
|-------------------------------------|---------------------------------|
| 1- () Primeiro ano do Ensino Médio | 5- () Ensino Superior Completo |
| 2- () Segundo ano do Ensino Médio | 6- () Pós-Graduação |
| 3- () Terceiro ano do Ensino Médio | 7- () Outra opção. Qual? _____ |
| 4- () Ensino Superior Incompleto | |

31. Até quando você acha que vai estudar?

- | | |
|-------------------------------------|---------------------------------|
| 1- () Primeiro ano do Ensino Médio | 5- () Ensino Superior Completo |
| 2- () Segundo ano do Ensino Médio | 6- () Pós-Graduação |
| 3- () Terceiro ano do Ensino Médio | 7- () Outra opção. Qual? _____ |
| 4- () Ensino Superior Incompleto | |

32. Você pretende trabalhar enquanto cursa o Ensino Médio?

- | | |
|------------|------------------------------|
| 1- () Não | 2- () Sim. Qual área? _____ |
|------------|------------------------------|

33. O que mais o influenciou em procurar a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio no Ceep?

34. Como ficou sabendo dos cursos do Ceep?

35. Por que escolheu este curso profissional?

36. Quais pessoas influenciaram na escolha do curso profissional?

37. O que você gostaria de fazer após concluir o curso de Educação Profissional Integrado ao Ensino Médio?

ANEXO A - Localização do Município de Guanambi

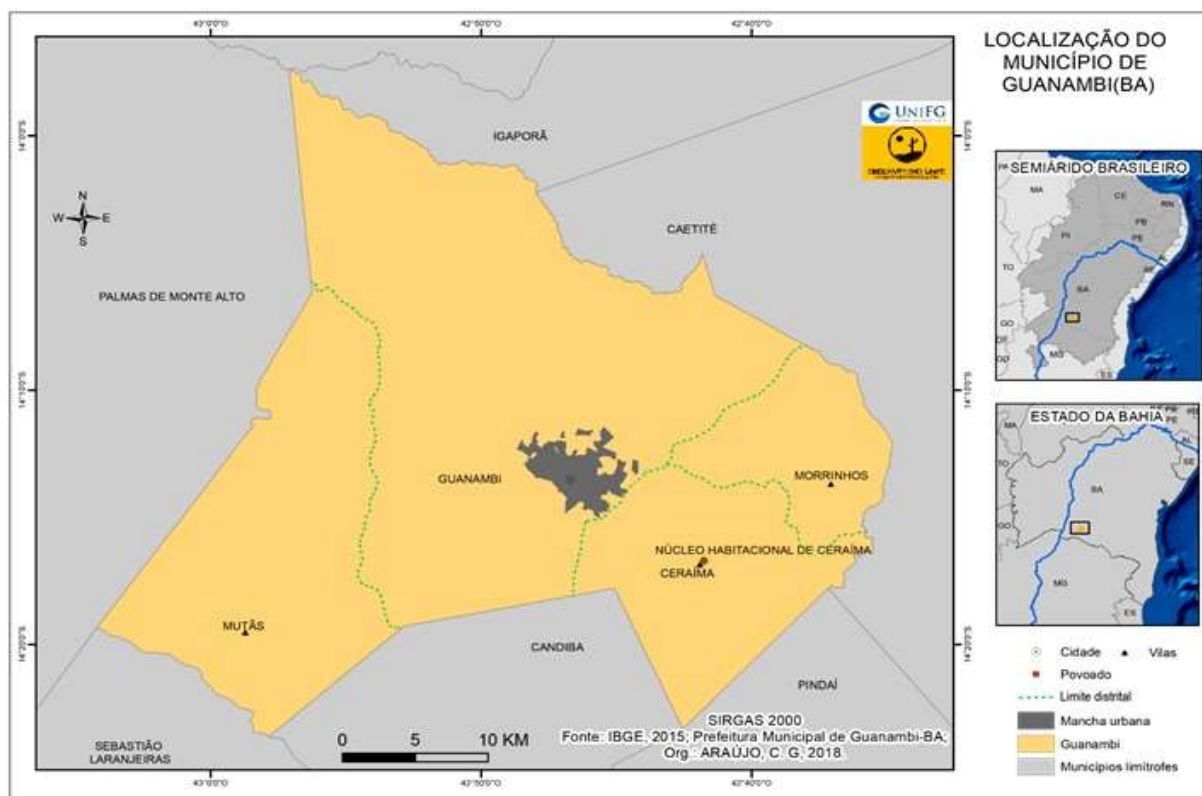
Fonte: Guanambi ([2021]).

ANEXO B - Localização do Território de Identidade Sertão Produtivo



Fonte: Localização do Território do Sertão Produtivo (2018).

ANEXO C - Localização do Município de Guanambi e Distritos



Fonte: Localização do Município de Guanambi e distritos – BA (2018)