

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

Ramon de OLIVEIRA<sup>i</sup>

Amanda Félix da SILVA<sup>ii</sup>

### RESUMO

São apresentados os resultados de uma pesquisa realizada em uma escola do estado de Pernambuco, com o objetivo de analisar a importância que os jovens do ensino médio atribuem à escola para a construção e implementação de seus projetos de vida. Em diálogo com autores da tradição marxiana, bem como com pesquisadores dedicados à temática da juventude, são examinados dados de questionários e entrevistas com esses alunos. Constatou-se que os jovens reconhecem a importância da escola para seus projetos de vida, contudo apontam para a necessidade de outra dinâmica no interior da escola. Querem ser mais ouvidos, partilhar suas dúvidas e incertezas com os professores. Mesmo realizando um curso técnico, predomina entre eles o interesse em chegar ao ensino superior. Indicam os professores como a maior interferência da escola em seus projetos de vida.

**PALAVRAS-CHAVE:** Juventude; Ensino médio; Projetos de vida; Escola pública; Pernambuco.

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

### ABSTRACT

*The results of a survey conducted in a school in the state of Pernambuco are presented, aiming to analyze the importance that young people in high school attach to the school for the construction and implementation of their life projects. In dialogue with authors from the Marxian tradition, as well as researchers dedicated to the theme of youth, data from questionnaires and interviews with these students are analyzed. It was found that young people recognize the importance of school for their life projects, however, they point to the need for another dynamic within the school. They want to be heard more, share their doubts and uncertainties with teachers. Even taking a technical course, interest in reaching higher education predominates among them. They indicate teachers as the greatest interference of the school in their life projects.*

**KEYWORDS:** Youth; High School; Life projects; Public school; Pernambuco.

<sup>i</sup> Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE. E-mail: [ramono@elogica.com.br](mailto:ramono@elogica.com.br). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-2374-2627>.

<sup>ii</sup> Mestra em Educação. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa: Qualificação Profissional e Relações entre Trabalho e Educação (UFPE). E-mail: [amanda.hillton@hotmail.com](mailto:amanda.hillton@hotmail.com). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7930-1978>.

## PROYECTOS DE VIDA EN LA ESCUELA SECUNDARIA: ¿QUÉ NOS DICEN LOS JÓVENES?

### RESUMEN

*Se presentan los resultados de una encuesta realizada en una escuela del estado de Pernambuco, con el objetivo de analizar la importancia que los jóvenes de la escuela secundaria otorgan a la escuela para la construcción e implementación de sus proyectos de vida. En diálogo con autores de tradición marxista, así como investigadores dedicados al tema de la juventud, se analizan datos de cuestionarios y entrevistas a estos estudiantes. Se encontró que los jóvenes reconocen la importancia de la escuela para sus proyectos de vida, sin embargo, señalan la necesidad de otra dinámica dentro de la escuela. Quieren ser escuchados más, compartir sus dudas e incertidumbres con los profesores. Incluso cursando un curso técnico, predomina entre ellos el interés por llegar a la educación superior. Señalan a los profesores como la mayor injerencia de la escuela en sus proyectos de vida. Aunque están matriculados en un curso técnico, predomina el interés por llegar a la educación superior. Señalan a los profesores como la mayor injerencia de la escuela en sus proyectos de vida.*

**PALABRAS CLAVE:** *Juventud; Escuela Secundaria; Proyectos de vida; Escuela pública; Pernambuco.*

### 1 INTRODUÇÃO

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

Suprimiram-se conteúdos disciplinares, alegando a necessidade de a escola se importar com os interesses dos estudantes, estabelecendo um processo formativo fragmentado.

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

Rejeitada por uma parte expressiva dos estudantes das escolas públicas das redes

estaduais e federais de ensino, os quais paralisaram o funcionamento de suas escolas por vários dias, inclusive contando com o apoio dos estudantes universitários de várias instituições públicas. Estes, como uma forma de solidariedade aos estudantes da Educação Básica e por não aprovarem o conteúdo da reforma, também interromperam suas atividades. Essa ação representou um dos momentos mais expressivos de enfrentamento do movimento estudantil às ações governamentais de desconstrução da escola pública.

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

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

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

Como realçou Ferretti (2018), esses reformadores, ao se pautarem por uma visão minimalista do currículo e pelo entendimento de que a questão a ser enfrentada no ensino médio é sua estrutura curricular, terminam por repetir erros do passado que, ao serem acumulados, levaram, paulatinamente, à deterioração da qualidade das escolas disponíveis para os setores mais pobres da população.

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

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

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

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

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

Eles confirmam resultados de outras investigações, as quais chegaram à conclusão de que a maioria dos estudantes matriculados no ensino médio integrado procura essa formação como uma estratégia de chegar ao ensino superior (CAÚ, 2017; TORRES, 2020).

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

O processo de levantamento de dados foi estruturado em duas partes: primeiramente, foram aplicados questionários com 27 estudantes de uma turma do último ano do ensino

médio, objetivando levantar seu perfil socioeconômico, uma vez que não se podem discutir os projetos de vida, sem saber quem são esses sujeitos e como eles se veem e de onde vêm. Também é fundamental ter conhecimento de sua realidade socioeconômica, para avaliarmos seu campo de possibilidades, ou seja, o que os indivíduos têm como alternativas e disposições que lhes permitem experimentar, atuar e interpretar o mundo (VELHO, 2003).

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

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

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

Os jovens estão identificados com nomes fictícios.

## 2 ENSINO MÉDIO E OS PROJETOS DE VIDA JUVENIS

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

Eles não são imutáveis. Assim como o sujeito desenvolve sua identidade em peculiares contextos, que sofrem influências de simbologias, culturas e condições sociais, os projetos também são construídos e reconstruídos a partir dos **valores** adquiridos ao longo da vida (MACHADO, 2006), da **biografia** e dos **campos de possibilidades** (VELHO, 2003) na vida de quem os projeta.

A ideia de projeto de vida remete a um plano de ação que o sujeito realiza em algum momento de sua vida, seja ele profissional, acadêmico ou afetivo. Tais elaborações dependem

sempre de um campo de possibilidades, determinado pelo contexto social e econômico no qual o sujeito se encontra inserido.

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

O projeto só é projeto quando quem o projeta tem possibilidade de realizá-lo. O projeto não é uma simples representação do futuro, do amanhã, do possível, de uma ideia. É o futuro a fazer, um amanhã a concretizar, um possível a transformar em real, uma ideia transformada em ato (MACHADO, 2006).

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

Assim como é importante discernir o que vem antes dos projetos, também o é reconhecer a necessidade de associá-los com procedimentos, que visem a implementação das ações em busca de metas antecipadas, bem como de provê-los de instrumentos de avaliação, e de trajetórias emergentes, em busca de novas metas. A realização do que se projeta exige certo nível de organização, de planejamento das ações. Não basta o imprevisto é preciso estabelecer metas intermediárias, articular objetivos parciais, eventualmente em certo encadeamento, conceber indicadores relativos aos cumprimentos das metas (MACHADO, 2006, p. 15).

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

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

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

seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2017).

No entanto, considerando a reforma em sua totalidade, observa-se o fato de ela se pautar por uma perspectiva minimalista de currículo. Na prática, a Lei 13.415/2017 esvazia as escolas como espaços de concretização dos desejos juvenis, pois ela não obriga os estabelecimentos de ensino médio a ofertarem todos os itinerários formativos. Como destacou Moll (2017), mais de 70% dos municípios brasileiros têm apenas uma escola de ensino médio. Tal limitação tornará impeditivo, para muitos jovens, de várias cidades brasileiras, a escolha do itinerário formativo de acordo com seu projeto de vida.

Ainda que nas justificativas para a reforma se tenha falado exaustivamente do extenso currículo do ensino médio, de um excesso de disciplinas, na prática, o projeto formativo por ela instaurado não visa a uma formação mais integral dos estudantes, não proporcionará experiências mais enriquecedoras que mudarão de forma positiva a interferência e o papel da escola na construção dos projetos de vida de seus estudantes. Isso só pode acontecer quando a escola incorporar a seu cotidiano uma dimensão menos diretiva e uma postura dialogal, mais respeitadora do pensado e desejado por seus estudantes. Essa lacuna tem sido um dos principais fatores para a escola pública se distanciar, cada vez mais, do mundo juvenil e de suas realidades (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011; DAYRELL, 2003; DAYRELL; CARRANO, 2014).

Como afirma Dayrell (2005, p. 37): “A escola pouco conhece o jovem que a frequenta, a sua visão de mundo, os seus desejos, o que faz fora da escola”. A fala do autor nos revela o mau relacionamento entre os jovens estudantes e suas escolas, mostrando, cada vez mais, a insatisfação deles e a perda do interesse de frequentarem o espaço escolar. Muitas vezes, o mais interessante está fora da escola, tornando-a mais um espaço de certificação e menos um espaço desejado pelos alunos em seu processo de formação como pessoas e cidadãos.

A falta de diálogo entre escola e estudantes interfere na criação de oportunidades para os jovens expressarem suas opiniões e participarem das definições escolares, em nome de seus interesses. A forte mobilização dos estudantes se posicionando contrários à reforma, evidenciou o quanto eles incorporaram à sua pauta a luta pelo fim das práticas autoritárias que têm implicações diretas em seu viver diário e na constituição de seus projetos futuros.

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

### **3 A ESCOLA E OS PROJETOS DE VIDA DOS ALUNOS – ACHADOS DA PESQUISA**

No processo de realização das entrevistas, entre os projetos almeçados pelos estudantes destacam-se: fazer um curso superior (45%), trabalhar (15%), ganhar bem (15%), ter o próprio negócio (15%) e viajar (10%). Predomina entre seus interesses cursar o ensino superior, o que pode ser entendido como um objetivo de conseguir uma profissão de maior reconhecimento social e econômico. Tal predominância evidencia o fato de os alunos matriculados na educação profissional vislumbrarem a continuidade dos estudos, confrontando-se com o discurso apregoado pelos defensores da reforma do ensino médio de que os estudantes mais pobres têm o interesse maior de terminar os estudos para conseguirem um emprego imediato. Essa constatação empírica reforça as afirmações de Cunha (2014; 2017), em diversas obras, do quanto é equivocada essa visão, não só por ela se estruturar a partir de uma compreensão enganosa de que a crise do emprego pode se reverter com mais oferta de formação profissional no ensino médio, mas também pelo seu caráter regressivo de sustentar que, para essa qualificação, é desnecessária uma formação geral de qualidade.

Essa visão foi defendida por Castro (1997) e acabou, naquele período, por levar o governo Fernando Henrique Cardoso a impor o Decreto 2.208/1997, o qual separou a formação profissional da formação geral no âmbito do ensino médio.

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

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

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

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

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

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

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

*Ajuda no que eu aprendo nas disciplinas, porque vou precisar do que aprendo para trabalhar, fazer o Enem, a gente aprende a falar bem, apresentar trabalho (Felipe, masc., 17 anos, mora com os pais, só estuda). Algumas atividades na sala de aula, debates, e os trabalhos (Simone, fem., 17 anos, mora com os pais, só estuda).*

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

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

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

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

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

*As atividades que têm aqui, como passeios, atividades nos laboratórios, as feiras, isso ajuda a pessoa a ser mais desenrolada, falar melhor, se comportar melhor (Rosa, fem., 17 anos, mora com a mãe, só estuda). As atividades que a gente faz aqui ajudam bastante, os projetos, as feiras, os passeios, isso tudo nos ajudam a aprender coisas novas e a pensar em coisas novas (Gleice, fem., 17 anos, mora com a mãe, só estuda).*

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

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

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

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

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

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

*Sim, pois elas são uma base para o futuro (Rafael, masc., 17 anos, mora com os pais, só estuda).*

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

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

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

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

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

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

A escola volta-se para transmissão de conteúdos, mas eles têm significados distintos para os alunos. A valorização dos conteúdos ocorre de forma muito particular. Eles são considerados importantes, mas não se explicam por quê. Não se sabe se, para os alunos, esses conteúdos têm sua validade por serem viabilizadores de conquistas futuras ou se são rituais a serem cumpridos como forma de ultrapassar uma fase da vida. Rituais que lhes possibilitarão obter uma certificação básica para melhor “disputarem” suas realizações pessoais.

A flexibilização curricular poderia ser apontada como uma saída para a falta de objetividade da escola, pois permitiria aos alunos estruturarem suas trajetórias nas escolas e, assim, os conteúdos passariam a ter mais sentido na construção de seus projetos de vida. Nesse sentido, é sempre importante ressaltar que a flexibilização proposta pela recente

reforma do ensino médio não foge à lógica que marca sua história no Brasil, a qual se estrutura por não garantir aos setores mais pobres da população o acesso a conteúdos e práticas formativas na perspectiva de uma formação mais integral e de maior complexidade. A reforma reafirma a dualidade histórica do ensino médio de preparar para a continuidade dos estudos aqueles que se mostrem em melhores condições de ter um mínimo de moratória social e define para os setores mais pobres a profissionalização precoce como saída para sua condição de pobreza. Não existe mudança no tocante a fazer do ensino médio um espaço de formação dos jovens, contemplando seu presente e valorizando suas mais variadas identidades e trajetórias.

Essa flexibilização se instaura para impor (ou recompor) uma objetividade que não se define pelos interesses individuais, mas sim a partir da condição de classe. Como diz Leão (2018), reforma-se para não mudar, mas não só isso, reforma-se para solidificar um modelo que historicamente vem sendo expressão da desigualdade da oferta de escolarização (MOLL, 2017). Precarização da formação para os setores mais pobres da população, mais particularmente para aqueles que, em virtude de sua condição de classe, são obrigados a conciliarem o trabalho e o estudo: os alunos do ensino noturno.

Assim, há flexibilização da oferta para os sistemas de ensino, o que atende à demanda de governadores e gestores estaduais. No entanto, para os jovens estudantes, estreitam-se as possibilidades. Opta-se por uma formação fragmentada em áreas do conhecimento e corre-se o risco de produzir um quadro caótico nas redes como uma resposta à obrigatoriedade legal da universalização do ensino médio. Novamente retrocede-se às concepções reducionistas da formação de nível médio. E mais uma vez a escola noturna é “esquecida”. Aquela que atende preferencialmente aos jovens das camadas populares é tratada como uma escola que oferece um ensino de segunda categoria (LEÃO, 2018, p. 8).

Reputamos importante reafirmar o fato de que o distanciamento existente entre as práticas cotidianas escolares e os interesses dos alunos não é algo absoluto. Seria incorreto asseverar que os alunos não veem sentido em estarem na escola. Diversas pesquisas mostram que, embora os alunos façam crítica ao currículo escolar, a suas condições de funcionamento, ao trabalho dos professores, não querem deixar de ir para a escola (TORRES *et al.*, 2013; DAYRELL; GOMES; LEÃO, 2010; LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011, entre outros). Os alunos não são indiferentes à falta de financiamento público e não deixam de perceber e valorizar o quanto muitos professores fazem para tornar sua escola de melhor qualidade e

mais atenta a seus interesses. Nesse sentido, achamos por bem também investigar como os alunos percebem o trabalho dos professores na construção de seus projetos de vida.

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

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

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

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

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

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

Esses depoimentos nos revelam o quanto, para os estudantes do ensino médio, a presença na escola se reveste de uma importância maior que a busca por conteúdos, ainda que estes não sejam desprezados e sejam considerados primordiais para avaliar a qualidade da educação recebida. As incertezas vividas por esses jovens com relação ao futuro colocam-nos diante da necessidade de ampliarem suas redes de apoio e de interação como forma de diminuir a angustiada solidão da incerteza.

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

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

A chegada desses novos atores alterou o perfil dos estudantes [...]. Eles encontraram uma escola enrijecida, pouco preparada para lidar com um perfil de estudante que foge ao padrão do “aluno ideal”. Esses estudantes chegam às instituições escolares com toda a sua humanidade – saberes, experiências culturais, modos de ser – e com suas desumanidades, produzidas pelas estruturas sociais desiguais de nossa sociedade – desemprego, formação escolar precária, vivência de situações de violência, racismo e sexismo. É esse jovem concreto que chega à velha escola “republicana” e que a questiona em sua experiência cotidiana como estudante.

Por outro lado, os professores do ensino médio, na linha de frente dessa batalha, em condições de trabalho cada vez mais precarizadas e de agigantamento de suas responsabilidades (COSTA; OLIVEIRA, 2011), defrontam-se com tarefas e desafios diversos, entre os quais, trabalhar com conteúdos distintos de sua formação para o magistério, haja vista o grande contingente de docentes que ministram disciplinas para as quais não foram formados, como demonstrou o levantamento do Inep (2015). Esses professores, mais sensibilizados e comprometidos em enfrentarem os desafios postos pelos interesses e demandas juvenis, deparam-se também com o desafio de lidar com jovens que, embora com os quais tenham proximidade em virtude de sua condição de classe, apresentam uma variedade de identidades, de trajetórias de vida, de campos distintos de possibilidade e de projetos de vida, tornando mais “espinhosa” a tarefa de ser professor do ensino médio.

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

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

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

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

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

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

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

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

Na lógica empresarial instalada no processo educacional, na qual mais se preocupa com resultados nas avaliações externas do que com o processo de desenvolvimento pessoal dos alunos (FREITAS, 2014), os professores são, cada vez mais, valorizados ou desvalorizados em função dos resultados de suas escolas nessas avaliações. Nesse cenário, a escola, por um lado, reestrutura-se na perspectiva de garantir que seus alunos tenham melhor desempenho ou então, na mesma lógica de resultados, incorpora ao currículo escolar disciplinas que contribuam na formação dos estudantes para sua futura inserção no mercado

de trabalho. Nas escolas técnicas estaduais de Pernambuco, as disciplinas Empreendedorismo e Projeto de Vida assumem esse papel. No entanto, partir dos dados coletados, é possível apreender as insatisfações dos alunos com relação às abordagens dessas disciplinas, conforme seus projetos de vida.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Para os jovens está faltando maior interatividade com os professores. De certo modo,

fazem críticas à lógica conteudista na abordagem de seus projetos de vida, ou seja, essa questão é tratada de forma tradicional, tal qual outras disciplinas. Nesse sentido, como um dos jovens aponta, se for para assimilar informações, conteúdos, não há necessidade de esse tema ser abordado na escola, pois eles podem aprender sozinhos. Só haverá sentido, se puderem articular, interagir com as experiências dos professores, dos amigos, construir um aprendizado, coletivamente, respeitando suas peculiaridades e seus projetos pessoais.

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

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

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

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

A palavra “falta” representa o que deve acontecer na escola. Percebemos o desejo dos jovens de aprender e discutir mais sobre suas vidas, seu cotidiano, seu futuro e sua capacidade de discernir e agir.

A escola deve proporcionar uma educação capaz de levar seus alunos a uma consciência de si próprio e do meio no qual estão inseridos. A escola deve objetivar garantir um processo de formação que esteja voltada para uma formação integral dos estudantes. Nesse sentido, concordamos com Carrano (2010, p. 155) quando faz o seguinte destaque:

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

As experiências apreendidas no contexto escolar repercutem na construção da

identidade juvenil, no amadurecimento de suas potencialidades e na elaboração de projetos de vida, pois os projetos vão se encadeando articulados às experiências vividas. Dayrell (2005, p. 2) aponta que:

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

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

Considerando esses campos de possibilidades, devemos lembrar que, embora estejamos analisando depoimentos de jovens do ensino médio integrado, não percebemos em momento algum da investigação que os entrevistados consideram que essa integração seja um diferencial, uma inovação em seu processo formativo. A predominância do interesse em seguir para o ensino superior, ter uma profissão que seja mais valorizada, não se contentar em ter uma formação profissional de nível médio, pode também ser expressão da pouca valorização que a escola estabelece à formação profissional. Por conseguinte, a negação da formação integrada.

Negando-se a constituir um projeto educacional estruturado a partir de uma formação unitária, o modelo em vigor de ensino médio integrado a que nossos jovens têm acesso descaracteriza as proposições voltadas à construção de uma escola que articule as várias dimensões da formação do ser juvenil, impondo-se como mais um obstáculo de tornar o ensino médio integrado uma travessia para uma nova perspectiva de formação para os jovens da classe trabalhadora (FRIGOTTO; CIAVATTA, RAMOS, 2005).

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

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

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

#### 4 CONCLUSÃO

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

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

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

De acordo com as opiniões dos jovens, frequentar a escola e estudar é a estratégia principal a ser desenvolvida na perspectiva de realizar seus projetos de vida.

Também verificamos a necessidade de os jovens terem alguém em quem se espelhar, uma orientação do que fazer, como fazer e por onde começar. Essa necessidade advém, justamente, de suas incertezas e inseguranças sobre a vida e o futuro. Os jovens querem saber

mais sobre carreiras profissionais, estudos, trabalho e o que está acontecendo fora da escola.

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

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

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

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

A escola precisa perceber que os jovens estudantes do ensino médio desejam de seus professores a capacidade de escuta e de interlocução (DAYRELL, 2007). Embora isso não seja suficiente para se ter uma escola diferente, é condição *sine qua non* para o ensino médio ter outro sentido para a vida desses jovens e torná-los também militantes para a ampliação do financiamento público da educação, na perspectiva da afirmação da escola pública, democrática e de qualidade.

## REFERÊNCIAS

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

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/zdrYMY7tZzdtfw7sTkPRNTD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 set. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.º 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. 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: 14 ago. 2018.

CARRANO, Paulo. O ensino médio na transição da juventude para a vida adulta. *In*: FERREIRA, Cristina Araripe *et al.* (Org.). **Juventude e iniciação científica**: políticas públicas para o ensino médio. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010. p. 143-168.

CASTRO, Cláudio de Moura. O secundário: esquecido em um desvão do ensino? **Textos para Discussão**, Brasília, n. 2, 1997. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/485298](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/485298). Acesso em: 11 set. 2021.

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) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife/PE, 2017.

COSTA, Gilvan Luiz Machado; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho docente no ensino médio no Brasil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 2, 727-750, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2011v29n2p727>. Acesso em: 11 set. 2021.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 154, p. 912-935, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/sNXBnvvBY84RY7bJdpt7bmb/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 11 set. 2021

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino médio: atalho para o passado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 373-384, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/sRgNLFXFPBvWCYggFhcBmYm/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 11 set. 2021.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, set./dez. 2003. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zsHS7SvbPxKYmvcX9gwSDty/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 11 set. 2021.

DAYRELL, Juarez. Por uma pedagogia da juventude. **Onda Jovem**, São Paulo, n. 1, p. 34-37, mar./jun. 2005. Disponível em: <https://docplayer.com.br/7362441-Por-uma-pedagogia-da-juventude.html>. Acesso em: 11 set. 2021.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexão em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 1105-1128, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFy53z5LHTJfFSzq5rCPH/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 11 set. 2021.

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

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 101-133.

DAYRELL, Juarez; GOMES, Nilma Lino; LEÃO, Geraldo. Escola e participação juvenil: é possível esse diálogo? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 38, p. 237-252, set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/3rBtV9HvsS3RhdQRgTXV67S/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 set. 2021.

FERRETTI, Celso. A reforma do ensino médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 set. 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out/dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 set. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

INEP. **Censo escolar 2013: perfil da docência no ensino médio**. Brasília: DF, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Censo+Escolar+2013+-+Perfil+da+Doc%C3%Aancia+no+Ensino+M%C3%A9dio+Regular/da035f31-ce95-4cb5-b43c-a4271ebb1cde?version=1.1>. Acesso em: 6 maio 2020.

LEÃO, Geraldo. O que os jovens podem esperar da reforma do ensino médio brasileiro? **Educação em Revista** [on-line], v. 34, p. 1-23, mar. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e177494.pdf>. Acesso em: 5 maio 2020.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez; REIS, Juliana Batistas dos. Jovens olhares sobre a escola do ensino médio. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 31, n. 84, p. 253-273, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Ly7FmkSjFfHQGHVN6cjLZYw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 set. 2021.

MACHADO, Nilson José. **Educação**: projetos e valores. 6. ed. São Paulo: Escrituras, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Ly7FmkSjFfHQGHVN6cjLZYw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 11 set. 2021

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

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

REIS, Rosemeire. Experiência escolar de jovens/alunos do ensino médio: os sentidos atribuídos à escola e aos estudos. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 3, p. 637-652, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/NfHmcJsWShXHqqtYTWq8H7R/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 11 set. 2021.

TORRES, Caroline da Silva. **Experiência formativa e inserção no mundo do trabalho de egressos do ensino médio integrado**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal do Sertão Pernambucano, Salgueiro/PE, 2020.

TORRES, Haroldo da Gama *et al.* **O que pensam os jovens de baixa renda sobre a escola**. Relatório final. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2013. Disponível em: [http://fundacaotelefonica.org.br/wp-content/uploads/2013/11/130917\\_jovens\\_pensam\\_escola.pdf](http://fundacaotelefonica.org.br/wp-content/uploads/2013/11/130917_jovens_pensam_escola.pdf) . Acesso em: 20 abr. 2020.

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

Recebido em: 19/05/2020

Aprovado em: 28/06/2021